



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Estrés académico en la autoeficacia de los estudiantes de ingeniería
química en una universidad pública de Huacho, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Paniagua Escobar, Kelly Nicol (orcid.org/0000-0003-3835-5125)

ASESORA:

Dra. Cadenillas Albornoz, Violeta (orcid.org/0000-0002-4526-2309)

CO-ASESORA:

Dra. Flores Mejía, Gisella Socorro (orcid.org/0000-0002-1558-7022)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA-PERÚ

2023

Dedicatoria

A mi amada familia, por ser siempre incondicional y estar conmigo en malos y buenos momentos, son quienes han creído en mí y me han enseñado que el esfuerzo, la dedicación y la humildad son claves para una vida llena de logros.

Agradecimiento

A Dios por darme fortaleza y dejarme cumplir mis metas, a mis docentes que con su paciencia y conocimientos fueron parte del desarrollo de esta investigación, a los alumnos que fueron parte de la investigación y a mis compañeros que estuvieron presentes en mi desarrollo profesional.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de Tablas	v
Índice de Figuras	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	15
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.5. Procedimientos	18
3.6. Método de análisis de datos	19
3.7. Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS	21
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	38
ANEXOS	46

Índice de Tablas

		Pág.
Tabla 1	Distribución de niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones	21
Tabla 2	Distribución de niveles de la variable autoeficacia académica y sus dimensiones	21
Tabla 3	Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R cuadrado que explica la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica	22
Tabla 4	Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en la autoeficacia académica	22
Tabla 5	Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica	23
Tabla 6	Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R2 que explicó la incidencia del estrés académico en la confianza en el desempeño de la tarea	24
Tabla 7	Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en la confianza en el desempeño de la tarea	24
Tabla 8	Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en el desempeño de la tarea	25
Tabla 9	Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R2 que explicó la incidencia del estrés académico en el esfuerzo en realizar la tarea	26
Tabla 10	Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en el esfuerzo en realizar la tarea	26
Tabla 11	Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en el esfuerzo en realizar la tarea	27
Tabla 12	Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R2 que explicó la incidencia del estrés académico en la comprensión de la tarea	28
Tabla 13	Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en la dimensión comprensión de la tarea	28
Tabla 14	Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en la comprensión de la tarea	29

Índice de Figuras

		Pág.
Figura 1	Diseño de investigación	15

Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química. La investigación se basa en un paradigma positivista, enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, diseño no experimental y alcance correlacional-causal. La muestra estuvo conformada por 107 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron el Inventario SISCO SV-21 que mide la variable independiente estrés académico y en la variable dependiente se empleó la Escala de autoeficacia académica (ACAES). Se demostró que la prueba de contraste de la razón de verosimilitud del modelo logístico fue significativa ($\chi^2=32,088$; $p<0,05$). Además, el índice de Nagelkerke indicó una incidencia de 32.1 % del estrés académico. Con respecto a la contrastación de la hipótesis general se determinó la incidencia del estrés académico en la autoeficacia. también, se identificó la incidencia del estrés académico en la dimensión, confianza en el desempeño de la tarea y en la comprensión de la tarea del 21,4 % y 20,9 % respectivamente. Sin embargo, no hubo incidencia del estrés académico en la dimensión esfuerzo en realizar la tarea ($p>,05$; $Wald=3,527$). Se concluyó que el estrés académico incide significativamente en la autoeficacia.

Palabras clave: Estrés mental, eficiencia en la educación, respeto de sí mismo, Comprensión, Esfuerzo propio.

Abstract

The main objective of the research was to determine the incidence of academic stress on academic self-efficacy in chemical engineering students. The research is based on a positivist paradigm, quantitative approach, hypothetical-deductive method, non-experimental design and correlational-causal scope. The sample consisted of 107 students. The instruments used were the SISCO SV-21 Inventory, which measures the independent variable academic stress, and the Academic Self-Efficacy Scale (ACAES) was used to measure the dependent variable. The results showed that the logistic model likelihood ratio contrast test was significant ($\chi^2=32.088$; $p<0.05$). In addition, the Nagelkerke index indicated an incidence of 32.1 % of academic stress. With respect to the contrastation of the general hypothesis, it was possible to determine the incidence of academic stress on self-efficacy. Similarly, it was possible to identify the incidence of academic stress in the dimension confidence in the performance of the task and in the understanding of the task of 21.4 % and 20.9 % respectively. However, there was no incidence of academic stress in the dimension effort in performing the task ($p>.05$; $Wald=3.527$). Therefore, it was concluded that academic stress significantly affects self-efficacy in chemical engineering students.

Keywords: mental stress, efficiency in education, self-respect, Understanding, Self-help.

I. INTRODUCCIÓN

El estrés es cualquier cambio que causa tensión emocional, física o psicológica. Es una reacción del cuerpo a cualquier cosa que requiera atención o acción. Se estima que todas las personas experimentan en su vida, determinados grados de estrés (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). Por ende, nos hallamos expuestos a algún grado de estrés y sus síntomas en alguna etapa de nuestras vidas.

En el contexto internacional, en Corea del Sur, los alumnos estuvieron expuestos a una excesiva carga en sus estudios, siendo expuestos a situaciones estresantes (Media [M]=2,6 sobre 5 puntos), haciéndolos vulnerables en su autoeficacia (M=3,98 sobre 7 puntos). Esto es producto de la alta competitividad y el éxito social (Bae et al., 2020). Además, en Pakistán estudiantes universitarios manifestaron un predominio del estrés académico moderado del 35,4 % y niveles peligrosos, como: severo, con un 13, 2 % y extremadamente severo, con un 2, 8 %. Esta situación requiere diseñar una intervención urgente y llevar a cabo medidas preventivas para mejorar la salud mental de los alumnos (Asif et al., 2020). Por ello, en algunos países la cultura del éxito académico es muy importante, sin embargo, es una causa de estrés académico.

En los Estados Unidos, un 80.4 % de estudiantes universitarios percibieron que el estrés académico incrementó como respuesta a la pandemia. Además, este tipo de estrés es un factor que afecta el bienestar mental (Barbayannis et al., 2022). También, en México, se identificaron cambios producto de cambios de la adolescencia a la etapa adulta en estudiantes universitarios. Se manifestaron presiones en el ámbito académico, generando estrés moderado (M=43.03 sobre 155 puntos) (Hernández et al., 2019). Además, en este país se realizó un estudio sobre la autoeficacia, el cual identificó que solo un 11.5 % estudiantes de la modalidad virtual manifestaron que están capacitados para enfrentar cualquier situación académica (Pérez y Rangel, 2022). Por ende, las consecuencias de la pandemia han generado estrés académico que afectan a los estudiantes.

En América Latina, la región atraviesa por una crisis educativa marcada por la pandemia que ha afectado las trayectorias educativas de 3,1 millones de personas (Rodríguez, 2021). En Ecuador, un estudio identificó que el estrés académico tuvo una mayor frecuencia del nivel medio con un 47 % y, de forma similar, la autoeficacia con un 51 % (Solís, 2020). Podemos mencionar que la pandemia implicó cambios en la educación y una serie de problemas que han sido causantes de estrés académico.

En el Perú, el estrés académico en el cual han sido sometidos los estudiantes durante las medidas de restricción, ha conllevado a exigencias que pueden haber profundizado el estrés académico. Un estudio identificó que estudiantes universitarios se caracterizaron por presentar niveles altos de estrés académico del 47.1 % y el nivel moderado del 37.8 % (Estrada et al., 2021). Asimismo, estudiantes consideraron una mayor frecuencia del nivel medio del estrés académico del 38,3 %; los cuales manifestaron presentar nerviosismo y preocupación durante el semestre (Cassaretto et al., 2021). Podemos mencionar que nuestro país, se vio afectado por la pandemia y se dieron cambios en las rutinas de aprendizaje. Probablemente, estas situaciones generaron estrés académico en los estudiantes, los cuales tuvieron que reorganizar acciones para alcanzar una adecuada autoeficacia.

En una universidad nacional de Huacho, en la carrera profesional de ingeniería química, se ha observado que algunos estudiantes del primer al tercer año han presentado algunas dificultades en el cambio académico de la modalidad virtual a la presencial. Algunos alumnos tuvieron una falta de convicción sobre sus propias habilidades para la consecución de sus logros académicos y se generaron ciertos niveles de estrés académico. Además, al ser estudiantes del primero al tercer año de estudios, tuvieron cierta presión académica por lograr adaptarse a la vida universitaria y cumplir sus actividades académicas con éxito. Se pronostica que los bajos niveles de autoeficacia académica en los alumnos, puede significar el incremento del estrés académico; situación que afecta la salud mental o impactar en la deserción académica.

Respecto a lo expresado anteriormente, se establece la formulación del problema general ¿Cómo incide el estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022? A continuación, se formulan los siguientes problemas específicos: ¿Cómo incide el estrés académico en la confianza, esfuerzo y la comprensión en el desempeño de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022?

Con relación a la justificación teórica, se consideró, la teoría social cognitiva de Bandura (1993), sostiene que el comportamiento de las personas está influenciado por la forma de pensar, creer y sentir. Es cuando las personas piensan sobre sus propias capacidades donde se da la autoeficacia. Con base en estos planteamientos, Galleguillos y Olmedo (2017), realizaron su adaptación del modelo al ámbito

educativo. Asimismo, la investigación contribuyó a generar conocimientos brindando un aporte sobre la relación causal de las variables tratadas. Cabe agregar, para analizar el estrés académico, partimos del modelo sistémico-cognoscitivista que se basa en elementos sistémicos-procesuales del estrés académico (Barraza, 2008). También, la variable estrés se abordó bajo los planteamientos de Barraza que considera que la exposición de los estudiantes a demandas específicas exigidas por docentes e instituciones asociados a su aprendizaje son generadores de estrés (Barraza, 2018). De esta forma, se corroboró la validez y vigencia de las teorías.

Referente a la justificación metodológica, se efectuó la validación y la confiabilidad de los instrumentos, de este modo permitió un adecuado diagnóstico de las variables estudiadas. Referente a la justificación práctica, en la actualidad, ha cobrado gran importancia los factores relevantes de los resultados de los aprendizajes. Los estudiantes necesitan alcanzar sus metas académicas y sus acciones deben estar orientadas a su consecución. De este modo, los hallazgos permitieron a las autoridades, tener un panorama de la situación concerniente a la autoeficacia y estrés académico. De esta manera, se llevarán a cabo intervenciones mediante programas o talleres para el fortalecimiento de la autoeficacia y el abordaje del estrés en los alumnos de la institución.

El objetivo principal fue determinar la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022. A continuación, se formulan los siguientes objetivos específicos: determinar la incidencia del estrés académico en la confianza, esfuerzo y comprensión en la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.

La hipótesis principal planteada fue que existe una incidencia significativamente del estrés académico en la autoeficacia en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022. Las hipótesis específicas planteadas se presentan a continuación: El estrés académico incide significativamente en la dimensión confianza, esfuerzo y comprensión en la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Referente a los antecedentes nacionales, se identificaron los siguientes antecedentes: Leyton (2021) investigó la conexión entre el estrés académico y las percepciones de los alumnos respecto a su propia eficacia. Este estudio es de naturaleza correlacional y no incluye experimentos reales. Un total de 380 estudiantes universitarios conformaron la muestra. Dos cuestionarios sirvieron como las principales herramientas de investigación. Hubo una correlación indirecta del estrés académico con la autoeficacia percibida ($r_s = -.414$; $p < .05$). Además, se demostró la correlación entre las dimensiones estresores ($r_s = -.378$; $p < .05$), síntomas ($r_s = -.351$; $p < .05$) y estrategias de afrontamiento ($r_s = .303$; $p < .05$) con la variable autoeficacia. Concluyó que los universitarios que presentaron una mayor autoeficacia tienden a presentar un menor grado de estrés académico.

Torres (2021) determinó si los estudiantes universitarios presentaron una conexión entre su autoeficacia académica y sus niveles de estrés en el entorno académico. Este estudio es de naturaleza correlacional y no incluye experimentos reales. La muestra incluyó a 222 estudiantes. Para medir las variables utilizaron como instrumento dos cuestionarios. Los resultados permitieron establecer una asociación entre el estrés académico y la autoeficacia ($p < .05$, $r = -.143$). También hubo una correlación estadísticamente significativa entre la los estresores y la autoeficacia ($p < .05$, $r = -.198$), afrontamiento ($p < .05$, $r = .376$) y sintomatología ($p < .05$, $r = -.244$). Concluyó que hubo una relación inversa y negativa baja de las variables.

Alfaro (2019) analizó la forma en que los alumnos universitarios tienen el apoyo de sus compañeros, y su autoeficacia académica incide en el manejo del estrés académico. El estudio fue de naturaleza correlacional y causal, además, no hubo ningún experimento. Hubo 506 estudiantes en la muestra. Se emplearon como instrumento dos cuestionarios. Los resultados permitieron determinar que el nivel de autoeficacia académica de un estudiante y su percepción de apoyo social explican el 25 % de la variación en el manejo del estrés académico ($p < .05$, $r^2 = .25$). Concluyó que la autoeficacia y el apoyo social predicen un 25 % el afrontamiento del estrés.

Rosas (2019) investigó la conexión entre las percepciones sobre su autoeficacia académica y el uso de diversos mecanismos de afrontamiento ante el estrés académico de alumnos de una universidad. El diseño del estudio es correlacional y no hubo una manipulación experimental de las variables. En la muestra se incluyeron un total de 256 estudiantes. En este estudio se emplearon como

instrumento el uso de dos cuestionarios. Los hallazgos establecieron la correlación entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento ($p < .05$, $r_s = .484$). Sin embargo, no se relacionaron la autoeficacia, el abuso de drogas y el afrontamiento ($p > .05$). Concluyó que la autoeficacia está ligada a la sub variable individual de las estrategias de afrontamiento académico.

Chucas (2019) examinó la asociación entre el estrés académico y la adaptabilidad al contexto universitario en estudiantes que ingresaron a una universidad privada. Para evaluar la variable utilizaron como instrumento dos cuestionarios. El estudio fue no experimental, que se llevó a cabo con un grupo de 452 estudiantes pertenecientes a varias carreras profesionales. Como resultado, se determinó que el 66 % tuvo una adaptabilidad de nivel bajo, el nivel medio un 22 % y el nivel alto fue del 6 %. En cuanto a los niveles de estrés, el 50 % de los individuos se encuentran en el nivel alto, seguido del 29 % en el promedio alto, el 15 % en el promedio bajo y el 6 % bajo. Además, se reveló una relación negativa baja, entre las dos variables ($p < .05$, $r = -.104$). Concluyó que existe una asociación negativa baja entre el estrés y la adaptabilidad en universitarios.

En el contexto internacional se identificaron los siguientes antecedentes: Freire y Ferradás (2020) investigaron la conexión entre los perfiles de autoeficacia y los mecanismos de afrontar el estrés. Este estudio fue de naturaleza correlacional y no incluye experimentos. Participaron como muestra 1 072 estudiantes españoles. Se utilizó dos cuestionarios. Los perfiles de autoeficacia académica mostraron una correlación significativa con la reevaluación positiva ($p < .05$, $r = .63$), la búsqueda de apoyo ($p < .05$, $r = .21$) y la planificación ($p < .05$, $r = .30$). Concluyeron que es conveniente analizar el manejo del afrontamiento del estrés académico, considerando primero la adaptabilidad de los mecanismos de afrontamiento.

