



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Estrés académico y estrategias de aprendizaje durante la pandemia
COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa
de Lurigancho, 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa**

AUTORA:

Melo Ostos, Inés (ORCID: 0000-0002-6872-3112)

ASESORA:

Dra. Mendoza Retamozo, Noemí (ORCID: 0000-0003-1865-0338)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

LIMA-PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios por acompañarme en este reto, a mi familia por su apoyo incondicional y a mis estudiantes porque sé que nunca es tarde para retarse y lograr avanzar un poco más en la profesión que a una le apasiona.

Agradecimiento

A la Universidad Cesar Vallejo por darnos la oportunidad de mejorar cada día asumiendo nuevos retos.

A la doctora Noemí Mendoza Retamozo por su dedicación y su guía con el propósito de alcanzar nuestras metas.

Al doctor Guido Junior Bravo Huaynates por su dedicación y asesoramiento en el logro de la consolidación de este trabajo de investigación.

A mis colegas y los niños de la institución educativa por su apoyo y participación en la realización de esta investigación. Sin su colaboración no hubiese sido posible.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de Tablas	v
Índice de gráfico y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	16
3.1 Tipo y diseño de investigación.	16
3.2 Variables y operacionalización	17
3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	19
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5 Procedimientos	22
3.6 Método de análisis de datos	23
3.7 Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS	24
V. DISCUSIÓN	31
VI. CONCLUSIONES	37
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	46

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la Variable 1 Estrés Académico	18
Tabla 2 Operacionalización de la Variable 2 Estrategias de Aprendizaje	19
Tabla 3 Validez de los Instrumentos SISCO-SV y ACRA	21
Tabla 4 Confiabilidad del Instrumento Estrés Académico	22
Tabla 5 Confiabilidad del Instrumento Estrategias de Aprendizaje	22
Tabla 6 Niveles de Estrés Académico	24
Tabla 7 Niveles de Estrés Académico por Dimensión	24
Tabla 8 Niveles de Uso de las Estrategias de Aprendizaje	25
Tabla 9 Frecuencias de las dimensiones de la variable Estrategias de Aprendizaje	25
Tabla 10 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para Estrés Académico	26
Tabla 11 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para Estrategias de Aprendizaje	26
Tabla 12 Correlación de Spearman para prueba de hipótesis general	27
Tabla 13 Correlación de Spearman para pruebas de hipótesis específica 1	28
Tabla 14 Correlación de Spearman para pruebas de hipótesis específica 2	29
Tabla 15 Correlación de Spearman para pruebas de hipótesis específica 3	30

Índice de gráfico y figuras

Figura 1 Esquema del Diseño de Investigación

17

Resumen

En la presente investigación Estrés académico y estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho, 2021, cuyo objetivo fue establecer la relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho 2021.

La investigación es de tipo básica, de nivel descriptivo correlacional, diseño experimental y de enfoque cuantitativo. La muestra fue conformada por 84 estudiantes de secundaria de Educación Básica Regular. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento utilizado para la recolección de datos fue el inventario SISCO y la escala ACRA que se aplicó a los estudiantes. Para la validez del instrumento se utilizó el juicio de expertos y la confiabilidad se determinó a través del alfa de Cronbach logrando una alta fiabilidad de 0.903 para la variable estrés y 0.899 para la variable estrategias de aprendizaje.

De acuerdo al objetivo general se concluye que existe una relación de fuerza a un nivel bajo observándose que la prueba de correlación con Rho de Spearman (-0.292), indica que hay una baja correlación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje y un valor de sig. $0.012 < 0.05$ por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se afirma que la relación es inversa y que si el estrés es mayor los niveles de estrategias de aprendizaje disminuyen en los estudiantes de secundaria de la Institución educativa.

Palabras clave: *Estrés Académico, estrategias de aprendizaje, Covid-19, estudiantes de educación secundaria.*

Abstract

In the present research, Academic stress and learning strategies during the COVID-19 pandemic in high school students from an Educational Institution in Lurigancho, 2021, the general objective was to establish the relationship between academic stress and learning strategies during the COVID-19 pandemic in high school students from an Educational Institution in Lurigancho 2021.

The research is basic, descriptive-correlational level, experimental design and quantitative approach. The sample was made up of 84 secondary school students of Regular Basic Education. The technique used was the survey and the instrument used for data collection were the SISCO inventory and ACRA scale which were applied to the students. For the validity of the instrument, the judgment of experts was used and the reliability was determined through Cronbach's alpha, achieving a high reliability of 0.903 for the variable stress and 0.899 for the learning strategies variable.

According to the general objective, it is concluded that there is a relationship of strength at a low level, noting that the correlation estimate with Spearman's Rho (-0.292), indicates that there is a low correlation between stress and learning strategies and a value of sig. $0.012 < 0.05$, therefore, the null hypothesis is rejected and it is affirmed that the relationship is inverse and that if the stress is greater the levels of learning strategies diminish in the secondary students of the educational institution.

Keywords: Academic stress, learning strategies, Covid-19, secondary education students

I. INTRODUCCIÓN

A finales del 2019 en China aparece la primera cepa del Coronavirus SARS-CoV-2. Virus que ocasiona la enfermedad conocida como COVID-19. Esta enfermedad fue transmitiéndose rápidamente por diferentes países iniciando una epidemia, anunciada por la OMS el 30 de enero del 2020, quienes declaran una ESPII, emergencia de salud pública de interés internacional (OMS, 2020). El 11 de marzo del 2020 la OMS la declara a nivel mundial como pandemia (WHO, 2020). Los países de todo el mundo entraron en estado de emergencia, confinando a su población mientras se descubría como afrontar al virus.

Muchos aspectos de la vida cotidiana dieron un gran cambio, desde el trabajo remoto hasta la educación virtual. La Unesco (2020) reporta que el impacto generado por la COVID-19 en la población fue muy grande. Se afectaron los aspectos psicológicos y socioemocional de la población educativa porque vivir en aislamiento social tiene graves repercusiones en la salud psicológica de la población causando estrés, ansiedad y depresión. Pascoe et al. (2020) mencionan que el estrés afecta la motivación, aprendizaje, el rendimiento académico, la salud psicológica generando ansiedad, trastornos de sueño y pueden producir la deserción escolar.

El estrés produce una reacción en el organismo ante estímulos estresores y que es difícil controlar. El estrés se encuentra en cualquier ambiente incluyendo el ambiente educativo (Berrío y Mazo, 2011). Ghatol (2017) en su estudio menciona que la dinámica familiar disfuncional, la presión de sus pares, la falta de recursos para enfrentar las exigencias académicas y la falta del desarrollo de las competencias socioemocionales producen estrés.

Según Lumley & Provenzano (2003) citado por Vidal Conti et al. (2018) refieren que el estrés afecta el desenvolvimiento académico e interfiere en la voluntad del estudiante alterando su desempeño ante las actividades académicas que debe cumplir como sostener la atención, concentrarse y estudiar.

Asimismo, Barraza (2018) define que el estrés académico es un proceso adaptativo y psicológico interno del sujeto que afecta el proceso de aprendizaje y

que las etapas son de entrada, donde se presenta la situación estresante y de salida donde se valora la situación y la manera de afrontarlas para cumplir con las metas u objetivos del aprendizaje.

Para Castillo Navarrete et al. (2020) el estrés académico tiene muchos factores complejos y se manifiesta en el nivel universitario en grados más elevados siendo necesario contar con instrumentos válidos y confiables para su medición.

En Perú, el 16 de marzo del 2020, se declara la cuarentena a toda la población peruana (Poder Ejecutivo, 2020) . El gobierno peruano dictó políticas públicas en diferentes sectores incluido el sector educación. En el ámbito educativo las clases presenciales se convirtieron en clases a distancia o virtuales. Maestros, estudiantes y padres de familia pasaron a un proceso de adaptación a nuevas formas de aprender. Se enfrentaron a cambios abruptos de sus hábitos de vida, y también a la incertidumbre en los aspectos social, económico, familiar y escolar.

Según el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 2'779,973 de estudiantes peruanos de secundaria fueron afectados por el cambio radical en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Andina, 2020). Se estableció la cuarentena y los estudiantes se quedaron en sus casas participando de la metodología a distancia sincrónica y/o asincrónica durante larga horas académicas frente a sus computadoras o dispositivos móviles. Los estudiantes también se vieron afectados de pasar de la presencialidad a la virtualidad ya que muchos no contaban con recursos tecnológicos de calidad y otros no tenían ningún recurso.

Todos estos cambios y nuevas situaciones tuvieron como consecuencias en las emociones de los estudiantes, manifestándose situaciones de estrés afectando el desarrollo emocional y los procesos de aprender de los estudiantes. Experimentaron deterioro en la visión, dolor de cabeza, mala postura, somnolencia, dolores abdominales, cansancio, problemas de concentración, irritabilidad, desgano, falta de interés, el desconocimiento del manejo de los recursos, las tareas académicas, la falta de contacto directo en muchos casos con sus maestros, la falta de convivencia con sus compañeros y otros que afectaron a la educación básica en todos sus niveles.

Los procesos de aprendizaje y el uso de estrategias para aprender se vieron afectados ya que los estudiantes tuvieron que adaptarse a otras formas de aprender cómo usar nuevas plataformas educativas, recursos virtuales para realizar actividades de aprendizaje. La lectura dentro de la virtualidad se les hacía más difícil, les agobiaba el cansancio lo cual les hacía comprender la información motivo por el cual necesitan aprender nuevas estrategias para procesar la información. Así también, los aprendizajes de los estudiantes se vieron afectados por el estrés emocional que viven y el cual no les permite manejarse adecuadamente para satisfacer sus expectativas de aprendizaje y cumplir con las exigencias de los maestros. Los estudiantes se ven forzados a ajustar la forma en la que recopilan, procesan, almacenan y recuperan la información.

A nivel local, se aprecia la misma situación en nuestros estudiantes. El estrés que experimentan los estudiantes ante esta situación de pandemia debido a las dificultades económicas, el miedo a enfermar ellos mismos o sus familiares y experimentar tristeza ante la pérdida de familiares cercanos aumenten el estrés generando ansiedad y depresión afectando el aprendizaje de los estudiantes y su futuro.

Por tal motivo, se pregunta ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho - 2021? Por consiguiente, se señalan los problemas específicos a continuación: ¿Cuál es la relación entre las dimensiones, agentes estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, y las estrategias de aprendizaje?

La justificación teórica de la investigación pretende contribuir a la investigación en la educación respecto al estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en época de pandemia. Los resultados encontrados se sistematizarán en una propuesta que contribuya al conocimiento de las ciencias de la educación, ya que se estará demostrando que existe una relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes ya que si hay estrés el uso de las estrategias de aprendizaje disminuirían afectando el desempeño de los estudiantes.

La justificación práctica de la investigación se ciñe a que existe la necesidad de mejorar el estado emocional de los estudiantes y desarrollar sus estrategias de afrontamiento frente al estrés académico y que el uso de las estrategias de aprendizaje no se vea afectadas y por consiguiente su desempeño académico. Así mismo, mejorar el desempeño pedagógico de los docentes mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje adecuadas a la virtualidad.

La justificación metodológica que corresponde es que se propone a partir de los resultados encontrados recomendaciones para los estudiantes y maestros que puedan ser aplicados en la institución educativa. Una vez finalizada la investigación, se compartirán los resultados con la promotora del colegio donde se realizó la investigación.

A partir de los problemas expuestos, se señala el objetivo general: Establecer la relación entre el estrés académico y estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho 2021. Al mismo tiempo se establecen los objetivos específicos: Establecer la relación entre las dimensiones, agentes estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento, y las estrategias de aprendizaje.

Por consiguiente, se plantea la hipótesis general: Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho 2021. Así también se dan a conocer las tres hipótesis específicas: Existe relación entre las dimensiones, agentes estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento, y las estrategias de aprendizaje.

II. MARCO TEÓRICO

Existen muchas investigaciones a nivel internacional y nacional que investigaron el constructo estrés y el constructo estrategias de aprendizaje en un contexto de normalidad. Sin embargo, son pocos los trabajos realizados en esta época de pandemia de la COVID-19.

En las investigaciones internacionales se encontraron los estudios que se mencionan a continuación. Por un lado, Soliz y Soliz (2014) realizaron una investigación sobre estrés académico en la unidad educativa Domingo Savio en Sucre – Bolivia en alumnos de secundaria. El estudio fue cuantitativo, y la muestra 165 estudiantes, la selección del muestreo fue de selección aleatoria simple. Se aplicó el instrumento de Sisco. Se encontró en los resultados un nivel medio de estrés académico. También que todos los estudiantes presentan algún nivel de estrés. Los síntomas que con mayor frecuencia presentan son sentimientos de decaimiento, problemas de concentración, trastornos del sueño, dolores de cabeza, dolor abdominal o diarrea, desanimo para la realización de las tareas y consumo o reducción de alimentos.

En relación al tema, Aguayo y López (2016) realizaron un estudio descriptivo correlacional de tipo cuantitativo y corte transversal. La muestra constó de 43 estudiantes. Concluyó que el 97.7% presentan estrés académico a nivel medio. Los estresores más recurrentes son el tiempo limitado y las evaluaciones. Existe relación entre ambas variables. Se aplicó el instrumento Sisco.

De la misma manera, Acevedo (2016) halló diferencias significativas entre el uso de estrategias y rendimiento académico. No hay relación estadísticamente significativa entre el uso de las estrategias de aprendizaje y el tiempo en completar el grado de enfermería. Recomendó implementar el uso de estrategias para aprender y mejorar el desempeño académico del estudiante. Su estudio fue descriptivo-correlacional transversal, cuantitativo, no experimental. Su muestra estaba conformada de 82 estudiantes.

En el caso de Castillo et al. (2018) se encontró niveles heterogéneos de estrés en los estudiantes y que suelen estar preocupados y nerviosos por la carga

académica. Esto afecta su salud corporal y mental para lo cual recomendaron actividades sociales y de relajación. Sus resultados en relación al estrés académico mostraron que el 90.8% de los alumnos presentaban estrés de los cuales el 42% se encontraba en un nivel medio de estrés debido a la carga de tareas y prácticas que tenían que realizar. La investigación fue de tipo descriptivo de corte transversal, y la muestra de 587 alumnos.

También, García Ros et al. (2015) analizaron la relación entre el nivel educativo, el género y el estrés académico, en una muestra de 299 alumnos de Secundaria Obligatoria en España. Los resultados reflejan que los estudiantes manifiestan niveles de estrés en todos los cursos de estudio, también el exceso de tareas escolares, los exámenes y las preocupaciones personales generan estrés en ambos sexos. En relación al sexo, las mujeres se ven más afectadas que los varones, lo que evidencia una diferencia significativa entre ambos sexos.

Así mismo, Rodríguez et al. (2020) evaluaron el estrés académico autopercebido en estudiantes de Odontología de la Universidad de Córdoba Argentina. Su estudio fue descriptivo y la muestra de 291 estudiantes. Concluyó que el 98,3% presentó un nivel alto de estrés. Se identificó una correlación significativa entre las dimensiones de estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. Los indicadores más frecuentes fueron carga de tareas, la fatiga crónica, la ansiedad y el exceso o reducción en el consumo de alimentos.

De la misma manera, Ovalle (2020) trabajó con 109 estudiantes universitarios e identificó los estresores que afectan su salud emocional. La metodología usada fue Descubrimiento de Conocimiento e Información (KDD) porque la investigación maneja muchos datos. Los resultados indican que la higiene del sueño, la carga académica, avance curricular, la evaluación, la interacción con plataformas educativas, la autopercepción de su estado anímico son los estresores que afectan más a los estudiantes.

