



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de
primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca,
2023**

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

AUTOR:

Collazos Arrascue, Jhonny Enrique (orcid.org/0009-0004-2604-7162)

ASESORES:

Mg. Boy Barreto, Ana Maritza (orcid.org/0000-0002-0405-5952)

Dra. Denegri Velarde, Maria Isabel (orcid.org/0000-0002-4235-9009)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mis familiares y compañeros de estudio que constantemente me han apoyado para llevar a cabo el presente trabajo, los cuales me han inspirado para ser perseverantes y lograr mis objetivos profesionales.

Agradecimiento

A la Mg. Boy Barreto, Ana Maritza, quien con su asesoría aportó a la culminación y construcción del presente informe de investigación, a los docentes de la Maestría en Psicología educativa y al personal directivo y docente de la institución educativa donde se llevó a cabo el presente trabajo de investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | Pág. |
|--|------|
| CARÁTULA | i |
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | iv |
| ÍNDICE DE TABLAS | v |
| RESUMEN | vi |
| ABSTRACT | vii |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 6 |
| III. METODOLOGÍA | 21 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 21 |
| 3.2. Variable y operacionalización | 23 |
| 3.3. Población, muestra y muestreo | 24 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 26 |
| 3.5. Procedimientos | 29 |
| 3.6. Método de análisis de datos | 30 |
| 3.7. Aspectos éticos | 31 |
| IV. RESULTADOS | 32 |
| V. DISCUSIÓN | 38 |
| VI. CONCLUSIONES | 47 |
| VII. RECOMENDACIONES | 49 |
| REFERENCIAS | 51 |
| ANEXOS | 58 |

Índice de tablas

| | Pág. |
|--|------|
| Tabla 1. Población de la investigación | 25 |
| Tabla 2. Muestra de la investigación | 25 |
| Tabla 3. Validez de contenido por expertos | 28 |
| Tabla 4. Resultados de la confiabilidad de los instrumentos | 29 |
| Tabla 5. Niveles del estrés académico y sus dimensiones | 32 |
| Tabla 6. Niveles del aprendizaje significativo y sus dimensiones | 33 |
| Tabla 7. Correlación del estrés académico y el aprendizaje significativo | 34 |
| Tabla 8. Correlación de los estresores y el aprendizaje significativo | 35 |
| Tabla 9. Correlación de la sintomatología y el aprendizaje significativo | 36 |
| Tabla 10. Correlación del afrontamiento y el aprendizaje significativo | 37 |

Resumen

Actualmente la educación en el mundo enfrenta un escenario realmente complejo, debido a la recesión que ha dejado una crisis educativa, siendo esta la mayor que de hace cien años evidenciando alto grado de estrés y aprendizajes no significativos, por ello, el presente trabajo de investigación presentó como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023, desarrollado desde un enfoque cuantitativo, de tipo básico, método hipotético deductivo, nivel correlacional y de diseño no experimental, considerando como población a los 155 estudiantes de primaria, donde por muestreo no probabilístico intencional, se determinó que la muestra la conformaron 56 estudiantes del VI ciclo, a quienes se les aplicó dos cuestionarios el inventario SISCO-SV47 para el estrés y un cuestionario para el aprendizaje significativo. Respecto a los resultados, por intermedio de la prueba de Spearman, se constató que existe relación entre las variables, porque la significancia fue de 0.001, permitiendo rechazar la hipótesis nula, y la correlación fue de -0.429, concluyendo que un leve estrés académico evidencia alto aprendizaje significativo y, al contrario.

Palabras clave: Estrés académico, aprendizaje significativo, estresores, sintomatología, afrontamiento.

Abstract

Currently education in the world faces a really complex scenario, due to the recession that has left an educational crisis, this being the biggest one in a hundred years, showing a high degree of stress and non-significant learning, therefore, the present research work presented as an objective to determine the relationship between academic stress and significant learning in elementary students of an educational institution of Cutervo. Cajamarca, 2023, developed from a quantitative approach, basic type, hypothetical deductive method, correlational level and non-experimental design, considering as population 155 elementary school students, where by non-probabilistic intentional sampling, it was determined that the sample consisted of 56 students of the VI cycle, to whom two questionnaires were applied, the SISCO-SV47 inventory for stress and a questionnaire for meaningful learning. Regarding the results, by means of Spearman's test, it was found that there is a relationship between the variables, because the significance was 0.001, allowing to reject the null hypothesis, and the correlation was -0.429, concluding that a slight academic stress shows high significant learning and, on the contrary

Keywords: Academic stress, significant learning, stressors, symptomatology, coping.