Naranjo (2020) determinó la correlación entre del estrés académico y la autoeficacia en estudiantes de fisioterapia de una universidad ecuatoriana. El diseño no contempló la manipulación de las variables y se seleccionó un nivel correlacional. Se utilizó un tamaño de muestra total de 98 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron dos cuestionarios. Los datos mostraron una correlación de la autoeficacia académica con el estrés ($p < .05$, $r = -.180$). Concluyó que hubo una asociación negativa de la autoeficacia con el estrés.

Putra y Ahmad (2020) examinaron los niveles de la autoeficacia y el estrés en alumnos universitarios en Australia. Los instrumentos empleados fueron un

autoinforme sobre el estrés y la autoeficacia académica. 305 alumnos de educación fueron partícipes de la muestra. Los resultados demostraron que las mujeres y los estudiantes del primer año pueden sufrir un mayor grado de estrés y grados más bajos de autoeficacia académica que sus compañeros de clase. Concluyeron que el estrés experimentado por los alumnos del primer año puede interferir en el cumplimiento de sus demandas académicas.

Rosales y Hernández (2020) comprobaron la correlación de las percepciones de autoeficacia con el rendimiento en alumnos mexicanos de una universidad. El diseño del estudio no experimentó con las variables y el nivel fue correlacional. Se utilizó una medida de autoeficacia académica y un formulario de recolección de datos. Un total de 391 estudiantes universitarios relacionados con la carrera de nutrición conformaron la muestra. Según los resultados, hubo una vinculación favorable entre de la autoeficacia con el rendimiento ($r = .222$; $p < .05$). Asimismo, concluyeron que una instrucción fundada en la autoeficacia académica es una buena manera de mejorar las calificaciones de los estudiantes.

Piergiovanni y Depaula (2018) investigaron si los estudiantes universitarios en Argentina diferían con relación a la percepción de su autoeficacia en el aula en función de su género. El estudio adopta un alcance correlacional, que carece de controles experimentales. Hubo 126 participantes de la carrera de psicología incluidas en la muestra. Los instrumentos fueron dos cuestionarios. De acuerdo con los resultados, se determinó que los varones tenían una mayor autoeficacia que las mujeres ($p < .05$, Mann-Whitney $U = 899,000$). Además, en general, los estudiantes mostraron una visión positiva sobre su autoeficacia y las capacidades para realizar acciones o tareas. Concluyeron que los hombres tenían mayores niveles de autoeficacia, lo que indica que poseen más confianza en sus habilidades para llevar a cabo ciertas tareas académicas.

Respecto a la variable independiente, el estrés académico se define como un tipo de estrés que se presenta en los estudiantes, cuando los docentes o la organización académica, tienen determinadas exigencias asociadas con el proceso de aprendizaje. Tal es el caso de realizar un examen, exponer, realizar un ensayo, etc., y diferentes demandas dirigidas a los estudiantes, las cuales son percibidas que sobrepasan sus capacidades para llevarlas a cabo con éxito (Barraza, 2018). Otro concepto de estrés académico se refiere a la angustia emocional debido a la insatisfacción esperada, relacionada con el fracaso académico o simplemente al

desconocimiento de la probabilidad de fracaso académico (Lal, 2014). Se puede mencionar que los conceptos del estrés académico inciden en que es un tipo de estrés cuyas manifestaciones se dan específicamente en contextos académicos.

Sobre el enfoque teórico adoptado para la variable independiente del presente estudio, se establece el modelo sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2008). Este se basa en que, el estrés académico, posee elementos sistémicos-procesuales que actúan a modo de continuidad de un modelo de entrada y salida, cuya exposición del sistema busca lograr un equilibrio. El estudiante está expuesto a un conjunto de demandas, que son consideradas como estresores, generando una situación de estrés; las cuales producen los síntomas que obligan a los estudiantes a tomar medidas de afrontamiento (Barraza, 2008). Esta teoría trata de explicar desde un modelo de la teoría de sistemas combinado con aspectos cognoscitivistas el estrés académico en los estudiantes.

Existe diferentes teorías sobre el estrés que se dividen en componentes sociales, psicológicos y biológicos. El enfoque del estrés social hace hincapié en la incorporación de los acontecimientos vitales estresantes en las estructuras y jerarquías sociales. El punto de vista del estrés psicológico enfatiza los procesos internos que ocurren durante circunstancias estresantes, como las evaluaciones individuales del peligro y el daño que representan los factores estresantes y las estrategias de afrontamiento. Por último, el enfoque del estrés biológico se orienta a los cambios fisiológicos agudos y a largo plazo causados por los factores estresantes y las evaluaciones psicológicas que los acompañan (Surachman y Almeida, 2018). También, existen teorías que se basan en la adaptación del cuerpo al estrés (Amirkhan et al., 2020). Al respecto, podemos afirmar que existen diferentes teorías del estrés enfocado desde diferentes campos de estudio.

Por otra parte, el modelo del desequilibrio esfuerzo-recompensa (ERI) es uno de los modelos de estrés más utilizados. De acuerdo con este paradigma, cuando los grandes esfuerzos se equilibran con pocas recompensas, el desequilibrio resultante puede generar malos sentimientos y estrés prolongado. Este modelo ha servido como base teórica para varias investigaciones que examinan el estrés en circunstancias no laborales (Portoghese et al., 2019). Podemos mencionar que la teoría del estrés es amplia y el estrés académico se enriquece de esta.

Para la salud mental de los alumnos, el estrés académico, es un factor de riesgo. Un mayor nivel de estrés se relaciona con un mayor grado de desgaste, lo que

a su vez conduce a un mayor grado de depresión (Jiang et al., 2021). Existen consecuencias perjudiciales producto del estrés en la salud mental y física (depresión, úlceras estomacales, etc.). Por ello, es necesario explorar los elementos que pueden proteger a los adolescentes de las consecuencias perjudiciales del estrés (Grant et al., 2011). Además, el estrés académico puede afectar la depresión adolescente tanto directa como indirectamente a través del agotamiento (Jiang et al., 2021). Asimismo, puede incidir en problemas de sueño y ansiedad en los estudiantes (Zhang et al., 2020). De lo anterior, consideramos que los factores estresantes están presentes como generadores de desgaste mental.

Los factores estresantes relacionados con la COVID-19, como la disminución de la interacción social, el aumento de la inestabilidad financiera y el estrés académico, conllevan a las instituciones educativas a estar mejor preparadas para dirigirse a las poblaciones de alto riesgo durante la pandemia (Van de Velde et al., 2021). Asimismo, los estudiantes se adaptaron a las demandas académicas, sociales y tecnológicas durante la pandemia. Esto requiere de la gestión de estrategias de aprendizaje cognitivo para aminorar el estrés académico (Fuster et al., 2021). Cabe mencionar que la pandemia nos ha planteado el surgimiento de nuevos factores estresantes, por lo que los nuevos entornos virtuales y el retorno a las clases presenciales deben ser evaluados por las instituciones.

Otro factor de estrés académico, es la transición de la escuela a la universidad, la cual puede provocar una variedad de emociones, la mayoría de las cuales son desagradables (Rodríguez y Sánchez, 2022). Con relación a lo anterior, diferentes estudios han demostrado que son frecuentes los altos niveles de estrés académico en los jóvenes universitarios (Leppink et al., 2016). Ante la presión académica, los estudiantes deben dominar progresivamente las exigencias y dificultades que requiere un importante número de recursos físicos y psicológicos para afrontar este problema (Alfonso et al., 2015). Con frecuencia, estas circunstancias de transición a la vida universitaria pueden ser generadores de estrés académico.

El manejo del estrés es un mecanismo fundamental importante para la adaptación y la supervivencia. El afrontamiento es la forma en que las personas de todas las edades reconocen, evalúan y reaccionan o manejan situaciones estresantes; como peligros, dificultades y pérdidas. Décadas de estudios han revelado la complejidad del afrontamiento a medida que evoluciona con la edad y la experiencia, y se desarrolla con cada episodio de un evento estresante. En particular,

los académicos han investigado sobre como las personas difieren en sus reacciones de afrontamiento ante experiencias estresantes y como el afrontamiento ayuda a explicar que el estrés puede conducir a problemas de salud, psicopatología o resiliencia y desarrollo (Zimmer y Skinner, 2022). Consideramos que es indispensable que los estudiantes cuenten con estrategias de afrontamiento para aminorar el impacto del estrés académico.

Es importante establecer técnicas de afrontamiento del estrés. Para ello, es indispensable identificar la fuente de estrés que, por lo general, no es el evento desafiante en sí mismo, sino la interpretación de los alumnos (evaluación). Las emociones negativas indican que algo anda mal y que es necesaria una evaluación exhaustiva del problema. Usando buenas habilidades de afrontamiento. Por ello, los estudiantes deben poder moderar la fuerza y la duración de sus emociones. No todos los alumnos son capaces de controlar sus emociones lo suficiente como para continuar con las actividades en las que estaban involucrados. Las situaciones que los alumnos ven como dañinas en un momento, pueden dejar de ser problemáticas en el futuro (Boekaerts, 2010). Las instituciones académicas deben contar con profesionales capaces de orientar e identificar el estrés y promover técnicas de afrontamiento para aminorar los efectos nocivos del estrés académico.

La investigación pudo identificar que la variable independiente estrés académico se divide en tres dimensiones: estrategias de afrontamiento, síntomas y estresores. Los estresores, se refiere a las demandas o exigencias diarias que se encuentran expuestos los estudiantes en el ámbito académico (Barraza y Medina, 2016).

Asimismo, la dimensión síntomas, alude al momento en el cual el estudiante realiza una valoración, identifica una demanda como fuente de un estresor o de estrés. Producto de ello, se produce un desequilibrio sistémico y surgen diferentes síntomas psicológicos, físicos o comportamentales, que señalan la presencia del estrés (Barraza y Medina, 2016).

Además, la dimensión estrategias de afrontamiento, es cuando el estudiante ha desarrollado resiliencia, reconoce la presencia de estrés en su vida, identifica la aparición de varios síntomas de estrés y se involucra en una secuencia de esfuerzos cognitivos o conductuales para confrontar su estrés. Esta situación tiene como fin resolver el problema fuente de su estrés o disminuir las consecuencias emocionales del mismo (Barraza y Medina, 2016).

Con relación a la autoeficacia académica (variable dependiente), se entiende como la capacidad de ejecutar y organizar los cursos de acción indispensables para alcanzar logros específicos (Galleguillos y Olmedo, 2017). Consiste en el juicio de una persona sobre su propia capacidad para alcanzar una meta o confianza en sí mismo (Yokoyama, 2019). Asimismo, la autoeficacia es un tipo de confianza en sí mismo, sobre una tarea o situación. Es una cognición crucial que a menudo impulsa la acción, suponiendo que los individuos poseen la capacidad física y valoran la conducta en cuestión (Martin y Martin, 2017). En ese sentido, podemos afirmar que la autoeficacia académica son los juicios de dominio específicos respecto a la capacidad de la persona para llevar a cabo acciones indispensables para alcanzar los objetivos deseados.

Con relación al enfoque teórico de autoeficacia académica, se basa en la teoría cognitiva social propuesta por Bandura (1993). Sostiene que las personas son vistas como autoorganizadas, proactivas, autorreguladas y autorreflexivas donde se dan diferentes conexiones entre factores personales, conductuales, sociales y ambientales. El comportamiento de los sujetos se ve influenciado por su forma de pensar, sienten y creen. Es cuando las personas piensan sobre sus propias capacidades donde se da la autoeficacia. Además, considera que los procesos psicológicos motivacionales pueden influir en las expectativas de las acciones humanas como las decisiones, el esfuerzo, la perseverancia y el logro.

La teoría cognitiva social postula las interdependencias entre individuos, grupos y sus respectivos entornos. Sirve como base teórica para la autoeficacia, o la percepción de las propias capacidades para aprender o realizar tareas en un determinado nivel. Por ello, la autoeficacia es una construcción humana que influye y se ve afectada por las acciones y las circunstancias sociales-ambientales (Schunk y DiBenedetto, 2021). De lo anterior, podemos destacar que la autoeficacia implica una acción y el reconocimiento de la propia capacidad para el logro de determinados trabajos académicos.

De acuerdo con esta teoría, el funcionamiento humano se basa en tres conjuntos de componentes que interactúan: personal, social-ambiental y conductuales. Cada conjunto de variables influye y es impactado por las demás. Los pensamientos de las personas pueden influir en sus comportamientos y sus acciones, los cuales pueden afectar sus circunstancias. A su vez, los elementos sociales y ambientales pueden impactar en las ideas de las personas (Schunk y DiBenedetto,

2021). Podemos mencionar que la teoría cognitiva social es el eje fundamental de la autoeficacia académica, puesto que se da una interacción de diferentes elementos que influirán en los pensamientos de la persona.

Décadas de estudio han revelado que la autoeficacia tiene beneficios en una variedad de dominios de la vida y pueden ser un mecanismo fundamental de cambio en las personas (Gallagher, 2012). Por ello, se ha utilizado para explicar y predecir una serie de resultados cognitivos, emocionales y conductuales en una variedad de contextos académicos. Diferentes trabajos han establecido que las creencias sólidas de autoeficacia son ventajosas desde un punto de vista funcional (Ahn y Bong, 2019). Con relación a lo anterior, podemos mencionar que la autoeficacia es ventajosa en diferentes campos y es un mecanismo esencial que debe estar presente en la formación.

Se ha demostrado que la autoeficacia es importante en una variedad de logros, incluida la motivación, el aprendizaje y la autorregulación. Esto es debido a que la calibración, o el grado en que la autoeficacia coincide con el desempeño, puede influir en los logros y la motivación de los alumnos. Por ello, la autoeficacia es esencial tanto para los instructores como para los estudiantes (Schunk y DiBenedetto, 2015). Además, la autoeficacia afecta positivamente el desempeño académico (Burgos y Salas, 2020). Por ello, la autoeficacia académica ha sido reconocida como un componente importante para mejorar el rendimiento académico (Yokoyama, 2019). Podemos agregar que la autoeficacia es importante porque influencia positivamente a otras variables presente en los entornos académicos.

Es necesaria una convicción en la propia eficacia, puesto que da como resultado una acción exitosa; mientras que la falta de confianza da como resultado el fracaso o la inactividad. En ese sentido, las personas construyen sus creencias sobre la eficacia a través de la interpretación de experiencias directas e indirectas, los juicios sociales de los demás y sus emociones; mientras hacen un trabajo. Además, se ha demostrado que las creencias de eficacia personal influyen en el comportamiento humano, el pensamiento, la motivación y el afecto en diferentes áreas de funcionamiento; incluida la educación, la salud y el lugar de trabajo (Usher y Morris, 2022). Estas juegan un papel crucial en los entornos de logro y un cuerpo sustancial de investigación respalda la idea de que puede afectar el inicio, la dirección, la persistencia y las consecuencias de los actos relacionados con el logro (Schunk y Pajares, 2002). Esta variable es indispensable en el contexto educativo, dado que

permite obtener ventajas en los estudiantes al identificar falencias y mejorar la autoeficacia.

