



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una
universidad privada de Lima, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Reyes Sanchez, Melissa Anabell (orcid.org/0009-0003-0522-8792)

ASESORES:

Dr. Valdez Asto, Jose Luis (orcid.org/0000-0002-9987-2671)

Dra. Carbajal Bautista, Inocenta Marivel (orcid.org/0000-0002-6047-8335)

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

El presente trabajo se lo dedico primordialmente a Dios, por todas las bendiciones que me ha otorgado en el transcurrir de mi vida, a mi amada familia por ser siempre incondicional para poder lograr mis metas personales y académicas. A mi esposo y mis amados hijos 1que, gracias a su paciencia, he podido concretar todo lo que me he propuesto, con todo mi amor para ustedes.

Agradecimiento

Un agradecimiento especial a la Universidad César Vallejo por acogerme durante estos años de aprendizaje y crecimiento profesional, a todos mis docentes por sus enseñanzas y constante apoyo, en especial a mi asesor por su dedicación a la investigación.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR

Yo, VALDEZ ASTO JOSE LUIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, asesor de Tesis Completa titulada: "Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023", cuyo autor es REYES SANCHEZ MELISSA ANABELL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, 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, 27 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VALDEZ ASTO JOSE LUIS DNI: 06993871 ORCID: 0000-0002-9987-2671	Firmado electrónicamente por: JOSEVALDEZA el 02-08-2023 15:43:00

Código documento Trilce: TRI - 0622788

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR

Yo, REYES SANCHEZ MELISSA ANABELL estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompaña n la Tesis titulada: "Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

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

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

Nombres y Apellidos	Firma
MELISSA ANABELL REYES SANCHEZ DNI: 44739949 ORCID: 0009-0003-0522-8792	Firmado electrónicamente por: MREYESSA el 12-08- 2023 21:57:25

Código documento Trilce: TRI - 0648245

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad del autor/ autores	v
Índice de contenidos	vi
Índice de Tablas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	13
3.1. Tipo y diseño investigación	13
3.2. Operacionalización de las variables	13
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
3.5. Procedimientos	16
3.6. Métodos de análisis de datos	16
3.7. Aspectos éticos	16
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	21
VI. CONCLUSIONES	27
VII. RECOMENDACIONES	28
REFERENCIAS	31
ANEXOS	39

Índice de Tablas

Tabla 1.	Características sociodemográficas de la muestra (N=173)	14
Tabla 2.	Prueba de Normalidad mediante K-S	18
Tabla 3.	Correlación entre las variables estrés académico y autoeficacia académica	18
Tabla 4.	Correlación entre autoeficacia académica y la dimensión estresores	19
Tabla 5.	Correlación entre autoeficacia académica y la dimensión síntomas	19
Tabla 6.	Correlación entre autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento	20

Resumen

El objetivo del estudio buscó establecer la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, la cual se realizó en una muestra de 173 participantes con edades de 17 a 45 años de edad, bajo una investigación de tipo básica, de diseño no experimental transversal y de alcance correlacional, los que fueron evaluados con el Inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983). Los resultados evidenciaron que la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica es negativa de intensidad media ($r_s = -0.226$) y significativa ($p < 0.05$). Por otro lado se halló relación negativa media entre la autoeficacia académica y las dimensiones estresores ($r_s = -0.208$) y síntomas ($r_s = -0.345$) y una relación positiva con las estrategias de afrontamiento ($r_s = 0.161$). Se concluye que, ante mayores situaciones estresantes en el ámbito educativo por las cuales pasen los estudiantes universitarios, van a disminuir sus capacidades de autoeficacia académica, lo cual afectaría su rendimiento académico.

Palabras clave: Estrés académico, autoeficacia académica, universitarios

Abstract

The objective of the study sought to establish the relationship between academic stress and academic self-efficacy in university students of a private university in Lima, which was carried out in a sample of 173 participants aged 17 to 45 years old, under a basic type of research, with a non-experimental cross-sectional design and correlational scope, who were evaluated with the SISCO SV-21 Inventory (Barraza, 2018) and the Scale of Perceived Self-Efficacy Specific to Academic Situations (EAPESA) of Palenzuela (1983). The results evidenced that the relationship between academic stress and academic self-efficacy is negative of medium intensity ($r_s = -0.226$) and significant ($p < 0.05$). On the other hand, a negative mean relationship was found between academic self-efficacy and the dimensions stressors ($r_s = -0.208$) and symptoms ($r_s = -0.345$) and a positive relationship with coping strategies ($r_s = 0.161$). It is concluded that, when university students go through more stressful situations in the educational environment, their academic self-efficacy capacities will decrease, which will affect their academic performance.

Keywords: Academic stress, academic self-efficacy, university students.

I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el conocimiento, el aprendizaje y la educación son procesos importantes en el desarrollo de las personas, las cuales demandan de tiempo, esfuerzo y dedicación. En este sentido, la universidad implica para los estudiantes, en esa transición a la vida universitaria, realizar esfuerzos para lograr adaptarse a un nuevo papel, pautas, responsabilidades y demandas académicas, en un contexto que será competitivo. Poseer metas académicas claras, cuya actuación debe orientarse hacia ellas, siendo este un imperativo en el contexto educativo actual, donde no solo debe ser capaz de lograr algo, sino ser capaz de hacerlo, creer en sus capacidades, ser autoeficaz. Sin embargo, el estudiante universitario vivencia situaciones estresantes (horarios, exámenes, calificaciones, etc.) que asociadas a otros factores psicosociales (problemas financieros, familiares, poco tiempo de interacción social y familiar) mayores serán las probabilidades de que experimente altos niveles de estrés (Herrera, 2008), trayendo consigo cambios conductuales asociados a problemas de aprendizaje y deserción universitaria (Dávila et al., 2022).

En ese aspecto, el estrés académico es un estado psicológico causado por la continua presión social e interpersonal que reduce las reservas de la persona (Trigueros et al., 2020), estado que resulta de la dificultad de los estudiantes para adaptarse a las exigencias del ambiente académico (Bedewy y Gabriel, 2015), resultando ser un factor de riesgo para fomentar problemas psicológicos y de comportamiento (Gerosa et al., 2021; Schulz van Endert, 2021) y en algunos casos, necesitan de la implementación de estrategias para afrontar su reacción (Barraza, 2004).

Muchos estudios de investigación han demostrado que es más común la ocurrencia de estrés académico entre estudiantes universitarios. El rango va desde 84% en universitarios de Pakistán a una prevalencia por debajo del 30% en países occidentales como Canadá (Asif et al., 2020). Los datos sugieren que los estudiantes de medicina perciben un mayor estrés académico y depresión (Rotenstein et al., 2016).

En España se registró una tasa del 13% de abandono de estudios universitarios siendo el estrés uno de los desencadenantes (The Objective, 2022), mientras en un reciente estudio en universitarios españoles, las mujeres mostraron elevados niveles de estrés académico respecto a los varones (Marco et al., 2022) y jóvenes de 18 a 25

años, presentaron altos niveles de estrés (19.6%) que los adultos (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

En Ecuador, un estudio arrojó que el 83.7% de estudiantes universitarios exhiben niveles moderados de estrés académico, asociado a niveles moderados a graves de ansiedad en un 54.8% (Guerrero, 2017).

En México (Montiel et al., 2020) el 95% de estudiantes universitarios de ciencias sociales presento estrés, siendo el más frecuente el medio (41.7%), en Ecuador el 83.7% de estudiantes universitarios exhibieron niveles moderados de estrés académico, asociado a niveles moderados a graves de ansiedad en un 54.8% (Guerrero, 2017).

Mientras tanto, en Perú, el Ministerio de Educación presentó directrices para atender integralmente la salud mental en las universidades. Según este ministerio, 85 estudiantes tenían problemas de salud mental, según las 21 universidades encuestadas, el 82 % citó la ansiedad como el caso más común, el 79 % el estrés y el 52 % la violencia escolar. Como contramedida, se ha propuesto promover el bienestar y la salud integral de los jóvenes universitarios, enfocándose en la atención de la salud mental (MINEDU, 2019).

En esa línea, un estudio realizado en estudiantes de enfermería, arrojó como nivel de estrés prevalente el moderado (78.3), quienes percibieron como factores estresantes a: sobrecarga de trabajos, exámenes de los profesores, tareas diversas que demandan los profesores, tiempo limitado para presentar los trabajos, problemas con el horario de clase, personalidad y el carácter del profesor, entre los principales (Teque et al., 2020).