I. INTRODUCCIÓN

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022), posterior a lo enfrentado durante la pandemia, actualmente la educación en el mundo enfrenta un escenario realmente complejo, debido que se evidencia que tal recesión ha dejado una crisis educativas, siendo esta la mayor que de hace cien años, porque cerca de 170 millones de escolares han sido afectados por tal suspensión de labor académica presencial, lo cual ha perfilado profundo impacto en el aprendizaje, exclusión escolar y bienestar socioemocional de los escolares, impactando en su salud e incrementando evidencia de estrés académico, causando en algunos deserción escolar.

Asimismo, la UNICEF (2020) manifestó que ciertas regiones caracterizadas por alto grado de desigualdad, agudizaron deficiente atención en términos de disponibilidad educativa, es decir, que escolares de primaria necesitaron que los docentes los involucren en las experiencias de aprendizaje, que estén acorde a su edad, y no de clases en las que se evidencie una dinámica que no llegaron a entender, trabajos que realmente no aportaron a su aprendizaje significativo, por ser solo de repetición de estrategias y transmisión de conocimiento.

En cuanto al aprendizaje, se puede constatar desde una perspectiva cognitiva, que es parte de criterio prevaleciente en diversos ámbitos porque es de gran importancia su estudio, es decir, que desde lo mencionado por el Banco Mundial (2019) se entiende que diversas investigaciones llevadas a cabo por psicólogos y pedagogos, han incidido sobre la potenciación del aprendizaje significativo, cuyo fin es comprender y consolidar estrategias y métodos para aportar su fomento en los estudiantes.

De tal manera, Marín (2020) aportó demandando precisión en la definición de la manera y proceso para educar, y los hechos en que los escolares que se pretende forman posean referentes de qué habilidades, destrezas o competencias deben alcanzar, con el objeto de finalizar cierto capítulo académico, a partir de aspectos que van a definir el perfil de egreso que se quiere y también el criterio de gran importancia que se debe asumir para aportar al desarrollo del aprendizaje significativo de los escolares.

Dentro del campo nacional, la etapa escolar ha de suponer estar expuesto

e involucrarse a una serie de situaciones y las cuales algunas van a poseer mayor demanda al escolar y ser retadora, tal como la determinación de nuevas relaciones con el profesorado y sus compañeros, nueva rutina, diferente manera de enseñar, entre otros., implicando participar de un proceso adaptativo al ambiente nuevo, que va conllevar a que acepte diferentes responsabilidades (Cassaretto et al., 2021).

Por tal motivo, tal cambio ha de generar diversos impactos en el bienestar escolar, debido según Wuthrich et al. (2020) que muchos escolares no poseen el conocimiento suficiente sobre lo exigente de pasar de un nivel educativo a otro, ni el hábito de estudio que necesitan para que se enfrenten satisfactoriamente, por ende, los escolares, se encuentran vulnerables a problemas que repercuten en su salud, siendo el de mayor evidencia el problema asociado al estrés académico.

Asimismo, Medina et al. (2019) mencionaron al promover el aprendizaje significativo, necesariamente se tiene que cambiar de paradigma a partir de su concepto hasta su edificación, es decir, que fomentar el aprendizaje desde el constructivismo, aporta al cambio de concepción y facilita el desarrollo del aprendizaje significativo, pero el problema aún persiste en que la práctica docente posee mucho con un enfoque conductista, evidenciando que en práctica aún hay chispas de la perspectiva constructivista y por ello significativo.

De similar modo, el MINEDU (2020) acotó que para el desarrollo del aprendizaje significativo, los procesos para su consolidación deben ser constantes y consecutivos, esperando que ello influencie sobre el comportamiento y la percepción de los estudiantes, a consecuencia de buenas experiencias e intenciones conscientes con el contexto en donde se desenvuelve, por ello, debe considerarse lo previo y combinarlo con lo nuevo, asociándolo finalmente y esperando fomentar conocimiento de mayor nivel de significancia, útiles para que los estudiantes puedan desenvolverse eficazmente.

Finalmente, desde el campo local, en una institución educativa de Cutervo, departamento de Cajamarca, se evidencia que algunos de los estudiantes poseen síntomas físicos del estrés académico, como dolor de cabeza, extremo cansancio, fatigas, colitis, dolor de espalda, entre otros, como también síntomas psicológicos, como ansiedad, irritación y síntomas sociales, debidos que se

aislan, presentan conflictos, y conductas disruptivas, asimismo, evidencian poseer gran dificultad de aprendizaje, siendo este un término genérico, asociado a una agrupación heterogénea de trastorno, que se manifiesta por la dificultad significativa al adquirir y utilizar su capacidad de comprensión, entendimiento, habla, lectura, escritura, razonamiento o para la matemática, lo cual afecta a su desarrollo para afrontar problemas y solucionarlos, por tal motivo, la presente investigación pretende evidenciar la relación del estrés académico con el aprendizaje significativo desde la perspectiva de los estudiantes de primaria de una institución educativa ubicada en Cutervo, departamento de Cajamarca.