Cabe agregar que los estudiantes con una alta eficacia académica tienen una mayor capacidad de conseguir logros académicos y ser más persistentes a pesar de las dificultades (Borzzone, 2017). Además, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tienen una mayor propensión a la proactividad en el logro por aprender, siendo conscientes de sus limitaciones y fortalezas (Alegre, 2014). Asimismo, las percepciones de apoyo académico entre pares pueden generar una mayor autoeficacia académica (Altermatt, 2019). Por ello, es vital que los estudiantes construyan su autoeficacia, reconociendo sus falencias y perfeccionándola; con el fin de alcanzar importantes logros académicos a lo largo de su vida.

Cuando los jóvenes realizan una transición de un contexto académico, como del entorno de la escuela secundaria a la educación universitaria, es modificable la autoeficacia académica. No obstante, esta transición puede implicar diferencias en los estudiantes con respecto a las dificultades que tengan. Además, las intervenciones referentes a la autoeficacia académica pueden desarrollar la confianza para creer que tienen la capacidad de desempeñarse excepcionalmente bien y completar con éxito todas las actividades académicas requeridas. A su vez, esto impulsará el desempeño y las emociones positivas de los alumnos cuando hagan la transición a la universidad (Gutiérrez y Landeros, 2020). Podemos analizar que la transición de un entorno educativo, puede generar cambios en los estudiantes y poner a prueba la autoeficacia académica con la que cuentan.

Situaciones como el confinamiento generado por el COVID-19, pueden generar un impacto en la autoeficacia. Este contexto ocasionó que los estudiantes desarrollen planes y la movilización de recursos necesarios para garantizar un resultado exitoso. Sin embargo, se enfatiza la importancia del seguimiento, el contacto y la comunicación entre los participantes, aun cuando los cursos se basen en la modalidad a distancia (Gutiérrez et al., 2022). Situaciones cambiantes en los entornos académicos conllevan a que los estudiantes adapten su autoeficacia. Además, los responsables encargados de los procesos educativos deben orientar la autoeficacia de los estudiantes.

Un problema frecuente consiste en que los estudiantes no alinean adecuadamente su autoeficacia académica con sus capacidades de desempeño. Esta situación conlleva, por lo general, a un inadecuado desempeño que afectan su

rendimiento. Asimismo, los estudiantes con exceso de confianza pueden tener efectos perjudiciales en la autorregulación y el rendimiento académico. Por ello, las creencias de autoeficacia académica pueden estar mal calibradas, y se presentan como subeficacia y sobreeficacia, siendo lo adecuado el equilibrio. Por ello, la importancia de aumentar la autoeficacia de los estudiantes parece ser una necesidad inevitable (Talsma et al., 2019). Con relación a lo anterior, se debe lograr la corrección de las creencias de autoeficacia y considerar una autoeficacia equilibrada. Por ello, es necesario identificar la situación de la autoeficacia de los estudiantes para evitar problemas asociados con una mala calibración de la autoeficacia.

En el contexto institucional, las autoridades deben brindar apoyo para mejorar la autoeficacia de los estudiantes, y se pueden usar técnicas innovadoras para hacer que los cursos sean más accesibles. Este resultado debe estar supeditado a la política educativa (Akter, 2021). De lo mencionado anteriormente, se recalca que la autoeficacia académica debe tener un impulso y orientación por las entidades encargadas de dirigir la política educativa.

La investigación pudo identificar que la variable dependiente autoeficacia académica se divide en tres dimensiones: esfuerzo en la realización de la tarea, la comprensión de la tarea y confianza en el desempeño de la tarea.

La dimensión, confianza en el desempeño de la tarea: es la confianza de la persona sobre su capacidad para lograr un desempeño adecuado de sus trabajos académicos (Galleguillos y Olmedo, 2019). Para ello, se considera la realización de tareas específicas u otras situaciones (Álvarez y Villamarín, 2004). La dimensión, comprensión de la tarea: se refiere al entendimiento de los trabajos académicos para establecer una adecuada planificación de su desempeño académico (Galleguillos y Olmedo, 2019). La dimensión, esfuerzo en la realización de la tarea: se refiere al esfuerzo que pueden llevar a cabo para alcanzar los propósitos académicos (Galleguillos y Olmedo, 2019).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El presente estudio se fundó en el paradigma positivista, que se centra en la medición. Los estudios en la línea del positivismo suelen utilizar métodos cuantitativos para establecer correlaciones explicativas o vínculos causales (Park et al., 2020). Asimismo, se seleccionó el método hipotético-deductivo, dado que establece la hipótesis como primer paso en el proceso científico de adquisición de información, basado en el uso del razonamiento y haciendo deducciones fundadas en la observación del fenómeno (Kovačić, 2021).

El trabajo empleó el enfoque cuantitativo que se basa en estimar la ocurrencia o magnitudes de los fenómenos inmersos y realizar la comprobación de la hipótesis (Hernández y Mendoza, 2018).

El estudio fue de tipo básico, puesto que tuvo como propósito, contribuir con la producción de información teórica respecto a las variables estrés académico en la autoeficacia académica. Según los hallazgos del estudio, trata de complementar y reforzar las teorías seleccionadas (Hernández y Mendoza, 2018).

3.1.2. Diseño de investigación

Con relación al diseño seleccionado no hubo manipulación experimental; siendo no experimental y, se orienta a la observación de los fenómenos en su entorno para examinarlos (Hernández y Mendoza, 2018). Por lo tanto, el estrés académico y autoeficacia académica no fueron manipulados. Asimismo, fue transeccional o transversal, puesto que se caracteriza porque efectúa la recolección de datos en un determinado tiempo (Hernández y Mendoza, 2018).

Referente al alcance del presente trabajo, fue correlacional-causal, puesto que tiene como objetivo conocer el grado de vinculación que puede haber en dos a más variables (Hernández y Mendoza, 2018). En ese sentido, se buscó conocer como la variable estrés académico incide en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química.

Figura 1

Diseño de investigación



VI Variable independiente: Estrés académico (causa)

VD Variable dependiente: Autoeficacia académica (Consecuencia)

3.2. Variables y operacionalización

Definición conceptual:

Variable independiente: Estrés académico

Es un tipo de estrés que se presentan los estudiantes, cuando los docentes o las organizaciones académicas generan determinadas exigencias asociadas con el proceso de su aprendizaje (Barraza, 2018).

Variable dependiente: Autoeficacia académica

Es la capacidad de ejecutar y organizar los cursos de acción indispensables para alcanzar logros específicos (Galleguillos y Olmedo, 2017).

Definición operacional

Variable independiente: Estrés académico

La variable estrés académico se evaluó mediante sus dimensiones síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento; para ello, utilizamos el Inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018).

Indicadores:

Dimensiones estresores: sobre carga de trabajos académicos, forma de evaluación, exigencia del docente, carácter y personalidad del docente, tipo de trabajos académicos, limitación con el tiempo de trabajo, y escasa claridad sobre los requerimientos del docente. La dimensión, síntomas: fatiga, ansiedad, tristeza y depresión, desgano, desconcentración, conflictividad, e irritabilidad y agresividad. Las estrategias de afrontamiento: concentración en la resolución de problemas, experiencia en resoluciones de problemas pasados, determinación de soluciones concretas, actitud positiva frente a los problemas, análisis de las posibles soluciones, control emocional, y planificación para enfrentar el problema.

Escala de medición: Ordinal

Variable dependiente: Autoeficacia académica

La autoeficacia académica se midió basada en sus dimensiones esfuerzo en realizar la tarea, comprensión de la tarea y confianza en el desempeño de la tarea; para lo cual se utilizó la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES) (Galleguillos y Olmedo, 2019).

Indicadores:

La confianza en el desempeño, cuenta con: tareas difíciles y tareas comunes. La dimensión esfuerzo en realizar la tarea: tareas individuales y tareas grupales. La dimensión comprensión de la tarea: en una situación adversa y en una situación normal.

Escala de medición: Ordinal

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis**La población**

Es un conjunto de todos los individuos o cosas que tienen similitudes y características comunes (Hernández y Mendoza, 2018). la población de la presente investigación estuvo conformada por los alumnos del primer a quinto año de la carrera de ingeniería química en una universidad pública de Huacho, que fueron un total de 185. (Ver anexo 4).

Criterios de inclusión

Los criterios considerados fueron: alumnos de ambos sexos del primero al tercer año de la carrera de ingeniería química en una universidad de Huacho.

Criterios de exclusión

Los criterios considerados fueron: alumnos de ambos sexos del cuarto y quinto año de la carrera de ingeniería química en una universidad de Huacho.

Estudiantes que no pertenezcan a la carrera de ingeniería química en una universidad de Huacho.

Muestra

Es una porción de la población, la cual se procede a seleccionar, obteniéndose los datos para llevar a cabo el estudio y sobre el que se realizaran las observaciones y mediciones de la variable objeto de la investigación (Bernal, 2010).

La muestra por conveniencia conlleva la selección de los casos accesibles que acepten ser incluidos. Se fundamenta en la conveniencia de proximidad y accesibilidad (Otzen y Manterola, 2017). El presente trabajo utilizó una muestra por

conveniencia debido a que seleccionó a los alumnos del primero al tercer año de la carrera de química, debido a accesibilidad y proximidad. Por lo tanto, se incluyeron a 107 alumnos del primer año, segundo año y tercer año académico de la carrera de ingeniería química (43, 28 y 36 alumnos respectivamente).

Muestreo

La técnica de muestreo hace referencia a la forma en que se obtiene una muestra. El presente estudio fue no probabilístico debido a que los sujetos fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de conveniencia del investigador. El segundo se sustenta en la selección de los sujetos según criterios y características que el investigador considere; por lo que no se ajusta a los fundamentos probabilísticos (Otzen y Manterola, 2017).

Unidad de análisis

En el presente estudio se consideró a un estudiante de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas consisten en procesos y acciones que conllevan a la obtención de los datos esenciales para responder a un tema de estudio (Mendoza y Ávila, 2020).

Técnica de recolección de los datos

El estudio seleccionó como técnica a la encuesta. En la investigación, es una herramienta para recopilar datos mediante interrogantes a individuos para obtener mediciones sistemáticas sobre las ideas derivadas de un tema de investigación, previamente desarrollado (López y Fachelli, 2015). En particular, los cuestionarios se emplean a menudo en los trabajos de ciencias sociales como un medio para recopilar datos. La función principal de un cuestionario en la investigación es recopilar de manera eficiente datos precisos y confiables (Taherdoost, 2016).

Instrumentos de recolección de datos

El Inventario SISCO SV-21 se basa en la teoría sistémica cognoscitivista que tiene como propósito identificar el estrés académico. El inventario está compuesto de 21 reactivos distribuidos en 3 dimensiones. El instrumento usa la escala Likert con seis posibles alternativas que van desde nunca a siempre (Barraza, 2018). (Ver anexo 3). La Escala de Autoeficacia Académica (ACAES), está conformada por 3 dimensiones distribuidas en 18 reactivos. El instrumento utiliza la escala de tipo Likert con 5

posibles respuestas, siendo, nunca puedo, el mínimo valor y, siempre puedo, el máximo valor (Galleguillos y Olmedo, 2019). (Ver anexo 3).

Validez

Se refiere a la capacidad de un instrumento o herramienta de medir con precisión las variables que se estudian (Hernández y Mendoza, 2018). Se seleccionó la validación por juicios de expertos de las dos encuestas, quienes evaluarán cada ítem con base en marcadores de claridad, relevancia y pertinencia. La evaluación por medio del juicio de expertos se basa en la examinación por parte de jueces o paneles profesionales para determinar si la información que se evalúa es realmente legítima o no. Cuando se utiliza un enfoque de juicio para la validez del contenido, los investigadores deben estar presentes durante todo el proceso de validación con expertos en la materia (Taherdoost, 2016). A través del método de criterio de jueces, se validó el contenido. Para lo cual participaron 3 especialistas, que cuyos resultados determinaron que las pruebas son válidas (Ver anexo 5). Se concluyó que todos los ítems deben conservarse en la escala.

Confiabilidad

Es el modo en que un instrumento genera resultados consistentes e involucra uniformidad en las preguntas; siendo una medida la consistencia interna (Singh, 2017). Para determinar la confiabilidad se administró las pruebas piloto a 30 estudiantes de ingeniería química.

La confiabilidad del Inventario SISCO SV-21 se calculó empleando el estadístico Coeficiente Alfa de Cronbach, dando un valor ,855, afirmando que presenta una buena confiabilidad el inventario. (Ver anexo 5).

La Escala de Autoeficacia Académica (ACAES) se calculó empleando el estadístico Coeficiente Alfa de Cronbach, hallándose un valor ,833, lo que permite afirmar que el inventario presenta una buena confiabilidad (Ver anexo 5).

3.5. Procedimientos

Entre los principales procedimientos realizados, destaca la búsqueda de la literatura científica; basada en seleccionar los términos relacionados con la variable, estrés académico y autoeficacia. Realizamos una búsqueda entre los repositorios nacionales e internacionales y bases de datos de revistas indexadas. Además, se realizó la aplicación y recopilación de datos a través de 2 cuestionarios presenciales; los cuales fueron validados y comprobaron su confiabilidad. Posteriormente, se

realizó el trámite correspondiente para la prueba piloto y, posteriormente, aplicar los dos cuestionarios. Asimismo, se construyó la base de datos a partir de las respuestas de los estudiantes que participaron del estudio y la información se transformaron en valores numéricos. Posteriormente, analizamos los datos utilizando el programa SPSS IBM en su versión 26, en idioma español, que permite el ordenamiento y procesamiento de los datos.

3.6. Método de análisis de datos

Se recurrió a la estadística descriptiva e inferencial generada con el software SPSS v.26 en español. De esta forma, se utilizaron tablas de frecuencia y gráficos de barras para describir las variables y dimensiones. Se emplearon los siguientes procedimientos: a) análisis descriptivo, cuyo objetivo es describir los hechos, lo que posibilita su presentación para que a partir del análisis se puedan extraer conclusiones adecuadas (Hernández y Mendoza, 2018). Se utilizó para analizar y describir las variables, estrés académico y autoeficacia académica. b) análisis inferencial, que tiene como propósito ejecutar inferencias, comprendiendo pruebas de estimación y prueba de hipótesis (Hernández y Mendoza, 2018). En el estudio se empleó la regresión logística ordinal para contrastar las pruebas de las hipótesis.

La regresión logística ordinal se utiliza cuando se busca la predicción de una variable ordinal. Además, esta técnica no requiere de normalidad estricta de los datos (García et al., 2000). Por ende, el estudio trabajó con variables de escala ordinal (bajo, medio y alto), lo que permite utilizar la regresión ordinal.

3.7. Aspectos éticos

El uso de la ética en el estudio es necesario y capital, ya que asegura que las formas normativas de citación y referencia se sigan y apliquen adecuadamente, así como también previene el robo de ideas u obras de otros autores sin su consentimiento. En las investigaciones, es necesario buscar la verdad, es decir, evitar tergiversar la información, pasar de lo correcto a lo incorrecto, usar datos engañosos, plagiar o manipular los hallazgos para beneficio personal o de terceros (Inguillay, 2020).