Se ha observado que la autoeficacia académica y el estrés se muestran correlacionados inversamente, es decir, cuanto mayor es la confianza del estudiante en su capacidad para afrontar una tarea, mayor será su autoeficacia (Hitches, Woodcock & Ehrich, 2022), asimismo el estrés académico está estrechamente vinculado al rendimiento académico de los universitarios, ello implica que ante mayor percepción de estrés y alta presencia de síntomas que afecten el bienestar estudiantil, su rendimiento académico será menor (Pacheco, 2017).

No obstante, cuando el estudiante confía en que puede llevar a cabo una tarea determinada, la aborda con más calma y reflexión (Chemmers et al., 2001), así la autoeficacia académica es definida como la creencia de un estudiante en su capacidad para lograr con éxito sus objetivos académicos (Elias & McDonald, 2007),

organizar y ejecutar acciones necesarias para lograr determinados objetivos (Bandura, 1997).

En este sentido los universitarios de una universidad privada, no escaparían de esta realidad, por lo que resulta necesario desarrollar la esta investigación a fin de conocer la magnitud de la problemática, ante lo cual nos planteamos la interrogante ¿Qué relación existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023?

El estudio se justifica desde lo teórico, pues aportará a incrementar el conocimiento que se tiene respecto a la relación entre las variables a estudiar, tomando en cuenta las teorías en la que se sustentan.

En lo social, se justifica, porque mediante sus resultados se logrará comprender la relación entre las variables planteadas y proponer programas de afrontamiento al estrés a través del desarrollo de la autoeficacia en las actividades universitarias.

A nivel práctico, permitirán a las instituciones universitarias de Lima, utilizar los hallazgos para la toma de conciencia del impacto negativo que tiene el estrés académico en muestra universitaria e implementar programas de prevención que permitan afrontarla.

A nivel metodológico, se justifica porque emplea instrumentos debidamente estandarizados para establecer la asociación de las variables en estudio, basado en una investigación de tipo de estudio básico y cuantitativo.

Por ello se propone establecer la asociación entre el estrés académico y autoeficacia académica (AA) en universitarios de una universidad privada de Lima y para poder lograrlo se propone los objetivos específicos:

- a) Determinar la asociación entre autoeficacia académica y la dimensión estresores, en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023.
- b) Determinar la asociación entre autoeficacia académica y la dimensión síntomas en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023.
- c) Determinar la asociación entre autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023.

Por consiguiente, se busca responder a la hipótesis: existe relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de

Lima y como hipótesis específicas se plantea: existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión estresores, en universitarios de una universidad privada de Lima, existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión síntomas en universitarios de una universidad privada de Lima y existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en universitarios de una universidad privada de Lima.

II. MARCO TEÓRICO

Luego de la búsqueda en las principales bases de datos, se logró obtener las evidencias empíricas y las fuentes teóricas para fundamentar nuestras variables de estudio.

El artículo científico realizado por Méndez (2022) se propuso conocer cómo la autoeficacia académica influye sobre el estrés académico, bajo una investigación cuantitativa de diseño no experimental y correlacional, tomando como muestra a 85 estudiantes de una universidad venezolana, a quienes evaluó con el Cuestionario de Autoeficacia general y el Inventario de indicadores de Estrés. Reportó como resultado que no existe relación significativa entre las variables estudiadas, sin embargo; observó nivel alto de autoeficacia académica y niveles bajos de estrés académico.

Hitches & Ehrich (2022), en su artículo científico, se plantearon examinar los niveles de estrés y autoeficacia académica, y determinar sus diferencias según sexo, bajo un estudio cuantitativo y correlacional, siendo la muestra 305 estudiantes australianos, utilizaron como instrumentos las Escalas de autoeficacia académica y estrés desarrolladas por Zajacova et al. Sus resultados arrojaron una relación inversa muy fuerte entre la autoconfianza académica y el estrés ($r = -0,604$), lo que indica que cuanto más confianza sentía un estudiante menos estrés y viceversa, asimismo las mujeres jóvenes expresan niveles mayores de estrés y menos niveles de AA.

En Guayaquil, Solís (2020) en su tesis, buscó establecer si la autoeficacia académica se relaciona con el estrés académico, tomando a 258 estudiantes de muestra, cuyo estudio fue cuantitativo y diseño no experimental, corte transversal y enfoque correlacional. Empleó la Escala de Autoeficacia Académica y el Inventario SISCO. Luego de analizar los datos obtuvo que existe asociación negativa débil ($\rho = -.182$) entre las variables. La AA predomina con 51% en el nivel medio, mientras que se observó el 44% de nivel bajo para el EA.

En Ecuador, Naranjo (2020) presentó un artículo científico, para determinar la asociación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, donde utilizó un enfoque de correlación cuantitativa, un diseño transversal no experimental y una muestra de 98 participantes evaluados mediante el Inventario SISCO y la Escala de Autoeficacia del Comportamiento Escolar para

examinar a los ecuatorianos. El resultado de su análisis fue que no hubo asociación significativa entre las dos variables ($r = -.180$; $p > .05$). Sin embargo, AA se correlacionó negativamente con los estímulos y síntomas de estrés, y se correlacionó positivamente con las estrategias de afrontamiento. Los autores no hallaron una asociación significativa entre el estrés académico y la AA en los estudiantes evaluados.

Hernández y Ceniceros (2017) en su artículo científico buscaron conocer si la autoeficacia académica percibida y el estrés académico se relacionan, se apoyó en un estudio correlacional, no experimental y transaccional. Para ello aplicaron el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza) y el Ítem único de estrés académico, a 149 estudiantes de la Universidad de Durango-México. Hallaron relación negativa y débil entre las variables de estudio ($r = -.274$). Ello implica a medida que disminuye la autoeficacia aumenta el nivel de estrés académico.

En relación a los estudios nacionales, se tiene a Caviedes (2023) en cuya tesis buscó establecer la asociación entre AA y estrés académico, en 291 estudiantes de Tecnología Médica de una universidad pública, cuyo estudio fue básico, no experimental y correlacional, para recoger los datos utilizó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza) y el SISCO (Barraza). Como resultado principal obtuvo que la AE relaciona de forma negativa moderada con el EA y sus dimensiones. En cuanto a los niveles, hubo presencia del nivel moderado de AE en un 80.4%, mientras que el EA estuvo presente en un nivel medio con el 79%.

En otro momento, Paniagua (2023) su tesis buscó establecer la incidencia del estrés académico sobre la autoeficacia, en 107 estudiantes universitarios de Huacho-Lima, basándose en un estudio cuantitativo, no experimental y correlacional. Utilizó la Escala de autoeficacia académica (ACAES) y el Inventario SISCO SV-21. Su resultado arrojó que el EA incide un 32.1 % en la AA ($X^2 = 32,088$; $p < 0,05$), de igual forma el estrés incide en todas las dimensiones de la AA. Asimismo el EA fue de nivel regular en el 57,9% de los participantes y la AA prevalece en un nivel alto en el 51.4% de los evaluados.

La tesis de Cure y Echevarría (2021) realizada en Lima, tuvo como objetivo conocer si el estrés académico y autoeficacia académica se relacionan, en 209 estudiantes de muestra, bajo un estudio de tipo cuantitativo, de nivel transversal y diseño correlacional. Para ello utilizaron el Inventario SISCO y la Escala de autoeficacia

percibida específica en situaciones académicas (EAPESA). Observó que el EA y la AA no se correlacionan, sin embargo, se halló relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento al estrés y autoeficacia académica. También se obtuvo predominancia del nivel moderado en ambas variables y mayores niveles de estrés en las mujeres.

La tesis realizada por Torres (2021) tuvo como fin establecer la relación entre AA y el EA, en una muestra de 202 universitarios de Lima. El estudio fue cuantitativo, tipo descriptivo-correlacional. Se apoyó de la Escala de autoeficacia académica-ESSA y el Inventario SISCO. Halló como que entre ambas variables existe correlación negativa y significativa ($r = -.143$), igual relación se halló entre AA y las dimensiones de EA (estresores, síntomas) y una relación directa con estrategias de afrontamiento. Además, el 43.1% de los participantes que presentan nivel alto de autoeficacia académica, presentan nivel moderado de estrés académico.