De lo manifestado, se ha llegado a proponer como problema general: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?; de lo mencionado se determinó como problemas específicos: (1) ¿Cuál es la relación entre los estresores y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?; (2) ¿Cuál es la relación entre la sintomatología y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?; y (3) ¿Cuál es la relación entre el afrontamiento y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?

Cabe manifestar, que el estudio se justificó desde el aspecto teórico, porque al momento de realizar búsquedas especializadas en diferentes repositorios de libros, tesis, y revistas especializadas, se pudo recabar información sobre las variables que sirvieron como sustento para poder construir un marco teórico consistente, el cual permitió desde su aplicación generar mayor conocimiento resultando beneficioso para futuras investigaciones que consideren como antecedente al presente estudio, así también porque se consideró el estudio de Barraza-Macías (2018) sobre el estrés académico y la investigación de Carranza y Caldera (2018) sobre el aprendizaje significativo.

También, se justificó el estudio desde lo metodológico, porque se consideró un proceso metodológico, que permitió abordar los objetivos propuestos en la investigación, evidenciando todo el proceso para su mayor objetividad de resultados que se puedan suscitar, así también a través del proceso, se puso a

prueba las hipótesis para poder dar respuesta a los problemas de investigación con sustento estadístico, asimismo, se justificó porque se consideró para poder recabar la información instrumentos contruidos anticipadamente como el Inventario de Estrés Académico SISCO SV y un cuestionario sobre aprendizaje significativo, los cuales evidenciaron ser válidos y también ser confiables, llegando a proporcionar confiabilidad y objetividad a los resultados que se llegaron a obtener.

Y, desde lo práctico, se justificó debido que al momento de recabar la información desde la perspectiva de los estudiantes, se determinó el nivel de estrés académico y de aprendizaje significativo, lo cual se reportó a la institución educativa de nivel primaria, cuyo objetivo radicó en tomar acciones anticipadamente para fortalecer y también proporcionar posibles estrategias o métodos, aplicables dentro de las aulas de clases, esperando beneficiar al control del estrés en los estudiantes y desarrollar su aprendizaje significativo, también a mejorar la propuesta educativa con miras a mejoras en los procesos educativos.

De similar manera, se ha propuesto como objetivo general: Determinar la relación entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023; de lo mencionado se llegó a proponer como objetivos específicos: (1) Establecer la relación entre los estresores y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023; (2) Establecer la relación entre la sintomatología y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023; y (3) Establecer la relación entre el afrontamiento y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.

Y como punto final, se ha propuesto como hipótesis general: El estrés académico se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023; y como hipótesis específica: (1) Los estresores se relacionan con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023; (2) La sintomatología se relacionan con el aprendizaje significativo en

estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023; y (3) El afrontamiento se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Respecto a los antecedentes, desde el ámbito internacional, se consideró lo propuesto por Pantoja (2022) quien estableció el vínculo de la utilización de GeoGebra sobre el aprendizaje significativo del contenido matemático en una entidad escolar del Ecuador, cuyo proceso metodológico fue de perspectiva cuantitativa y de nivel correlacional, donde participaron 44 estudiantes, a quienes se les aplicó dos cuestionarios para recabar la información de las variables, los cuales están debidamente validado por especialistas y poseen alta confiabilidad. En cuanto a lo que se logró establecer, se pudo aseverar que se encontró que el 60.0 % de estudiantes calificó al interfaz y la interactividad con GeoGebra en nivel apropiado, y sobre el aprendizaje significativo, se constató una media de 54.000 y una desviación de 11.826, en referencia a los resultados inferenciales, se observó por medio del Rho de Spearman, que existe vínculo significativo, valorado en 0.549, entre las variables, llegándose a interpretar como positivo y moderado, por ello, se ha llegado a concluir que las puntuaciones altas en el uso de GeoGebra, manifiesta puntuaciones altas en el desarrollo del aprendizaje significativo.

De similar manera, se consideró lo propuesto Fatchurahman (2021) debido que estableció la incidencia de la jornada educativa completa sobre el estrés académico, realizando un trabajo de enfoque cuantitativo y de profundidad correlativa, donde la muestra fue conformada por 53 estudiantes, seleccionados de manera intencional, de las entidades educativas de Kalimantan Central, ubicado en Indonesia, además, para recabar la información se utilizaron cuestionarios, valorados por una escala Likert, para determinar los niveles del estrés académico. En referencia a los resultados, se reconoce que el 10.0 % de estudiantes calificó alto el estrés académico, 60.0 % medio y el 30.0 % bajo, en cuanto al análisis inferencial, el cual se dio mediante la prueba de regresión lineal, evidenció que la significancia fue superior a 0.05 y el valor de correlación de -0.108, lo cual permitió concluir que la jornada educativa completa no se evidencia nivel de incidencia significativa sobre el alto nivel de estrés académico.