En el presente estudio se tuvo en cuenta los siguientes aspectos: a) Mediante una carta de presentación, se emitió una solicitud a las autoridades correspondientes mediante una carta de presentación otorgada por la Escuela de Posgrado de la UCV. b) se solicitó Los permisos para la recopilación de los datos, sin afectar las actividades

institucionales c) Al momento de aplicar el cuestionario, se solicitó el consentimiento informado a los alumnos de ingeniería química, explicándoles los fines de la investigación (Ver anexo 3) d) Los datos se conservaron en total hermetismo y su empleo fue para fines exclusivos del estudio. e) Durante el desarrollo de la investigación se respetó y utilizó el formato de la American Psychological Association [APA], en su séptima versión.

IV. RESULTADOS

4.1. Descripción de resultados

Tabla 1

Distribución de niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones

Niveles	Estrés académico		Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Bajo	19	17,8	25	23,4	32	29,9	19
Regular	62	57,9	59	55,1	48	44,9	60	56,1
Alto	26	24,3	23	21,5	27	25,2	28	26,2
Total	107	100,0	107	100,0	107	100,0	107	100,0

En la tabla 1, el nivel bajo de estrés académico fue del 17,8 %, el nivel regular un 57,9 % y un 24,3 tuvo un nivel alto. Respecto a la dimensión estresores, destaca el nivel regular con un 55,1 %, prosigue el nivel bajo con el 23,4 % y el nivel alto fue del 21,5 %. Además, en los síntomas, el 44,9 % ostentó un nivel regular, el 29,9 % mostró un nivel bajo, y el 25,2 % exhibió un nivel alto. Asimismo, en las estrategias de afrontamiento, el 56,1 % asumió un nivel regular, el 26,2 % un nivel alto y el 17,8 % mostró un nivel bajo.

Tabla 2

Distribución de niveles de la variable autoeficacia académica y sus dimensiones

Niveles	Autoeficacia Académica		Confianza en el desempeño de la tarea		Esfuerzo en realizar la tarea		Comprensión de la tarea	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Bajo	4	3.7	5	4.7	5	4.7	6
Regular	48	44.9	50	46.7	47	43.9	74	69.2
Alto	55	51.4	52	48.6	55	51.4	27	25.2
Total	107	100.0	107	100.0	107	100.0	107	100.0

En la tabla 2, la autoeficacia académica, el nivel alto lo mostró un 51.4 %, el 44.9 % ostentó un nivel regular y el nivel bajo fue del 3.7 %. Concerniente a la confianza en el desempeño de la tarea, destaca el nivel alto con un 48,6 %, el 46,7 % fue regular y el 4,7 % bajo. Además, el esfuerzo en realizar la tarea, destaca el nivel alto con un 51,4 %, continua el nivel regular con un 43,9 % y el 4,7 % fue bajo. Asimismo, la comprensión de la tarea, fue predominante el nivel regular con el 69,2 %, prosigue el nivel alto con un 25,2 % y bajo con 5,6 %.

4.2. Contrastación de hipótesis

Comprobación de hipótesis general

H₀: El estrés académico no incide significativamente en la autoeficacia académica en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

H_a: El estrés académico incide significativamente en la autoeficacia académica en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

Tabla 3

Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R cuadrado que explica la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica

Información de ajuste de los modelos					Pseudo R cuadrado	
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Cox y Snell	
Sólo intersección	78,864				Nagelkerke	,321
Final	46,776	32,088	6	,000	McFadden	,182

En la tabla 3, la razón de verosimilitud sugiere la significancia del modelo logístico ($p < 0,05$; $\chi^2 = 32.088$) Esto indica que el estrés académico tiene una incidencia en la autoeficacia académica del 32.1 %; de acuerdo a los resultados de la Pseudo-R cuadrada de Nagelkerke (0.321). Asimismo, se ha demostrado la incidencia del 67,9 % de factores adicionales que se encuentran fuera del foco de esta indagación.

Tabla 4

Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en la autoeficacia académica

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	10,718	22	,979
Desviación	12,359	22	,950

Función de enlace: Logit.

Al ser elaborado el modelo de regresión, se requiere probar la eficacia del ajuste de las predicciones del modelo con los valores observados. De acuerdo a la tabla 4, se puede observar que el modelo es válido y aceptable, dado que la desviación ($\chi^2 = 12,359$) y muestran un $p > ,05$. Por ende, el estrés académico incide en la autoeficacia académica.

Tabla 5

Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95 %	
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Autoeficacia académica=1]	-2,340	,714	10,738	1	,001	-3,740	-,941
	[Autoeficacia académica=2]	1,386	,617	5,053	1	,025	,178	2,595
Ubicación	[Estrés=1]	-,107	,867	,015	1	,902	-1,806	1,593
	[Estrés=2]	,533	,644	,687	1	,407	-,728	1,795
	[Estrés=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Síntomas=1]	,803	,926	,752	1	,386	-1,012	2,618
	[Síntomas=2]	2,431	,685	12,591	1	,000	1,088	3,774
	[Síntomas=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Estrategias de afrontamiento=1]	-,278	,869	,102	1	,749	-1,982	1,426
	[Estrategias de afrontamiento=2]	-,139	,591	,056	1	,813	-1,297	1,018
	[Estrategias de afrontamiento=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Según la tabla 5, indica que los síntomas ($p=0,000<0,05$; Wald=12,591) permite una mejor predicción de la autoeficacia.

Comprobación de hipótesis específicas 1

H₀: El estrés académico no incide significativamente en la confianza en el desempeño de la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

H_a: El estrés académico incide significativamente en la confianza en el desempeño de la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

Tabla 6

Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R2 que explicó la incidencia del estrés académico en la confianza en el desempeño de la tarea

Modelo	Información de ajuste de los modelos				Pseudo R cuadrado	
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Cox y Snell	
Sólo intersección	71,595				Nagelkerke	,214
Final	51,021	20,574	6	,000	McFadden	,113

En la tabla 6, la razón de verosimilitud sugiere la significancia del modelo logístico (p 0,05; $\chi^2 = 20,574$) Esto indica que el estrés académico tiene una incidencia en la confianza en el desempeño de la tarea del 21,4 %; de acuerdo a los resultados de la Pseudo-R cuadrada de Nagelkerke (0,214). Asimismo, se ha demostrado la incidencia del 78,6 % de factores adicionales que se encuentran fuera del foco de esta indagación.

Tabla 7

Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en la confianza en el desempeño de la tarea

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	14,174	22	,895
Desviación	17,851	22	,715

Función de enlace: Logit.

Al ser elaborado el modelo de regresión, se requiere probar la eficacia del ajuste de las predicciones del modelo con los valores observados. De acuerdo a la tabla 7, se puede observar que el modelo es válido y aceptable, dado que la desviación ($\chi^2 = 17,851$) y muestran un $p > ,05$. Por ende, el estrés académico incide en la confianza en el desempeño de la tarea.

Tabla 8

Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en el desempeño de la tarea

Estimaciones de parámetro						Intervalo de confianza al 95 %		
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[confianza en el desempeño=1]	-2,075	,657	9,982	1	,002	-3,362	-,788
	[confianza en el desempeño=1]	1,440	,606	5,657	1	,017	,253	2,627
Ubicación	[Estrés=1]	,279	,848	,108	1	,742	-1,383	1,940
	[Estrés=2]	,166	,619	,072	1	,789	-1,047	1,379
	[Estrés=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Síntomas=1]	1,120	,921	1,479	1	,224	-,686	2,926
	[Síntomas=2]	2,245	,671	11,207	1	,001	,931	3,560
	[Síntomas=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Estrategias de afrontamiento=1]	-,061	,830	,005	1	,941	-1,688	1,566
[Estrategias de afrontamiento=2]	-,223	,547	,167	1	,683	-1,295	,848	
[Estrategias de afrontamiento=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

En la tabla 8, señala que los síntomas ($Wald=11,207$; $p=0,001<0,05$) nos indica una adecuada predicción de la autoeficacia.

Comprobación de hipótesis específica 2

H_0 : El estrés académico no incide significativamente en el esfuerzo en realizar la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

H_1 : El estrés académico incide significativamente en el esfuerzo en realizar la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad en Huacho, 2022.

Tabla 9

Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R2 que explicó la incidencia del estrés académico en el esfuerzo en realizar la tarea

Modelo	Información de ajuste de los modelos				Pseudo R cuadrado	
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Cox y Snell	
Sólo intersección	68,128				Nagelkerke	,187
Final	50,360	17,769	6	,007	McFadden	,098

Según la tabla 9, la razón de verosimilitud sugiere la significancia del modelo logístico ($p 0,05$; $x^2 = 17,769$) Esto indica que el estrés académico tiene una incidencia en la confianza en el esfuerzo en realizar la tarea del 18,7 %; de acuerdo a los resultados de la Pseudo-R cuadrada de Nagelkerke (0,187). Asimismo, se ha demostrado la incidencia del 81,3 % de factores adicionales que se encuentran fuera del foco de esta indagación (Ver anexo 9).

Tabla 10

Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en el esfuerzo en realizar la tarea

	Bondad de ajuste		
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	12,273	22	,951
Desviación	13,686	22	,912

Función de enlace: Logit.

Una vez elaborado el modelo de regresión, se requiere probar la eficacia del ajuste de las predicciones del modelo con los valores observados. De acuerdo a la tabla 10, se puede observar que el modelo es válido y aceptable, dado que la desviación ($x^2 =$

13,686) y muestran un $p > ,05$. Por ende, el estrés académico incide en el esfuerzo en realizar la tarea.

Tabla 11

Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en el esfuerzo en realizar la tarea

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95 %	
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Esfuerzo en realizar la tarea= 1]	-1,586	,634	6,252	1	,012	-2,829	-,343
	[Esfuerzo en realizar la tarea= 2]	1,692	,587	8,303	1	,004	,541	2,843
Ubicación	[Estresores=1]	,274	,831	,109	1	,741	-1,354	1,903
	[Estresores=2]	,863	,606	2,024	1	,155	-,326	2,051
	[Estresores=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Síntomas=1]	,349	,894	,152	1	,696	-1,404	2,102
	[Síntomas=2]	1,149	,612	3,527	1	,060	-,050	2,347
	[Síntomas=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Estrategias de afrontamiento=1]	,600	,829	,524	1	,469	-1,025	2,225
	[Estrategias de afrontamiento=2]	,850	,529	2,582	1	,108	-,187	1,886
	[Estrategias de afrontamiento=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 11, indica que el estrés académico no incide en el esfuerzo en realizar la tarea según a la significancia estadística ($p=0,06 > 0,05$; $Wald=3,527$). Por ende, se acepta que el estrés académico no incide significativamente en el esfuerzo en realizar la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

Comprobación de hipótesis específica 3

H₀: El estrés académico no incide significativamente en la dimensión comprensión de la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

H₁: El estrés académico incide significativamente en la dimensión comprensión de la tarea en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022.

Tabla 12

Información sobre el ajuste del modelo y pseudo R2 que explicó la incidencia del estrés académico en la comprensión de la tarea

Información de ajuste de los modelos					Pseudo R cuadrado	
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Cox y Snell	,163
Sólo intersección	67,221				Nagelkerke	,209
Final	48,140	19,081	6	,004	McFadden	,117

En la tabla 12, la razón de verosimilitud señala la significancia del modelo logístico ($p < 0,05$; $\chi^2 = 19,081$) Esto indica que el estrés académico tiene una incidencia en la confianza en el desempeño de la tarea del 20,9 %; de acuerdo a los resultados de la Pseudo-R cuadrada de Nagelkerke (0,209). Asimismo, se ha demostrado la incidencia del 79,1 % de factores adicionales que se encuentran fuera del foco de esta indagación.

Tabla 13

Bondad de ajuste del modelo que explicó el estrés académico en la dimensión comprensión de la tarea

	Bondad de ajuste		
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	16,296	22	,801
Desviación	18,737	22	,661

Función de enlace: Logit.

Al ser elaborado el modelo de regresión, se requiere probar la eficacia del ajuste de las predicciones del modelo con los valores observados. De acuerdo a la tabla 13, se puede observar que el modelo es válido y aceptable, dado que la desviación ($\chi^2 = 18,737$) y muestran un $p > ,05$. Por ende, el estrés académico incide en la comprensión de la tarea.

Tabla 14

Estimación de los parámetros del modelo que explica la incidencia del estrés académico en la comprensión de la tarea

Estimaciones de parámetro						Intervalo de confianza al 95 %		
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[comprensión de la tarea=1]	-3,052	,731	17,418	1	,000	-4,485	-1,619
	[comprensión de la tarea=2]	1,516	,649	5,454	1	,020	,244	2,787
Ubicación	[Estrés=1]	-1,892	,988	3,666	1	,056	-3,829	,045
	[Estrés=2]	-,484	,651	,553	1	,457	-1,759	,792
	[Estrés=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Síntomas=1]	1,216	1,058	1,320	1	,251	-,858	3,290
	[Síntomas=2]	2,232	,737	9,181	1	,002	,788	3,676
	[Síntomas=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[Estrategias de afrontamiento=1]	-,315	,973	,105	1	,746	-2,222	1,591
[Estrategias de afrontamiento=2]	-,768	,567	1,832	1	,176	-1,879	,344	
[Estrategias de afrontamiento=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 14, muestra que los síntomas ($Wald=9,181$; $p=0,002 < 0,05$) ofrece una mejor predicción de la autoeficacia académica.

V. DISCUSIÓN

Referente a la contrastación de la hipótesis general, se determinó la incidencia del estrés académico en la autoeficacia en los alumnos de ingeniería química de una universidad de Huacho, 2022; la cual fue significativa ($\chi^2=32,088$; $p<,05$). Asimismo, el valor de Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explicó un 32.1 % la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica. El vínculo de ambas variables se sustenta debido a que el estrés académico afecta la confianza del estudiante y su capacidad para alcanzar el éxito académico (Barraza, 2018). Es decir, afecta la capacidad de ejecutar y organizar los recursos de acción indispensables para alcanzar logros específicos por el estudiante; poniendo en duda sus propias capacidades (Galleguillos y Olmedo, 2017). Por ende, el estrés académico incide en la autoeficacia de los alumnos, al afectar su confianza en la consecución de objetivos académicos.

Resultado parecido fue obtenido por Alfaro (2019), el cual demostró que el apoyo social y la autoeficacia académica son predictores del 25 % del afrontamiento en estudiantes universitarios; siendo comprobado en un modelo de regresión lineal múltiple ($p<,05$, $r^2=,25$). El vínculo teórico de las variables se explica debido a que la autoeficacia es una creencia en la propia capacidad para lograr los objetivos e influye en el comportamiento del alumno al enfrentar una situación difícil. Por lo que permite enfrentarse a determinadas presiones académicas, actuando con confianza para superar los desafíos (Galleguillos y Olmedo, 2017). Es decir, ayuda al afrontamiento del estrés a resolver el problema fuente de su estrés o disminuir las consecuencias emocionales del mismo (Barraza y Medina, 2016). De este modo, la autoeficacia incide en el estrés académico al enfrentar los cambios de situaciones complejas.