Leyton (2021) en su tesis buscó establecer la asociación del estrés académico sobre la autoeficacia, contando como muestra a 380 estudiantes universitarios de Lima. La investigación fue aplicada, no experimental y descriptivo-correlacional. Utilizó el Inventario Sisco (sv21) y la Escala de Autoeficacia general (Baessler y Schwarzer). El resultado arrojó la presencia de asociación inversa entre ambas variables ($Rho = -.414$), igualmente la AA alcanzó relaciones negativas con las dimensiones del estrés académico: estresores y síntomas, y relación directa con la dimensión estrategias de afrontamiento. Concluyó que los estudiantes con alta autoeficacia, van a presentar menos factores estresores, desarrollar menos síntomas y mayores estrategias de afrontamiento frente al estrés académico.

En este apartado se dará cuenta de las bases teóricas de las variables a relacionar. En cuanto al Estrés Académico (EA), es el malestar psicológico causado por la presión continua experimentada en el transcurso de la actividad académica (Lee et al., 2011; Leung et al., 2010), debido a causas físicas, emocionales, de relaciones interpersonales y de entorno, presentes en el desarrollo de las competencias académicas (Alfonso et al., 2015) convirtiéndose en un factor de riesgo para el fomento de trastornos psicológicos y problemas conductuales entre los adolescentes (Gerosa y al, 2021; Schulz van Endert, 2021).

Al respecto, Lazarus y Folkman (1986 citado en Hitches et al., 2022) señalan que los sujetos van a experimentar estrés, cuando las exigencias amenacen o desborden sus

recursos o pongan en riesgo su bienestar. En este sentido, el EA es la reacción del organismo a las demandas académicas que superan las capacidades de adaptación de los estudiantes (Wilks & Spivey, 2010 citado en Arwa, 2022), surge cuando el estudiante se da cuenta que no cuenta con recursos necesarios para afrontar o neutralizar la situación estresante, teniendo que adaptarse a los posibles factores estresantes que pueden acaecer (Barraza, 2007).

Si bien un cierto nivel de estrés académico es esencial e inevitable, se ha observado que el estrés académico crónicamente elevado se asocia con una elevada ansiedad, alteraciones del sueño (Zunhammer et al., 2014) síntomas depresivos (Jayanthi et al., 2015) y una disminución del rendimiento académico (Waqas et al., 2015). Por tanto, los niveles bajos de estrés pueden ayudar al rendimiento, los niveles altos o continuos pueden ser perjudiciales para el bienestar de una persona (Varghese et al., 2015).

Barraza (2006) sostiene que no existe una teoría sobre el estrés académico, solo tres perspectivas que hacen un esfuerzo por sistematizar el enfoque teórico. El Enfoque teórico del estrés (Benjamín, 1992) procedente de los aportes iniciales de Cannon y Selye. El modelo de los tres enfoques teóricos: centrado en los estresores, centrado en los síntomas y centrado en la interacción del sujeto con su entorno (Travers y Cooper, 1997) y los Programas de investigación (estímulo-respuesta y persona-entorno).

Así surge el modelo transaccional (persona-entorno) liderado por Cohen y Lazarus y Folkman (como se citó en Barraza, 2006). Este modelo se centra en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a situaciones estresantes. Es un producto de las compensaciones individuales-ambientales que dependen del impacto de los estresores ambientales y está mediado por las evaluaciones realizadas por los individuos y los recursos personales (autoeficacia), recursos sociales o culturales disponibles para manejar el estrés.

De esta forma Barraza (2006) para explicar el estrés académico, planteó el modelo sistémico cognoscitivista, en base a la Teoría General de sistemas de Bertalanfy y al Modelo Transaccional del estrés propuesto por Cohen, Lazarus y Folkman. De este modo introduce cuatro enfoques básicos y fundamentales en su modelo. El primero se refiere a los componentes sistémicos del proceso y enfatiza el proceso de conexión entre el sistema y el medio ambiente. Por otra parte, habla del estrés escolar como una unidad psicológica en la que el alumno realiza valoraciones cognitivas de los estresores y por tanto sus respectivas valoraciones. Tercero, indicadores de

desequilibrio relacionados con síntomas y comportamientos atribuidos al estrés; finalmente, estrategias de afrontamiento que el estudiante puede utilizar para restablecer el equilibrio.

Barraza (2006) propone cuatro métodos básicos y necesarios en su modelo; el primero trata sobre los componentes de un sistema de proceso, enfatizando la relación entre el sistema de proceso y el medio ambiente. Por otro lado, se menciona que el estrés académico es una entidad psicológica en la que los estudiantes realizan una valoración cognitiva de los estresores y los evalúan en consecuencia. En tercer lugar, las medidas de desequilibrio se refieren a los síntomas y comportamientos inducidos por el estrés y, finalmente, al afrontamiento como estrategias que utilizan los estudiantes para restablecer el equilibrio.

Barraza (2007) desarrolló la Escala Cognitiva Sistémica de Estrés Académico para medir la frecuencia con la que diversas situaciones académicas son estresantes y la frecuencia con la que estas situaciones producen cierto tipo de respuestas mentales, físicas y conductuales, evaluando los estilos de afrontamiento para el manejo del estrés. Esta herramienta sugiere tres factores (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) que indican componentes sistémicos del proceso de estrés. Los estímulos estresores, están en el trabajo en equipo, las tareas rutinarias y la sobrecarga, espacio de estudio insuficiente, falta de tiempo para actividades académicas, exámenes constantes y tareas incomprensibles. Los Síntomas como respuesta al estrés académico, síntomas físicos (dolores de cabeza, malestar estomacal, dificultad para alcanzar objetivos, dolor de espalda, insomnio, pérdida o pérdida de peso) y síntomas psicológicos (nerviosismo, dificultad para tomar decisiones, irritabilidad, estado de ánimo depresivo y pesimismo y síntomas conductuales, tabaquismo persistente y problemas de olvido, dificultad para completar tareas y resolver conflictos, y poco interés en los demás y en uno mismo. Finalmente, las estrategias de afrontamiento: son los esfuerzos, recursos o herramientas que utiliza una persona para hacer frente a las demandas de su entorno (planes de ejercicio, religión, asertividad, autoelogio y alternativas de solución ante situaciones amenazantes) (Cure y Echevarría, 2021).

Los niveles bajos de estrés académico indican que los estudiantes hacen evaluaciones cognitivas positivas o favorables de su desempeño académico según lo

determinado por las necesidades de desempeño, y que los estudiantes deben movilizar los recursos disponibles para satisfacer estas necesidades de desempeño. Se enfrentan con confianza y productividad a situaciones que les causan malestar cognitivo o conductual.

La autoeficacia es la autopercepción de un individuo respecto a su propia capacidad para organizar y actualizar las acciones requeridas para alcanzar un rendimiento preestablecido (Bandura, 1977), es la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea con eficacia (Cassidy y Eachus, 1998 citado en Atikuzzaman & Ahmed, 2023). En general, la autoeficacia influye en la decisión de un individuo de emprender una tarea, en el esfuerzo que pone en ella y en su nivel de compromiso y es más probable que las personas con fuertes creencias de autoeficacia tengan más éxito y estén más motivadas a la hora de llevar a cabo una tarea concreta, mientras que aquellas con baja autoeficacia pueden carecer de confianza y esforzarse menos en completar la tarea (Atikuzzaman & Ahmed, 2023).

La autoeficacia es la capacidad generativa mediante la cual un individuo organiza y coordina sus habilidades para cumplir con las demandas y circunstancias de la tarea (Reeve, 2003) y evalúa cómo una persona organiza y ejecuta un curso de acción en respuesta al futuro y ante una situación con muchas incertidumbres un estresor (Puente, 2005), creencias personales sobre cuánto éxito se puede lograr en situaciones potencialmente difíciles (Tuckman & Monetti, 2011), es decir, de lo que una persona cree que es capaz, que es diferente saber qué hacer (Schunk, 2012).

Mientras que la AA es considerada como aquella capacidad para llevar a cabo acciones académicas demandantes y así lograr los objetivos respectivos, es la creencia o la confianza que tiene el estudiante en ser capaz de satisfacer las demandas de las tareas (Fen & Ying, 2023), es un factor protector ante el estrés académico (Méndez, 2022) y se ha asociado con la resiliencia académica, ya que los estudiantes eficaces tienen más probabilidades de rendir cuando se enfrentan a experiencias académicas desafiantes (Ayala y Manzano, 2018).

De esta manera, si los estudiantes concluyen que tienen las habilidades y la motivación adecuadas, sus propias perspectivas sobre su propia eficacia en términos del esfuerzo y el tiempo que dedicarán a sus actividades se convertirán en un factor

importante en las tareas o demandas que se les imponga el entorno académico, y evitar el estrés negativo (Colom, 2012).