Al respecto, Quito et al. (2017) tuvieron como objetivo caracterizar el estrés académico. Su estudio fue descriptivo de corte transversal. Su muestra fue de 60 estudiantes entre 16 y 18 años. Utilizaron el inventario Sisco. Se encontró que el 90% de los estudiantes presentaban estrés con niveles de moderado 57% a

profundo 36.8%. Los agentes estresores fueron las evaluaciones, competencias con los compañeros y la personalidad del maestro.

Según Peinado (2018) su objetivo fue contribuir al mejoramiento del aprendizaje con una propuesta de disminuir el estrés académico de los estudiantes. Su estudio fue descriptivo, inductivo, correlacional y la muestra de 69 estudiantes de bachillerato cuyas edades son de 17 y 18 años. Se aplicó el instrumento Sisco. Los resultados fueron que la relación entre el aprendizaje y el estrés es inversa es decir a mayor estrés menor será el aprendizaje de los estudiantes.

Así también, Zapico et al. (2021) realizaron un estudio sobre el estrés de tipo exploratorio, transversal, cuantitativo, descriptivo correlacional. Su muestra de 243 estudiantes, el promedio de edad 21 años. Obtuvieron como resultado que el 96% (235) de estudiantes presentan un alto nivel de estrés percibido.

En las investigaciones nacionales se encontraron los estudios que se mencionan a continuación. Por un lado, Cerna (2018) llevó a cabo una investigación de nivel básico, descriptivo correlacional. La población estaba compuesta de 110 alumnos del primer ciclo de la carrera de psicología y la muestra de 88 estudiantes. Aplicó el inventario Sisco y el Acra. La tesis confirmó la hipótesis planteada y comprobó que existe correlación significativa ($\alpha=.00$; $\alpha<.01$) entre las dos variables: estrategias de aprendizaje y estrés académico. También determinó que existe correlación inversa y significativa entre estas variables siendo moderados e inversos, lo que indica que a mayor estrés disminuyen el uso de las estrategias de aprendizaje.

Así también, Damián (2017) realizó su estudio para establecer el vínculo entre estrés académico y conductas de salud en una población de 130 estudiantes universitarios de pregrado de los dos primeros años. Se encontró un nivel medianamente alto de estrés académico. Los indicadores estresantes fueron los exámenes, el tiempo corto para la entrega de las tareas y demasiadas tareas.

De la misma manera, Cruz (2020) estudia la relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en una muestra de 205 alumnos de entre 14 y 17 años, 93 mujeres y 112 varones, del VII ciclo de la EBR. Aplicó el inventario Sisco y determinó que hay relación significativa entre la dimensión estímulos estresores y

las dimensiones generalización (-0.262**) nivel de dificultad (-.293**), y fortaleza (-.243**) existen correlaciones bajas, pero altamente significativas.

De igual forma, Escajadillo (2019) realizó un estudio de estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de 4to año de secundaria. Su investigación fue básica, correlacional, cuantitativa, no experimental transversal. La población fue de 235 estudiantes y la muestra 149, de tipo probabilístico. Se concluyó que hay relación entre el estrés académico y los hábitos de estudio de manera significativa (RHO=0.840). Aplicó el inventario Sisco.

Por otro lado, Quispe (2019) en su investigación determinó el nivel de estrés de los alumnos. Su estudio fue descriptivo y su población de 200 alumnos. Se concluyó que el nivel de estrés académico era alto en 143 estudiantes y sólo 22 estudiantes se ubicaban en el nivel bajo.

Así mismo, Luna (2019) trabajó su estudio con una muestra de 105 alumnos. Su diseño fue no experimental de tipo correlacional. Se demostró que existe correlación entre el estrés académico y el rendimiento, el cual es inverso y alto. La mayoría de estudiantes presentan un estrés moderado y profundo, siendo los principales estresores académicos las demasiadas cargas de tareas, el tiempo para cumplir con las tareas y la evaluación. La mayoría de estudiantes mostraron en general un bajo rendimiento.

También, Castro (2021) realizó un estudio de tipo básico descriptivo correlacional, cuantitativo. Su muestra tuvo 52 estudiantes y determinó que el 61.54% tenían un estrés leve, el 26.92% un estrés moderado y el 11.54% un nivel de estrés grave. En cuanto a la resiliencia, el 86.54% obtuvo una resiliencia alta, el 13.46% media y el 0.0% baja. Concluye que a menor estrés en el contexto de COVID-19 mayor será la resiliencia de los estudiantes.

Por otro lado, Estrada et al. (2021) determinaron la prevalencia del estrés académico de los alumnos de la carrera profesional de educación en una universidad peruana. Su estudio fue correlacional cuantitativo. La muestra de 172 estudiantes. Demostraron que los alumnos presentan altos niveles de estrés académico y proponen la realización de actividades psicoeducativas para reducir los niveles de estrés y mejorar su calidad de vida.

Además, Lau (2019) realizó un estudio de diseño correlacional, con una muestra de 399 alumnos de escuelas públicas. Confirmó que las estrategias de aprendizaje correlacionan con el rendimiento académico en matemática, de forma significativa, positiva y moderada. ($r=0.30$, $p<0.05$). Recomienda que los maestros realicen la práctica de la estrategia metacognitiva con técnicas disponibles como el uso de la tecnología digital para crear sistemas de aprendizaje en línea.

De la misma manera, Reyes (2017) efectuó un estudio correlacional cuantitativo y trabajó con una muestra conformada de 83 estudiantes. Concluyó que hay relación negativa y débil ($r=-0.822$) pero estadísticamente significativa ($p<0.05$) entre ambas variables, lo cual indica que a mayor estrés académico menos probabilidad de que los estudiantes hagan uso de sus estrategias para aprender y que los ayuden al logro de los aprendizajes.

Luego de la exposición de los estudios previos relacionados a esta investigación, explicaremos el carácter teórico correspondiente al estrés académico y las estrategias de aprendizaje. El estudio del estrés se ha realizado en diferentes ramas de la ciencia, desde las ciencias médicas, social, laboral y educativo. En el ámbito educativo, el estrés académico afecta a los estudiantes ya que deben superar las expectativas que se esperan de ellos y los retos a los cuales se ven enfrentados cada día. Así el estrés ha sido estudiado bajo dos enfoques teóricos; a partir de la visión clínica, como el estrés psicósomático y como estado psicológico. El estrés que surge de la interacción entre la persona y los acontecimientos de su entorno que son amenazantes para su bienestar.

Alfonso et al. (2015) aluden a Orlandini (1999) quien opina que los tipos de estrés aparecen de las presiones que generan los docentes o los aspectos académicos. Así, el estudiante, desde que inicia su preescolaridad hasta los niveles de postgrado, experimenta tensión a la cual denominan estrés académico. Martínez y Díaz (2007) conceptualizan el estrés escolar como la incomodidad que experimenta el estudiante frente a factores físicos, emocionales o ambientales y que ejercen tensión en el estudiante y no le permiten enfrentar el entorno escolar y sus exigencias como el rendimiento académico, tareas, exámenes, resolución de problemas, relaciones con sus padres y maestros, que afectan sus procesos cognitivos y afectivos manifestando preocupación, ansiedad, tristeza, ira, etc.

Fernández, (2009) cita la teoría de Selye como una de las principales teorías sobre el estrés, la cual sostiene que la persona reacciona al enfrentarse a un estresor que es una demanda externa y cuya respuesta es de tipo físico, psicológico, cognitivo o emocional, es decir, responderá con un patrón de respuesta. La teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984) señala que el estrés es la interacción dinámica del sujeto con su ambiente donde el sujeto realiza la evaluación cognitiva de la situación como amenazante para su bienestar al darse cuenta que no posee los recursos necesarios para enfrentarlos. Barraza (2003) conceptualiza el estrés a partir del modelo transaccional y en otros casos otros investigadores usan el concepto de salud mental. Actualmente, se usa el enfoque centrado en los estresores, en los síntomas y en la relación persona-entorno (Cox, Griffiths y Rial-Gonzales, 2005).

A partir de esta conceptualización se empieza a trabajar el concepto de estrés académico. Barraza (2003) afirma que el estresor debe ser evaluado cognitivamente por el sujeto para considerarse como tal. Esta concepción surge del Programa de Investigación Persona – Entorno y toma los dos modelos teóricos que se habían venido trabajando. Por un lado, el modelo interaccional representado por Karasek y Theorell (1990) quienes establecen al estrés como una relación dinámica entre el sujeto y el entorno y de como la persona se adecua o no al entorno, entonces el estrés se origina por las exigencias del entorno y la capacidad del sujeto para tomar decisiones para enfrentar las exigencias del medio. Por otro lado, el modelo transaccional representado por Lazarus (2000) menciona que el estrés surge de la valoración que hace el sujeto de las demandas del entorno y los recursos para enfrentarlas, esta valoración empieza desde que la persona empieza a percibir el problema hasta llegar a realizar un análisis del mismo.

Finalmente, después de la revisión de la literatura relacionada al estrés, Barraza (2007) propone el Modelo Sistémico Cognitivista del estrés académico que partió de la modelización sistémica (Colle, 2002) de la teoría general de Sistemas (Bertalanffy, 2015) y el modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979) el cual parte de cuatro hipótesis básicas.

Barraza (2018) menciona que la primera hipótesis de los componentes sistémicos procesuales del estrés responde a que el estudiante está expuesto al

continuo flujo de entrada y salida para lograr un equilibrio. En esta situación el estudiante se encuentra frente a demandas que son estresores y que provocan un desequilibrio manifestando síntomas (indicadores de desequilibrio) ante el cual el estudiante realiza acciones de afrontamiento.

La segunda hipótesis, menciona que el estrés académico como un estado psicológico y refiere a la valoración que le da cada persona a los acontecimientos. La valoración cognitiva que le da la persona la constituye como amenazante y la convierte en estresor, aunque el acontecimiento no lo sea.

La tercera hipótesis, se refiere al desequilibrio sistémico o situación estresante que se manifiesta y que según los aportes de Rossi (2012) y tomados por Barraza se manifiestan en físicos, psicológicos y comportamentales. Los físicos como temblores musculares, fatiga crónica, migrañas, morderse las uñas, problemas de digestión, insomnio o dormir mucho. Así como psicológica, falta de concentración, inquietud, bloqueo mental, depresión, ansiedad, problemas de memoria, desesperación y en los de comportamiento, discusiones, aislamiento, faltar a clases, comer mucho, no tener hambre, no querer hacer las tareas.

La cuarta hipótesis del afrontamiento donde la persona tiene que tomar acciones para lograr el equilibrio en su estado individual y afrontar el problema el cual se activa cuando se considera que es amenazante la situación. Entonces, se define el estrés académico como un proceso sistémico adaptativo y psicológico, donde primero el estudiante en el entorno escolar tiene demandas que consideran estresores (input) y que no sabe cómo realizarlas por no contar con recursos para hacerlas. Segundo, estos estresores ocasionan un desequilibrio que produce síntomas. Y tercero, el estudiante debe realizar acciones para afrontar (output) para lograr el equilibrio sistémico.

Por consiguiente, se consideran tres componentes sistémicos o dimensiones del estrés: agentes estresores, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento. Los agentes estresores pueden ser estímulos internos o externos que son percibidos como amenazantes y que producen un desequilibrio (Lucini y Pagani, 2012). Los síntomas del estrés son indicadores somáticos y que se manifiestan como cansancio, insomnio, temblores, dolores y malestares de cualquier tipo

(Pérez Núñez et al., 2014). Las estrategias de afrontamiento es la capacidad de la persona, cognitivos y conductuales, que le permiten enfrentar la situación de estrés y realizar procesos adaptativos (González et al., 2002)

Referente a la primera dimensión, agentes estresores, Lazarus y Folkman (1984) precisan que son demandas que se enfrenta en el ambiente escolar y que son valorados como difíciles al no tener los recursos para enfrentarlos satisfactoriamente. Barraza (2005) indica que un agente estresor es una amenaza y generan resistencia lo cual implica que el sujeto se adapte a la nueva situación. Algunos estresores académicos que se consideran son las tareas escolares, trabajos en grupo, ambiente inadecuado para estudiar, excesiva carga de tareas académicas, poco tiempo para realizar las tareas, problemas en comprender como realizar la tarea, las evaluaciones.

Sobre la segunda dimensión, Barraza (2005) asume la propuesta de Rossi (2012) quien menciona tres componentes en el estrés académico. El primero, relacionado a los síntomas físicos como sudor excesivo, cansancio, la presión arterial alta, dolores de cabeza, cansancio trastorno del sueño, alergias, dolor de columna inestabilidad en el peso problemas de digestión como dolor abdominal diarreas, fatiga crónica, necesidad de dormir y gestos de enfado hacia los demás. El segundo, relacionado a los síntomas psicológicos como tristeza, decaimiento, ansiedad, miedo, sentir la mente en blanco, intranquilidad, irritabilidad, desmotivación, falta de confianza en sí mismo, desconcentración, falta de toma de decisiones. El tercero, relacionado al comportamental se olvida de las cosas, distraído, reacciones inadecuadas ante la exigencia de realizar las tareas, discusiones, desgano, no comer o lo contrario comer mucho, descuido en su presentación personal.

Sobre la última dimensión, estrategias de afrontamiento, Lazarus y Folkman (1984) mencionan que las personas tienen habilidades para enfrentar el estrés como comportamientos y pensamientos que le ayudaran a salir de la situación estresante. Barraza (2018) señala que las estrategias de afrontamiento cambian constantemente, entre ellas se indican la búsqueda de información, señalar objetivos, cumplir con responsabilidades, ser asertivo, compartir el problema, la religiosidad, elogios así mismo.

A continuación, se desarrolla el carácter teórico de la segunda variable estrategias de aprendizaje. Al respecto, Beltrán (1999) menciona que los estudios realizados referentes a esta variable pueden resumirse en tres aspectos. Primero, relacionado a que la inteligencia no es única sino múltiple según Sternberg, también se toma en cuenta el trabajo de Gardner de las inteligencias múltiples y que la inteligencia es modificable a través de programas de intervención. Segundo, conciben al estudiante como sujeto activo que construye su aprendizaje. Y tercero, el aprendizaje natural en su medio ambiente por sí mismo o a través de las experiencias culturales.

Sobre el tema, Román y Gallego (2008) mencionan que las teorías que contribuyeron a establecer la definición de los procesos cognitivos en el procesamiento de la información fueron las de Atkinson y Shiffrin (1968), con su modelo de procesamiento de la información; Craik y Lockhart (1972) sobre niveles de procesos de la información; Craik y Tulving (1975) sobre retención de información; Rumelhart y Ortony (1977) con la representación mental de la memoria y Bernard, (1992). sobre el enfoque instruccional. Estos autores mencionan que el cerebro funciona por procesos cognitivos básicos, los cuales son, adquisición, codificación o almacenamiento, recuperación o evocación.

Por su parte, Meza (2013) menciona a Weinstein y Mayer (1985) quienes definen a las estrategias de aprendizaje como formas de comportamiento y pensamientos que el estudiante utiliza durante el proceso de aprendizaje con intención de comprenderlo. Según Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1986) son secuencias integradas de actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y /o utilización de la información. Así también mencionan que son secuencias de actividades que el estudiante elige y que le facilitan su aprendizaje dentro de los procesos cognitivos.

También menciona a Genovard Roselló y Gotzens Busquets (1990) que la definen como acciones que realiza el estudiante para aprender. Beltrán (1999) la define como operaciones mentales que realiza el sujeto para mejorar la adquisición de la información y que pueden ser manipulables e intencionales. Monereo et al. (2007) opinan que son toma de decisiones donde el estudiante elige lo conocimientos necesarios para realizar la tarea. Schmeck (1988) y Schunk (2012),

mencionan que las estrategias de aprendizaje son procedimientos secuenciados para alcanzar sus metas de aprendizaje, es decir, su objetivo de aprendizaje a través de tácticas o técnicas de aprendizaje.