Coincidiendo con Leyton (2021), demostró una correlación inversa y moderada del estrés académico con la autoeficacia en alumnos universitarios ($r_s=-,414$; $p<,05$). De manera similar, Torres (2021), determinó la asociación negativa baja entre el estrés y la autoeficacia ($p<.05$, $r=-,143$). Por lo que, a menor autoeficacia académica habrá mayores niveles de estrés y viceversa. Esta relación teórica entre las variables se sustenta en que los estudiantes perciben que las demandas de las actividades académicas sobrepasan sus capacidades (Barraza, 2018). Esta situación impacta negativamente en su autoeficacia, afectando la confianza de organizar, regular y llevar a cabo acciones para alcanzar el éxito (Galleguillos y Olmedo, 2017). De este modo, el estrés académico se vincula con la autoeficacia.

De forma parecida, Rosas (2019), determinó la correlación directa y moderada entre las percepciones de los universitarios sobre el afrontamiento del estrés y la autoeficacia académica ($p < ,05$; $r_s = ,484$). De modo parecido, Freire y Ferradás (2020), demostraron la correlación positiva entre el afrontamiento y los perfiles de autoeficacia académica ($p < ,05$; $r = ,63$). La vinculación teórica de ambas variables se basa en que el modelo sistémico-cognoscitivista considera que es necesario identificar los estresores, los cuales producen los síntomas. Esto para tomar adecuadas estrategias de afrontamiento (Barraza, 2008). Es decir, el afrontamiento permite reforzar la autoeficacia académica, manteniendo o fortaleciendo la autoconfianza sobre las propias capacidades para alcanzar un objetivo académico (Galleguillos y Olmedo, 2017). Por ende, el afrontamiento se vincula a la autoeficacia, puesto que permite fortalecer las capacidades de los alumnos.

De forma similar, Naranjo (2020), estableció la correlación negativa baja entre el estrés académico y la autoeficacia en alumnos de fisioterapia ($p < ,05$; $r = -,180$). Esta relación se explica debido a que cuando las personas están expuestas a un conjunto de demandas, son consideradas como estresores potenciales, que generan estrés; las cuales producen los síntomas como: desgano, ansiedad, tristeza, etc. (Barraza, 2008). Es decir, ante la presencia del estrés, la autoeficacia se puede verse afectada debido a que esta contiene procesos psicológicos y elementos motivacionales que pueden influir en las expectativas de las acciones como las decisiones, el esfuerzo, la perseverancia y el logro (Bandura, 1993). Por ello, las estrategias metacognitivas se vinculan a la autoeficacia académica debido al componente psicológico y motivacional de esta última, que puede verse afectada.

Respecto a la contrastación de la hipótesis específica 1, se pudo determinar la incidencia del estrés académico en la confianza en el desempeño de la tarea, en los alumnos de ingeniería química en una universidad de Huacho, 2022; la cual fue significativa ($\chi^2 = 20,574$; $p < ,05$). Además, el valor de Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explicó que el estrés académico incide un 21,4 % en el desempeño de la tarea. La vinculación de ambas variables se sustenta debido a que la presencia de estrés académico, puede interferir en la capacidad de concentración y pueden menguar en el esfuerzo del estudiante; generando un mayor grado de desgaste académico (Jiang et al., 2021). Es decir, la confianza del estudiante en su desempeño se ve afectada, debido a la disminución en la capacidad para alcanzar un adecuado desempeño de sus trabajos académicos (Galleguillos y Olmedo, 2019). Por ello, el

estrés académico incide en la confianza en el desempeño de la tarea, debido a que afecta la confianza del alumno.

De forma similar, Chucas (2019), determinó la relación negativa baja entre el estrés académico y la adaptabilidad al contexto universitario en ingresantes a una universidad privada ($p < ,05$, $r = -,104$). El autor enfatiza en la necesidad de promover la adaptación académica y la prevención del estrés académico debido a la relación que presentan ambas variables. La relación de estas variables se sustenta en que el estrés académico afecta la percepción del estudiante sobre determinadas circunstancias académicas, considerando que estas pueden superar sus capacidades. Es decir, afecta adaptación cuando no se logra establecer mecanismos del manejo del estrés. (Zimmer y Skinner, 2022). Por ende, el vínculo de estas variables se sustenta en que estrés académico puede afectar la percepción de los estudiantes, dificultando adaptabilidad en los entornos académicos.

Resultado similar fue obtenido por Rosales y Hernández (2020), que determinaron la correlación entre las percepciones de autoeficacia académica y el rendimiento en alumnos mexicanos ($p < ,05$; $r = ,222$). La relación entre las variables se explica debido a que la educación basada en la autoeficacia académica, es una buena manera de mejorar las calificaciones de los estudiantes. Esto es producto a que la autoeficacia es importante en una variedad de logros como el desempeño de los estudiantes (Schunk y DiBenedetto, 2015). Además, la confianza para alcanzar un logro académico y los aspectos motivacionales afectarán positivamente el desempeño académico (Burgos y Salas, 2020). Por ello, la autoeficacia académica es reconocida como un componente importante para mejorar el rendimiento académico (Yokoyama, 2019).

En cuanto a la contrastación de la hipótesis específica 2, se expuso que no hubo una incidencia del estrés académico en el esfuerzo por realizar la tarea en los estudiantes de ingeniería química. Según los estimadores de los parámetros del modelo no hubo una significancia estadística ($Wald = 3,527$; $p = ,06 > ,05$). Estos resultados de falta de vinculación entre las variables se sustentan según la teoría cognitiva social de la autoeficacia, la cual involucra procesos psicológicos motivacionales que influyen en las expectativas de las acciones como las decisiones, el esfuerzo, etc. (Bandura, 1993). Es decir, a pesar de las adversidades y la presencia de estrés, los estudiantes tienen la creencia y necesidad de alcanzar el éxito académico, a pesar de los obstáculos (Barraza, 2008). Por ende, no hubo una

vinculación, dado que el estudiante puede hacer uso de su motivación para esforzarse y lograr metas; lo cual, permite sobrellevar las dificultades y generadores de estrés.

Además, estos resultados se sustentan en que el estudiante es quien identifica e interpreta los eventos desafiantes como posibles generadores de estrés. Por lo general, la adversidad de un evento no es en sí mismo el generador de estrés, sino la evaluación de los alumnos que puede sobredimensionar una situación (Boekaerts, 2010). Es decir, si bien los trabajos académicos rigurosos generan algún grado de estrés, los estudiantes tienen intereses o estímulos, como: la necesidad de aprobar una materia, poder ascender en sus puestos de trabajo, etc. Por ello, consideran que deben esforzarse más en la materia, realizando una serie de estrategias para cumplir su objetivo. De este modo, los alumnos son capaces de controlar sus emociones lo suficiente como para continuar con las actividades en las que estaban involucrados (Boekaerts, 2010). Por ende, en determinados contextos, el estrés académico no es percibido como un limitante del esfuerzo por realizar la tarea.

Referente a la contrastación de la hipótesis específica 3, se pudo demostrar la incidencia del estrés académico en la comprensión de la tarea en los alumnos de ingeniería química; la cual, según la prueba de contraste de la razón de verosimilitud fue significativa ($\chi^2=19,081$; $p<,05$). Además, el valor de Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explicó que el estrés académico incide en un 20.9 % en la comprensión de la tarea. Esta incidencia se sustenta debido a que una persona con estrés puede tener dificultades para concentrarse en las tareas, debido a los síntomas que se manifiestan, como: la fatiga mental, ansiedad, tristeza, etc. (Barraza, 2018). Es decir, afecta la capacidad de utilizar recursos de acción indispensables para alcanzar logros específicos; poniendo en duda sus capacidades (Galleguillos y Olmedo, 2017). Por ende, la presencia de estrés afecta la concentración para lograr una adecuada capacidad de entender y planificar la realización de las tareas en los estudiantes.

Por otra parte, el presente estudio pudo determinar que la dimensión síntomas del estrés académico, fue la que presentó una mayor incidencia en la autoeficacia académica ($p<,05$; Wald 12,591). Esta vinculación se explica debido a que los síntomas hacen referencia a la valoración del estudiante de identificar una demanda como fuente generadora de estrés. Debido al desequilibrio sistémico, surgen diferentes manifestaciones o síntomas psicológicos, físicos o comportamentales. Estos síntomas señalan la presencia del estrés, tales como: la ansiedad, fatiga, tristeza, conflictividad, depresión, desgano, desconcentración, agresividad, etc.

(Barraza y Medina, 2016). Es decir, los síntomas afectan la autoconfianza de sus capacidades para el lograr de los objetivos académicos (Galleguillos y Olmedo, 2017). Por ello, los alumnos perciben la presencia de síntomas del estrés, situación que afecta su autoeficacia académica.

Una solución frente al efecto nocivo del estrés académico en la autoeficacia, es establecer técnicas de afrontamiento del estrés. Estas son indispensables para identificar la fuente generadora de estrés y emplear adecuadas habilidades de afrontamiento. De lo contrario, los estudiantes que carecen de estas técnicas, no podrán moderar la fuerza y duración de sus emociones negativas, causadas por el estrés; presentándose dificultades en el control de sus emociones (Boekaerts, 2010). Además, puede conllevar a la frustración y a generar más estrés, creando un círculo vicioso (Barraza y Medina, 2016) Por ello, es importante establecer estrategias de afrontamiento, de lo contrario el estrés afectará la interpretación y se volverá inmanejable, conllevando a la aparición de enfermedades de salud mental (Boekaerts, 2010). Los especialistas recomiendan dominar, progresivamente, recursos físicos y psicológicos para afrontar el estrés (Alfonso et al., 2015).

En lo concerniente al análisis descriptivo de la variable estrés académico, se identificó la preponderancia del nivel regular con un 57.9 %, un 24.3 % tuvo el nivel alto y el 17.8 % un nivel bajo. Referente a la dimensión estresores, destaca el nivel regular con un 55,1 %, el 23,4 % tuvo el nivel bajo y el nivel alto fue del 21,5 %. Referente a la dimensión síntomas, destaca el nivel regular con un 44.9 %, continua con un 29,9 % el nivel bajo y el nivel alto tuvo un 25,2 %. Con respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento, fue predominante el nivel regular con un 56,1 %, sigue la categoría alta con un 26,2 % y el nivel bajo tuvo un 17,8 %.

Coincidimos con Chucas (2019), que identificó el predominio del nivel alto de estrés (50 %) en alumnos de una universidad privada. De modo similar, con Putra y Ahmad (2020), cuyos resultados demostraron que en estudiantes de primer año sufren un mayor grado de estrés, lo que interfiere en el cumplimiento de sus demandas académicas. Estos hallazgos pueden explicarse debido a que existen diversos factores involucrados que contribuyen a los elevados grados de estrés en los alumnos. Algunos de los más comunes son la presión académica institucional o la rigurosidad de los trabajos, etc. (Barraza, 2008). Además, debemos considerar el surgimiento de nuevos factores estresantes ocasionados en el contexto de la pandemia (Van de Velde et al., 2021). También, en los entornos virtuales y el retorno

paulatino a las clases presenciales (Fuster et al., 2021). Por ende, se requiere un monitoreo constante de los generadores de estrés que surgen a través del tiempo.

Asimismo, con respecto al análisis descriptivo de la variable autoeficacia académica, hubo una mayor frecuencia del nivel alto con un 51,4 %, continua el nivel regular con el 44,9 % y el nivel bajo tuvo un 3,7 %. En lo que respecta a la dimensión confianza en el desempeño de la tarea, se identificó el predominio del nivel alto con un 48,6 %, continua el nivel regular con un 46,7 % y el nivel bajo tuvo un 4,7 %. Además, en la dimensión esfuerzo en realizar la tarea, destaca el nivel alto con un 51,4 %, continua el nivel regular con un 43,9 % y el nivel bajo presentó un 4,7 %. En cuanto a la dimensión comprensión de la tarea, predominó el nivel regular con un 69,2 %, continua el nivel alto con un 25,2 % y el 5,6 % presentó un nivel bajo.

De forma similar, Piergiovanni y Depaula (2018), demostraron que, el total de los estudiantes que participaron en el estudio, mostraron una visión positiva sobre su autoeficacia y las capacidades para realizar acciones o tareas. Estos resultados se explican debido a que los estudiantes tienen confianza de su propia capacidad de lograr el éxito académico (Galleguillos y Olmedo, 2017). También, la experiencia del esfuerzo realizado en asignaturas anteriores, les permite tener esa confianza sobre sus propias capacidades. Asimismo, los estudiantes se sienten seguros de si y cuentan con una autoestima adecuada, motivándose a continuar en su proceso de aprendizaje (Borzzone, 2017). Por ello, los estudiantes con una alta eficacia académica tienen una mayor capacidad de conseguir logros académicos y ser más persistentes a pesar de las dificultades generadas.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Con respecto al objetivo general, se determinó la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química en una universidad de Huacho,2022; de acuerdo a la prueba de contraste de la razón de verosimilitud, el modelo logístico fue significativo ($\chi^2=32,088$; $p<0,05$). Asimismo, el valor de Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explica que el estrés académico incide un 32.1 % en la autoeficacia académica. Por ende, el estrés académico deteriora la confianza del estudiante sobre sus propias capacidades para alcanzar un objetivo académico, aspecto base de la autoeficacia académica.

Segunda: Con respecto al objetivo específico 1, existen evidencias para establecer la incidencia del estrés académico en la confianza en el desempeño de la tarea en los estudiantes de ingeniería química en una universidad de Huacho,2022. según la prueba de contraste de la razón de verosimilitud, el modelo logístico es significativo ($\chi^2=20,574$; $p<0,05$). Además, el valor de Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explica que el estrés académico incide un 21.4 % en el desempeño de la tarea. Por ello, el estrés académico, puede afectar la capacidad de concentración y generar un desgaste académico que afecta la confianza en el desempeño de la tarea.

Tercera: Con respecto al objetivo específico 2, no hay evidencias para afirmar que el estrés académico incide en el esfuerzo en realizar la tarea en los estudiantes de ingeniería química en una universidad de Huacho,2022; según la estimación de los parámetros del modelo no fue significativo ($Wald=3,527$; $p=0,06>0,05$). Sin embargo, la prueba de contraste de la razón de verosimilitud del modelo fue significativa ($\chi^2=17,769$; $p<0,05$) y Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explicó que el estrés académico incide un 18.7 % en el esfuerzo en realizar las tareas. De este modo, el estudiante se sobrepone al estrés académico, con la presencia de factores no considerados en el modelo; por lo cual, el estrés no incide en el esfuerzo en realizar la tarea.

Cuarta: Con respecto al objetivo específico 3, Existen evidencias para determinar la incidencia del estrés académico en la comprensión de la tarea en los estudiantes de ingeniería química en una universidad de Huacho,2022; de acuerdo a la prueba de contraste de la razón de verosimilitud, el modelo logístico es significativo ($\chi^2=19,081$; $p<0,05$). Además, el valor de Pseudo-R cuadrado de Nagelkerke, explicó que el estrés académico incide un 20.9 % en la comprensión de la tarea en los estudiantes. Por ende, la presencia de estrés académico puede generar síntomas físicos y mentales que afectan la concentración; necesaria para lograr una adecuada capacidad de entender y planificar la realización de las tareas.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda al rector de la universidad organizar junto a un equipo multidisciplinario un programa de afrontamiento de estrés académico que potencie el desarrollo de la autoeficacia en los estudiantes. Este debe incluirse en el proceso de inducción a todos los alumnos al inicio del año académico. Mediante charlas, actividades de recreación y asesoría motivacional personalizada y grupal. De modo, que los estudiantes cuenten con técnicas de afrontamiento para evitar o disminuir el estrés académico que afecte su autoeficacia durante toda la etapa universitaria.