El constructo autoeficacia tuvo su primera explicación bajo la teoría del aprendizaje social de Rotter, posteriormente Bandura con sus teorías social cognitiva y del aprendizaje social (1977, 1982) la define como las creencias de las personas en su autocapacidad para organizarse y emprender las acciones oportunas para hacer frente a situaciones futuras en las que las personas son un ente proactivo capaz de construir su vida y su entorno; capaz de autorreflexión, autocontrol, autorregulación automotivación (Bassi et al., 2007). Las personas generan posibilidades sobre ellos mismos, su entorno y acerca de lo que puede y no puede pasar, lo que pueden o no pueden hacer (Alegre, 2013).

La autoeficacia está rigurosamente relacionada con el compromiso inicial con la tarea, la persistencia y el desempeño exitoso de la persona (Alegre, 2013) y juega un rol importante en la motivación al intervenir en el tipo de actividades que ellas realizan y la persistencia en las actividades (Crozier, 2001).

Los juicios sobre la autoeficacia, cambian a través de sus tres factores vinculados con la ejecución (Tuckman & Monetti, 2011): a) Dificultad de la tarea: Estudiantes con alta autoeficacia podrían ser evasivos de participar en clases que les planteen un desafío. b) Generalización de la propia eficacia: Algunas personas se perciben confiados y autosuficiente para ejecutar con éxito cualquier actividad académica. c) Fortaleza de las evaluaciones de autoeficacia: las percepciones de poca eficacia pueden conducir al abandono de una actividad (p. ej., cuando se observa que otra persona no realiza una tarea) o un desempeño deficiente.

El nivel de autoeficacia alto, indica que los sujetos son capaces de realizar totalmente una tarea académica, mostrando una participación activa y continuo desempeño que aquellos que ponen en tela de juicio sus capacidades. Es decir, tienen una mejor percepción de sus capacidades y habilidades, se muestran autoconfiados, identifican sus habilidades para llevar a cabo actividades y planifican sus acciones a realizar que mejorarán su rendimiento (Márquez, 2022).

El estrés y la autoeficacia son variables cognitivas sociales ubicada dentro del determinismo recíproco de Bandura (1978) y al interior de ellos dominios académicos, donde los niveles de estrés y autoeficacia académica pudieran influirse mutuamente. En ese sentido, la autoeficacia académica puede predecir el afrontamiento adaptativo,

de los estudiantes, al estrés (Freire et al., 2019), donde si ellos confían en sus capacidades académicas probablemente perciban los factores estresantes como un reto más que como una amenaza, lo que va a disminuir su estrés les permitirá adaptarse mejor a la universidad (Chemers, et al., 2001). Por otro lado, se ha observado que la autoeficacia académica y el estrés académico están correlacionados negativamente, de modo que cuanto mayor es la confianza del estudiante en su capacidad para afrontar una tarea, mayor es su autoeficacia (Hitches et al., 2022).

Los estudiantes con baja autoestima, pueden considerar que las tareas son más exigentes de lo que son, generando estrés y limitando su capacidad para resolver problemas (Pajares, 1996 citado en Hitches et al., 2022). Las experiencias fisiológicas asociadas al estrés pueden influir en la autoeficacia, proporcionando información sobre el nivel de amenaza, de una tarea y las capacidades del individuo para satisfacer las demandas (Bandura, 1997). Aharony y Gazit (2020) describieron que las personas con baja autoeficacia tienden a evitar emprender tareas desafiantes, lo que en última instancia puede conducir a resultados infructuosos.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La Investigación es básica, a decir por Tamayo (2014) ésta se realiza con la intención de generar conocimientos nuevos, aportar ideas vinculadas a los constructos estudiados. Su enfoque es cuantitativo, pues su propósito fue comprobar y corroborar las hipótesis propuestas en el estudio (Sánchez y Reyes, 2018).

El diseño es no experimental, considerando que las variables son observadas tal como ocurren en su ámbito natural, ausente de manipulación (Rodríguez, 2011). De corte transversal asociativo, pues se realiza en un tiempo y momento determinado, buscando relacionar las variables (Ato, López & Benavente, 2013).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Estrés académico

Definición conceptual: Reacciones ante las demandas propias que se generan en la vida universitaria, vinculada a las metas y objetivos del estudiante (Barraza, 2008)

Definición operacional: Los datos serán obtenidos mediante el Inventario SISCO de 21 ítems, la cual contiene tres dimensiones.

Indicadores: Presencia de elementos estresores, a través de sus tres dimensiones.

Nivel de la Escala: Ordinal. 21 reactivos bajo seis opciones de respuesta Likert.

Variable 2: Autoeficacia académica

Definición conceptual: Creencia que ostenta la persona en relación a su capacidad para regular su aprendizaje y hacer frente a las tareas académicas, en base a su rendimiento (Bandura, 1997).

Definición operacional: Datos que serán obtenidos con el Inventario de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas.

Indicadores: Es unidimensional.

Nivel de la Escala: Es ordinal, 9 reactivos bajo cuatro opciones de respuesta likert.

3.3. Población, muestra y muestreo

La población es una colección o grupo de sujetos del que se necesitan saber algo (López, 2017) y son seleccionados con el fin de realizar una investigación (Sánchez y Reyes, 2018). Está representada por 90 300 estudiantes universitarios a nivel de Lima metropolitana (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2022).

Criterios de inclusión: universitarios varones y mujeres que estudien en alguna universidad privada de Lima metropolitana, matriculados en el año 2023, que haya aceptado participar de la encuesta. Criterios de exclusión: jóvenes que no estudian en universidad o hayan dejado de estudiar en el año académico 2023 y que no acepten participar del estudio.

La muestra es una proporción representativa de la población que contiene elementos útiles para la investigación (Ñaupas et al., 2018). Se consideró a 173 participantes.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia siendo su propósito facilitar el proceso de investigación al seleccionar participantes o casos que están fácilmente disponibles o accesibles (Otzen y Monterola, 2017)

Unidad de análisis: estudiantes de una universidad particular de Lima metropolitana.

La muestra estuvo constituida por 173 jóvenes universitarios, de ambos sexos, el 79.8% (138) fueron del género femenino y el 20.2% (35) masculino, en edades de 17 a 46 años de edad, siendo del 59.5% de 17 a 22 años, por otro lado, un 77.5% (134) estudia de forma presencial (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra (n= 173)

		f	%	%
Género	Femenino	138	79.8 %	79.8 %
	Masculino	35	20.2 %	100.0 %
Edad	17 a 22 años	103	59.5 %	59.5 %
	23 a 28 años	31	17.9 %	77.5 %
	29 a 34 años	25	14.5 %	91.9 %
	35 a 40 años	13	7.5 %	99.4 %
	41 a 46 años	1	0.6 %	100.0 %
	Soltero	153	88.4 %	88.4 %
Estado civil	Casado	7	4.0 %	92.5 %
	Conviviente	11	6.4 %	98.8 %
	Divorciado	2	1.2 %	100.0 %

Modalidad de estudio	Virtual	11	6.4 %	6.4 %
	Presencial	134	77.5 %	83.8 %
	Hibrida	28	16.2 %	100.0 %

Nota: f= frecuencia; %= porcentaje

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Según Fuentes et al. (2020) la técnica es el conjunto de normas que posibilitan al investigador determinar la relación con el sujeto de investigación. Se empleó la Encuesta como técnica, la cual permite recoger información por escrito de la muestra seleccionada a través del cuestionario previamente preparado por el investigador (Parreño, 2016).

Para obtener los datos de la primera variable, se empleó el Inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018), cuyas evidencias psicométricas fueron realizadas por Olivas et al. (2021) en universitarios peruanos. Tiene como propósito identificar las características del estrés de los estudiantes universitarios. Posee 21 reactivos con seis opciones de respuesta Likert que van desde nunca (0) hasta siempre (5). Al iniciar la encuesta presenta un ítem filtro que establece la experiencia de estrés y otro ítem que busca reconocer la magnitud de estrés académico, mediante autoreporte del participante.

Propiedades psicométricas

Olivas et al. (2021) para la validez de estructura interna a través del AFC confirmó el modelo de tres factores arrojando valores aceptables para los índices de ajuste (CFI=.929, TLI=.920, RMSEA=.083, SRMR=.061).

Mientras que su confiabilidad alcanzó adecuados valores para la escala total ($\omega > .80$) y para sus tres factores (estresores=.90, síntomas=.89, y estrategias de afrontamiento=.89).