Según Pozo y Postigo (1993), las estrategias de aprendizaje se caracterizan por que deben ser planificadas y controladas durante su aplicación y están relacionadas a los propios procesos de aprendizaje del estudiante ya que debe hacer uso de sus recursos y capacidades, pues deben escoger el que les ayude a solucionar la tarea y de usar técnicas o tácticas de aprendizaje y su dominio de ellas. Así también menciona que se requiere otros procesos meta cognitivos y de apoyo (Dansereau, 1985).

Al final los autores coinciden en que las estrategias son actividades que tienen secuencia para conseguir metas de aprendizaje y de carácter intencional a partir de la toma de decisiones del estudiante. Así Beltrán (1999) la refiere como operaciones mentales que utiliza el sujeto para mejorar su aprendizaje y que tienen un propósito y por lo tanto es necesario hacer un plan para desarrollar estas habilidades del estudiante.

A continuación, se mencionan la clasificación de las estrategias de aprendizaje. Según Pintrich (1989), Weinstein y Mayer (1985) y González Torres y Tourón (1992) coinciden y establecen la siguiente clasificación. Estrategias cognitivas, estrategias meta cognitivas y estrategias de manejo de recursos.

Las estrategias cognitivas son referidas a como aprender. Al respecto González Torres y Tourón (1992) señalan que el estudiante tiene que codificar, comprender y recordar la información. Kirby (1984) menciona que son micro estrategias que ayudan al estudiante a resolver tareas. Weinstein y Mayer (1985) mencionan estrategias de repetición, elaboración y organización. Beltrán (1999) menciona que la repetición está relacionada a la memoria de corto plazo y luego pasa a la memoria de largo plazo. Las estrategias de elaboración integran la información con la almacenada en la memoria y la estrategia de organización se encarga de organizar la información. También agrega las de selección que sirve para de seleccionar la información más relevante.

Las estrategias metacognitivas son las de planificación, control y evaluación de su propio aprendizaje y como regularlas con el propósito de lograr su meta de aprendizaje. Flavell (1987) y Justicia y Cano (1993) refieren que el estudiante requiere ser consciente de sí mismo, de sus fortalezas y debilidades, de la tarea que va a realizar y de la estrategia que va a utilizar para terminar la tarea exitosamente, es decir, debe usar el pensamiento reflexivo.

Las estrategias de manejo de recursos son estrategias de apoyo que van a ayudar a que se resuelva la tarea. González y Tourón (1992); Beltrán (1999) y Justicia y Cano (1993) mencionan que tienen la finalidad de sensibilización para aprender y están compuestas por la motivación, las actitudes y el afecto, conocidas también como estrategias afectivas.

Según Weinstein y Mayer (1985) clasifica las estrategias de aprendizaje en cinco tipos de estrategias cognitivas: estrategias de ensayo básicas y complejas, estrategias de elaboración básicas y complejas, estrategias de organización básicas y complejas, estrategias de comprensión y monitoreo, y, por último, estrategias afectivas y motivacionales.

Así también, Beltrán (2003) menciona que el aprendizaje se realiza a través de las siguientes siete estrategias y procesos cognitivos: Sensibilización, relacionada al carácter afectivo motivacional donde se involucran las emociones, motivaciones y actitudes. La atención que permite controlar los elementos distractores. Las estrategias de adquisición que está compuesta por la comprensión, retención y la transformación a través de las estrategias de selección, organización, y de repetición. La estrategia de personalización y control permite el control y manejo de sus impulsos. La estrategia de recuperación ayuda a recuperar la información almacenada. La Transfer ayuda a utilizar el conocimiento en nuevas situaciones. La evaluación permite saber si aprendió el estudiante.

En la clasificación que realizan Román y Gallego (2008) mencionan procesos cognitivos básicos para realizar el procesamiento de la información como la adquisición, codificación, recuperación y de apoyo.

Primero, las estrategias de adquisición de la información permiten ingresar la información y registrarse en la memoria de corto plazo y se subdivide en estrategias

de atención y repetición. Las estrategias de atención se subdividen en estrategias de exploración y fragmentación y las estrategias de repetición que ayudan que la información pase de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo.

Segundo, las estrategias de codificación de la información, mediante las cuales se comprenden la información y se subdividen en estrategias de elaboración y en estrategias de organización.

Tercero, las estrategias de recuperación de la información favorecen el recuerdo y se subdividen en estrategias de búsqueda y de generación de respuestas.

Cuarto, las estrategias de apoyo de la información ayudan a establecer un buen clima para un buen desarrollo cognitivo. Dentro de ellas se consideran las estrategias metacognitivas y socio afectivas. Las estrategias metacognitivas permiten al estudiante conocer, reflexionar sobre su aprendizaje, el dominio de sus procesos cognitivos y se consideran dentro de ellas las estrategias de autoconocimiento, automanejo, planificación y evaluación. Las estrategias socio afectivas facultan el manejo y la ansiedad, se dividen en afectivas y sociales. Las estrategias de motivación para mantener y regular la conducta y las estrategias de apoyo que ayudan a usar mejor las estrategias.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación.

La investigación es básica. Según Ñaupas et al. (2018) es descubrir nuevos conocimientos y va a servir la información encontrada para continuar y realizar investigaciones aplicadas y porque es importante para el desarrollo de la ciencia.

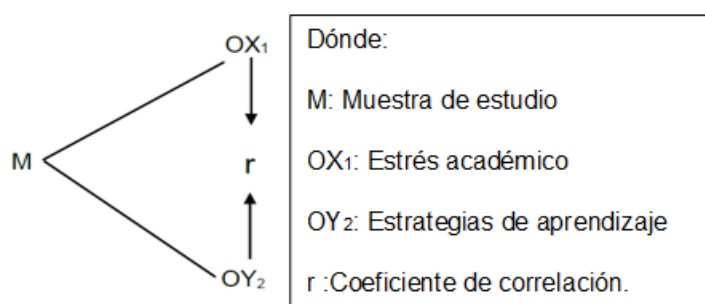
El enfoque es de tipo cuantitativo porque se analizaron estadísticamente los resultados encontrados. Hernández (2018) indican al respecto que es cuantitativa es secuencial y probatorio de orden riguroso y cuyos resultados se analizan utilizando métodos estadísticos llegando a las conclusiones respectivas al problema planteado porque se analizan estadísticamente los resultados que se encuentren.

El nivel de estudio es descriptivo – correlacional ya que se relacionan dos variables. Ñaupas et al. (2018) menciona que el estudio descriptivo recopila datos e información sobre las características de las dimensiones. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) los estudios correlacionales tienen por finalidad conocer la relación entre las variables.

El diseño es no experimental. Sobre este diseño, Hernández (2018), refieren que es la investigación donde no varían las variables independientes sólo se observa en su ambiente natural para analizarlo. Así también es de corte transversal porque los instrumentos se aplicaron en un solo momento. Al respecto Hernández (2018) señalan que los datos se recolectan en un solo momento.

Figura 1

Esquema del Diseño de Investigación



3.2 Variables y operacionalización

Variable 1: Estrés académico

Definición conceptual

Barraza (2007a) define el estrés académico como un proceso sistémico de tipo adaptativo y básicamente psicológico y que se manifiesta cuando el estudiante en la escuela se enfrenta a muchas exigencias académicas. Estas exigencias son valoradas por sí mismo como estresores. Dichos estresores ocasionan una situación estresante (desequilibrio estresante) que se manifiestan en síntomas (indicadores del desequilibrio) y lo cual hace que el estudiante realice acciones de afrontamiento para volver al equilibrio sistémico.

Definición operacional

La variable estrés académico tiene tres dimensiones, los agentes estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento. La primera dimensión con indicadores relacionados a las demandas sociales y cognitivas, la segunda dimensión con indicadores físicos, psicológicos y comportamentales y la última dimensión con indicadores relacionados al aspecto cognitivo y conductual.

Tabla 1

Operacionalización de la Variable 1: Estrés académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala o valores	Niveles o rangos
1 Agentes estresores	1.La competencia con los compañeros del grupo	Del 1 al 10	0 al 5	
	2.Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares			
	3. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares			
	4.Las evaluaciones de los profesores			
	5.El tipo de trabajo que te piden los profesores			
	6. No entender los temas que se abordan en la clase			
	7.Participación en clase			
	8.Tiempo limitado para hacer el trabajo			
2 Síntomas	Físicos	Del 11 al 20	Algunas veces (3)	SEVERO 101-150
	1.Dolores de cabeza o migrañas			
	2.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea			
	3.Somnolencia o mayor necesidad de dormir			
	Psicológicos			
	4.Inquietud			
	5.Ansiedad, angustia o desesperación			
	6.Problemas de concentración			
	7.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad			
	Comportamentales			
8.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir				
9.Desgano para realizar las labores escolares				
10.Aumento o reducción del consumo de alimentos				
3 Estrategias de afrontamiento	1.Habilidad asertiva	21 al 30	Siempre (5)	
	2.Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas			
	3.Elogios a sí mismo			
	4.Distracción evasiva			
	5.Búsqueda de información sobre la situación			
	6.Ventilación y confidencias			

Variable 2: Estrategias de Aprendizaje

Definición conceptual

Son secuencias integradas de actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y /o utilización de la información (Nisbet & Shucksmith, 1986) .

Definición operacional

Según Román y Gallego (2008) la variable estrategias de aprendizaje tiene cuatro dimensiones: La primera dimensión, adquisición de la información tiene tres indicadores, la segunda dimensión, codificación de la información tiene ocho indicadores, la tercera dimensión, estrategias de recuperación de la información tiene ocho indicadores y la última dimensión, estrategias de apoyo al procesamiento de la información cuenta con cinco indicadores.

Tabla 2

Operacionalización de la Variable 2: Estrategias de Aprendizaje

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala o valores	Niveles o rangos
1 Estrategias de adquisición de la información	1. Exploración	1 al 8	A Nunca o casi nunca (1)	
	2. Subrayado lineal			
	3. Repaso en voz alta			
	4. Repaso mental			
	5. Repaso reiterado			
2 Estrategias de codificación de la información	1. Imágenes	9 al 15	B Algunas veces (2)	BAJO 0-40
	2. Parafraseado			
	3. Agrupamiento			
	4. Resúmenes			
	5. Esquemas			
	6. Secuencias lógicas y temporales			
	7. Mapas conceptuales			
	8. Diagramas			
3 Estrategias de recuperación de la información	1. Búsqueda de codificaciones: Nemotécnicas, mapas	16 al 22	C Bastantes veces (3)	MEDIO 41-80
	2. Búsqueda de indicios claves			
	3. Planificación de respuesta			
	4. Libre asociación, ordenación.			
	5. Redactar y/o decir, hacer, aplicar/transferir.			
4 Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	1. Autoconocimiento del qué y del cómo, del cuándo y del por qué.	23 al 30	D Siempre o casi siempre (4)	ALTO 81-120
	2. Planificación, regulación/evaluación.			
	3. Autocontrol,			
	4. Contradistractoras.			
	5. Interacciones sociales.			
	6. Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.			

3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Población

Consta de 114 estudiantes de ambos sexos de la institución educativa donde se realizará la investigación. Carrasco (2007) señala que la población son los elementos que se encuentran en el lugar donde se desarrolla el trabajo de investigador. Así también Hernández y Mendoza (2018) mencionan que es el

conjunto de personas que tienen características comunes a ciertos criterios como medio, espacio o tiempo.

Muestra

Hernández y Mendoza (2018) señalan que la muestra es un subgrupo de la población que tiene que definirse con anticipación y que la muestra es probabilística y no probabilística. Arias (2012) asegura que el subconjunto representativo es la muestra. La muestra estuvo compuesta para esta investigación de 84 estudiantes de secundaria.

Muestreo

El muestreo fue no probabilístico donde se eligió al grupo de estudio. Hernández y Mendoza (2018) indican que el muestreo no probabilístico o dirigida depende de las características de la investigación. Es decir, que el investigador es el que va a decidir con qué grupo de estudio va a trabajar y utiliza criterios para seleccionar la muestra.

Criterios de inclusión: Estudiantes de 1° a 5° de secundaria que a la fecha se encuentran matriculados en cada sección y se incluyeron a los estudiantes de sexo masculino y femenino cuyas edades fluctúan entre 12 y 16 años los cuales respondieron al test en formulario de Google Forms en sesión de clase de tutoría.

Criterios de exclusión: Se excluyeron a estudiantes que no se encontraban matriculados en las secciones mencionadas de 1° a 5° de secundaria. Así también a estudiantes que no se encontraban en el rango mencionado de edad y a los estudiantes que contestaron no al primer filtro de Sisco.

Unidad de análisis: En este estudio participaron los estudiantes de 1° a 5° grado de secundaria que estuvieron matriculados en el año lectivo 2021

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada fue la encuesta. Tamayo y Tamayo (2014) nos indican que la encuesta recoge información según un plan establecido y asegura el rigor de los datos que se obtienen.

Para la primera variable se utilizó el Inventario Sistemico Cognitivista de estrés académico. Segunda versión de 45 ítems. Adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 por Alania, Llancari, Rafaele y Révolo (Alania Contreras et al., 2020), tomado de Barraza (2018). Su administración es individual o colectiva y consta de 30 preguntas en su forma adaptada. Se aplica a estudiantes de secundaria y superior.

En la segunda variable se utilizó la Escala de estrategias de aprendizaje – ACRA que consta de cuatro subescalas (Román y Gallego (2008) Escala de adquisición de la información, escala de codificación de la información, escala de recuperación de la información y escala de apoyo al procesamiento de la información. Su administración es individual o colectiva y consta de 30 preguntas en su forma adaptada. Se aplica a estudiantes de 12 a 16 años.

Validez de los instrumentos adaptados.

Así mismo se adaptó los dos instrumentos a 30 preguntas y se sometió a juicio de expertos para lo cual se les contactó y envió los documentos respectivos para la validación respectiva.

Tabla 3

Validez de los Instrumentos SISCO-SV y ACRA

Validador	Resultado
Dr. Mario Lazo Piñas	Aplicable
Dra. María Magdalena Gómez Galindo	Aplicable
Dra. Noemí Mendoza Retamozo	Aplicable

Confiabilidad de los instrumentos

Se adaptó el instrumento original de ambos instrumentos el SISCO-SV de 45 ítems y el ACRA de 114 ítems. Tomando en cuenta la forma de aplicación virtual de los instrumentos y de la extensión de ambos instrumentos se procedió por priorizar los ítems y la adaptación quedo como sigue, SISCO-SV adaptado al contexto COVID-19 a 30 preguntas y el ACRA a 30 preguntas Los indicadores que se escogieron se

pueden observar en la matriz de consistencia. Se tomó a una muestra piloto de 20 estudiantes de secundaria que no conforma la población del presente estudio En la prueba original de SISCO SV el alfa de Cronbach fue de 0.88 y en su adaptación logró 0.878, demostrando que su confiabilidad es alta. Así mismo el instrumento ACRA originalmente el alfa de Cronbach fue de 0.8789 a nivel global logrando en la adaptación 0.890, demostrando que su confiabilidad es alta.

Tabla 4

Confiabilidad del Instrumento Estrés Académico

Alfa de Cronbach	N de elementos
,903	30

Para el instrumento de Estrés académico la evaluación por alfa de Cronbach fue alta 0.903.

Tabla 5

Confiabilidad del Instrumento Estrategias de Aprendizaje

Alfa de Cronbach	N de elementos
,899	30

Para el instrumento de Estrategias de aprendizaje la evaluación por alfa de Cronbach fue alta 0.899.