También se tomó en cuenta, lo trabajado por Tahir (2021) quien determinó la coherencia del estrés académico con el comportamiento autodestructivo de los estudiantes de las escuelas gubernamentales y privadas de Lahore, ubicada en

Pakistán, desarrollado bajo una mirada cuantitativa y de alcance correlacional, donde la muestra llegó a estar conformada por 800 estudiantes, quienes contestaron a las preguntas propuestas en dos cuestionarios, los cuales sirvieron para establecer el nivel de las variables de estudio. Además, sobre los resultados, la media del estrés académico fue de 73.72 y sobre el comportamiento autodestructivo del 1.38, por otro lado, la desviación estándar fue de 22.307 y 2.145 respectivamente; en referencia al análisis inferencial, el vínculo entre las variables se llegó a valorar en 0.326, lo cual se interpretó como una coherencia positiva y de baja potencialidad, en tal sentido, se pudo concluir que los altos niveles de estrés aportan altos niveles de comportamiento autodestructivo.

Además, Valiente-Barroso et al. (2020) determinaron la relación de la autorregulación, estrés académico y rendimiento en escolares de quinto y sexto de primaria en Cantabria, España, desarrollado desde una visión cuantitativa y de nivel correlativo, cuya muestra fue de tipo incidental, integrado por 620 estudiantes, asimismo, el recojo de datos, se realizó mediante un test diagnóstico integral (DIE) para la autorregulación, también se usó el inventario de estrés (IECI) y se analizó las calificaciones de tres cursos. Sobre los hallazgos, el procesamiento a nivel inferencial, se logró realizar por medio de la prueba Pearson, donde la Sig. < 0.01, llevando a confirmar la existencia de vínculo del estrés académico con el aprovechamiento escolar, cuyo coeficiente $r=-0.351$, siendo este negativo y bajo, por tal situación, se expresó que la sobrecarga de trabajo al estudiante evidencia elevados niveles de estrés, vinculándose con bajo aprovechamiento escolar.

Finalmente, como antecedente internacional, se consideró lo trabajado por Nikitha et al. (2020) quien ha podido establecer la coherencia del estrés académico con la autoestima, en estudiantes de las entidades educativas del distrito de Udipi, ubicada en India, el cual fue llevado a cabo siguiente un procedimiento metodológico de visión cuantitativa y alcance correlacional, cuya muestra fue conformada por 96 estudiantes, a quienes para recabar información, se les aplicó dos cuestionarios, una escala de estrés escolar y de autoestima respectivamente, validados y confiables. En referencia a los resultados, el 80.2 % de estudiantes posee estrés académico en nivel moderado, 13.5 % en nivel leve y

el 6.2 % grave, además, el valor de la correlación, se dio a partir de la consideración de la prueba de Pearson, valorando el vínculo de las variables en -0.214, interpretado como negativo y de baja potencialidad, por ello, se concluyó aseverando que los altos niveles de estrés académico evidencian bajo niveles de autoestima.

En referencia al ámbito nacional, se consideró lo realizado por Huerta et al. (2023) quien determinó la coherencia del uso de la plataforma Canvas con el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica regular de la UGEL 15, ubicada en Lima, desarrollado bajo un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, además, se consideró a 75 estudiantes de tres entidades educativas para que formen parte de la muestra, a quienes a partir de la construcción de dos cuestionarios, se llegó a medir el nivel de desarrollo de las variables, asimismo, manifestar que tales instrumentos se validaron y tuvieron de confiabilidad 0.816 y 0.866 de índice respectivamente. En referencia a los resultados, se pudo apreciar por intermedio del Rho de Spearman, que la coherencia existente entre las variables fue significativa y que fue valorada en 0.777, siendo interpretada como una coherencia positiva y alta, por tales motivos, se pudo concluir que el empleo constante de la plataforma Canvas apoya al desarrollo del aprendizaje significativo.

También, Honorio-Meléndez (2023) determinó la conexión de la utilización de las TIC en el aprendizaje significativo en escuelas de Cajamarca, estudio de enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, donde se contó con una muestra de 76 estudiantes, de sexto de primaria, asimismo, para el recojo de datos se llegaron aplicar un test de utilización de las TIC y otro propuesto por Mendoza para el aprendizaje significativo, siendo anticipadamente validados y confiables. Respecto a los hallazgos, el 2.6 % de los escolares participantes, se refirieron al aprendizaje significativo en rango bajo, 26.3 % en medio desarrollo y el 71.1 % tienen alto desarrollo, además, mediante la aplicación de la prueba rho de Spearman, se obtuvo una Sig. = 0.000 llegando a desestimar la Ho, además, el coeficiente rho=0.710, de tal forma se llegó a concluir que la utilización de ciertos recursos tecnológicos aporta al desenvolvimiento de programas formales que aportan a la adquisición de conocimiento significativo.