Para recoger los datos de la segunda variable, se utilizó la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)* de Palenzuela (1983), en su adaptación peruana (Domínguez-Lara, 2012; Domínguez-Lara et al., 2014). Es unidimensional y consta de 9 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van desde Nunca (1) hasta Siempre (4). Cuanto mayor sea el puntaje obtenido, mayor será la autoeficacia académica.

Propiedades psicométricas

La evidencia de validez mediante el AFC arrojó para valores aceptables en sus índices de ajuste para un modelo unifactorial ($\chi^2=64.687$, $gl= 27$, $p< .001$; GFI y FCI $> .90$, RMSEA y SRMR $< .05$). El instrumento se consideró confiable al obtener un $\alpha= .881$ (Dominguez-Lara et al., 2014).

3.5. . Procedimiento

Se procedió a plantear el tema de estudio, sus objetivos e hipótesis, amparado en las evidencias empíricas, bases teóricas y su metodología, para su posterior aprobación. Posteriormente se solicitaron los permisos de uso de instrumentos a sus autores.

Para aplicar las escalas, se solicitaron los permisos a los directores de escuelas de la institución educativa seleccionada, habiéndose expuesto previamente el objetivo del estudio, para luego administrar las encuestas de forma presencial y en fechas coordinadas, donde se explicó el objetivo del estudio a los estudiantes y se contó con su consentimiento respectivo. Finalizado el recojo de datos, estos fueron tabulados apoyado de una hoja de datos para su posterior tratamiento estadístico.

3.6. Método de análisis de datos

Las respuestas obtenidas se codificarán mediante el soporte del Microsoft Excel y se obtendrá la base de datos final, la cual se procederá a importar al programa SPSS v.26 para su análisis y cálculos necesarios contando con el soporte del programa Jamovi.

El análisis de normalidad, permitirá conocer cómo se distribuyen los datos, para seleccionar el estadístico que llevará a analizar la validez de las hipótesis planteadas, mediante la estadística inferencial. Se aplicará Shapiro-wilk.

Mediante el Rho de Spearman se procederá a validar las hipótesis, de igual modo se obtendrá la magnitud del efecto de la correlación de las variables (Ferguson, 2009; Dominguez-Lara, 2018).

3.7. Aspectos éticos

El uso de citas textuales en la investigación debe estar orientadas a la protección del anonimato de las instituciones y participantes del estudio (American Psychological Association [APA], 2010).

Los autores mencionados en el estudio deben estar citados propiamente, y los instrumentos empleados deben contar con la autorización de sus autores para su

oportuno empleo, con lo que se acata el respeto de la propiedad intelectual (Código de ética UCV, 2021).

En esa línea, la investigación debe contener la autorización de los participantes, quienes previamente deben conocer el consentimiento informado y aceptar su participación voluntaria (Colegio de Psicólogos del Perú [CPsP], 2017).

Finalmente, se dará cumplimiento a los principios éticos del código de ética de la UCV): autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia. En ese sentido, se respetará la decisión del participante de aceptar o no participar del estudio, quienes gozan de igualdad y equidad sin discriminación, brindándole protección de riesgo alguno, así como el resguardo de los datos.

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Prueba de normalidad mediante el Test de Shapiro-Wilk (S-W)

	N	W de S-W	p
Estrés académico	173	0.937	< .001
Estresores	173	0.96	< .001
Síntomas	173	0.984	0.046
Estrategias de afrontamiento	173	0.953	< .001
Autoeficacia académica	173	0.965	< .001

Nota: N= tamaño de la muestra, p= nivel de significancia

En la tabla 2, se aprecia el test de S-W para analizar la distribución de los datos, como se aprecia en los 2 instrumentos empleados el $p < 0.05$, es decir que los datos no siguen una distribución, por lo que empleará el estadístico Rho de Spearman, para la prueba de hipótesis.

Tabla 3

Correlación entre las variables Estrés académico (EA) y Autoeficacia académica (AA)

		Autoeficacia académica
	r_s	-0.226
Estrés Académico (EA)	p	0.003
	N	173

Nota: p= nivel de significancia; r_s = estadístico Rho de Spearman; N= tamaño de la muestra

Como se aprecia en la tabla 3, existe relación negativa media entre el Estrés académico y Autoeficacia académica, ($r_s = -0.226$) (Mondragón, 2014) y estadísticamente significativa ($p < 0.05$)

Tabla 4

Correlación entre AA y la dimensión Estresores de EA

		Estresores
Autoeficacia Académica	r_s	-0.208
	p	0.006
	N	173

Nota: p= nivel de significancia; r_s = estadístico Rho de Spearman; N= tamaño de la muestra

Observamos en la tabla 4, que existe una relación negativa de intensidad media ($r_s=-0.208$) entre la variable AA y la dimensión Estresores de la variable EA, (Mondragón, 2014) y estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

Tabla 5

Correlación entre AA y la dimensión Síntomas de EA

		Síntomas
Autoeficacia Académica (AA)	r_s	-0.345
	p	< .001
	N	173

Nota: p= nivel de significancia; r_s = estadístico Rho de Spearman; N= tamaño de la muestra

En la tabla 5, observamos que entre AA y la dimensión Síntomas de la variable EA, existe una relación negativa de intensidad media ($r_s= -0.345$) (Mondragón, 2014) y estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

Tabla 6

Correlación entre AA y la dimensión Estrategias de afrontamiento de EA

		Estrategias de afrontamiento
	r_s	0.161
Autoeficacia Académica (AA)	p	0.035
	N	173

Nota: p = nivel de significancia; r_s = estadístico Rho de Spearman; N= tamaño de la muestra

Se denota en la tabla 6, que entre AA y Estrategias de afrontamiento de la variable EA, existe relación positiva de intensidad media ($r_s= 0.161$) (Mondragón, 2014) y estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

V. DISCUSIÓN

La investigación llevada a cabo se planteó como finalidad establecer la asociación entre el estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de Lima metropolitana, partiendo del hecho por conocer la presencia del fenómeno en una muestra que es vulnerable a factores de riesgo y que pueden desencadenar problemas de aprendizaje y ver afectado su rendimiento académico, ante lo cual se considera que será un aporte a futuros estudios. En mérito a los hallazgos, se procede a desarrollar la discusión según los objetivos planteados.

Su objetivo principal, se planteó establecer la asociación entre el estrés académico y autoeficacia académica en universitarios, al respecto se observa que existe relación negativa de intensidad media y estadísticamente significativa ($r_s = -0.226$), lo cual nos indica que ante la presencia de mayores situaciones estresantes en el ámbito educativo los universitarios van a disminuir su autoeficacia académica, lo cual puede incidir de forma negativa en su rendimiento académico. Resultado que coincide con los hallazgos obtenidos en estudios que involucran a ambas variables con diversas muestras de estudiantes de universidades de Lima, las cuales encontraron correlación negativa y significativa (Caviedes, 2023; Torres (2021); Leyton (2021). Asimismo, guarda coincidencia con las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de Australia (Hitches & Ehrich, 2022), Ecuador (Solis, 2020) y México (Hernandez & Cenicerros, 2017), donde hallaron correlación negativa. No obstante, discrepa con el resultado presentado por Cure y Echevarría (2023) al no encontrar relación entre las variables estudiadas en universitarios de Lima, al igual que el estudio realizado con universitarios de Venezuela (Mendez, 2022) y de una universidad de Ecuador (Naranjo y Cunza, 2020).

En este sentido, el resultado de la presente investigación, similar al de otros trabajos, guardan una clara congruencia con estudios donde se ha encontrado que la autoeficacia académica y el estrés son negativamente correlacionados, de modo que cuanto más confiado está el estudiante en sus capacidades académicas, menos estresado, y viceversa (Chee et al., 2019; Zajacova et al., 2005).

Así lo remarca Bandura (1997), en la teoría cognitiva social, al sostener que, mientras la persona tenga confianza en sus capacidades y potencialidades vinculadas al funcionamiento académico (autoeficacia académica) puede reducir las posibilidades

de estar en estados de ansiedad y estrés teniendo un pensamiento más positivo y haciendo más esfuerzos para poder hacer frente a los desafíos y las situaciones adversas que se presenten.

Es decir, en la medida que la persona confíe en sus capacidades y que puede llevar a cabo una determinada tarea, la podrá abordar con más calma y reflexión, van a percibir los factores estresantes como desafiantes en lugar de amenazantes, disminuyendo de esta forma su estrés y logrando adaptarse a la universidad (Chemers et al., 2001).