3.5 Procedimientos

Se realizó el siguiente procedimiento: En primer lugar, se requirió la autorización de la directora del plantel para la recolección de datos y aplicación de los dos instrumentos. En segundo lugar, se solicitó autorización a los padres de familia para que autoricen su consentimiento para aplicar el instrumento a sus menores hijos en reunión informativa de logros de aprendizaje del III bimestre. En tercer lugar, se aplicaron los instrumentos a través de la Plataforma Moodle mediante el formulario de Google Forms por encontrarnos en la educación virtual. Los instrumentos se

colocaron en el área de tutoría de cada grado para que sean respondidos por los estudiantes.

3.6 Método de análisis de datos

Después de aplicados los instrumentos se organizó la información de los encuestados en Excel para ser procesados luego en el SPSS 25. Se aplicó el análisis estadístico. Para los resultados descriptivos se aplicó el análisis estadístico cálculo de porcentajes, las correlaciones, ponderaciones y pruebas de significación para caracterizar y sintetizar los datos se representaron mediante tablas y gráficos.

En el tratamiento de la estadística inferencial se realizó la prueba de normalidad con la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar el estadístico que se iba aplicar. Los resultados indicaron que el nivel de significancia 0.000 menor a 0.05 por lo tanto indican que tiene una distribución no normal, haciendo que se decida por usar prueba estadística no paramétrica como es el Rho de Spearman.

Luego se realizó la interpretación de los resultados. La discusión de los resultados se realizó con los antecedentes, marco teórico y las hipótesis formuladas. Estos resultados ayudaron a la formulación de las conclusiones de acuerdo a los resultados hallados proponiéndose a continuación las recomendaciones correspondientes para ser compartidas con la directora de la institución educativa.

3.7 Aspectos éticos

En primer lugar, se consideraron los criterios establecidos por la Universidad para la elaboración de investigaciones cuantitativas de acuerdo a las exigencias de la Universidad Cesar Vallejo. En segundo lugar, se cumplió con el requisito de respeto a la autoría en relación a las investigaciones realizadas y a la bibliografía revisada. En tercer lugar, los resultados que se obtuvieron fueron usados con veracidad y transparencia sin ser manipulados a conveniencia propia para cumplir con la finalidad de la investigación. En cuarto lugar, los resultados y conclusiones se entregaron a la directora de la escuela para los fines de programar acciones de apoyo a los estudiantes que van de acuerdo a la formación integral de sus estudiantes y que van de acuerdo a su visión y misión educativa.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

Tabla 6

Frecuencia de Niveles de Estrés Académico

		Frecuencia Porcentaje	
Válido	Leve	12	14,3
	Moderado	64	76,2
	Severo	8	9,5
	Total	84	100,0

Los resultados obtenidos para la variable Estrés indican predominio del nivel moderado en un 76.19%, seguido de 14.29% para leve y 9.5% para Estrés severo en 19 estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lurigancho.

Tabla 7

Frecuencia de Niveles de Estrés Académico por Dimensión

		Agentes estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Válido	Leve	22	26,2	25	29,8	10	11,9
	Moderado	52	61,9	44	52,4	56	66,7
	Severo	10	11,9	15	17,9	18	21,4
	Total	84	100,0	84	100,0	84	100,0

Los resultados obtenidos para las dimensiones de la variable Estrés permite obtener resultados de predominio del nivel moderado para las tres dimensiones: Agentes Estresores en un 61.9%, seguido de Síntomas 52.4 % y Estrategias de afrontamiento 66.7 %. Luego se observó nivel leve de 26.2%, 29.8% y 11.9% respectivamente. Por último, niveles severos para 11.9%, 17.9% y 21.4% en cada una de las dimensiones del Estrés.

Tabla 8*Frecuencia de Niveles de Uso de las Estrategias de Aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medio	47	56,0
	Alto	37	44,0
	Total	84	100,0

Los resultados obtenidos de las encuestas aplicado a los estudiantes indican niveles medio (56.0%) y Alto 44.0 %) para las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Lurigancho.

Tabla 9*Frecuencias de las dimensiones de la variable Estrategias de Aprendizaje*

	Adquisición		Codificación		Recuperación		Apoyo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	0	0	3	3,6	0	0	2	2,4
Medio	56	66,7	67	79,8	36	42,9	46	54,8
Alto	28	33,3	14	16,7	48	57,1	36	42,9
Total	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0

La data recogida para la variable Estrategias de aprendizaje muestran que hay predominio del nivel medio para las 4 dimensiones con porcentajes mayores al 50% en la mayoría de casos. Seguido del nivel alto, en el caso de la primera dimensión es alto en 33.3%, en la segunda 16.7%, en la tercera 57.1% y en la cuarta dimensión 42.9%. Solo hay respuestas para nivel bajo en la 2da y 3ra dimensión con valores menores a 3.6%.

4.2 Estadística Inferencial

Prueba de normalidad

Tabla 10

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para Estrés Académico

		V1	D1 de	D2 de	D3 de
		Estrés	Estrés	Estrés	Estrés
N		84	84	84	84
Parámetros normales ^{a, b}	Media	1,95	1,86	1,88	2,10
	Desv. Desviación	,489	,604	,684	,573
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,396	,332	,271	,352
	Positivo	,366	,287	,252	,352
	Negativo	-,396	-,332	-,271	-,315
Estadístico de prueba		,396	,332	,271	,352
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 11

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para Estrategias de Aprendizaje

		V2	D1 de	D2 de	D3 de	D4 de
		Estrategia	Estrategias	Estrategias	Estrategias	Estrategias
		de				
		aprendizaje				
N		84	84	84	84	84
Parámetros normales ^{a, b}	Media	2,44	2,33	2,13	2,57	2,40
	Desv. Desviación	,499	,474	,433	,498	,540
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,371	,426	,452	,377	,345
	Positivo	,371	,426	,452	,303	,345
	Negativo	-,309	-,253	-,345	-,377	-,293
Estadístico de prueba		,371	,426	,452	,377	,345
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Los resultados de la prueba de normalidad para ambas variables con sus respectivas dimensiones indican un valor de sig. 0.000 menor a 0.05 por lo tanto indican que tiene una distribución no normal, haciendo que se decida por usar prueba estadística no paramétrica como es la Rho de Spearman.

Hipótesis general

H0: No existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Ha: Existe relación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

El nivel de significancia es 95%. Por lo cual la regla de decisión indica que:
Sig.< 0.05 se *rechaza* la hipótesis nula, sig. > 0.05 *no se rechaza* la nula.

Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis general que menciona que si existe relación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Tabla 12

Correlación de Spearman para prueba de hipótesis general

			V1 Estrés Académico	V2 Estrategias de Aprendizaje
Rho de Spearman	V1 Estrés Académico	Coeficiente de correlación	1,000	-,292
		Sig. (bilateral)	.	,012
		N	84	84
	V2 Estrategias de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	-,252	1,000
		Sig. (bilateral)	,012	.
		N	84	84

El resultado de la prueba de correlación con Rho de Spearman indica que hay una baja correlación entre el Estrés y las estrategias de aprendizaje (-0.292), además el valor de sig.0,012 < 0.05 permite decidir en rechazar la H0. Esta relación es inversa es decir que si el Estrés es mayor los niveles de estrategias de aprendizaje disminuyen.

Hipótesis específica 1

H0: No existe relación entre la dimensión agentes estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Ha: Existe relación entre la dimensión agentes estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Tabla 13

Correlación de Spearman para pruebas de hipótesis específica 1

		V2 Estrategias de Aprendizaje	
Rho de Spearman	D1 Agentes estresores	Coefficiente de correlación	-,308
		Sig. (bilateral)	,009
		N	84

El resultado de la prueba de correlación con Rho de Spearman para la hipótesis específica 1 permite observar que existe una relación baja y negativa entre agentes estresores y estrategias de aprendizaje (-0.308) siendo su valor de sig. (0.009) lo que permite rechaza la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 2

H0: No existe relación entre la dimensión síntomas estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Ha: Existe relación entre la dimensión síntomas estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Tabla 14

Correlación de Spearman para pruebas de hipótesis específica 2

		V2 Estrategias de Aprendizaje
	Coeficiente de correlación	-,269
Rho de Spearman D2 Síntomas	Sig. (bilateral)	,023
	N	84

El resultado de la prueba de correlación con Rho de Spearman para la hipótesis específica 2 permite observar que existe una relación baja y negativa entre síntomas y estrategias de aprendizaje (-0.269) siendo su valor de sig. (0.023) lo que permite rechaza la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 3

H0: No existe relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E SAPSM Lurigancho 2021.

Ha: Existe relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E SAPSM Lurigancho 2021.

Tabla 15*Correlación de Spearman para pruebas de hipótesis específica 3*

		V2
		Estrategias de Aprendizaje
Rho de Spearman	D3 Estrategias de afrontamiento	
	Coeficiente de correlación	,546
	Sig. (bilateral)	,004
	N	84

El resultado de la prueba de correlación con Rho de Spearman para la hipótesis específica 3 permite observar que entre estrategias de afrontamiento y estrategias de aprendizaje hay una correlación media (0.546) siendo su valor de sig. (0.004) lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

V. DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo general establecer la relación que existe entre el estrés y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021.

Según la tabla 6 y figura 2 los resultados obtenidos para los niveles de la variable Estrés indica predominio del nivel moderado con 64 estudiantes lo que representa el 76.19%, para el nivel leve 12 estudiantes con un 14.29% y 9.5% para Estrés severo en 19 estudiantes. En cuanto a este punto, podemos afirmar que las consecuencias que conlleva la situación del contexto de la COVID-19 generan estresores que son valorados de forma negativa por los estudiantes y que afectan sus emociones como se observa en los resultados encontrados.

Estos resultados tienen relación con los resultados de Castillo et al. (2018), quien encontró que el 90.8 % de los estudiantes presentaron estrés de los cuales el 42% se encontraban a un nivel medio de estrés debido a la carga de tareas y prácticas que tenían que realizar. Así también con Quispe (2019), quien concluyó que el nivel de estrés académico era alto en 143 estudiantes y sólo 22 estudiantes se ubican en el nivel bajo en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria.

Por último, el aporte de Lazarus y Folkman (1984) confirman lo anteriormente presentado al señalar que el estrés es la interacción del sujeto y el ambiente donde el sujeto realiza la evaluación cognitiva de la situación como amenazante para su bienestar al darse cuenta que no posee los recursos necesarios para enfrentarlos. Así mismo, Barraza (2018) define el estrés académico como un proceso sistémico de tipo adaptativo y básicamente psicológico que se presenta cuando el estudiante se enfrenta a muchas exigencias académicas las cuales son valoradas por sí mismo como estresores.

También, Estrada et al. (2021) encontraron que los estudiantes presentaron altos niveles de estrés académico y que era necesario la aplicación de estrategias psicoeducativas que permitan reducir el estrés académico de los estudiantes para que mejoren su calidad de vida. Por lo tanto, podemos considerar recomendaciones de su estudio porque es importante velar por la formación integral del estudiante.

En la tabla 7 y figura 3 se aprecia los resultados obtenidos para las dimensiones de la variable estrés académico. Se observa el predominio del nivel moderado para las tres dimensiones con los siguientes resultados: Agentes Estresores con 52 estudiantes lo que representa un 61%, seguido de síntomas con 44 estudiantes cuyo porcentaje es de 52.38 % y Estrategias de afrontamiento con 17 estudiantes representado por el 66.7% Luego se observó que el nivel leve para agentes estresores con 22 estudiantes el cual representa el 26.2%, para síntomas 25 estudiantes lo que representa el 29.8% y para estrategias de afrontamiento 10 estudiantes con el 11.9% . Por último, el nivel severo para agentes estresores 10 estudiantes el cual representa el 11.9%, para síntomas 15 estudiantes que corresponde el 17.9% y para estrategias de afrontamiento 18 estudiantes que corresponde el 21.4%.

Al respecto, cabe mencionar que el predominio del nivel moderado de las dimensiones de estrés nos indica que el estrés afecta a cada una de las dimensiones en mayor o menor medida debido a que los estudiantes no cuentan con recursos para poder enfrentar las demandas externas a los cuales se enfrentan. Así mismo, Rodríguez et al. (2020) concluyeron que el 98.3% presentó un nivel alto de estrés e identificó una correlación significativa entre las dimensiones de estresores, reacciones y estrategia de afrontamiento siendo los indicadores más frecuentes la carga de tareas, la fatiga crónica, la ansiedad y el consumo o reducción de alimentos. Lo cual nos demuestra que el estrés afecta todas sus dimensiones.

Al respecto, el marco teórico que respalda estos resultados proviene de Lucini y Pagani (2012) quienes afirman que los agentes estresores pueden ser estímulos internos o externos que son percibidos como amenazantes y que producen un desequilibrio. Barraza (2018) también sostiene que un agente estresor es una amenaza y que genera resistencia lo que implica que el sujeto se adapte a una nueva situación, considerándose por ejemplo las tareas escolares, trabajos en grupo, ambiente inadecuado para estudiar, excesiva carga de tareas académicas, poco tiempo para realizar las tareas, problemas para comprender la tarea, las evaluaciones. En cuanto a la segunda dimensión, los síntomas del estrés son

indicadores somáticos y que se manifiestan como cansancio, insomnio, temblores, dolores y malestares de cualquier tipo (Pérez et al., 2014).

Así también al respecto Barraza (2018) considera tres componentes en la dimensión síntomas las cuales son tomados de Rossi (2012) síntomas, físicos, psicológicos y comportamentales descritos en el marco teórico de la presente investigación. En relación a la tercera dimensión estrategias de afrontamiento Lazarus y Folkman (1984) mencionan que las personas tienen habilidades para enfrentar el estrés como comportamientos y pensamientos que le ayudarán a salir de la situación estresante. Gonzáles et al. (2002) menciona que es la capacidad de la persona cognitivos y conductuales que le van a permitir enfrentar el estrés y realizar procesos adaptativos para superarlos.

La tabla 8 y la figura 4 sobre los niveles de las estrategias de aprendizaje obtuvieron como resultado de las encuestas aplicado a los estudiantes que indican que 47 estudiantes se encuentran en el nivel medio que corresponde a que el 56.0% de la muestra y 37 estudiantes en el nivel Alto que responde al 44.0 % para las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la institución educativa de Lurigancho. Lo cual explica que los estudiantes hacen uso de las estrategias de aprendizaje lo cual es significativamente importante en el desarrollo del logro de los aprendizajes ya que les permiten realizar los procesos cognitivos para el procesamiento de la información y comprender lo que están aprendiendo realizando los procesos cognitivos de adquisición, codificación y recuperación.

También, Acevedo (2016) halló diferencias significativas entre el uso de las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico y recomendó usar las estrategias de aprendizaje para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El aporte de Nisbet y Shucksmith (1986) menciona que las estrategias de aprendizaje son secuencias de actividades que el estudiante elige y que le facilitan su aprendizaje dentro de los procesos cognitivos.

En la tabla 9 y figura 5 podemos apreciar los niveles alcanzados de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje. La información nos muestra un nivel bajo del proceso de codificación en 3 estudiantes que corresponde al 3.6% y en el uso de estrategias de afrontamiento 2 estudiantes. Para el nivel medio se observa

que las cuatro dimensiones logran porcentajes mayores a 50%. Adquisición con 56 estudiantes que corresponde al 66.7%; Codificación con 76 estudiantes que representa 79.8%; Recuperación con 36 estudiantes que corresponde al 42.9% y Apoyo con 46 estudiantes que es el 54.8 % lo que implica un predominio del nivel medio. Para el nivel alto se obtuvo en la dimensión Adquisición 28 estudiantes que es el 33.3% para la dimensión Codificación 14 estudiantes que corresponde el 16.7%, para la dimensión Recuperación 48 estudiantes lo que representa el 57.1% y para la dimensión Apoyo 36 estudiantes que es el 42.9 % de la institución educativa.