Asimismo, el trabajo de Osorio et al. (2022) se consideró porque llegaron a determinar el vínculo de la inteligencia emocional con el aprendizaje significativo en una entidad escolar de Chíncha, ubicada en Ica, lo cual fue desarrollado desde un enfoque cuantitativo y de nivel correlacional, el cual tuvo como muestra a 84 estudiantes, a quienes para establecer el nivel de desarrollo de las variables, se aportó con dos cuestionarios, siendo estos validados por tres especialistas quienes concluyeron que los instrumentos son aplicables y mediante el alfa de Cronbach, se pudo establecer su alta confiabilidad. Sobre los hallazgos, se constató que el 10.7 % de estudiantes posee bajo aprendizaje significativo, 75.0 % medio y 14.3 % alto, además, a partir del Rho de Spearman, se pudo evidenciar que existe vínculo significativo entre las variables, el cual se calificó en 0.557, interpretado como positivo y de moderada intensidad, por ello, se culminó aseverando que los altos niveles de inteligencia emocional, brindan influencia al logro de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

En cuanto a lo realizado por Castro et al. (2021) se consideró porque determinó la coherencia del estrés con la resiliencia en estudiantes de entidades educativas de Sicuani, en el Cusco, desarrollado bajo un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, donde la muestra la conformaron 52 estudiantes seleccionados por un método denominado, criterio-juicio, a quienes para recabar datos se le aplicó un rango de Resiliencia y se adecuó un instrumento de estrés académico (SISCO). Respecto a los hallazgos que se pudieron conseguir, se constató que el 61.5 % de estudiantes posee nivel leve de estrés académico, 26.9 % nivel moderado y el 11.6 % grave, en referencia al análisis inferencial, mediante el Rho de Spearman, se pudo constatar la existencia de vínculo significativo entre las variables, el cual llegó a valorarse en -0.656, siendo este interpretado como negativo y moderado, en tal sentido, se llegó a la conclusión, que la evidencia de altos niveles de estrés académico, afecta a la baja resiliencia de los estudiantes.

Finalmente, se tomó en cuenta, lo que ha trabajado Estrada (2020) en su investigación donde ha determinado la relación del hábito de estudio estudiantil con el estrés académico en una entidad educativa, ubicada en Puerto Maldonado, en Madre de Dios, cuyo proceso metódico, fue de alcance correlacional y de

enfoque cuantitativo, además, la muestra la llegaron a integrar 121 estudiantes, determinado por medios probabilísticos de tipo simple, asimismo, para recabar datos de las variables se necesitó de dos cuestionarios, denominado inventario de hábito de estudio (CASM-85) y un inventario asociado al estrés estudiantil (SISCO). En referencia a los hallazgos determinados, se pudo constatar que el 12.4 % de estudiantes manifestó tener bajo nivel de estrés, 17.3 % medio bajo, 27.3 % en nivel medio, 33.1 % en nivel medio alto y 9.9 % en nivel alto, por otro lado, el análisis inferencial se dio desde la consideración del Rho de Spearman, donde el vínculo entre los fenómenos fue significativo, valorado en -0.365, por tal motivo, se afirmó que los altos niveles de estrés escolar, evidencian bajo desarrollo de los hábitos de estudio de parte de los estudiantes.

En cuanto al proceso tomado en cuenta para llevar a cabo la investigación, se llega a considerar al paradigma, como un conglomerado de creencias que aportan guía a las acciones y edificaciones del ser humano, que en esencia, pueden llegar a conceptualizarse en la propia investigación que se lleva a cabo, subrayando la actitud social de la teoría, llegándose a situar como la construcción que contiene la huella de su creador, así como el instante y el lugar en que se genera, por ende, todo campo posee un grupo de suposiciones o principios, y una gran cantidad de premisas implícitas que aportan regulación a aspecto fundamental investigativo, esto refiere a los problemas propuestas, la manera de diseño del método, el criterio que decide que se acepta como información y el estándar que se usa para establecer lo que llega a considerarse como conocimiento (Gómez-Diago, 2022).

Respecto al sustento teórico, se consideró para la variable estrés académico a la Teoría de Hans Selye, el cual es considerado como el padre en el estudio del estrés, asimismo, Hans han estudiado la reacción psicológica ante el estímulo físico adverso, llegando a señalar que el estrés es considerado como un síndrome o un grupo de reacciones fisiológicas, del propio organismo ante los variados agentes que son nocivos para la salud los cuales se encuentran presentes en el ambiente, asimismo, Hans manifestó que el estrés también hace referencia a un estado de la persona que se manifiesta a través del SGA – Síndrome General Adaptativo, que está integrado por la fase de alarma,

adaptación y resistencia y finalmente agotamiento (Cortés, 2021). En tal sentido, dentro del ambiente escolar, los estudiantes pueden llegar a experimentar alguna de las fases antes descritas del SGA, debido a que, dentro del contexto escolar, se le llegue a presentar situaciones de mayor demanda que lo superen, obteniendo alarmógeno, como el resultado del corte de su funcionamiento estable.