Por otro lado, se ha encontrado que la AA se correlaciona negativamente con el estrés, de modo que cuanto más confiado está el estudiante en sus capacidades académicas, menos estresado, y viceversa (Chee et al., 2019; Zajacova et al., 2005). Sin embargo, Bandura (1997) señala que las experiencias fisiológicas asociadas con el estrés pueden influir en la autoeficacia, y brindarnos información acerca del nivel de la amenaza de una tarea y de las capacidades que tenga la persona para atender estas demandas.

En relación a los objetivos específicos planteados, como primer análisis fue determinar la asociación entre AA y la dimensión estresores, en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana, encontrado que existe una relación negativa de intensidad media estadísticamente significativa ($r_s = -0.208$), lo que supone que ante mayores estímulos estresores que experimenten los universitarios en sus actividades académicas, evidenciarán menor autoeficacia académica, llegando incluso a presentar falta de responsabilidad y tiempo para la ejecución y cumplimiento de sus tareas.

Además, al analizar el resultado del segundo objetivo específico, que buscó conocer la asociación entre AA y la dimensión síntomas en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana, se observó que existe una relación negativa de intensidad media estadísticamente significativa ($r_s = -0.345$) lo cual denotaría que ante mayor presencia de dificultades físicas y psicológica, los universitarios mostrarán menor autoeficacia académica, mostrando dificultad para completar sus tareas o poco interés en realizarlas, lo que podría afectar incluso su salud física.

Estos resultados alcanzados, declarando que la autoeficacia académica se asocia de forma negativa con las dimensiones estresores y síntomas de la variable estrés académico, se asemejan a los obtenidos por los estudios realizados con estudiantes

de universidades de Lima (Caviedes, 2023; Torres, 2021; Leyton, 2021) y con el estudio realizado en Ecuador por Naranjo y Cunza (2020).

Los resultados anteriores se sostienen con lo planteado por Barraza (2005), al decir que la AA conduce a un estado de confianza en las propias habilidades para realizar tareas, cuya sensación de bienestar va a dificultar las respuestas físicas, típico del estrés. En esa idea concuerdan Barraza y Hernández (2015), al señalar que ante la presencia de elementos estresores, se va a evidenciar en el estudiante la disminución de la autoconfianza sobre sus capacidades para manifestar comportamiento en las actividades académicas, y viceversa, es decir en la medida que el estrés disminuye generado por las tareas académicas, va a aumentar la confianza para ejecutar las actividades de intercambio y reforzamiento para el aprendizaje.

En otros momentos, estudiantes con gran autoeficacia, pueden mostrarse desconfiados en asistir a clases incluso en temas que les supongan un desafío, la razón es que, los niveles de exigencia son altos en las demandas de estrés, al que están acostumbrados, siendo otro motivo el que no posean el conocimiento o estrategias para tener un buen desempeño en clase (Tuckman & Monetti, 2011).

Bandura (1995) sostiene que las expectativas de autoeficacia que muestra el estudiante en cualquier contexto, como el académico, posibilita que éste perciba las condiciones estresoras como factor favorable para su desarrollo personal, ya que se convierten en un desafío antes que un problema. Sin embargo, las creencias en la autoeficacia pueden influir en los niveles de esfuerzo, persistencia y selección de tareas. Los alumnos que realizan actividades educativas de manera efectiva tienen más probabilidades de perseverar frente a los obstáculos y participar en más actividades que aquellos que desconocen sus habilidades (Ruiz, 2005).

Por otro lado, respecto a la asociación indirecta entre autoeficacia académica y síntomas, Bandura (1997) señala que las experiencias fisiológicas asociadas con el estrés pueden influir en la autoeficacia, y brindarnos información acerca del nivel de la amenaza de una tarea y de las capacidades que tenga la persona para atender estas demandas.

Barraza (2005) muestra que la AA conduce a un estado de autoconfianza respecto a la propia capacidad para realizar las tareas, lo que conduce a un estado de bienestar que evitará la presencia de las típicas reacciones físicas de estrés. En este sentido, Pajares (2002), señala que la autoeficacia se desempeñará como una variable

mediadora en el contexto educativo a partir de la presencia de estados fisiológicos que los estudiantes experimenten al llevar a cabo sus actividades en un contexto de estrés.

Finalmente, para el objetivo específico, establecer la asociación entre AA y estrategias de afrontamiento en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana, existe una relación directa de intensidad media estadísticamente significativa ($r_s = 0.161$; $p < 0.05$), implicando que, ante mayores recursos que empleen los universitarios para afrontar las demandas de la universidad, mayor autoeficacia académica mostrarán. Este resultado guarda coincidencia con lo hallado en las investigaciones realizadas con participantes de universidades de Lima (Caviedes, 2023; Cure & Echevarría 2023; Torres, 2021 y Leyton, 2021), del mismo modo se relaciona con el resultado obtenido por Naranjo & Cunza (2022) con universitarios de Ecuador.

Relacionado con lo anterior, esto es consistente con lo explicado por Bandura (1997) de que las expectativas de eficacia personal en cualquier dominio (p. ej., académico) pueden conducir a una mejor percepción de las situaciones estresantes como propicias para el desarrollo positivo de la personalidad, en lugar de un problema, lo que resulta en un mayor uso de estrategias para hacer frente al estrés académico.

Al respecto, Lazarus y Folkman (1986, como se cita en Caviedes, 2023) sostienen que el empleo de recursos por parte del estudiante, identificados como como esfuerzos cognitivos y conductuales, van a contrarrestar el efecto negativo ante determinadas demandas que ocurren en el contexto académico. Agregando a lo anterior, la AA asume un rol importante en la selección y uso de estrategias para afrontar diversas dificultades (Freire & Ferradás, 2017). En esa misma línea, la sensación que tenga el individuo de poseer recursos cognitivos, sociales y emocionales para resolver las exigencias de las tareas, le van a servir como factores reductores del efecto estresante, logrando así un adecuado desempeño y efectivo manejo de la ansiedad, por tanto, la autoeficacia percibida asociada al trabajo estaría cumpliendo dicha función (Fernández, 2008).

Así, la autoeficacia tendrá una influencia decisiva en el afrontamiento del estrés, en los esfuerzos de afrontamiento que desarrolla una persona para hacer frente a situaciones nuevas, urgentes o amenazantes que se consideran exigentes, influyendo

significativamente en algunos de los procesos implicados como la evaluación, selección e implementación de las estrategias de afrontamiento (Godoy-Izquierdo et al., 2008).

En esa misma línea, Domínguez (2018), explica que los estudiantes que muestran mayor AA van a inclinarse por el empleo de herramientas mayormente asociadas con el control anticipado de la situación generadora de estrés.

Por todo lo antes explicado, se señala que la investigación encontró las relaciones planteadas entre las variables, dando respuesta a los objetivos propuestos y confirmando la hipótesis, si bien las correlaciones se presentan en niveles medios, se puede inferir que pueden existir otros aspectos o factores vinculados a los estudiantes y/o externos a ellos que pudieran incidir en las relaciones.

Así, de acuerdo con los datos empíricos y el marco teórico utilizado y teniendo en cuenta que el EA es una condición común entre los alumnos universitarios (Aranceli, et al., 2006), se enfatiza que es necesario profundizar en el estudio de factores asociados relacionados; teniendo también en cuenta que estos aspectos pueden variar mucho y a la vez son específicos de cada contexto.

Zhou et al. (2022) sostienen que a través del perfil del estudiante se puede lograr anticipar la actitud profesional positiva, se puede mejorar la AA y por consiguiente atenuar el estrés académico.

Respecto a algunas limitaciones del estudio, es no haber analizado la prevalencia de cada variable según algunos factores sociodemográficos. Al respecto, Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2019) recomiendan analizar la existencia de la AA según los títulos universitarios, debido a que el contexto limita ciertos contextos académicos debido a que cada carrera contiene: a) grado de exigencia, que puede influir en la percepción de AA percibida por los estudiantes, b) perfiles específicos de los estudiantes, en función de las características de personalidad que también pueden estar involucradas.

De la misma forma, se sugiere analizar la AA en relación al género y corroborar algunos estudios realizados, que mantienen algunas diferencias a favor de los varones, es decir, los estudiantes varones se consideran con más recursos que las mujeres (Huang, 2013).

Por otro lado, si bien se trató de contar con una muestra más amplia, la analizada no es representativa para lo que significa la población universitaria.