Por lo tanto, los estudiantes de la institución educativa tienen un buen desarrollo de las habilidades relacionadas al uso de las estrategias de aprendizaje, pero necesitarían mejorar el desarrollo de las dimensiones ya que el predominio de desarrollo de las estrategias se encuentra en el nivel medio y es importante seguir con su desarrollo para mejorar el desempeño académico. Así también, los 5 alumnos que se encuentran en un nivel bajo deberán formar parte de un programa de intervención de estrategias de aprendizaje para aprender nuevas técnicas que le permitan codificar la información y comprenderla y como buscar apoyo y ayuda a las dificultades que se presenten.

Cerna (2018) encontró que los estudiantes en las cuatro dimensiones también obtuvieron un nivel medio representada en la dimensión de adquisición de la información el 47.7%, en codificación de la información 47.7%, en recuperación de la información 53.4% y en estrategias de apoyo 50% .Dichos datos se asemejan a los encontrados en la presente investigación y concluyen que los estudiantes necesitan hacer uso de estrategias de aprendizajes a través de técnicas que le sirvan para aprender a usarlas.

Los aportes de Beltrán (1999) ayuda a corroborar lo dicho anteriormente al mencionar que las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales que el estudiante elige y que le van ayudar a adquirir la información y que pueden ser manipulables e intencionales. Así también, Schmeck (1988) menciona que el estudiante a través de estos procedimientos secuenciados puede alcanzar sus metas de aprendizaje a través de tácticas o técnicas de aprendizaje. Esto

conllevará a que el estudiante desarrolle formas de aprender a aprender de manera autónoma.

En la tabla 12, referida a la prueba de Correlación de Spearman para prueba de hipótesis general, se establece en base al resultado de la prueba de correlación con Rho de Spearman siendo el Coeficiente de Correlación (-0.292), hay una baja correlación entre ambas variables, pero estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Así mismo, indica que esta relación es inversa, es decir, que si el Estrés es mayor los niveles de estrategias de aprendizaje disminuyen.

En la tabla 13 el resultado para la hipótesis específica 1 establece que existe una relación baja y negativa entre agentes estresores y estrategias de aprendizaje siendo su Coeficiente de correlación (-,308) y su valor de sig. (0.009) lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

En la tabla 14 el resultado que se encontró para la hipótesis específica 2 es que si existe una relación baja y negativa entre síntomas y estrategias de aprendizaje (-0.269) siendo su valor de sig. (0.023) lo que también permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

En la tabla 15 el procesamiento de los datos según la Correlación de Spearman concluyó que entre estrategias de afrontamiento y estrategias de aprendizaje la correlación es media (0.546) siendo su valor de sig. (0.004) lo que señala que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Contrastando los resultados se encontró en Cerna Anaya (2018) que si existe relación significativa ($\alpha = .00$; $\alpha < .01$) entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en los estudiantes. Así mismo, concluyó que existe correlación inversa y significativa entre estas variables. También, Reyes (2017) concluyó que existe relación negativa y débil ($r = -0.822$) pero estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre ambas variables, lo cual indica que a mayor estrés académico menos probabilidad de que los estudiantes hagan uso de sus estrategias para aprender.

Los estudiantes en su mayoría sufren de estrés académico y se ha agudizado con la presencia de la pandemia pues esta virtualidad demanda muchas exigencias académicas lo cual influye en los procesos de aprendizaje pues el estrés impacta en el uso de las estrategias de aprendizaje ya que un grupo considerable no ha

desarrollado sus habilidades relacionadas al uso de las estrategias de aprendizaje y mayormente hay un desconocimiento de las diversas técnicas que se pueden aplicar para mejorar los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información que les ayudará a mejorar su aprendizaje y comprender la información que tienen que procesar.

Se aceptan las hipótesis específicas planteadas ya que se encontró que existe una relación baja y significativa entre agentes estresores y síntomas con las estrategias de aprendizaje, mientras que entre las estrategias de afrontamiento y las Estrategias de Aprendizaje hay una correlación media entre ambas (0.546) Entonces a mayor estrés disminuyen el uso de las estrategias de aprendizaje. Los niveles de estrés aumentan por las demandas del entorno presentando síntomas que afectan el uso de las estrategias de aprendizaje y por consiguiente el desempeño en este aspecto disminuirán.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Los resultados obtenidos para la variable Estrés indican predominio del nivel moderado en un 76.19%, seguido de 14,29% para leve y 9,5% para Estrés severo en 19 en estudiantes

Segunda:

Los resultados obtenidos para las dimensiones de la variable Estrés permite obtener resultados de predominio del nivel moderado para las tres dimensiones: Agentes Estresores en un 61.9%, seguido de Síntomas 52,4 % y Estrategias de afrontamiento 66,7 %. Luego se observó nivel leve de 26.2%, 29.8% y 11.9% respectivamente. Por último, niveles severos para 11.9%, 17.9% y 21.4% en cada una de las dimensiones del Estrés.

Tercera:

Los resultados obtenidos de las encuestas aplicado a los estudiantes indican niveles medio (56.0%) y Alto 44.0%) para las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Lurigancho.

Cuarta:

Para la variable Estrategias de aprendizaje muestran que hay predominio del nivel medio para las 4 dimensiones con porcentajes mayores al 50% en la mayoría de casos. Seguido del nivel alto, en el caso de la primera dimensión es alto en 33.3%, en la segunda 16.7%, en la tercera 57.1% y en la cuarta dimensión 42.9%. Sólo hay respuestas para nivel bajo en la segunda y tercera dimensión con valores menores a 3.6%.

Quinta:

Hay una baja correlación entre el Estrés y las estrategias de aprendizaje (-0.292), además el valor de sig. $0.012 < 0.05$ permite decidir en rechazar la H_0 . Esta relación es inversa es decir que si el Estrés es mayor los niveles de estrategias de aprendizaje disminuyen.

Sexta:

Los resultados de las pruebas de hipótesis específicas obtenidos permiten observar que existe una relación baja y negativa entre los agentes estresores y las Estrategias de Aprendizaje (-0.308) y los síntomas y las Estrategias de Aprendizaje (-0.269); mientras que entre las estrategias de afrontamiento y las Estrategias de Aprendizaje hay una correlación media entre ambas (0.546). Los valores de sig. (0.009, 0.023 y 0.004) menores a 0.05 permiten aceptar las hipótesis específicas planteadas.

VII. RECOMENDACIONES

En relación a los resultados y conclusiones expuestos se proponen las siguientes recomendaciones para que la institución educativa las tome en consideración se ser posible y las priorice dentro de su plan de trabajo para el año siguiente.

Primera:

Desarrollar programas psicoeducativos para el manejo del estrés académico de los estudiantes y fortalecer el manejo de sus competencias socioemocionales dándoles recursos de afrontamiento ante el estrés con la participación de los docentes.

Segunda:

Aplicar programas de intervención de estrategias de aprendizaje para los alumnos y dotarlos de los recursos que les sirvan para mejorar los procesamientos de información y puedan mejorar en su desempeño escolar.

Tercera:

Desarrollar con los maestros una revisión de las estrategias de aprendizaje y cómo aplicarlos en las áreas curriculares a su cargo en los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las dimensiones de las estrategias de aprendizaje.

Cuarta:

Evaluar los niveles de estrés académico y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes ingresantes para brindarles recursos que los ayuden a enfrentar las nuevas exigencias académicas.

Quinta.

Monitorear el uso el uso de las estrategias de aprendizaje en los procesos de enseñanza aprendizaje y verificar que los estudiantes los utilicen en sus procesos de aprendizaje

Sexta:

Organizar una charla sobre el estrés académico para los padres de familia a fin de contribuir a la salud emocional de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Acevedo Rodríguez, M. (2016). *Estrategias de aprendizaje con relación al rendimiento académico y tiempo en alcanzar el grado universitario en enfermería* [UMA Editorial]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14346>
- Aguayo Contreras, L. R., & López Concha, C. F. (2016). *Estrés académico en estudiantes de cuarto año de educación diferencial de la Universidad de Concepción*.
- Alania Contreras, R. D., Llancari Morales, R. A., Rafaele de la Cruz, M., & Ortega Révolo, D. I. D. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111–130. <https://doi.org/10.26490/UNCP.SL.2020.4.2.669>
- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163–178. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530>
- Arias Odón, F. G. (2012). El proyecto de investigación. In *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica* (6th ed.). Editorial EPISTEME C.A. https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Atkinson, R. Chatham., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 2(C), 89–195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 1(4), 15–20.
- Barraza, A. (2007a). Estrés Académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.Com*. <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>

- Barraza, A. (2007b). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(02), 1–30.
<https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
- Barraza, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems* (María. P. RAMOS, Ed.; 1st ed.). Books ECORFAN®. www.ecorfan.org
- Beltrán Llera, J. (1999a). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. In J. Beltrán Llera & Genovard Rosselló. C (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (Vol. 1, pp. 19–86). Editorial Síntesis.
- Beltrán Llera, J. (1999b). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55–73.
- Berrío García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55–82.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Bertalanffy, K. L. von. (2015). *General System Theory: Foundations, Development, Applications* (Rev. ed.). George Braziller Inc.
- Carrasco Díaz, S. (2007). *Metodología de la investigación científica* (2nd ed.). Editorial San Marcos.
- Castillo Ávila, I. Y., Barrios Cantillo, A., & Alvis Estrada, L. R. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación En Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2), 1–11.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Castillo Navarrete, J., Guzmán Castillo, A., Bustos N., C., Zavala Salgado, W., & Vicente P., B. (2020). Propiedades Psicométricas del Inventario SISCO-II de

- Estrés Académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 56(3), 101. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.08>
- Castro Huamani, D. (2021). Resiliencia y el estrés en el contexto COVID-19, en estudiantes del quinto grado de secundaria del colegio JAPAM, 2021 [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66096>
- Cerna Anaya, R. del P. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de Primer Ciclo de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima*. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/4383>
- Cohen, F., & Lazarus, R. S. (1979). Coping with the stresses of illness. In G. C. Stone, F. Cohen, & N. E. Adler (Eds.), *Health Psychology: A Handbook* (1st ed., Vol. 1, p. 217). Jossey-Bass.
- Colle De Scheemaecker, R. (2002). *Teoría Cognitiva Sistémica de la Comunicación* (1st ed.). San Pablo.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268–294. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>
- Cruz Godoy, M. (2020). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana 2019 [Universidad de San Martín de Porres]. In *Repositorio Académico USMP*. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/7027>
- Damian Carmin, L. M. (2017). Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima [Pontificia Universidad Católica del Perú]. In *Pontificia Universidad Católica del Perú*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7708>

- Dansereau, D. F. (1985). Thinking and learning skills. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills: Volume 1: Relating Instructions to Research* (1st ed., Vol. 1, pp. 209–239). Routledge.
- Escajadillo Pilco, A. V. (2019). Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de cuarto año de secundaria de la Institución educativa 2095 Herman Busse de la Guerra - Los Olivos, 2018 [Universidad César Vallejo]. In *Universidad César Vallejo*.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31690>
- Estrada Araoz, E. G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N. A., Mamani Uchasara, H. J., & Zuloaga Araoz, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88–93. <https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Fernández Martínez, E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- García Ros, R., Pérez González, F., & Fuentes Durán, M. del C. (2015). Análisis del estrés académico en la adolescencia: efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Informació Psicològica*, 110, 2–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7478402>
- Genovard Roselló, C., & Gotzens Busquets, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Santillana.
- Ghatol, S. D. (2017). Academic Stress among Higher Secondary School Students: A Review. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology*, 4(1), 38–41.

- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M., & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363–368.
- González Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra S.A. (EUNSA).
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/21388>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación Rutas de la Investigación* (1st ed.). McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Justicia, F., & Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. In C. Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Domènech.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life* (1st ed.). Basic Books Inc.
- Lau Chang, G. E. (2019). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de los tres últimos grados de la secundaria de una institución educativa estatal de la UGEL N°03 – Lima, 2018. In *Repositorio Institucional - URP*. Universidad Ricardo Palma.
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2201>
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping* (1st ed.). Springer Publishing Company, Inc.
- Lucini, D., & Pagani, M. (2012). From stress to functional syndromes: An internist's point of view. *European Journal of Internal Medicine*, 23(4), 295–301.
<https://doi.org/10.1016/J.EJIM.2011.11.016>
- Luna Santos, J. L. (2019). Correlación entre el estrés académico y el rendimiento de los estudiantes del quinto año de secundaria del colegio Salesiano Don

- Bosco de Arequipa, 2018 [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
In *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8100>
- Martínez Díaz, E. S., & Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11–22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193–213.
<https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Llúisa Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (C. Monereo, Ed.; 12th ed.). Editorial GRAÓ.
- Naciones Unidas. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5th ed.). Ediciones de la U.
- Nisbet, J. D., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies* (1st ed.). Routledge & Kegan Paul plc.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020, January 30). *Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV)*.
[https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Orlandini, A. (1999). *El estrés: Qué es y cómo evitarlo* (2nd ed.). Fondo de Cultura Económica (FCE).

- Ovalle Toledo, J. V. (2020). *Estudio de factibilidad de un modelo de clasificación de estudiantes universitarios según el estado crítico de estrés, ansiedad y sintomatología depresiva*.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Peinado Xuyá, A. L. (2018). *El Estrés Académico en los Estudiantes del último año, estudio realizado con estudiantes del último año del ciclo Diversificado del Instituto Nacional de Educación Diversificada, San Pedro Sacatepéquez*.
- Pérez Núñez, D., García Viamontes, J., García Gonzáles, T. E., Ortiz Vázquez, D., & Centelles Cabrerías, M. (2014). Conocimientos sobre estrés, salud y creencias de control para la Atención Primaria de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(3), 354–363.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. L. Maher (Eds.), *Advances in motivation and achievement (vol.6)* (1st ed., Vol. 6). JAI press.
- D.U. N° 026-2020 Decreto de Urgencia que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del Coronavirus (Covid-19) en el territorio nacional, Diario El Peruano 1 (2020).
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-de-urgencia-que-establece-diversas-medidas-excepcion-decreto-de-urgencia-n-026-2020-1864948-1/>
- Pozo, J. I., & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. In C. Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Domènech.
- Quispe Llanos, C. G. (2019). Nivel de estrés académico en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Independencia Nacional de la ciudad de Puno [Universidad Nacional del Altiplano]. In

Universidad Nacional del Altiplano.

<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/12194>

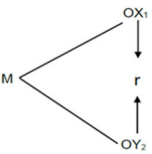
- Quito Calle, J. V., Tamayo Piedra, M. del C., Buñay Barahona, D. P., & Neyra Cardenas, O. S. (2017). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 253–276.
www.revistas.unam.mx/index.php/repwww.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Reyes Callahuacho, D. T. (2017). Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016 [Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. In *Universidad Inca Garcilaso de la Vega*.
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1149>
- Rodríguez, I., Fonseca, G. M., & Aramburú, G. (2020). Estrés Académico en Alumnos Ingresantes a la Carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *International Journal of Odontostomatology*, 14(4), 639–647. <https://doi.org/10.4067/S0718-381X2020000400639>
- Román Sánchez, J. M., & Gallego Rico, S. (2008). *ACRA, escalas de estrategias de aprendizaje* (TEA Ediciones S.A.U, Ed.; 4a Edición). TEA Ediciones S.A.
- Rossi, R. (2012). *Los consejos del psicólogo para superar el estrés*. De Vecchi Ediciones S.A.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In Richard. C. Anderson, Rand. J. Spiro, & William. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (1st ed., pp. 99–135). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmeck, R. R. (1988). Strategies and Styles of Learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (1st ed., pp. 317–343). Springer.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories an Educational Perspective* (6th ed.). Pearson Education Inc.