Segunda: Se recomienda al decano de la facultad, capacitar a los catedráticos en estrategias de afrontamiento para aminorar los síntomas y estresores que puedan afectar la confianza en el desempeño en las tareas grupales de los estudiantes. Debe realizarse mediante un taller virtual y/0 presencial donde se capacite sobre estos puntos básicos a los docentes con ayuda profesional que este enfocado a dicho problema. De esta manera, el docente tendrá la capacidad de identificar y recomendar a los estudiantes la forma de aminorar el efecto del estrés en los trabajos grupales; reforzando su confianza para la integración y cooperación.

Tercera: Se recomienda a los docentes tomar en cuenta los hallazgos de la presente investigación, y promover la planificación de las actividades académicas que demanden un mayor esfuerzo y representen una dificultad; las cuales son potenciales generadores de estrés académico. Para ello, se debe utilizar la comunicación asertiva que promueva objetivos claros que permitan planificar y resolver las dudas de los estudiantes. mediante el seguimiento de los trabajos. De este modo se podrá disminuir el estrés académico al momento de programar actividades que demanden un mayor esfuerzo en su realización.

Cuarta: Se recomienda sesiones psicológicas educativas y organizacional para los alumnos; brindándoles pautas adecuadas de relajación, empatía, colaboración en trabajos grupales, etc. para que así identifiquen y logren buscar soluciones cuando detecten un posible inicio de estrés académico en algún compañero, ya que puede

afectar la comprensión de los trabajos y/o tareas académicas grupales. Esto debe realizarse, promoviendo clases donde interactúen de forma saludable y empática respetando la opinión de cada persona. De este modo se busca el fortalecimiento del proceso de aprendizaje en situaciones donde se requieran trabajos con ciertos niveles de dificultad o se impartan temas complejos. Con ello, se pretende que los estudiantes en riesgo promuevan técnicas que les permitan comprender las actividades en situaciones adversas, evitando generar estresores en el aula.

REFERENCIAS

- Ahn, H., & Bong, M. (2019). Self-efficacy in learning: past, present, and future. En *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (63-86).
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85097803576&partnerID=40&md5=910b3ea48a0988d52ecc958d217265dc>
- Akter, S. (2021). Factores que afectan la autoeficacia académica y su impacto en el agotamiento académico percibido entre los estudiantes de Bangladesh. *Revista internacional de administración, espíritu empresarial, ciencias sociales y humanidades*, 4(1), 17–31.
<https://doi.org/10.31098/ijmesh.v4i1.494>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alfaro Vásquez, R. (2019). *Autoeficacia académica, apoyo social percibido y afrontamiento del estrés en estudiantes de universidades de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Femenina Sagrado Corazón, Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/678>
- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Academic stress. *EduMeCentro*, 7(2), 163-178.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013
- Altermatt, E. (2019). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy among college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 21(1), 21-37.
<https://doi.org/10.1177/1521025116686588>
- Álvarez Moleiro, M. y Villamarín Cid, F. (2004). El papel de la autoeficacia en el entrenamiento para controlar la frecuencia cardíaca durante pruebas de esfuerzo. *Psicothema*, 16(1), 50-57.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716109>
- Amirkhan, J., Bowers, G., & Logan, C. (2020). Applying stress theory to higher education: lessons from a study of first-year students. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2231-2244.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1601692>

- Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., & Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(5), 971–976. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.1873>
- Bae, E., Kang, H., & Lee, H. (2020). Mediating effects of academic self-efficacy in the relationship between academic stress and sleep quality among academic high school students. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 26(3), 281-289. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2020.26.3.281>
- Barja, L. (2022). Regreso a clases: La carga emocional de la pandemia y su impacto en la salud mental de niñas y niños. *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/vital/vivir-bien/regreso-a-clases-la-carga-emocional-de-la-pandemia-y-su-impacto-en-la-salud-mental-de-ninas-y-ninos-noticia-1390146>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in psychology*, 13, 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21, Inventario sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Barraza Macías, A. y Medina Gandara, S. (2016). El estrés académico en estudiantes de gastronomía de una universidad privada de la ciudad de Durango, en México. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 8(2), 11-25. <https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a02>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3^o ed.). Pearson Educación.
- Boekaerts, M. (2010). Coping with Stressful Situations: An Important Aspect of Self-Regulation. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International*

- Encyclopedia of Education (Third Edition)* (570-575). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00602-3>
- Borzzone Valdebenito, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Burgos-Torre, K. y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000400044&nrm=iso
- Cassaretto, M., Vilela, P. y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 27(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Chucas, E. (2019). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria, en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Señor de Sipán [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/37010>
- Estrada Araoz, E., Gallegos Ramos, N., Mamani Uchasara, H. y Mamani Roque, M. y Zuloaga Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), .88-93.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55971233016>
- Freire Rodríguez, C. y Ferradás Canedo, M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología*. 1(1), 133–142.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>
- Fuster-Guillén, D., Díaz Vergara, C. E., Guillén Aparicio, P. E., Graciela Barzola Loayza, M., & Alva Borjas, M. (2021). Effect of Cognitive Learning Strategy on Academic Stress of the University Students in COVID-19 Context. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 535-541.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85127448532&partnerID=40&md5=84a280e2ec5dde72404278fda3857aaa>

- Gallagher, M. (2012). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (314-320). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00312-8>
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. M. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. <http://hdl.handle.net/10481/45469>
- Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.329>
- García, M. V., Alvarado, J. M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*.12(2), 248-252. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/4702>
- Gutiérrez García, A., & Landeros Velázquez, M. (2020). Relationship between academic self-efficacy, performance and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. *Educación*, 29, 87-109. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032020000200087&nrm=iso
- Gutiérrez-García, A., Peredo-Rivera, E. y Ahumada-Domínguez, S. (2022). Seguimiento de la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(9), 25-42. <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/170>
- Grant, K., McMahon, S., Duffy, S., & Taylor, J. (2011). Stress. In B. B. Brown y M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (309-318). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00136-8>
- Hernández, A., Escobar, S., Fuentes, N., & Eguiarte, B. (2019). Stress, self-efficacy, academic achievement and resilience in emerging adults. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 129-148. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

- Inguillay Gagñay, L., Tercero Chicaiza, S. y López Aguirre, J. (2020). Ética en la investigación científica. *Revista Imaginario Social*, 3(1). <https://doi.org/10.31876/is.v3i1.10>
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 295, 384-389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>
- Kovačić-Popović, A. (2021). Scientific method as the foundation of scientific research. *International Review*, 1(2), 13-17. <https://doi.org/10.5937/intrev2102013K>
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 123-129. <http://iasir.net/AIJRHASSpapers/AIJRHASS14-150.pdf>
- Leppink, E. W., Odlaug, B. L., Lust, K., Christenson, G., & Grant, J. E. (2016). The young and the stressed. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(12), 931-938. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000586>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Leyton Marcacuzco, B. (2021). *El estrés académico en la autoeficacia en estudiantes de una universidad de Lima 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71000>
- Martin, J., & Martin, J. J. (2017). *Self-Efficacy Theory*. In *Handbook of Disability Sport and Exercise Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190638054.003.0034>
- Mendoza, S. y Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019>
- Naranjo Espín, S. (2020). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Perú]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4169>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Estrés*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Park, Y., Konge, L., & Artino, A. (2020). The positivism paradigm of research. *Academic Medicine*, 95(5). https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2020/05000/The_Positivism_Paradigm_of_Research.16.aspx
- Pérez Avalos, M. y Rangel Romero, M. (2022). Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(16). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/259>
- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 413-432. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&nrm=iso
- Portoghese, I., Galletta, M., Porru, F., Burdorf, A., Sardo, S., D'Aloja, E., Finco, G., & Campagna, M. (2019). Stress among university students: factorial structure and measurement invariance of the Italian version of the Effort-Reward Imbalance student questionnaire. *BMC Psychology*, 7(1), 68. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0343-7>
- Putra, A., & Ahmad, R. (2020). Improving academic self-efficacy in reducing first year student academic stress. *Jurnal Neo Konseling*, 2(2). <http://neo.ppj.unp.ac.id/index.php/neo/article/view/282>
- Rodríguez Flores, E. y Sánchez Trujillo, M. (2022). Estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21, 51-69. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000100051&nrm=iso
- Rodríguez, L. (2021). Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. *ONU-CEPAL*. https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la#_ftn1

- Rosales-Ronquillo, C. y Hernández-Jáquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Rosas Hallasi, K. (2019). *Autoeficacia académica y estilos de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Perú]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/3126>
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2015). Self-Efficacy: Education Aspects. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (515-521). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92019-1>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (153-179). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Singh, A. S. (2017). Common procedures for development, validity and reliability of a questionnaire. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 5(5), 790-801. <https://www.semanticscholar.org/paper/COMMON-PROCEDURES-FOR-DEVELOPMENT%2C-VALIDITY-AND-OF-Singh/a11a9c5971490d74720cb688d2a81c064b75b885>
- Solís Zambrano, R. (2020). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes de una unidad educativa pública de Guayaquil 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/53593>
- Sulca Quispe, R. y Quiroz Noriega, G. (2022). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Balances*, 9(13), 55-59. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250>
- Surachman, A., & Almeida, D. (2018). *Stress and coping theory across the adult*. <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-341>

- Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in research. *How to test the validation of a questionnaire/survey in research*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3205040>
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy \neq self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.002>
- Torres Surita, I. (2021). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú]. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/895>
- Usher, E. y Morris, D. (2022). Self-efficacy. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00085-0>
- Usher, E. y Urdan, T. (2016). Self-Efficacy. En H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health (Second Edition)* (75-79). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00249-4>.
- Van de Velde, S., Buffel, V., Van der Heijde, C., Çoksan, S., Bracke, P., Abel, T., Busse, H., Zeeb, H., Rabiee-khan, F., Stathopoulou, T., Van Hal, G., Ladner, J., Tavolacci, M., Tholen, R., & Wouters, E. (2021). Depressive symptoms in higher education students during the first wave of the COVID-19 pandemic. An examination of the association with various social risk factors across multiple high- and middle-income countries. *SSM-Population Health*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100936>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in Online Learning: A mini review [Short survey]. *Frontiers in Psychology*, 9, 2794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zhang, W., Yan, C., Shum, D., & Deng, C. (2020). Responses to academic stress mediate the association between sleep difficulties and depressive/anxiety symptoms in chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 263, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.157>
- Zimmer-Gembeck, M., & Skinner, E. (2022). Coping with stress: person-environment transactions, diversity, and development. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00125-9>

ANEXOS

Anexo 1: Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala
Estrés Académico	Se define como un tipo de estrés que se presentan los estudiantes, cuando los docentes o las organizaciones académicas generan determinadas exigencias asociadas con el proceso de su aprendizaje (Barraza, 2018).	La variable estrés académico se evaluará mediante sus dimensiones, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento; para ello, se utilizará el Inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018).	Estresores	▪ Sobre carga de trabajos académicos	1	(0) Nunca (1) Casi nunca (2) Rara vez (3) Algunas veces (4) Casi siempre (5) Siempre
				▪ Carácter y personalidad del docente	2	
				▪ Forma de evaluación	3	
				▪ Exigencia del docente	4	
				▪ Tipo de trabajos académicos	5	
				▪ Limitación con el tiempo de trabajo	6	
				▪ Escasa claridad sobre los requerimientos del docente	7	
			Síntomas	▪ Fatiga	8	
				▪ Tristeza y depresión	9	
				▪ Ansiedad	10	
				▪ Desconcentración	11	
				▪ Irritabilidad y agresividad	12	
				▪ Conflictividad	13	
			Estrategias de afrontamiento	▪ Desgano	14	
				▪ Concentración en la resolución de problemas	15	
				▪ Determinación de soluciones concretas	16	
				▪ Análisis de las posibles soluciones	17	
				▪ Control emocional	18	
				▪ Experiencia en resoluciones de problemas pasados	19	
				▪ Planificación para enfrentar el problema	20	
				▪ Actitud positiva frente a los problemas	21	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Autoeficacia Académica	Es la capacidad de ejecutar y organizar los cursos de acción indispensables para alcanzar logros específicos (Galleguillos y Olmedo, 2017).	La autoeficacia académica se medirá basada en sus dimensiones, confianza en el desempeño de la tarea, esfuerzo en realizar la tarea y comprensión de la tarea; para lo cual se utilizará la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES) (Galleguillos y Olmedo, 2019).	Confianza en el desempeño de la tarea:	Tareas grupales	1	tipo Likert (1) Nunca puedo (2) Casi nunca puedo (3) Regularmente puedo (4) Casi siempre puedo (5) Siempre puedo
				Tareas individuales	2, 4, 5, 6, 14, 15, 16	
			El esfuerzo en realizar la tarea	Tareas comunes	7, 8, 18	
				Tareas difíciles	10, 11, 12	
			Comprensión de la tarea	En una situación normal	3, 13	
				En una situación adversa	9, 17	

Anexo 2: Matriz de consistencia

Estrés académico en la autoeficacia de los estudiantes de ingeniería química en una universidad pública de Huacho, 2022

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e Indicadores				
			Variable 1: Estrés académico				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
<p>Problema General ¿Cómo incide el estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022?</p> <p>Problemas específicos (a) ¿Cómo incide el estrés académico en la dimensión confianza en el desempeño de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022? (b) ¿Cómo incide el estrés académico en la dimensión esfuerzo en la realización de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022? (c) ¿Cómo incide el estrés académico en la dimensión comprensión de la tarea en los</p>	<p>Objetivo General Determinar la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.</p> <p>Objetivos específicos (a) Determinar la incidencia del estrés académico en la dimensión confianza en el desempeño de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022. (b) Establecer la incidencia del estrés académico en la dimensión esfuerzo en la realización de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en</p>	<p>Hipótesis General El estrés académico incide significativamente en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.</p> <p>Hipótesis Específicas a) El estrés académico incide significativamente en la dimensión confianza en el desempeño de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022. (b) El estrés académico incide significativamente en la dimensión esfuerzo en la realización de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022. (c) El estrés académico incide significativamente</p>	Estresores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobre carga de trabajos académicos ▪ Carácter y personalidad del docente ▪ Forma de evaluación ▪ Exigencia del docente ▪ Tipo de trabajos académicos ▪ Limitación con el tiempo de trabajo ▪ Escasa claridad sobre los requerimientos del docente 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Ordinal Escala de tipo Likert (0) Nunca (1) Casi nunca (2) Rara vez (3) Algunas veces (4) Casi siempre (5) Siempre	Bajo 0-35 Regular 36-70 Alto 71-105
			Síntomas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatiga ▪ Tristeza y depresión ▪ Ansiedad ▪ Desconcentración ▪ Irritabilidad y agresividad ▪ Conflictividad 	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14		
			Estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentración en la resolución de problemas ▪ Determinación de soluciones concretas 	15, 16, 17,		

estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022?	una universidad pública de Huacho, 2022. (c) Determinar la incidencia del estrés académico en la dimensión comprensión de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.	en la dimensión comprensión de la tarea en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de las posibles soluciones ▪ Control emocional ▪ Experiencia en resoluciones de problemas pasados ▪ Planificación para enfrentar el problema ▪ Actitud positiva frente a los problemas 	18, 19, 20, 21		
			Variable 2: Autoeficacia académica				
			Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Confianza en el desempeño de la tarea:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -Tareas grupales ▪ Tareas individuales 	1, 2, 4, 5, 6, 14, 15, 16	Ordinal Escala de tipo Likert (1) Nunca puedo (2) Casi nunca puedo (3) Regularmente puedo (4) Casi siempre puedo (5) Siempre puedo	Bajo 18-42 Regular 43-66 Alto 67-90
			El esfuerzo en realizar la tarea	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas comunes ▪ -Tareas difíciles 	7, 8, 18, 10, 11, 12		
Comprensión de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En una situación normal ▪ En una situación adversa 	3, 13, 9, 17					