Sin embargo, los hallazgos alcanzados deberían ser tomados con prudencia y tener en cuenta factores como universidad privada o pública, nivel socioeconómico, carreras, entre otros y el tamaño de muestra analizada.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Hay presencia de una relación negativa media y significativa ($r_s = -0.226$; $p < 0.05$) entre el Estrés Académico y Autoeficacia académica, ello indica que ante mayores situaciones estresantes en el ámbito educativo los universitarios van a disminuir su autoeficacia académica, lo cual estaría afectando su rendimiento académico.

Segunda: Se aprecia una relación negativa de intensidad media y significancia ($r_s = -0.208$; $p < 0.05$) entre Autoeficacia Académica y Estresores, lo que indica que ante mayores estímulos estresores que experimenten los universitarios en sus tareas académicas, tendrán menos autoeficacia académica, llegando a mostrar incluso falta de responsabilidad y tiempo para el desarrollo de sus tareas.

Tercera: Se concluye que existe relación negativa de intensidad media y significancia ($r_s = -0.345$; $p < 0.05$) entre Autoeficacia Académica y Síntomas, lo que indica que ante mayor presencia de dificultades físicas y psicológica, los universitarios mostrarán menos autoeficacia académica, mostrando dificultad para completar sus tareas o poco interés en realizarlas, lo que podría afectar incluso su salud física.

Cuarta: Qué existe una relación directa de intensidad media estadísticamente significativa ($r_s = 0.161$; $p < 0.05$), entre Autoeficacia académica y Estrategias de afrontamiento de la variable EA lo que indica que ante mayores recursos que empleen los universitarios para afrontar las demandas de la universidad, mayor autoeficacia académica mostrará.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a futuros investigadores, ampliar el análisis del estudio, considerando variables mediadoras, que tengan como objetivo el factor de incidencia o regulación de las relaciones, como lo son el rendimiento académico, autoestima, cansancio emocional o la presencia de alguna dependencia a móviles, entre otras.

Segunda: Se recomienda a futuros investigadores, ampliar el objetivo del estudio, y analizar la prevalencia en niveles de las variables, según carrera de estudios, sexo y régimen universitario (público o privado) y diferencias entre ellas.

Tercera: Se recomienda a las universidades tomar en consideración el estudio para la elaboración de los perfiles del ingresante, basado en características de la personalidad, que puedan predecir la autoeficacia académica.

Cuarta: Se recomienda a los psicólogos, la elaboración y desarrollo de un programa de prevención del estrés académico, tomando como variables mediadoras la autoestima y la autoeficacia académica percibida

REFERENCIAS

- Aharony, N. & Gazit, T. (2019). Factors affecting students' information literacy self-efficacy. *Library Hi Tech*, 37(2), 170-183. <https://doi.org/10.1108/LHT-10-2018-0154>
- Alegre, A. (2013). Self-efficacy and academic procrastination of university students in Metropolitan Lima. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Arwa, A. (2022). The link among academic stress, sleep disturbances, depressive symptoms, academic performance, and the moderating role of resourcefulness in health professions students during COVID-19 pandemic. *Journal of Professional Nursing*, 46, 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2023.02.010>
- Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, TZ., 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>
- Atikuzzaman, M. & Ahmed, Z. (2023). Investigating the impact of demographic and academic variables on assessing students' perceived information literacy self-efficacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(4). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102733>
- Ayala, J. & Manzano, G. (2018). Rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer curso: La influencia de la resiliencia y el engagement. *Investigación y desarrollo en educación superior*, 37(7), 1321-1335. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133915921005.pdf>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.33.4.344>

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company. [http://refhub.elsevier.com/S2666-3740\(22\)00003-6/sbref0005](http://refhub.elsevier.com/S2666-3740(22)00003-6/sbref0005)
- Barraza, A. (2018). [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](https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf)
- Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicológica Científica*. <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-un-estado-de-la-cuestion/>
- Barraza, A. (2007a). El Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología Científica de Universidad Pedagógica de Durango* 7, 89-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110 – 129. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Barraza, A., & Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su Relación en Estudiantes de Posgrado. *Revista electrónica Diálogos educativos*, 15(30), 21-39. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n30/barraza.pdf>
- Bassi, M., Steca, P., Delle, A. & Caprara, G. (2007) Academic self-efficacy beliefs and quality experience in learning. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 301-312. https://www.researchgate.net/publication/226234360_Academic_SelfEfficacy_Beliefs_and_Quality_of_Experience_in_Learning#read
- Bedewy, D., Gabriel, A., 2015. Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: the perception of academic stress scale. *Health Psychol. Open* 2 (2). <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>.
- Caviedes, Mc. (2023). *Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de Tecnología Médica de una universidad de Lima, 2022*. [Tesis de Maestría,

Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/111531>

Chee, C. L., Shorty, G., & Kurpius, S. E. R. (2019). Academic stress of Native American undergraduates: The role of ethnic identity, cultural congruity, and self-beliefs. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1), 65–73. <https://doi.org/10.1037/dhe0000094>

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.5>

Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Ediciones Pirámide.

Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Narcea Ediciones.

Cure, F. y Echevarría, D (2021). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada en Lima metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9338/CURE_EC HEVARRIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e32, 1-13. doi:[10.24320/redie.2019.21.e32.2014](https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014)

Dominguez-Lara, S. (2018). Evidencias convergente y discriminante del TAI- Estado: Influencia de las estrategias de afrontamiento pre-examen. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 237-255. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.547>

Dominguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista Psicología Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45-53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>

Dominguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E. & Ramírez F. (2012). Propiedades psico-métricas de una escala de autoeficacia para situaciones

- académicas en estudiantes uni-versitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 2(1), 27-39. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Feng, M. & Ying, Z. (2023). Assessing self-regulated writing strategies, self-efficacy, task complexity, and performance in English academic writing. *Assessing Writing*, 57, e100728. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100728>
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Freire, C., & Ferradás, M. (2017). *Perfiles de afrontamiento del estrés académico y creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios*. In Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud (RIUPS). Repositorio de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/67062>
- Gerosa, T., Gui, M., & Büchi, M. (2021). Smartphone use and academic performance: A pervasiveness approach beyond addiction. *Social Science Computer Review*, 40(6), 1542–1561. <https://doi.org/10.1177/08944393211018969>
- Godoy, D., Godoy, J., López-Chicheri, I., Martínez, A. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165. <https://www.psicothema.com/pdf/3442.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hernandez, L. & Cenicerros, D. (2017). Autoeficacia académica y estrés en estudiantes de educación superior tecnológica. Construyendo puentes entre disciplinas. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/13625>
- Herrera, P. (2008). El estrés familiar, su tratamiento en la psicología. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(3), 1-8.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252008000300013#:~:text=Boss%2C%20quien%20define%20el%20estr%C3%A9s,que%20todas%20las%20familias%20deben

Hitches, E., Woodcock, S. & Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>

Huang, C. Gender differences in academic self-efficacy: a meta analysis. *European Journal Psychology of Education* 28, 1–35 (2013). <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>

Jayanthi, P., Thirunavukarasu, M., & Rajkumar, R. (2015). Academic stress and depression among adolescents: A cross-sectional study. *Indian Pediatrics*, 52(3), 217-219. <https://doi.org/10.1007/s13312-015-0609-y>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). Estrés y Procesos Psicológicos. Martínez Roca. <https://ftp.isdi.co.cu/Docencia/Pregrado/Dise%C3%B1o.de.Comunicaci%C3%B3n.Visual/2do.A%C3%B1o/1er.Semestre/05%20Psicolog%C3%ADa/Bibliograf%C3%ADa/4.%20Procesos%20Afectivos/BIBLIOGRAF%C3%8DA/Relaci%C3%B3n%20P.%20Afectivos%20y%20P%20CognitivosEstr%C3%A9s%20y%20Procesos%20CognitivosRichard%20Lazarus.pdf>

Lee, K., Choi, S., & Kong, J. (2011). The effects of parents-children dysfunctional communication and academic stress on adolescents' suicide ideation-focusing on the mediating effects of depression and gender differences. *Korean Journal of Youth Studies*, 18(5), 83–107.