- Soliz, G., & Soliz, R. (2014). Exploración del estrés académico en estudiantes de 5to y 6to “a, b y c” de secundaria en la Unidad Educativa Domingo Savio de la ciudad de Sucre. In M. Solís (Ed.), *Ciencias Sociales y Humanidades Handbooks* (1st ed., Vol. 1, pp. 221–234). USFX.
- Tamayo y Tamayo, M. (2014). *El Proceso de la Investigación Científica* (5th ed.). Editorial Limusa.
- Vidal Conti, J., Muntaner Mas, A., & Palou Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 181–195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1985). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.
- World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Zapico, M. G., Quiroga, S. R., Martínez Palacio, M., Zapico, M. G., & Lahiton Corvalan, J. E. (2021). Análisis exploratorio del estrés académico estudiantil en el marco del covid-19 en territorio de San Luis, Argentina. *Contextos de Educación*, 21(31), 20–32. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1356>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Estrés académico y estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho 2021																																										
Autora: Br. Inés Melo Ostos.																																										
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables e indicadores																																							
¿Cuál es la relación que existe entre el stress académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021?	Establecer la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021	Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021	<table border="1"> <thead> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>ÍTEMS</th> <th>ESCALA O VALORES</th> <th>NIVELES O RANGOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">1 Agentes estresores</td> <td>1.La competencia con los compañeros del grupo 2.Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares 3. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares 4.Las evaluaciones de los profesores 5.El tipo de trabajo que te piden los profesores 6. No entender los temas que se abordan en la clase 7.Participación en clase 8.Tiempo limitado para hacer el trabajo</td> <td rowspan="2">Del 1 al 10</td> <td>0 al 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td> Físicos 1.Dolores de cabeza o migrañas 2.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea 3.Somnolencia o mayor necesidad de dormir Psicológicos 4.Inquietud 5.Ansiedad, angustia o desesperación 6.Problemas de concentración 7.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad Comportamentales 8.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir 9.Desgano para realizar las labores escolares 10.Aumento o reducción del consumo de alimentos </td> <td>Nunca (0) Casi nunca (1) Rara vez (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)</td> <td>LEVE 0 -50 MODERADO 51-100 SEVERO 101-150</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">2 Síntomas</td> <td rowspan="2">1.Habilidad asertiva 2.Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas 3.Elogios a sí mismo 4.Distracción evasiva 5.Búsqueda de información sobre la situación 6.Ventilación y confidencias</td> <td rowspan="2">Del 11 al 20</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>21 al 30</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="3"></th> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>ÍTEMS</th> <th>ESCALA O VALORES</th> <th>NIVELES O RANGOS</th> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td>1</td> <td>1. Exploración 2. Subrayado lineal</td> <td>1 al 8</td> <td>A</td> <td>BAJO 0-40</td> </tr> </tbody> </table>			DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA O VALORES	NIVELES O RANGOS	1 Agentes estresores	1.La competencia con los compañeros del grupo 2.Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares 3. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares 4.Las evaluaciones de los profesores 5.El tipo de trabajo que te piden los profesores 6. No entender los temas que se abordan en la clase 7.Participación en clase 8.Tiempo limitado para hacer el trabajo	Del 1 al 10	0 al 5		Físicos 1.Dolores de cabeza o migrañas 2.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea 3.Somnolencia o mayor necesidad de dormir Psicológicos 4.Inquietud 5.Ansiedad, angustia o desesperación 6.Problemas de concentración 7.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad Comportamentales 8.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir 9.Desgano para realizar las labores escolares 10.Aumento o reducción del consumo de alimentos	Nunca (0) Casi nunca (1) Rara vez (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	LEVE 0 -50 MODERADO 51-100 SEVERO 101-150	2 Síntomas	1.Habilidad asertiva 2.Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas 3.Elogios a sí mismo 4.Distracción evasiva 5.Búsqueda de información sobre la situación 6.Ventilación y confidencias	Del 11 al 20			21 al 30						DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA O VALORES	NIVELES O RANGOS				1	1. Exploración 2. Subrayado lineal	1 al 8	A	BAJO 0-40
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA O VALORES	NIVELES O RANGOS																																						
1 Agentes estresores	1.La competencia con los compañeros del grupo 2.Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares 3. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares 4.Las evaluaciones de los profesores 5.El tipo de trabajo que te piden los profesores 6. No entender los temas que se abordan en la clase 7.Participación en clase 8.Tiempo limitado para hacer el trabajo	Del 1 al 10	0 al 5																																							
	Físicos 1.Dolores de cabeza o migrañas 2.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea 3.Somnolencia o mayor necesidad de dormir Psicológicos 4.Inquietud 5.Ansiedad, angustia o desesperación 6.Problemas de concentración 7.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad Comportamentales 8.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir 9.Desgano para realizar las labores escolares 10.Aumento o reducción del consumo de alimentos		Nunca (0) Casi nunca (1) Rara vez (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	LEVE 0 -50 MODERADO 51-100 SEVERO 101-150																																						
2 Síntomas	1.Habilidad asertiva 2.Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas 3.Elogios a sí mismo 4.Distracción evasiva 5.Búsqueda de información sobre la situación 6.Ventilación y confidencias	Del 11 al 20																																								
			21 al 30																																							
			DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA O VALORES	NIVELES O RANGOS																																			
			1	1. Exploración 2. Subrayado lineal	1 al 8	A	BAJO 0-40																																			
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas																																								
¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión agentes estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021?	Establecer la relación que existe entre la dimensión agentes estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021	Existe relación entre La dimensión agentes estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021																																								
¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión síntomas estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021?	Establecer la relación que existe entre la dimensión síntomas estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021	Existe relación entre la dimensión síntomas estresores y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021																																								
¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje durante la	Establecer la relación que existe entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje durante la	Existe relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en																																								

<p>pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021?</p>	<p>pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. Lurigancho 2021</p>	<p>estudiantes de secundaria de una I.E. SAPSM Lurigancho 2021</p>	<table border="1"> <tr> <td>Estrategias de adquisición de la información</td> <td>3. Repaso en voz alta 4. Repaso mental 5. Repaso reiterado</td> <td></td> <td>Nunca o casi nunca (1)</td> <td>MEDIO 41-80</td> </tr> <tr> <td>2 Estrategias de codificación de la información</td> <td>1. Imágenes 2. Parafraseado 3. Agrupamiento 4. Resúmenes 5. Esquemas 6. Secuencias lógicas y temporales 7. Mapas conceptuales 8. Diagramas</td> <td>9 al 15</td> <td>B Algunas veces (2) C Bastantes veces (3)</td> <td>ALTO 81-120</td> </tr> <tr> <td>3 Estrategias de recuperación de la información</td> <td>1. Búsqueda de codificaciones: Nemotécnicas, mapas 2. Búsqueda de indicios claves 3. Planificación de respuesta 4. Libre asociación, ordenación. 5. Redactar y/o decir, hacer, aplicar/transferir.</td> <td>16 al 22</td> <td>D Siempre o casi siempre (4)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 Estrategias de apoyo al procesamiento de la información</td> <td>1. Autoconocimiento del qué y del cómo, del cuándo y del por qué. 2. Planificación, regulación/evaluación. 3. Autocontrol, 4. Contradistractoras. 5. Interacciones sociales. 6. Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.</td> <td>23 al 30</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Estrategias de adquisición de la información	3. Repaso en voz alta 4. Repaso mental 5. Repaso reiterado		Nunca o casi nunca (1)	MEDIO 41-80	2 Estrategias de codificación de la información	1. Imágenes 2. Parafraseado 3. Agrupamiento 4. Resúmenes 5. Esquemas 6. Secuencias lógicas y temporales 7. Mapas conceptuales 8. Diagramas	9 al 15	B Algunas veces (2) C Bastantes veces (3)	ALTO 81-120	3 Estrategias de recuperación de la información	1. Búsqueda de codificaciones: Nemotécnicas, mapas 2. Búsqueda de indicios claves 3. Planificación de respuesta 4. Libre asociación, ordenación. 5. Redactar y/o decir, hacer, aplicar/transferir.	16 al 22	D Siempre o casi siempre (4)		4 Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	1. Autoconocimiento del qué y del cómo, del cuándo y del por qué. 2. Planificación, regulación/evaluación. 3. Autocontrol, 4. Contradistractoras. 5. Interacciones sociales. 6. Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.	23 al 30			
Estrategias de adquisición de la información	3. Repaso en voz alta 4. Repaso mental 5. Repaso reiterado		Nunca o casi nunca (1)	MEDIO 41-80																				
2 Estrategias de codificación de la información	1. Imágenes 2. Parafraseado 3. Agrupamiento 4. Resúmenes 5. Esquemas 6. Secuencias lógicas y temporales 7. Mapas conceptuales 8. Diagramas	9 al 15	B Algunas veces (2) C Bastantes veces (3)	ALTO 81-120																				
3 Estrategias de recuperación de la información	1. Búsqueda de codificaciones: Nemotécnicas, mapas 2. Búsqueda de indicios claves 3. Planificación de respuesta 4. Libre asociación, ordenación. 5. Redactar y/o decir, hacer, aplicar/transferir.	16 al 22	D Siempre o casi siempre (4)																					
4 Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	1. Autoconocimiento del qué y del cómo, del cuándo y del por qué. 2. Planificación, regulación/evaluación. 3. Autocontrol, 4. Contradistractoras. 5. Interacciones sociales. 6. Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.	23 al 30																						
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTO	ESTADÍSTICA																					
<p>Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Nivel: Descriptivo correlacional Método: Hipotético-Deductivo Diseño: No experimental transversal</p>  <p>Dónde: M: Muestra de estudio OX₁: Estrés académico OY₂: Estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Población: 104 estudiantes de secundaria Muestra: 84 Muestreo: Probabilístico</p>	<p>Técnica: Encuesta Instrumento:</p> <p>V1: Inventario de Estrés Académico SISCO-SV al contexto de la crisis por COVID-19 Adaptado por Alania, Llancari. Rafaele, Ortega al contexto de la crisis por COVID-19 (2020) N° de ítems: 30</p> <p>V2: Escala de Estrategias de Aprendizaje –ACRA Román y Gallego (1994) N° de ítems: 30</p>	<p>Descriptiva A través de tablas de frecuencia usando el programa SPSS versión 25</p> <p>Se utilizaron tablas de frecuencias y gráficos estadísticos con gráfico de barras,</p> <p>Inferencial Se usó el Coeficiente de Rho de Spearman para comprobar la relación directa y significativa del Estrés y las Estrategias de Aprendizaje.</p>																					

Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables

Tema: Estrés Académico y estrategias de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lurigancho 2021

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA O VALORES
V1: Estrés	Barraza (2007) define el estrés académico como un proceso sistémico de tipo adaptativo y básicamente psicológico y que se presenta cuando el estudiante en la escuela se enfrenta a muchas exigencias académicas. Estas exigencias son valoradas por sí mismo como estresores. Dichos estresores ocasionan una situación estresante (desequilibrio estresante) que se manifiestan en síntomas (indicadores del desequilibrio) y lo cual hace que el estudiante realice acciones de afrontamiento para volver al equilibrio sistémico.	La variable estrés tiene tres dimensiones, los agentes estresores, los síntomas estresores y las estrategias de afrontamiento. La primera dimensión con indicadores relacionados a las demandas sociales y cognitivas, la segunda dimensión con indicadores físicos, psicológicos y comportamentales y la última dimensión con indicadores relacionados al aspecto cognitivo y conductual. Fue medida con el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico SV de 45 ítems y adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 Adaptado por Alania, Llancari, Rafaele, Ortega (2020) quienes agregaron dos ítems en la dimensión estrategias de afrontamiento: el ítem 16. Navegar en internet y ítem 17. Jugar videojuegos.	1 Agentes estresores	1.La competencia con los compañeros del grupo 2.Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares 3. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares 4.Las evaluaciones de los profesores 5.El tipo de trabajo que te piden los profesores 6. No entender los temas que se abordan en la clase 7.Participación en clase 8.Tiempo limitado para hacer el trabajo	0 al 5
			2 Síntomas	Físicos 1.Dolores de cabeza o migrañas 2.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea 3.Somnolencia o mayor necesidad de dormir Psicológicos 4.Inquietud 5.Ansiedad, angustia o desesperación 6.Problemas de concentración 7.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad Comportamentales 8.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir 9.Desgano para realizar las labores escolares 10.Aumento o reducción del consumo de alimentos	Nunca (0) Casi nunca (1) Rara vez (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			3 Estrategias de afrontamiento	1.Habilidad asertiva 2.Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas 3.Elogios a sí mismo 4.Distracción evasiva 5.Búsqueda de información sobre la situación 6.Ventilación y confidencias	

V2: Estrategias de Aprendizaje	Nisbet y Shucksmith (1987) Las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y /o utilización de la información.	La variable estrategias de aprendizaje tiene cuatro dimensiones según Román y Gallego (1994). La primera dimensión, adquisición de la información tiene tres indicadores, la segunda dimensión, codificación de la información tiene ocho indicadores, la tercera dimensión, estrategias de recuperación de la información tiene ocho indicadores y la última dimensión, estrategias de apoyo al procesamiento de la información cuenta con cinco indicadores.	1 Estrategias de adquisición de la información	6. Exploración 7. Subrayado lineal 8. Repaso en voz alta 9. Repaso mental 10. Repaso reiterado	A Nunca o casi nunca (1) B Algunas veces (2) C Bastantes veces (3) D Siempre o casi siempre (4)
			2 Estrategias de codificación de la información	9. Imágenes 10. Parafraseado 11. Agrupamiento 12. Resúmenes 13. Esquemas 14. Secuencias lógicas y temporales 15. Mapas conceptuales 16. Diagramas	
			3 Estrategias de recuperación de la información	6. Búsqueda de codificaciones: Nemotécnicas, mapas 7. Búsqueda de indicios claves 8. Planificación de respuesta 9. Libre asociación, ordenación. 10. Redactar y/o decir, hacer, aplicar/transferir.	
			4 Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	7. Autoconocimiento del qué y del cómo, del cuándo y del por qué. 8. Planificación, regulación/evaluación. 9. Autocontrol, 10. Contradistractoras. 11. Interacciones sociales. 12. Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.	

Anexo 3

Instrumento 1: Inventario SISCO SV

Ficha técnica

Nombre: Inventario SStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico.
Segunda versión de 45 ítems

Nombre abreviado: Inventario SISCO SV

Autor: Arturo Barraza Macías (2007-2018)

Adaptación: Adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 por Alania, Llancari, Rafaele y Révolo 2020, tomado de Barraza, 2018.

Estructura: este instrumento está constituido por 32 ítems distribuidos de la siguiente manera:

Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. En caso de que el investigador lo considere puede utilizar este dato para reportar el nivel de presencia del estrés académico en la población encuestada.

Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Este dato el investigador lo puede utilizar como variable monoítem para medir la intensidad del estrés o, en su defecto, eliminarlo.

Cada una de las tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento tiene seis opciones de respuestas cada una en escala Likert: nunca (0), casi nunca (1), raras veces (2) algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). La dimensión estresores tiene 10 preguntas. Cada una de las dimensiones tiene 10 preguntas.

Administración: individual o grupal.

Duración: 20 a 25 minutos.

Población: estudiantes educación media superior y superior.

Propiedades Psicométricas: este instrumento reporta las siguientes propiedades psicométricas:

El Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la crisis por COVID-19, tiene validez genérica y específica de contenido, con coeficientes de concordancia V de Aiken mayores a 0.75. La validez de constructo, con coeficientes de correlación r de Pearson corregida mayores a 0.2.

El Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 es confiable, con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a 0.88.

Anexo 4

Inventario de Estrés Académico SISCO SV

Adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 por Alania, Llancari, Rafaele y Révolo 2020, tomado de Barraza, 2018

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

Sí ____

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 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 estresas:

Estresores		N	CN	RV	AV	CS	S
1	La competitividad con o entre mis compañeros de clases.						
2	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días.						
3	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.						
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
5	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.)						
6	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).						
7	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.						
8	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.						
9	Exposición de un tema ante la clase.						
10	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.						

4. Dimensión 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:

Síntomas		N	CN	RV	AV	CS	S
1	Dolores de cabeza o migrañas.						
2	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.						
3	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.						
4	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).						
5	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.						
6	Dificultades para concentrarse.						
7	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.						
8	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.						
9	Desgano para realizar las labores académicas.						
10	Aumento o reducción del consumo de alimentos.						

5. Dimensión 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 que 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 para enfrentar tu estrés te orientas a:

Estrategias		N	CN	RV	AV	CS	S
1	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).						
2	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.						
3	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.						
4	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.						
5	Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).						
6	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
7	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.						
8	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
9	Navegar en internet.						
10	Jugar videojuegos.						

Anexo 5

Instrumento 2: Escala de estrategias de aprendizaje –ACRA

Ficha técnica

Nombre: ACRA, Escalas de estrategias de aprendizaje.

Autores: José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

Año: 1994

Significación: Tiene cuatro escalas: (I) Escala de Adquisición de Información (II) Escala de Codificación de Información. (III) Escala de Recuperación de Información. (IV) Escala de Apoyo al Procesamiento. Las ACRA pueden ser aplicadas en distintas fases de evaluación y tipos de intervención psicoeducativa: (a) preventiva, (b) correctiva, u (c) optimizadora.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: Sin tiempo limitado, aproximadamente 50 minutos.

Aplicación: Estudiantes de secundaria (12-16 años)

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de a uno a cuatro.

Validez: La validez de constructo fue determinado mediante el método de juicio de expertos teniendo como resultado 0.8705 (análogo de correlación) para la escala I, de 0.8723 (análogo de correlación) para la escala II, de 0:8922 (análogo de una correlación) para la escala III, de 0:8808 (análogo de una correlación) para la escala IV.

Confiabilidad: La prueba estadística de Alpha de Cronbach; logra alta fiabilidad de 0.71 para la primera escala; 0.91 para la segunda escala; 0.84 para la tercera escala y 0.90 para la escala cuarta escala.

Anexo 6

ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE -ACRA

INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las haya utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

A. NUNCA O CASI NUNCA

B. ALGUNAS VECES

C. BASTANTES VECES

D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tú opinión y desde e conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo:

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.....A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo pata su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes, es decir, cualquier material a aprender.

ESCALA I		NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE
1	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.				
2	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				

3	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.				
4	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
5	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
6	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.				
7	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.				
8	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				

ESCALA II		NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN					
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
2	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio				
3	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.				
4	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.				
5	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).				
6	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
7	Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.				

ESCALA III		NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN					
1	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.				
2	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.				
3	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.				
4	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
5	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.				
6	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
7	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.				

ESCALA IV

ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

		NUNCA O CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE
1	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
2	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
3	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarse en el estudio.				
4	Sé relajarme, hablarme, aplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
5	Procuro que en el lugar donde estudio no hay nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
6	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
7	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.				
8	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				

Anexo 7



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Dr. Mario Lazo Piñas

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos. Asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el Grado respectivo de Maestra en Psicología Educativa.

El título del proyecto de investigación es: ***“Estrés académico y Estrategias de Aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una IE de Lurigancho, 2021”*** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene lo siguiente:

- Carta de presentación.
- Matriz de consistencia.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
- Protocolo de evaluación del instrumento

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Melo Ostos, Inés

D.N.I.:07661051

Anexo 8

CERTIFICADO DE VALIDÉZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO-SV – BARRAZA (2007-2018)

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRESORES							
1	La competitividad con o entre mis compañeros de clases.	√		√		√		
2	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días.	√		√		√		
3	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.	√		√		√		
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.	√		√		√		
5	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.)	√		√		√		
6	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).	√		√		√		
7	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.	√		√		√		
8	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.	√		√		√		
9	Exposición de un tema ante la clase.	√		√		√		
10	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.	√		√		√		
	DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
11	Dolores de cabeza o migrañas.	√		√		√		
12	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.	√		√		√		
13	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	√		√		√		
14	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	√		√		√		
15	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.	√		√		√		
16	Dificultades para concentrarse.	√		√		√		

17	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	√		√		√	
18	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	√		√		√	
19	Desgano para realizar las labores académicas.	√		√		√	
20	Aumento o reducción del consumo de alimentos.	√		√		√	
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Sí	No	Sí	No	Sí	No
21	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	√		√		√	
22	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.	√		√		√	
23	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	√		√		√	
24	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	√		√		√	
25	Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).	√		√		√	
26	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	√		√		√	
27	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	√		√		√	
28	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	√		√		√	
29	Navegar en internet.	√		√		√	
30	Jugar videojuegos.	√		√		√	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia
Opinión de aplicabilidad: Aplicable.

Ate, 15 de Octubre de 2021

Apellidos y nombres del juez validador. Dr.: Mario Lazo Piñas

DNI: 19847814

Especialidad del validador: Psicólogo investigador



Dr. Ps. Mario Lazo Piñas
C.P.P. N° 4341

Dr. Mario Lazo Piñas
DNI. 19847814

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Anexo 9

CERTIFICADO DE VALIDÉZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.	√		√		√		
2	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	√		√		√		
3	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.	√		√		√		
4	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	√		√		√		
5	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	√		√		√		
6	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.	√		√		√		
7	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.	√		√		√		
8	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	√		√		√		
	DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente que subraye en la lectura.	√		√		√		
10	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio	√		√		√		
11	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.	√		√		√		
12	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.	√		√		√		
13	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).	√		√		√		
14	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.	√		√		√		
15	Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.	√		√		√		
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

16	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.	√		√		√		
17	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.	√		√		√		
18	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	√		√		√		
19	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	√		√		√		
20	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.	√		√		√		
21	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	√		√		√		
22	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.	√		√		√		
	DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
23	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	√		√		√		
24	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	√		√		√		
25	Pongo en juego recursos personales para no estar nervioso cuando me es difícil concentrarme en el estudio.	√		√		√		
26	Sé relajarme, con pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	√		√		√		
27	Procuró que en el lugar donde estudio no tenga nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	√		√		√		
28	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	√		√		√		
29	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.	√		√		√		
30	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	√		√		√		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable.

Apellidos y nombres del juez validador. Dr.: Mario Lazo Piñas

DNI: 19847814

Especialidad del validador: Psicólogo investigador

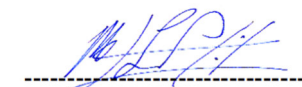
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Ate, 15 de Octubre de 2021



Dr. Ps. Mario Lazo Piñas
C.P.P. N° 4341

Dr. Mario Lazo Piñas
DNI. 19847814

Anexo 10



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Dra. María Magdalena Gómez Galindo

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos. Asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el Grado respectivo de Maestra en Psicología Educativa.

El título del proyecto de investigación es: ***“Estrés académico y Estrategias de Aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una IE de Lurigancho, 2021”*** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene lo siguiente:

- Carta de presentación.
- Matriz de consistencia.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
- Protocolo de evaluación del instrumento

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Melo Ostos, Inés

D.N.I.:07661051

Anexo 11

CERTIFICADO DE VALIDÉZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO-SV – BARRAZA (2007-2018)

Nº	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRESORES							
1	La competitividad con o entre mis compañeros de clases.	X		X		X		
2	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días.	X		X		X		
3	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.	X		X		X		
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.	X		X		X		
5	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.)	X		X		X		
6	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).	X		X		X		
7	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.	X		X		X		
8	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.	X		X		X		
9	Exposición de un tema ante la clase.	X		X		X		
10	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS							
11	Dolores de cabeza o migrañas.	X		X		X		
12	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.	X		X		X		
13	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	X		X		X		
14	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	X		X		X		
15	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.	X		X		X		
16	Dificultades para concentrarse.	X		X		X		

17	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	X		X		X		
18	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	X		X		X		
19	Desgano para realizar las labores académicas.	X		X		X		
20	Aumento o reducción del consumo de alimentos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	X		X		X		
22	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.	X		X		X		
23	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	X		X		X		
24	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	X		X		X		
25	Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).	X		X		X		
26	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	X		X		X		
27	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	X		X		X		
28	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	X		X		X		
29	Navegar en internet.	X		X		X		
30	Jugar videojuegos.	X		X		X		

Ate, 18 de Octubre de 2021

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable.

Apellidos y nombres del juez validador. Dra.: María Magdalena Gómez Galindo

DNI: 19861993

Especialidad del validador: Docente Universitaria

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Dra. María Magdalena Gómez Galindo

DNI. 19861993

Anexo 12

CERTIFICADO DE VALIDÉZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinenci a ¹		Relevanci a ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.	X		X		X		
2	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X		X		X		
3	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.	X		X		X		
4	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X		X		X		
5	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	X		X		X		
6	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.	X		X		X		
7	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.	X		X		X		
8	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	X	No	X	No	X	No	
9	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente que subraye en la lectura.	X		X		X		
10	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio	X		X		X		
11	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.	X		X		X		
12	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.	X		X		X		
13	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).	X		X		X		
14	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.	X		X		X		
15	Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

16	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.	X		X		X	
17	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.	X		X		X	
18	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	X		X		X	
19	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X		X		X	
20	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.	X		X		X	
21	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X		X		X	
22	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.	X		X		X	
DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO		Sí	No	Sí	No	Sí	No
23	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	X		X		X	
24	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	X		X		X	
25	Pongo en juego recursos personales para no estar nervioso cuando me es difícil concentrarme en el estudio.	X		X		X	
26	Sé relajarme, con pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	X		X		X	
27	Procuro que en el lugar donde estudio no tenga nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	X		X		X	
28	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	X		X		X	
29	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.	X		X		X	
30	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	X		X		X	

Ate, 18 de Octubre de 2021

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable.

Apellidos y nombres del juez validador. Dra.: María Magdalena Gómez Galindo

DNI: 19861993

Especialidad del validador: Docente Universitaria

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Dra. María Magdalena Gómez Galindo

DNI. 19861993

Anexo 13



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Dra. Noemí, Mendoza Retamozo

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos. Asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el Grado respectivo de Maestra en Psicología Educativa.

El título del proyecto de investigación es: ***“Estrés académico y Estrategias de Aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una IE de Lurigancho, 2021”*** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene lo siguiente:

- Carta de presentación.
- Matriz de consistencia.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
- Protocolo de evaluación del instrumento

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Melo Ostos, Inés

D.N.I.:07661051

Anexo 14

CERTIFICADO DE VALIDÉZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO-SV – BARRAZA (2007-2018)

Nº	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRESORES							
1	La competitividad con o entre mis compañeros de clases.	x		x		x		
2	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días.	x		x		x		
3	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.	x		x		x		
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.	x		x		x		
5	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.)	x		x		x		
6	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).	x		x		x		
7	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.	x		x		x		
8	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.	x		x		x		
9	Exposición de un tema ante la clase.	x		x		x		
10	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS							
11	Dolores de cabeza o migrañas.	x		x		x		
12	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.	x		x		x		
13	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	x		x		x		
14	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	x		x		x		
15	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.	x		x		x		

16	Dificultades para concentrarse.	x		x		x	
17	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	x		x		x	
18	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	x		x		x	
19	Desgano para realizar las labores académicas.	x		x		x	
20	Aumento o reducción del consumo de alimentos.	x		x		x	
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Sí	No	Sí	No	Sí	No
21	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	x		x		x	
22	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.	x		x		x	
23	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	x		x		x	
24	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	x		x		x	
25	Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).	x		x		x	
26	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	x		x		x	
27	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	x		x		x	
28	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	x		x		x	
29	Navegar en internet.	x		x		x	
30	Jugar videojuegos.	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Ate, 15 de Octubre de 2021

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg: **Dra. Noemí Mendoza Retamozo** DNI: **23271871**

Especialidad del validador: Metodología de investigación científica

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Dra. Noemí Mendoza Retamozo
DOCENTE EPGUCV

Dra. Noemí Mendoza Retamozo

DNI. 23271871

Anexo 15

CERTIFICADO DE VALIDÉZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.	X		X		X		
2	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X		X		X		
3	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.	X		X		X		
4	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X		X		X		
5	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	X		X		X		
6	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.	X		X		X		
7	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.	X		X		X		
8	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente que subraye en la lectura.	X		X		X		
10	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio	X		X		X		
11	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.	X		X		X		
12	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.	X		X		X		
13	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).	X		X		X		
14	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.	X		X		X		
15	Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

16	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.	X		X		X	
17	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.	X		X		X	
18	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	X		X		X	
19	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X		X		X	
20	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.	X		X		X	
21	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	X		X		X	
22	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO	Sí	No	Sí	No	Sí	No
23	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	X		X		X	
24	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	X		X		X	
25	Pongo en juego recursos personales para no estar nervioso cuando me es difícil concentrarme en el estudio.	X		X		X	
26	Sé relajarme, con pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	X		X		X	
27	Procuro que en el lugar donde estudio no tenga nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	X		X		X	
28	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	X		X		X	
29	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.	X		X		X	
30	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Ate, 15 de Octubre de 2021

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg: Dra. Noemí Mendoza Retamozo

DNI: 23271871

Especialidad del validador: Metodología de investigación científica

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Dra. Noemí Mendoza Retamozo
DOCENTE EPGUCV

Dra. Noemí Mendoza Retamozo

DNI. 23271871

Anexo 16



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 20 Noviembre del 2021

Carta de Presentación N° 174- 2021 – UCV – VA – EPG – F05L03/J

Dra. Silvia Trinidad Campos Valdivia

I.E.P San Antonio de Padua de Santa María

Directora

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a MELO OSTOS INES N° DNI 07661051 y código de matrícula N°700724401 estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa se Encuentra desarrollando el trabajo de investigación (Tesis):

"Estrés y Estrategias de Aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una IE de Lurigancho 2021"

En ese sentido, solicito a su persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestro estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente investigación serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Atentamente.

Dra. Helga Ruth Majo Marrufo
Jefa de la Escuela de Posgrado
Campus Lima Ate

Anexo 17



I.E.P. "San Antonio de Padua
de Santa María"

R.D. N° 1419 - 1988
Av. Las Flores N° 160 - Urb. Santa María - Chosica
Teléfono: 360-3326 - sapcolegio@sapchosica.edu.pe

21 de noviembre del 2021

Dra. Helga Ruth Majo Marrufo
Jefa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo
Campus Lima Ate.

De nuestra consideración.

Es grado dirigirme a usted y responder a su carta de presentación de la alumna MELO OSTOS INES, con DNI Nro. 07661051 y código de matrícula Nro. 700724401 de la Maestría en Psicología Educativa, quien se encuentra desarrollando su tesis titulada "Estrés Académico y Estrategias de Aprendizaje durante la Pandemia COVID-19 en estudiantes de secundaria de una I.E. de Lurigancho 2021"

SE DECRETA:

1. Otorgar el permiso a la alumna mencionada y brindarle las facilidades en nuestra Institución Educativa con la finalidad de desarrollar su trabajo de investigación.
2. Autorizar la aplicación de los instrumentos de medición, Inventario, Sisco y Acra a través del formulario Google-forms usando nuestra plataforma educativa MOODLE.