De igual manera, se consideró para el sustento del estrés académico a la Teoría de Lazarus y Folkman, el cual ha postulado que el estrés es contextual, lo que se traduce como un proceso racional de las personas con el ambiente y que puede ser transformado, durante pasan los días, de tal manera, se llega a definir como cierta situación valorada por la persona como de gran incidencia y de gran demanda que excede su capacidad y recursos para hacer frente a un evento referente, además, agregar que el afrontamiento deriva de un grupo de estrategias usadas por las personas para llegar a adaptarse a ciertas situaciones que le son adversas o estresantes, es decir, como todo el esfuerzo que se emprende para controlar la respuesta a ciertas situaciones estresantes, tratándose de una respuesta que posee como finalidad incrementar, crear o mantener la perspectiva que tienen las personas frente a ciertas particularidades estresantes (Naves y Pais-Ribeiro, 2019). En conclusión, La respuesta a tales situaciones de estrés hacen referencia al esfuerzo cognitivo y conductual, referido al pensamiento y comportamiento que los escolares hacen uso de modo de querer controlar tales situaciones que surgen desde la determinación de trabajos.

Referente a las bases conceptuales, Estrada (2020) manifestó que el estrés académico se trata de un proceso adaptativo, que llega a ocurrir en el momento que los escolares deben de llevar a cabo una gran diversidad de actividades escolares y las llega a percibir como estresores, el cual genera que se desequilibre su organismo, demandando que los escolares lo afronten para así recuperar su equilibrio, es decir, que el estrés académico, se llega a originar por las altas demandas y exigencias propias del sector educativos, por tal situación tanto escolares y docentes evidencian verse afectado por tal problemática.

Además, para Terrazas et al. (2022) el estrés académico se refiere a un conglomerado de vínculos que se determinan entre el grado de valor que se le

proporciona a cierta situación y las capacidades que poseen los estudiantes para poder enfrentarlas, es decir, que tal vínculo genera alta tensión y manifestación cognitiva, emocional como conductual, que afecta el estado de bienestar personal, el cual también puede incidir sobre el desenvolvimiento académico de los escolares, incidiendo sobre el ejercicio de una interferencia que se evidencia estar en contra de la voluntad escolar, alterando su manera de comportarse frente a su responsabilidad educativa, como repasar, concentrarse y poner atención.

De similar manera, Castillo et al. (2020) aportó manifestando que el estrés académico se refiere a un procedimiento sistemático que se da en el interior de los escolares, que llega a caracterizarse por tener la capacidad de adaptarse y ser psicológicos, y que evidencian fortalecerse en el ambiente educativo, por ende, también se considera como el procedimiento multifactorial de alta complejidad que llega a alcanzar niveles realmente elevados mientras se pasa de un nivel educativo a otros, donde para su intervención efectiva necesita de componentes validados y de alta confiabilidad para poder establecer su nivel de desarrollo.

Por otro lado, la sintomatología que llama la atención y trae consecuencia a la salud de los escolares, al momento de presentar altos niveles del estrés, va desde entrar a un cuadro depresivo, como también tener ansiedad, irritación, baja autoestima, grado de insomnio, desarrollar un cuadro de asma, ser hipertenso, tener úlcera, entre otras enfermedades, afecta gravemente en el rendimiento académico escolar, así también la propuesta psicosocial que trae consigo el estrés académico, concibe malestares que los escolares presentan por un cuestión física, emocional de actitud inter e intrarregional, o de contextos que ejercen alta presión en las competencias individuales para que puedan afrontar el ambiente escolar sobre el aprovechamiento académico, habilidad cognitiva, resolución de problemáticas, relaciones entre el docente y estudiantes y en la búsqueda de ser reconocido (Armenta et al., 2020).

En cuanto a los componentes asociados al estrés, se encuentra el agotamiento emocional, referido a una sensación de fatiga, como de sentirse nervioso o frustrado por la demanda del ámbito educativo, además, por el agotamiento los escolares dejan de estar entusiasmados por ir a la escuela y llegan a perder la concentración en las actividades que realizan, debido que sus

recursos emocionales ya se encuentran alterados y llegan a agotarse, asimismo, diversas investigaciones evidenciaron que el aumento del estrés en los escolares es debido al agotamiento emocional que trae consigo (Gritsenko et al., 2020).