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR
Enfoque de Investigación: Cuantitativo	Población: Alumnos pertenecientes del primer al quinto año académico de la carrera profesional de ingeniería química que totalizan 185 estudiantes.	Variable 1: Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Inventario SISCO SV-21 Autor: Barraza, Arturo Año: 2019 Monitoreo: Control de calidad datos Ámbito de Aplicación: estudiantes Forma de Administración: Directa	Descriptiva: – Tablas de frecuencia – Tablas cruzadas Inferencial – Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov – Para contrastación de hipótesis se utilizará la regresión ordinal
Tipo de la Investigación: Básica Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Tipo: básica Nivel/Alcance: Correlacional-causal Método: Hipotético – Deductivo Diseño: No experimental – transversal	Muestra: se incluyeron a 107 alumnos del primer año, segundo año y tercer año académico de la carrera de ingeniería química (43, 28 y 36 alumnos respectivamente).	Variable 2: Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Escala de autoeficacia académica (ACAES) Autor: Galleguillos y Olmedo Año: 2017 Monitoreo: Control de calidad datos Ámbito de Aplicación: estudiantes Forma de Administración: Directa	Se empleó el programa Statical Package for the Social Sciences – SPSS-26

Anexo 3: Consentimiento informado

Responsable:

Yo Paniagua Escobar Kelly Nicol, licenciada en Terapia de Lenguaje, con documento de identidad DNI N.º 70091959, estudiante de la maestría en problemas de aprendizaje de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo:

Realizare un estudio titulado:

Estrés académico en la autoeficacia de los estudiantes de ingeniería química en una universidad pública de Huacho, 2022

El objetivo del estudio es determinar la incidencia del estrés académico en la autoeficacia académica en los estudiantes de ingeniería química del primer al tercer año en una universidad pública de Huacho, 2022.

Si usted acepta participar en el estudio, llenará el Inventario SISCO SV-21 que evalúa el estrés académico y la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES).

Su participación es voluntaria, por lo que no habrá ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo. Además, sus datos serán empleados solo para fines del estudio por lo que permanecerán en el anonimato.

En caso de que Ud. AUTORICE este consentimiento informado, en señal de aceptación deberá firmarlo, conjuntamente con el profesional responsable.

Participante:

.....

Firma

Nombre:

Fecha:

Responsable:

.....

Firma

Lic. TM. Paniagua Escobar, Kelly Nicol

Anexo 4: Ficha técnica

Ficha técnica

“Cuestionario del Inventario SISCO SV-21”

Nombre: Inventario SISCO SV-21

Autores: Barraza (2019)

Adaptación: No presenta

Administración: Individual

Tiempo de aplicación: 25 minutos

Número de ítems: 21

Descripción de la escala: escala tipo Likert

0= Nunca

1= Casi nunca

2= Rara vez

3= Algunas veces

4= Casi siempre

5= Siempre

Baremos del Inventario SISCO SV-21

Nivel	General	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
Bajo	0-35	0-12	0-12	0-12
Regular	36-70	13-23	13-23	13-23
Alto	71-105	24-35	24-35	24-35

Ficha técnica

“Cuestionario de la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)”

Nombre: Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)

Autores: Galleguillos y Olmedo (2017)

Adaptación: No presenta

Administración: Individual

Tiempo de aplicación: 25 minutos

Número de ítems: 18

Descripción de la escala: escala tipo Likert.

1= Nunca puedo

2= Casi nunca puedo

3= Regularmente puedo

4= Casi siempre puedo

5= Siempre puedo

Baremos de la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)

Nivel	General	Confianza en el desempeño de la tarea	Esfuerzo en realizar la tarea	Comprensión de la tarea
Bajo	18-42	8-19	6-14	4-9
Regular	43-66	20-29	15-22	10-15
Alto	67-90	30-40	23-30	16-20

Anexo 3: Instrumentos de investigación

Inventario SISCO SV-21

Autor: Barraza, 2018.

Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si	
No	

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

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 qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa?, tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Considere:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S
0	1	2	3	4	5

¿Con qué frecuencia te estresa?

N	Estresores	N	C N	R V	A V	C S	S
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as						
5	El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

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 qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?, tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

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

N	Síntomas	N	C N	R V	A V	C S	S
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)						
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
10	Ansiedad, angustia o desesperación						
11	Problemas de concentración						
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
14	Desgano para realizar las labores escolares						

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 qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?, tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

N	Estrategias	N	C N	R V	A V	C S	S
15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné						
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

Escala de autoeficacia académica (ACAES)

Autor: Galleguillos y Olmedo, 2017.

Nunca puedo	Casi nunca puedo	Regularmente puedo	Casi siempre puedo	Siempre puedo
NP	CNP	RP	CSP	SP
1	2	3	4	5

	Dimensión 1: Confianza en el desempeño de la tarea	1	2	3	4	5
1	Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas					
2	Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas					
4	Realizar bien cualquier tarea que me den					
5	Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en todos los cursos					
6	Esforzarme mucho más que mis compañeros para que me vaya bien en todos los cursos					
14	Cooperar muy bien en los trabajos que realizo en grupo					
15	Estudiar solo y rendir muy bien en cualquier actividad académica					
16	Expresar mi opinión, aunque no esté de acuerdo con lo que dice el profesor					
	Dimensión 2: Esfuerzo en realizar la tarea					
7	Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles					
8	Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden					
18	Estudiar primero, y luego hacer otras cosas (jugar, ver tv)					
10	Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles					
11	Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles					
12	Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien					
	Dimensión 3: Comprensión de la tarea					
3	Entender lo que enseña cualquier profesor					
13	Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro					
9	Sacar buenas notas en las pruebas que creo difíciles					
17	Entender lo que explica un profesor, aunque exista desorden en la sala					

Anexo 4: Distribución de la población

Distribución de la población

Año de estudios	N
Primer año	43
Segundo año	28
Tercer año	36
Cuarto año	38
Quinto	40
Total	185
	alumnos

Anexo 5: Validación de instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: CONFIANZA EN EL DESEMPEÑO DE LA TAREA								
1	Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas	x		x		x		
2	Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas	x		x		x		
4	Realizar bien cualquier tarea que me den	x		x		x		
5	Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en todos los cursos	x		x		x		
6	Esforzarme mucho más que mis compañeros para que me vaya bien en todos los cursos	x		x		x		
14	Cooperar muy bien en los trabajos que realizo en grupo	x		x		x		
15	Estudiar solo y rendir muy bien en cualquier actividad académica	x		x		x		
16	Expresar mi opinión, aunque no esté de acuerdo con lo que dice el profesor	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: EL ESFUERZO EN REALIZAR LA TAREA								
7	Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles	x		x		x		
8	Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden	x		x		x		
18	Estudiar primero, y luego hacer otras cosas (jugar, ver tv)	x		x		x		
10	Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles	x		x		x		
11	Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles	x		x		x		
12	Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Comprensión de la tarea								
3	3. Entender lo que enseña cualquier profesor	x		x		x		
13	13. Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro	x		x		x		

9	9. Sacar buenas notas en las pruebas que creo difíciles	x		x		x		
17	17. Entender lo que explica un profesor, aunque exista desorden en la sala	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____ Existe suficiencia _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. ~~Dr~~/ Mg: **Dra. Violeta Cadenillas Albornoz**

DNI:09748659

Especialidad del validador: Metodóloga

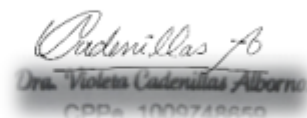
10 de octubre del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Violeta Cadenillas Albornoz
Dra. Violeta Cadenillas Albornoz
C.P.P. 1009748659

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
¿Con qué frecuencia te estresa...?								
DIMENSIÓN 1: ESTRESORES								
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	x		x		x		
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	x		x		x		
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, 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 los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	x		x		x		
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	x		x		x		
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	x		x		x		
Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:								
DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS								
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)	x		x		x		
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	x		x		x		
10	Ansiedad, angustia o desesperación	x		x		x		
11	Problemas de concentración	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	x		x		x		
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	x		x		x		
14	Desgano para realizar las labores escolares	x		x		x		
¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?,								
DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO								
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	

15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	x		x		x	
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	x		x		x	
17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	x		x		x	
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	x		x		x	
19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	x		x		x	
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	x		x		x	
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____ Existe suficiencia _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. ~~Dr/~~ Mg: Dra. Violeta Cadenillas Albornoz

DNI:09748659

Especialidad del validador: Metodóloga

10 de octubre del 2022

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

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


 Dra. Violeta Cadenillas Albornoz
 C.P.P. 1009748659

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: ESTRESORES								
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	X		X		X		
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	X		X		X		
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, 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 los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	X		X				
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	X		X		X		
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS		X		X		X		
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)	X		X		X		
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	X		X		X		
10	Ansiedad, angustia o desesperación	X		X		X		
11	Problemas de concentración	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	X		X		X		
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	X		X		X		
14	Desgano para realizar las labores escolares	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	X		X		X		
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	X		X		X		

17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	X		X		X		
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	X		X		X		
19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	X		X		X		
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	X		X		X		
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI ES SUFICIENTE

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Ricardo Nelson Zeballos Zavaleta

DNI: 25554359

Especialidad del validador: **Doctor en Psicología (Temático)**

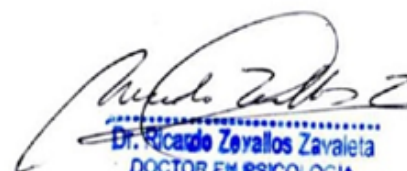
Lima 17 de octubre del 2022

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



Dr. Ricardo Zeballos Zavaleta
DOCTOR EN PSICOLOGIA
C.Ps.P. 5014

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: CONFIANZA EN EL DESEMPEÑO DE LA TAREA		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas	X		X		X		
2	Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas	X		X		X		
4	Realizar bien cualquier tarea que me den	X		X		X		
5	Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en todos los cursos	X		X		X		
6	Esforzarme mucho más que mis compañeros para que me vaya bien en todos los cursos	X		X		X		
14	Cooperar muy bien en los trabajos que realizo en grupo	X		X		X		
15	Estudiar solo y rendir muy bien en cualquier actividad académica	X		X		X		
16	Expresar mi opinión, aunque no esté de acuerdo con lo que dice el profesor	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: EL ESFUERZO EN REALIZAR LA TAREA		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7	Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles	X		X		X		
8	Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden	X		X		X		
18	Estudiar primero, y luego hacer otras cosas (jugar, ver tv)	X		X		X		
10	Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles	X		X		X		
11	Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles	X		X		X		
12	Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Comprensión de la tarea		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
3	3. Entender lo que enseña cualquier profesor	X		X		X		
13	13. Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro	X		X		X		

9	9. Sacar buenas notas en las pruebas que creo difíciles	X		X		X	
17	17. Entender lo que explica un profesor, aunque exista desorden en la sala	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI ES SUFICIENTE

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Ricardo Nelson Zeballos Zavaleta

DNI: 25554359

Especialidad del validador: Doctor en Psicología (temático)

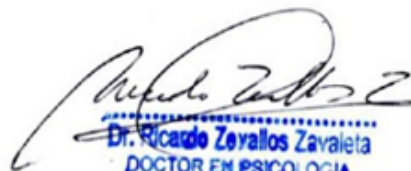
Lima 21 de octubre del 2022

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



Dr. Ricardo Zeballos Zavaleta
DOCTOR EN PSICOLOGIA
C.Ps.P. 5014



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD FILOSOFIA Y CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 26/09/1997 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	BACHILLER EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 23/09/1992 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	LICENCIADO EN PERIODISMO Fecha de diploma: 20/08/2007 Modalidad de estudios: -	ESCUELA DE PERIODISMO JAIME BAUSATE Y MEZA PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 05/06/1997 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCION EN EVALUACION Y ACREDITACION EDUCATIVA Fecha de diploma: 08/03/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUÍZ GALLO PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 29/02/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 15/03/2013 Fecha egreso: 17/07/2013	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	LICENCIADO EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 21/03/96 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	DOCTOR EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 08/12/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 05/08/2015 Fecha egreso: 12/08/2018	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN GESTIÓN Y DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Fecha de diploma: 03/05/19 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 03/02/2012 Fecha egreso: 18/12/2014	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU

about:blank

1/2

Graduado	Grado o Título	Institución
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	BACHILLER EN PERIODISMO Fecha de diploma: 14/03/2005 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	ESCUELA DE PERIODISMO JAIME BAUSATE Y MEZA PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	MAESTRO EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS Fecha de diploma: 14/02/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 02/09/2019 Fecha egreso: 02/02/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: ESTRESORES								
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	X		X		X		
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	X		X		X		
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, 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 los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	X		X		X		
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	X		X		X		
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS		X		X		X		
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)	X		X		X		
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	X		X		X		
10	Ansiedad, angustia o desesperación	X		X		X		
11	Problemas de concentración	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	X		X		X		
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	X		X		X		
14	Desgano para realizar las labores escolares	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO		Si	No	Si	No	Si	No	
15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	X		X		X		
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	X		X		X		

17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	X		X		X		
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	X		X		X		
19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucionar	X		X		X		
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	X		X		X		
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EL INSTRUMENTO PRESENTA SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Belkis David Parra Reyes

DNI: 40284575

Especialidad del validador: Doctor en ciencias de la educación.

Lima 18 de octubre del 2022



Dr. David Parra Reyes
ESP. EN MOTRICIDAD OROFACIAL
CTMP 4950

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

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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA



Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinen- cia ¹		Relevan- cia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: CONFIANZA EN EL DESEMPEÑO DE LA TAREA		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas	X		X		X		
2	Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas	X		X		X		
4	Realizar bien cualquier tarea que me den	X		X		X		
5	Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en todos los cursos	X		X		X		
6	Esforzarme mucho más que mis compañeros para que me vaya bien en todos los cursos	X		X		X		
14	Cooperar muy bien en los trabajos que realizo en grupo	X		X		X		
15	Estudiar solo y rendir muy bien en cualquier actividad académica	X		X		X		
16	Expresar mi opinión, aunque no esté de acuerdo con lo que dice el profesor	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: EL ESFUERZO EN REALIZAR LA TAREA		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7	Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles	X		X		X		
8	Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden	X		X		X		
18	Estudiar primero, y luego hacer otras cosas (jugar, ver tv)	X		X		X		
10	Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles	X		X		X		
11	Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles	X		X		X		
12	Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Comprensión de la tarea		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
3	3. Entender lo que enseña cualquier profesor	X		X		X		

13	13. Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro	X		X		X		
9	9. Sacar buenas notas en las pruebas que creo difíciles	X		X		X		
17	17. Entender lo que explica un profesor, aunque exista desorden en la sala	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EL INSTRUMENTO PRESENTA SUFICIENCIA _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. *Dr/* Mg: Dr. Belkis David Parra Reyes

DNI: 40284575

Especialidad del validador: Doctor en ciencias de la educación.