Leon, A., Gonzales, S. & Barcelata, B. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 129-148. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226>

Leung, G. S., Yeung, K. C., & Wong, D. F. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 90–100. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9288-4>

- Leyton, B. (2021). *El estrés académico en la autoeficacia en estudiantes de una universidad de Lima, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejos]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/71000>
- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., & Monfort-Torres, G. (2022). Descriptive study on gender differences in academic stress derived from the COVID-19 context in a Spanish unive. *Retos*, 43, 845–851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- Méndez, S. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Sistema Humanos, Revista de Psicología de la Universidad Rafael Urdaneda*, 2 (1), 34-46. <http://uruojs.insimp.com/ojs/index.php/rsh/article/view/623/pdf>
- Montiel-Cortés, M., Pérez, M. & Sánchez, V. (2020). Estrés en estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales en la ciudad de México. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11 (1), 19-33. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-101>
- Naranjo, S & Cunza, D. (2020). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ro y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. *Muro de la investigación*, 1. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4169/Santiago_Tesis_Maestro_2020.pdf?sequ%20ence=1&isAllowed=y
- Olivas-Ugarte, L., Morales-Hernandez, S., & Solano-Jáuregui, M. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 647. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cad Saude Publica*, 36(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>
- Pacheco, J. (2017). *Estrés académico de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Puerto Rico y su asociación con el rendimiento académico*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129735>

- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy. Emory University. <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (239–265). <https://psycnet.apa.org/record/2001-05481-011>
- Paniagua, K. (2023) *Estrés académico en la autoeficacia de los estudiantes de ingeniería química en una universidad pública de Huacho, 2022*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/107425>
- Rotenstein, L., Ramos, M., Torre, M., Bradley, J., Peluso, M., Guille, C. & Sen, S. (2016). Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation Among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA*, 316(21):2214–2236. <https://doi.org/10.1001%2Fjama.2016.17324>
- Rodríguez, W. (2011). Guía de investigación científica. Lima: UCH.
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2018). Metodología y diseños en la investigación científica. https://www.academia.edu/78002369/METODOLOG%3%8DA_Y_DISE%3%91OS_EN_LA_INVESTIGACI%3%93N_CIENT%3%8DFICA
- Schulz van Endert, T. (2021). Addictive use of digital devices in young children: Associations with delay discounting, self-control and academic performance. *PLoS One*, 16(6), Article e0253058. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253058>
- Solís, R. (2020). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes de una unidad educativa pública de Guayaquil 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50163>
- Tamayo, M. (2014) El proceso de investigación científica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf

Teque, M., Gálvez, N. & Salazar, D. (2020). Estrés académico en estudiantes de enfermería de universidad peruana. *Medicina Naturista*, 14 (2), 43-47.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7512760>

The objective (2022). El estrés académico se ceba sobre todo con los estudiantes “de sobresaliente”. <https://theobjective.com/sociedad/2022-06-30/estres-academico/>

Torres, I. (2021). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE.

<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/895>

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J.M., Lirola, M.J., García-Luengo, A.V., Rocamora-Perez, P., Lopez-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal Environmental Research and Public Health* 17 (23), 9089. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>

Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning.

Varghese, R., Norman, T. & Thavaraj, S. (2015). Perceived stress and self-efficacy among college students: A global review. *International Journal of Human Resource Management and Research*, 5(3), 15-24.

<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2703908>

Waqas, A., Khan, S., Sharif, W., Khalid, U., & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: A cross-sectional survey. *PeerJ*, 12(3), Article e840.

<https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1768230>

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706.

<https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

Zhou, Z., Liu, H., Zhang, D., Wei, H., Zhang, M. & Huang, A. (2022) Mediating effects of academic self-efficacy and smartphone addiction on the relationship between professional attitude and academic burnout in nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 116, 1-7.

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105471>

Zunhammer, M., Eichhammer, P., & Busch, V. (2014). Sleep quality during exam stress: The role of alcohol, caffeine and nicotine. *PLoS One*, 9 (19), Article e109490. <https://doi.org/10.1371/Journal.pone.0109490>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>Problema General: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana, 2023?</p>	<p>Objetivo General: Establecer la asociación entre el estrés académico y autoeficacia académica (AA) en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>a) Determinar la asociación entre AA y la dimensión estresores, en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana.</p> <p>b) Determinar la asociación entre AA y la dimensión síntomas en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana.</p> <p>c) Determinar la asociación entre AA y la dimensión estrategias de afrontamiento en universitarios de una</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación entre el estrés académico y AA en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>a) Existe relación significativa entre AA y la dimensión estresores, en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana.</p> <p>b) Existe relación significativa entre AA y la dimensión síntomas en universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana.</p> <p>c) Existe relación significativa entre AA y la dimensión estrategias de afrontamiento en</p>	<p>Variable 1: Estrés académico</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estresores - Síntomas - Estrategias de afrontamiento <p>Variable 2: Estrés académico</p> <p>Unidimensional</p>	<p>Método General: Método científico</p> <p>Tipo de Investigación: Básico</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Alcance de Investigación: Correlacional</p>	<p>Población: Universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana</p> <p>Muestra: 173 universitarios</p> <p>Muestreo: No probabilístico convencional</p>	<p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Escala de Estrés Académico (Barraza, 2018)</p> <p>Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983),</p>

universidad privada de
Lima metropolitana.

universitarios de una
universidad privada de
Lima metropolitana.

Anexo 2: Operacionalización de variables

Matriz de Operacionalización de la variable Estrés académico

Variable 1	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Estrés Académico	El estrés académico es definido por Barraza (2008) como aquellas reacciones ante las demandas propias que se generan en la vida universitaria, vinculada a las metas y objetivos del estudiante. Agrega que es la resultante de tres componentes estructurales (proceso dinámico): Estresores académicos, síntomas y Estrategias de Afrontamiento, cuya tensión de estrés está relacionados exclusivamente con el ámbito académico, en este caso, el universitario (Barraza, 2006).	Puntuación obtenida mediante la Escala de Estrés Académico (Barraza, 2018), está conformado por 21 ítems, bajo el estudio de propiedades psicométricas realizado por Olivas et al. (2021) en universitarios peruanos.	Estresores	Competencias Sobrecargas Personalidades, carácter Evaluaciones	3.1, 3.2., 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7	<i>Ordinal</i>
			Síntomas	Síntomas físicos Síntomas psicológicos Síntomas conductuales	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7	
			Estrategias de afrontamiento	Capacidad de resolución de conflicto Enfocarse en el problema Confiar en las demás personas Religiosidad	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7	

Matriz de Operacionalización de la variable Autoeficacia académica

Variable 2	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Autoeficacia Académica	Para Domínguez et al. (2012) la autoeficacia paraconductas académicas quedaría específicamente definida como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos. Por otro lado, Bandura (1977) sostiene que es la creencia que ostenta la persona en relación a su capacidad para regular su aprendizaje y hacer frente a las tareas académicas, en base a su rendimiento (Bandura, 1997).	Los puntajes serán obtenidos a través de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), bajo la adaptación realizada en una muestra de universitarios peruanos (Domínguez (2012; Domínguez et al., 2014). Es unidimensional y consta de 9 reactivos. Cuanto mayor sea el puntaje obtenido, mayor será la autoeficacia académica.	Unidimensional	Autoeficacia académica percibida	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Ordinal 1 = Nunca 2 = Algunas veces 3 = Bastante veces 4 = Siempre

Anexo 3: Instrumentos

Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico.

Segunda versión de 21 ítems

(Barraza, 2008)

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

- Si
- No

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

1) Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5

señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

2) Dimensión estresores

Introducción: 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 estos aspectos te estresa tomando en consideración la siguiente escala de valores.

Nunca	casi nunca	rara vez	algunas veces	casi siempre	siempre
N	CN	R	AV	CS	S

Con qué frecuencia te estresas:

Estresores	N	CN	R	AV	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						

La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

3) Dimensión síntomas

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

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

Síntomas	N	CN	R	AV	CS	S
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

4) Dimensión estrategias de afrontamiento

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

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

Estrategias	N	CN	R	AV	CS	S
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						

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

**Escala de Autoeficacia Percibida Específica en situaciones Académicas
(EAPESA)**

(Dominguez, 2012)

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca AV= Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

	N	AV	B	S
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico				
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos				

Anexo 4: Carta de Asentimiento informado



ASENTIMIENTO INFORMADO

Alumno:

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es **Melissa Anabell Reyes Sánchez**, maestrando de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo – Lima. En la actualidad me encuentro realizando mi tesis sobre “Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023”; y para ello quisiera contar con tu valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos pruebas psicológicas: Inventario SISCO SV-21 y *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas*.

De aceptar participar en la investigación, afirme haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación.

En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se le explicará cada una de ellas.
Gracias por su colaboración.

Atte.

Melissa Anabell Reyes Sánchez

BACHILLER DE LA ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Yo.....
con número de DNI: acepto participar en la investigación “Funcionamiento familiar y agresividad en adolescentes de una institución educativa estatal de Marcará-Ancash, 2022”; de la señorita **Aura Fiorela Fernández Mamani**.

Día: /...../.....