Asimismo, otros investigadores, como Kachel et al. (2020) han indicado que dentro de los ambientes escolares, un estrés académico que se prolonga puede provocar que los escolares desarrollen un cinismo considerado como actitudes distantes o de indiferencia hacia el desarrollo de sus competencias y de su potencialidad, además, otro de los factores incidentes sobre la salud escolar son las altas intenciones de dejar de estudiar porque han desarrollado sentimientos negativos que le hacen creer que son incompetentes, también derivan de faltas de involucramiento y desarrollo de actitudes indiferentes para educarse.

En cuanto a los modelos para valorar el estrés académico, se ha investigado uno propuesto por Hernández, Polo y Pozo, los cuales tomaron en cuenta dos subescalas, siendo la primera asociada a diversas situaciones que generan estrés, como por ejemplo la realización de una prueba, exposición de los trabajos realizados en equipo frente a sus compañeros, las intervenciones en el aula, tratar con el docente a partir de responder situaciones diversas, sobrecarga escolar, gran cantidad de estudiantes en el ámbito escolar y poco tiempo como para cumplir los trabajos, además, el otro factor se refiere a la respuestas tanto fisiológica, cognitiva y motora del estrés en el organismo, los latidos rápidos del corazón, la falta de aire, generación de respiración rápida entre otros (Caldera-Montes et al., 2017).

Además, otros de los modelos se ha dado desde la visión de Barraza propuesto en el año de 2006, el cual aseveró que el abordaje del estrés escolar debe ser netamente holístico, el cual evidencia el involucramiento de ciertos factores, como el biológico, psicológico y social, por ende, lo llegan a definir como procedimiento sistémico, de actitud adaptativa y psicológica que se llega a presentar cuando los escolares, dentro del ambiente escolar, se ponen a disposición de ciertas demanda o exigencia que desde la perspectiva de los escolares se consideran como estresores, en ese sentido ciertas adaptaciones y funciones poseen en esencia tres factores: (1) que el escolar evidencia recibir

múltiple exigencia educativa, que se consideran como la fuente del estrés por el mismo escolar que lo recibe, (2) Tal fuente de estrés desarrolla desequilibrio en el sistema del escolar que se expresa por medio de un indicador específico y relativamente diferenciados, y (3) Tal situación impela en el escolar buscar la manera de afrontar la consecuencia mencionada siendo esta funcional o disfuncional (Llanos, 2022).

Por otro lado, de acuerdo con Barbayannis et al. (2022) el estrés académico, llega a ser componente de estrés que mayor predominancia posee sobre la afección del bienestar cognitivo del estudiantado, debido que algún grupo de estudiantes dependiendo el grado de cursan y el nivel educativo, evidencian tener mayor estrés que otros, asimismo, se evidencia diferentes maneras de respuestas ante ciertos factores de estrés, de tal manera, si bien, se constata que los escolares son vulnerables a una diversidad de factores que le causa estrés, esta preocupación llega a amplificarse para todo quien integra grupos minoritarios, de tal manera, la identificación de los escolares con un mayor riesgo, proporciona oportunidad para brindarle el soporte necesario, recurso y servicio de salubridad mental a subgrupos en específico.

Sobre las dimensiones del estrés académico, se consideró la visión y propuesta por Barraza-Macías (2018) quien ha propuesto una versión del Inventario SISCO, es decir, que es un inventario sistémico cognoscitivo para estudiar el estrés académico, en tal sentido, a continuación, se describen las dimensiones:

La primera dimensión son los agentes estresores, referido a todo estímulo externo e interno que, de alguna forma aguda o crónica, puede percibirse por los escolares como realmente sobresaliente y que necesita atención, debido que ejerce peligro o evidencia potencialmente ser capaz de transformar el estilo de vida estudiantil, el cual provoca un desequilibrio en el organismo de los estudiantes que padecen de estrés (Barraza-Macías, 2018).

La segunda dimensión es la sintomatología del estrés, relacionado con todo indicador somático que es percibido por los estudiantes, el cual se llega a expresar como comportamientos negativos de queja, y siendo el más habitual evidenciar sentirse fatigado, tener insomnio, temblores y dolor en distintas partes

del cuerpo, como también actitudes negativas al momento de llevar a cabo ciertas actividades (Barraza-Macías, 2018).

Y la tercera dimensión son las estrategias de afrontamiento, asociado con todo aquel esfuerzo cognitivo y conductual que se llegan a desarrollar, es decir, que se describe sobre los supuestos en que la aparición de ciertas enfermedades, que inciden sobre la salud escolar, constituye situaciones vitales y estresores para los escolares que lo obligan a llevar a cabo procesos de adaptación para contrarrestar el mal del estrés para la salud escolar (Barraza-Macías, 2018).