Lima 18 de octubre del 2022

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



Dr. David Parra Reyes
ESP. EN MOTRICIDAD OROFACIAL
CTMP 4950

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
PARRA REYES, BELKIS DAVID DNI 40284575	LICENCIADO EN TECNOLOGIA MEDICA ESPECIALIDAD EN TERAPIA DE LENGUAJE Fecha de diploma: 20/11/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>
PARRA REYES, BELKIS DAVID DNI 40284575	BACHILLER EN TECNOLOGIA MEDICA Fecha de diploma: 26/06/2003 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>
PARRA REYES, BELKIS DAVID DNI 40284575	MAGISTER EN NEUROCIENCIAS Fecha de diploma: 03/02/2010 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <i>PERU</i>
PARRA REYES, BELKIS DAVID DNI 40284575	GRADO ACADEMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION: CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 12/02/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i>

Anexo 5: Base de datos de confiabilidad de los instrumentos

Inventario SISCO SV-21

Nº	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	D1	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	D2	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	D3	VI
1	2	2	4	4	2	4	2	20	2	3	3	1	1	1	1	12	2	3	4	4	1	4	2	20	52
2	4	3	1	4	3	1	4	20	1	3	1	3	3	4	1	16	1	4	1	1	3	2	1	13	49
3	2	2	3	3	2	2	2	16	4	4	2	2	3	2	4	21	2	3	2	2	3	4	2	18	55
4	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	3	21	63
5	4	4	3	2	2	2	2	19	3	3	4	2	3	2	4	21	2	2	2	2	2	2	4	16	56
6	3	3	1	1	4	1	4	17	3	1	3	2	2	4	4	19	4	2	1	1	2	2	1	13	49
7	4	4	4	4	4	4	4	28	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	4	4	2	1	20	69
8	3	2	2	2	1	4	3	17	4	4	1	4	2	4	4	23	3	3	4	4	2	4	3	23	63
9	4	2	1	2	2	2	2	15	4	2	1	2	4	1	4	18	2	4	3	3	4	2	2	20	53
10	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	1	4	4	4	1	22	3	4	4	3	4	3	4	25	75
11	2	2	4	3	2	3	4	20	2	2	3	4	2	3	2	18	2	2	2	2	4	2	2	16	54
12	3	2	2	2	2	2	2	15	2	2	2	2	2	2	2	14	2	2	2	2	2	2	2	14	43
13	3	2	2	3	3	2	3	18	3	2	2	3	2	3	2	17	2	2	3	2	2	2	2	15	50
14	3	4	3	2	2	4	2	20	2	2	2	4	3	2	2	17	4	4	3	2	2	4	2	21	58
15	4	2	3	2	2	3	4	20	2	4	4	4	3	4	4	25	2	2	2	2	4	3	3	18	63
16	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	4	4	28	84
17	5	5	4	5	5	4	5	33	3	5	4	5	4	5	5	31	4	5	4	5	4	5	4	31	95
18	2	2	3	4	2	1	4	18	3	1	2	3	4	1	1	15	3	4	1	1	4	4	3	20	53
19	2	3	1	3	1	2	3	15	4	3	3	2	4	2	3	21	4	1	3	4	2	3	3	20	56
20	2	4	4	2	4	1	2	19	4	4	3	2	1	1	4	19	2	1	1	4	1	4	1	14	52
21	3	3	2	1	4	3	3	19	2	2	4	2	1	4	2	17	1	1	1	4	4	4	2	17	53
22	2	2	4	1	4	2	3	18	3	1	1	4	1	4	1	15	3	1	3	1	2	3	1	14	47
23	4	4	4	4	4	3	4	27	4	4	3	3	3	4	4	25	4	3	4	4	3	4	4	26	78
24	3	4	3	4	1	3	2	20	1	4	4	2	2	1	4	18	1	4	2	4	1	3	4	19	57
25	3	3	1	1	1	3	4	16	1	3	1	1	2	4	3	15	3	3	4	1	3	2	4	20	51
26	3	2	2	3	1	3	1	15	1	1	4	3	4	2	2	17	3	2	4	4	4	4	3	24	56

27	2	1	4	2	4	3	4	20	3	1	1	2	3	2	2	14	2	2	2	2	4	1	4	17	51
28	2	3	2	2	2	3	2	16	4	3	2	1	1	1	4	16	3	4	1	2	1	4	3	18	50
29	2	2	2	1	1	4	1	13	2	1	1	4	3	4	1	16	1	2	2	4	4	3	3	19	48
30	3	2	3	2	1	1	4	16	1	1	4	4	1	2	3	16	3	2	2	3	1	2	3	16	48

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,855	21

Escala de autoeficacia académica (ACAES)

Nº	P1	P2	P4	P5	P6	P14	P15	P16	D1	P7	P8	P18	P10	P11	P12	D2	P3	P13	P9	P17	D3	V D
1	3	2	3	3	4	4	2	4	25	4	3	4	4	4	4	23	4	4	3	3	14	62
2	4	4	4	4	3	3	4	3	29	4	4	3	4	3	4	22	3	4	2	2	11	62
3	3	4	3	4	3	4	4	4	29	3	4	4	2	4	4	21	4	3	2	4	13	63
4	3	2	4	4	4	2	3	4	26	4	2	4	4	3	4	21	3	3	4	4	14	61
5	3	3	2	2	3	3	2	3	21	2	2	4	2	2	4	16	2	2	2	2	8	45
6	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	54
7	2	3	3	4	4	2	4	2	24	4	2	2	3	4	2	17	4	4	3	3	14	55
8	2	2	3	3	4	2	2	4	22	2	4	4	2	4	2	18	4	2	4	3	13	53
9	4	4	4	4	3	3	3	5	30	4	4	3	5	3	5	24	3	3	3	4	13	67
10	5	4	4	4	5	3	3	4	32	3	4	4	3	3	3	20	4	5	3	3	15	67
11	4	5	3	3	3	3	5	5	31	5	5	3	3	4	3	23	2	5	5	2	14	68
12	3	2	4	5	4	5	2	2	27	2	3	2	3	5	2	17	4	3	3	5	15	59
13	5	4	3	5	5	4	4	4	34	2	5	5	4	2	4	22	2	4	4	4	14	70
14	3	3	3	3	4	3	3	3	25	4	4	3	3	2	4	20	3	3	2	2	10	55
15	4	4	5	4	4	4	5	4	34	5	4	5	4	5	4	27	5	4	5	4	18	79
16	3	2	3	3	3	3	3	4	24	4	4	3	3	2	2	18	4	3	3	4	14	56
17	4	4	3	4	4	3	3	3	28	4	4	4	4	3	3	22	4	3	3	3	13	63
18	4	3	4	3	3	3	3	2	25	3	2	2	3	2	3	15	4	3	4	3	14	54
19	3	4	3	3	3	3	3	3	25	2	3	3	4	4	3	19	2	3	4	3	12	56
20	3	3	3	3	3	3	3	4	25	3	3	3	3	3	4	19	3	3	3	3	12	56
21	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	3	5	4	5	4	25	4	5	4	4	17	74
22	4	5	4	5	4	5	4	5	36	4	4	4	5	4	3	24	4	5	3	3	15	75
23	4	4	5	4	5	4	4	4	34	5	4	4	4	3	4	24	4	4	4	4	16	74
24	4	4	3	3	2	4	3	4	27	3	4	4	2	4	4	21	4	4	4	4	16	64
25	3	3	3	3	4	4	4	4	28	3	3	4	4	3	4	21	3	3	3	3	12	61
26	4	4	3	4	3	4	4	3	29	5	4	3	3	4	3	22	3	3	4	4	14	65

VD = Autoeficacia

EXCEL STRES-AUTOEFICACIA PANIAGUA POBLACION - Excel

kelly nicol paniagua escobar

¿Qué desea hacer?

Formato condicional Dar formato como tabla Estilos de celda Insertar Eliminar Formato Autosuma Rellenar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI
	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	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
6	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
7	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
8	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	
9	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
10	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
11	4	4	5	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	
12	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
13	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
14	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	
15	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	
16	5	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
17	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	
18	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	
19	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	
20	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	
21	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	
22	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	
23	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	
24	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	
25	2	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
26	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	
27	5	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	
28	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	
29	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	
30	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	
31	5	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	
32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
33	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	
34	3	5	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	
35	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	
36	5	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	
37	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	
38	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	
39	4	2	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	
40	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	
41	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	
42	3	1	2	3	3	1	4	2	3	1	4	2	3	1	4	2	3	1	4	2	3	1	4	2	3	1	4	2	3	
43	2	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	
44	5	5	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	
45	4	3	5	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	
46	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	
47	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
48	3	5	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
49	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	
50	4	2	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
51	4	3	4	5	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	
52	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
53	4	3	5	3	2	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
54	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	
55	3	5	5	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
56	3	5	2	4	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
57	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
58	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	
59	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	
60	4	5	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	
61	4	3	3	3	4	4	3	5	2	3	4	3	4	3	5	2	3	4	3	5	2	3	4	3	5	2	3	4	3	
62	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
63	4	5	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	
64	3	3	3	3																										

Anexo 7: Autorización de realización de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

Huacho, 07 de noviembre de 2022

CARTA DE ACEPTACIÓN

Señorita:

PANIAGUA ESCOBAR, KELLY NICOL

Presente. -

De nuestra consideración:

Sirva la presente para saludarla cordialmente y a la vez comunicarle que su solicitud de autorización para realizar su proyecto de investigación, titulado "**Estrés académico en la autoeficacia de los estudiantes de ingeniería química en una universidad pública en Huacho, 2022**" ha sido aceptada por nuestra facultad.

Mencionarle que la autorización aplica, según el siguiente detalle:

- Alcance de la información requerida: se usará como información los cuestionarios aplicados a los estudiantes.
- Toma de imágenes fotográficas durante el desarrollo de los cuestionarios salvaguardando la integridad de los estudiantes.

IMPORTANTE: Recordarle que deberá mantener la confidencialidad de los datos de los estudiantes de la **Facultad de Ingeniería Química y metalúrgica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión** que participarán en el estudio de investigación.

Esperamos que su investigación sea de gran aporte para nuestra facultad como para la comunidad.

Sin otro particular, me despido.

Atentamente,



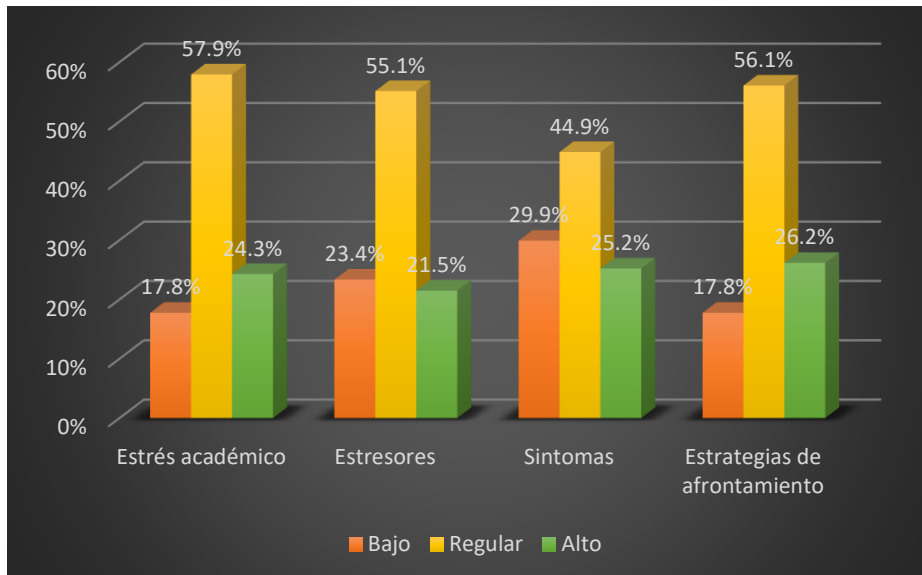
Maximo Tomás Salcedo Meza
Dr. Ing. **Maximo Tomás Salcedo Meza**
Decano

Anexo 8: Evidencia

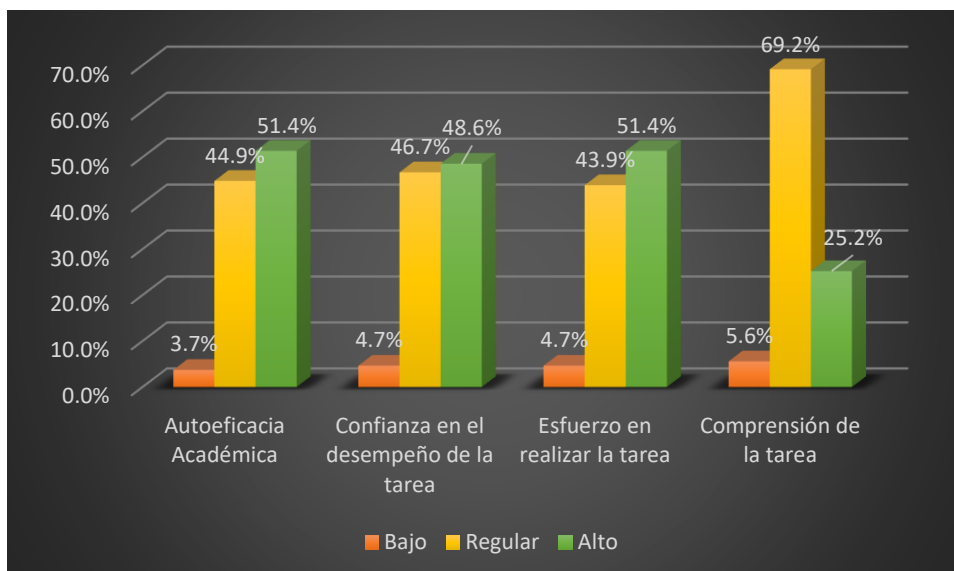


Anexo 9: Distribución de los niveles de las variables

Distribución de niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones



Distribución de niveles de la variable autoeficacia académica y sus dimensiones





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CADENILLAS ALBORNOZ VIOLETA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis Completa titulada: "Estrés académico en la autoeficacia de los estudiantes de ingeniería química en una universidad pública de Huacho, 2022", cuyo autor es PANIAGUA ESCOBAR KELLY NICOL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

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

LIMA, 02 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CADENILLAS ALBORNOZ VIOLETA DNI: 09748659 ORCID: 0000-0002-4526-2309	Firmado electrónicamente por: CADEALBO el 04-01- 2023 14:56:35

Código documento Trilce: TRI - 0506785