Atentamente,



Dra. Silvia Campos Valdivia
DIRECTORA

Anexo 18

Procesamiento de Datos en Excel - Variable 1: Estrés Académico - Instrumento: Inventario SISCO SV Adaptado																															
	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	
1	0	4	1	0	1	2	3	0	1	1	1	0	2	3	0	1	0	0	3	1	4	3	4	1	2	3	0	1	4	3	
2	1	5	4	5	4	5	4	3	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	1	0	2	0	1	1	0	0	5	5	
3	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	0	0	1	3	2	4	3	3	4	1	3	3	2	1	0	4	3	4	4	4	
4	4	4	3	2	3	4	5	3	4	1	4	0	5	3	2	5	1	0	5	0	3	1	4	4	5	3	4	1	5	5	
5	2	4	4	3	3	5	4	5	3	1	3	4	3	3	5	4	3	0	5	4	3	3	2	1	0	4	3	0	1	1	
6	0	2	2	1	3	0	2	4	1	0	4	3	3	1	3	2	2	0	1	2	0	2	0	1	2	1	1	1	0	0	
7	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	0
8	2	0	3	1	0	1	3	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	5	5	5	4	0	5	4	4	5	3	
9	2	3	3	3	3	4	2	3	4	1	3	2	4	3	2	4	1	0	2	4	3	2	1	4	4	3	3	4	3	4	
10	4	2	0	0	0	1	0	2	3	1	0	1	2	1	3	0	2	1	2	3	3	1	3	3	3	1	0	0	1	0	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	4	1	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	3	4	4	4	5	5	5	4	1	
13	3	5	4	3	3	2	4	3	2	5	3	2	5	5	3	3	0	0	3	3	3	3	3	5	5	3	3	2	4	0	
14	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	5	4	4	4	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	
15	1	3	3	1	2	1	0	2	1	0	1	0	3	2	3	4	0	1	3	2	2	1	0	3	1	4	4	2	4	3	
16	0	4	4	4	4	2	5	2	3	4	0	1	3	2	3	4	1	3	3	2	3	3	2	0	1	1	2	0	2	5	
17	5	2	3	2	1	3	0	3	4	3	2	3	3	3	1	4	3	3	1	3	2	1	4	3	1	4	4	2	3	4	
18	2	4	4	3	3	0	1	5	2	2	2	1	4	4	4	4	2	4	4	4	5	2	1	4	3	5	5	5	5	5	
19	0	3	3	2	3	0	1	0	1	0	1	2	3	0	1	2	1	0	0	0	4	3	4	2	4	4	4	4	4	3	
20	2	5	4	4	2	1	4	4	2	3	4	3	5	5	5	5	5	1	5	5	4	5	3	0	1	4	4	4	2	0	
21	1	3	3	1	2	2	3	3	3	2	0	1	1	1	0	3	1	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	1	0	
22	2	3	2	3	2	1	2	1	1	2	3	2	4	5	5	4	4	3	3	3	3	4	5	5	5	4	4	5	4	0	
23	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	2	1	2	1	1	4	3	1	2	2	
24	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	
25	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	4	5	5	3	3	5	0	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	
26	0	4	3	1	1	2	1	1	3	3	4	2	5	4	3	2	2	2	3	3	2	3	3	5	1	2	2	2	3	4	
27	0	3	1	0	1	4	2	0	5	0	2	1	3	4	3	3	2	0	1	2	1	4	0	2	0	3	1	3	4	1	
28	3	4	3	4	2	3	5	3	4	4	3	5	3	5	5	5	3	2	4	4	3	2	3	2	3	3	3	1	2	2	

29	2	1	1	2	2	3	1	4	3	0	4	0	4	3	3	3	0	2	0	2	4	3	3	3	3	3	3	2	0	
30	0	3	2	1	2	1	1	3	2	0	4	0	2	3	1	3	1	1	0	0	2	1	3	3	4	2	1	3	2	2
31	3	2	2	3	3	4	3	2	4	2	3	3	5	4	3	2	0	1	3	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4	1
32	2	4	5	4	4	4	1	3	3	2	4	2	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	2	3	3	3	4	4	1
33	0	5	5	2	3	0	4	1	0	0	1	1	2	0	3	0	0	0	0	0	5	5	1	3	1	5	5	2	4	2
34	3	5	4	3	2	2	4	2	2	3	4	2	1	5	0	5	3	4	5	0	1	2	2	0	0	2	2	1	2	5
35	2	5	3	3	4	3	4	5	3	2	1	1	5	1	2	4	4	1	3	0	4	3	3	0	0	1	0	3	2	3
36	2	5	5	1	4	2	4	4	0	3	2	2	1	2	2	3	1	1	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	4
37	2	3	1	2	2	0	3	0	4	0	1	1	2	4	3	3	1	1	1	0	2	1	3	4	4	3	3	2	4	5
38	3	2	2	3	2	4	2	3	3	3	3	3	4	4	5	3	5	3	4	1	3	2	2	2	2	3	1	1	2	1
39	4	3	3	5	4	3	3	2	3	3	2	1	4	2	3	4	0	1	4	0	3	3	2	4	3	3	4	4	3	4
40	3	3	4	2	3	4	3	3	5	3	3	1	3	1	2	3	0	0	1	0	4	2	3	3	2	3	4	3	3	3
41	0	5	5	3	5	3	5	4	3	3	3	4	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	1
42	0	1	3	2	3	1	1	2	1	3	1	0	3	3	2	3	3	2	2	2	2	1	3	1	0	2	1	2	3	3
43	1	3	1	0	1	2	1	0	2	0	2	0	2	3	1	1	0	0	1	1	3	1	2	1	1	3	3	2	4	0
44	4	5	3	3	3	4	5	5	2	1	4	3	4	2	4	5	2	2	5	2	4	4	4	0	1	5	5	5	5	2
45	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1	1	2	1	2	2	2	3	3
46	2	3	0	1	0	0	0	0	0	0	3	2	3	1	4	1	1	1	2	0	4	5	5	4	3	5	5	5	0	0
47	1	4	5	4	4	2	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
48	3	3	2	2	2	2	3	0	1	0	3	0	3	3	3	3	0	0	2	0	4	4	4	4	1	4	3	3	3	3
49	2	4	4	3	3	1	3	2	3	2	4	3	5	2	3	3	4	3	4	2	4	3	2	2	2	3	3	4	3	0
50	2	4	1	3	2	1	3	1	1	2	2	3	4	4	4	2	2	1	1	1	2	3	3	1	3	3	0	3	3	4
51	1	4	4	2	4	3	3	3	4	2	5	3	4	3	2	1	1	2	0	0	3	3	1	0	0	3	0	3	4	1
52	2	4	5	3	5	0	1	2	1	2	3	1	2	1	0	0	1	2	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	1	2
53	0	4	3	3	4	1	5	1	0	0	1	0	3	4	5	3	1	0	3	1	4	0	0	0	2	5	2	3	1	1
54	5	3	3	3	3	3	3	4	5	3	4	2	5	4	5	5	3	3	3	5	4	1	3	0	3	3	4	1	3	1
55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56	1	3	0	1	0	0	1	0	2	0	2	0	3	4	3	3	2	1	3	0	4	3	0	3	2	3	5	4	4	4
57	5	5	5	5	3	2	4	0	0	3	4	1	5	5	5	5	5	5	5	3	2	2	2	2	2	1	1	1	3	2
58	2	3	3	5	2	3	3	3	3	2	0	1	0	1	0	2	0	1	2	1	4	3	3	4	3	3	3	2	1	0
59	0	3	3	1	0	0	2	4	1	2	3	0	2	2	2	2	2	1	2	1	0	0	2	3	3	2	3	3	3	4
60	3	2	2	3	4	5	1	1	5	1	0	0	3	4	5	2	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4

Anexo 19

Procesamiento de Datos en Excel - Variable 2: Estrategias de Aprendizaje - Instrumento: Escala ACRA Adaptado																														
	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
1	4	3	4	2	2	3	2	4	3	2	3	4	4	3	2	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
2	4	4	3	3	1	2	1	1	2	3	1	1	3	3	2	1	3	3	4	3	3	2	4	1	1	1	1	3	4	1
3	2	1	1	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2	1	2	4	2	4	3	3	4	4	3	2	2	2	4	2	4
4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	4	2	2	3	4	4	3	1	2	4	4	2	4	4	4	4	2
5	3	2	2	2	4	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	4	1	4	2	2
6	1	1	1	1	3	1	2	4	1	1	4	3	1	2	1	3	3	1	4	2	1	2	3	1	1	1	2	1	2	1
7	1	2	1	2	3	2	1	3	2	1	3	2	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	4
8	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1	3	2	1	4	2	4	3	4	3	2	4	2	3	2	2	2	3	2	2	2
9	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	4	3	4	4	4	4	3
10	4	2	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1	3	2	3	3	4	3	4	3	2	4	1	2	2	2	1	4	4
11	1	3	3	4	3	4	4	2	3	1	1	4	1	4	1	3	4	4	3	1	2	4	4	1	2	1	1	2	4	4
12	1	2	3	2	3	3	2	3	3	1	2	4	1	2	2	3	4	3	3	4	3	2	4	4	3	4	3	3	4	2
13	2	3	2	2	3	2	1	3	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	3	1
14	2	2	1	2	4	4	4	4	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	3	3
15	2	3	1	3	4	4	3	2	3	1	2	4	1	2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	2	2	3	3	2	4	3
16	3	1	1	1	3	3	2	4	3	1	2	3	2	3	1	4	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3	3	3	4	4
17	3	2	1	2	2	3	2	3	4	2	2	3	1	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	1	3	3
18	3	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2	2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	1	1	3	2	2	4	2	3	2
19	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3	2	4	3	2	2	2	3	3	4
20	2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
21	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
22	1	2	1	4	3	1	2	3	2	1	3	3	3	4	2	2	2	3	3	3	2	2	4	2	3	3	2	2	3	2
23	3	2	2	3	2	1	2	4	3	1	2	3	1	3	1	4	2	4	4	4	3	4	2	4	3	3	3	3	4	4
24	3	3	4	3	3	1	2	4	3	2	3	3	3	4	2	4	3	2	4	2	3	4	3	2	3	3	1	3	3	3
25	2	1	3	2	4	2	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	1
26	3	2	3	2	3	3	4	3	3	2	1	2	1	3	2	4	3	4	3	4	3	4	2	3	2	3	2	4	3	1
27	4	3	3	2	2	2	1	2	3	2	1	2	3	3	2	3	1	1	2	3	3	2	2	1	1	1	2	1	2	2
28	3	3	2	2	2	3	3	3	3	1	2	2	1	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2

29	2	1	3	1	4	3	1	4	3	1	1	3	1	1	1	4	3	1	4	4	3	4	4	3	2	1	2	1	3	3	
30	3	3	3	2	1	1	2	3	3	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	1	3	4	
31	3	2	3	3	4	3	3	4	4	2	4	3	2	4	3	4	3	3	4	4	2	2	4	3	3	2	3	1	4	3	
32	2	1	3	4	3	3	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	4	3	
33	4	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	
34	3	1	2	3	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	4	1	2	2	2	2	1	1	2	1	4	3	
35	3	4	1	4	4	4	4	4	2	1	1	1	1	4	1	4	4	2	3	4	4	2	2	2	1	3	4	2	4	4	
36	4	2	3	2	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	
37	4	3	1	4	2	4	2	2	3	2	2	4	2	2	1	2	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	
38	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	1	1	2	3	2	2	3	1	2	3	1	1	3	2	1	1	1	2	2	
39	4	3	2	1	3	4	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	4	4	3	3	3	2	4	4	3	1	3	3	2	4	
40	2	3	1	3	4	1	1	3	2	1	2	3	2	2	2	3	3	2	4	4	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	
41	4	4	4	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2	4	2	2	2	4	4	2	2	2	4	4	1	3	4	4	4	2	
42	2	1	2	2	3	2	2	4	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2
43	3	4	2	4	4	4	4	4	4	1	2	4	1	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	
44	3	2	1	2	3	3	2	2	2	1	2	3	1	3	2	1	3	2	3	3	2	3	4	2	3	2	2	1	2	2	
45	2	2	2	2	3	4	4	4	4	2	3	3	2	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	2	2	3	4	2	4	3	
46	2	2	2	2	4	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	
47	2	2	2	3	3	3	2	3	3	1	1	1	1	2	1	2	1	2	4	4	3	2	2	1	1	2	2	1	2	2	
48	4	3	1	2	4	4	4	3	3	2	2	3	1	4	1	4	3	3	2	4	3	2	1	1	2	2	1	2	1	1	
49	4	4	1	2	3	2	1	3	4	1	2	3	1	3	1	2	3	1	3	3	2	3	3	1	1	3	4	3	4	3	
50	4	3	3	1	4	3	2	4	4	2	2	4	1	3	1	4	3	1	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	1	
51	4	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1	2	1	3	2	
52	2	4	3	3	4	3	4	4	4	3	1	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	3	3	4	4	
53	3	4	1	3	4	4	3	4	4	2	1	2	3	4	2	4	3	2	4	3	4	4	3	3	2	3	4	2	4	2	
54	3	2	3	1	2	1	2	4	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	1	2	2	2	3	2	3	1	
55	3	4	2	1	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	1	2	2	3	2	
56	2	3	1	1	3	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	
57	2	2	2	1	2	1	2	3	3	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3	4	4	2	2	3	2	3	2	3	3	2	
58	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	
59	2	2	3	1	4	2	2	4	2	2	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	4	2	
60	1	1	1	2	3	2	4	3	1	1	2	2	1	3	1	2	1	1	2	4	2	3	2	1	2	2	1	3	4	4	

61	3	4	3	2	3	4	2	2	4	3	3	3	3	2	2	3	2	2	4	4	3	3	2	2	3	4	3	4	4	3
62	2	2	1	2	3	3	3	3	3	1	1	2	2	2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	2	4	3
63	2	2	1	1	3	2	1	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	1
64	2	1	2	2	1	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	2	4	3	1	3	2	2	2	4	4
65	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	1
66	2	2	2	3	3	3	1	2	3	3	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2
67	3	2	4	2	4	3	4	3	4	1	3	3	2	3	1	3	3	3	4	4	2	3	4	2	3	4	3	4	4	2
68	3	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	4	2	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4
69	3	4	4	4	3	3	1	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3
70	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
71	2	4	1	4	4	3	4	4	4	1	1	2	1	4	1	4	2	1	4	4	3	4	1	4	3	2	4	4	4	4
72	2	3	2	2	3	4	3	4	2	1	3	3	1	3	2	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	2	4	3
73	1	3	2	4	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3
74	2	3	3	1	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3
75	2	3	3	2	2	1	2	4	3	1	2	2	2	3	1	3	3	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3	4	2
76	3	3	2	2	3	2	3	4	2	2	3	3	2	3	2	2	2	4	3	4	4	3	4	2	1	3	4	3	4	3
77	4	3	4	2	2	3	2	4	3	2	3	4	4	3	2	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
78	4	2	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1	3	2	3	3	4	3	4	3	2	4	1	2	2	2	1	4	4
79	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3	2	4	3	2	2	2	3	3	4
80	3	3	2	2	2	3	3	3	3	1	2	2	1	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2
81	4	3	1	4	2	4	2	2	3	2	2	4	2	2	1	2	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4
82	2	2	2	2	4	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4
83	3	4	2	1	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	1	2	2	3	2
84	2	1	2	2	1	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	2	4	3	1	3	2	2	2	4	4



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, MELO OSTOS INES estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ATE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "ESTRÉS ACADÉMICO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LURIGANCHO, 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
MELO OSTOS INES DNI: 07661051 ORCID 0000-0002-6872-3112	Firmado digitalmente por: IMELOO el 26-01-2022 18:17:14

Código documento Trilce: INV - 0806038