En cuanto al sustento teórico del aprendizaje significativo, se consideró la Teoría de Aprendizaje Significativo, postulada por Ausubel, quien postulo que el desarrollo del aprendizaje posee alta retención de actitud significativa, que se basa en la recepción, además, el aprendizaje significativo, se toma en consideración como una relación del conocimiento nuevo o el aporte nuevo de información a la estructuración cognitiva relacionada con lo que el escolar posee con anticipación, realizada de manera no arbitraria y sustancial, el cual produce que se interactúe lo nuevo con las ideas, el concepto y la proposición clara y disponible en la mente de los escolares, los cuales proporcionan significado al conocimiento nuevo que se está adquiriendo, lo cual supone que evidentemente existe una estructuración cognitiva previa en las mente de los escolares (Contreras, 2016).

Además, manifestar que Ausubel (1978) partió de la premisa en que evidentemente existe una estructuración donde se llega a considerar y procesar el conocimiento, por ello, la estructuración cognoscitiva es una manera como los escolares organizan su conocimiento que poseen antes de la instrucción escolar, en ese sentido, para que se desarrollen aprendizajes significativos, es de necesidad, que se determine la intención, una motivación que los escolares deben desarrollar para que aprendan y el trabajo de aprendizaje, lo que se apunta a que aprenda, y la evidente potencialidad y significancia de la actividad, por tal motivo, el aprendizaje ocurre desde el instante que los materiales utilizados poseen potencialidad e inciden sobre la estructuración cognitiva.

Otra de las teorías que apoyan al estudio del aprendizaje significativo es la Teoría Cognitiva, propuesta desde la mirada de Piaget como también de

Vygotsky, los cuales han aportado a que el aprendizaje en los escolares es llevado a cabo a partir de diversas etapas, considerando a los procesos sociales, como particularidades de gran influencia sobre el fortalecimiento del intelecto de los estudiantes, asimismo, Méndez-Mantuano et al. (2021) se refirieron a la teoría cognitiva como la función invariable de los aprendizajes, que vienen a ser factores incidentes en la organización y adaptación, indicando que los escolares al desarrollarse tienden a considerar una diversidad de patrones físicos como cognitivos, convirtiéndolos en sistematizaciones de alta complejidad, y la adaptación hace referencia a la habilidad de amoldar la estructura cognitiva, tomando en consideración el estímulo recibido del contexto social.

Y otras de las teorías que brinda soporte al aprendizaje significativo, se refiere a la Teoría Constructivista, la cual se percibe como el grupo concatenado de postulados, que aportan a que se identifiquen problemas y se asocien posibles respuestas, es decir, que todo docente proporciona a sus escolares una serie de estrategias que aportan a desarrollar aprendizajes de mayor significancia, a partir de procesos de gran interacción y dinámicos para los escolares, que despiertan el interés y curiosidad para que abordan a mayor profundidad lo que están estudiando a partir también de la consideración de medios virtuales, potenciando de esa forma el desarrollo de su competencia digital (Tigse, 2019).

Referente a la base conceptual, Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021) mencionaron que el aprendizaje significativo se refiere a la relación del conocimiento nuevo proporcionado a los escolares con los que ellos traen consigo, lo cual permite que se le asigne significado a lo que se aprende y que puede hacerse uso en diversas situaciones de la cotidianidad de los escolares, por tal motivo, cuando se le proporciona nueva información al estudiante, este adquiere significado, por medio de un anclaje en la estructuración cognitiva que ya persiste en los escolares, es decir, que los nuevos conocimientos al momento de engancharse de forma sustancial y no arbitraria a la conceptualización y proposición previamente existente en la estructuración del conocimiento del escolar, con basta claridad, estabilidad y suficiente diferencia, aporta fortaleza a la pertinencia y significancia del aprendizaje que desarrolla.

Además, Salazar (2018) mencionó que el aprendizaje significativo se refiere al proceso de construcción de representaciones personales acerca de la percepción de la realidad y del contenido que se pretende desarrollar, por medio del cual se llega a modificar lo que ya se ha aprendido e interpretado asociado a lo nuevo de manera muy peculiar, llegando a integrarla y hacerla propia, otorgando de esa forma gran significado, es decir, que se deriva de procesos por medio del cual un conocimiento se asocia de forma no arbitraria con particularidades de gran relevancia sobre la estructuración cognitiva de las personas, conduciendo la estructuración del conocimiento por medio de relaciones sustantivas entre el conocimiento nuevo y el ideal previo de los escolares.

Finalmente, Sánchez (2019) aportó mencionando que el aprendizaje significativo, se basa en una perspectiva teórica que determina como principal protagonista a los escolares, debido que son ellos quienes edifican su conocimiento, porque hacen parte a su construcción cognitiva, por medio de procesos dinámicos y autocríticos, en ese sentido, el aprendizaje significativo, se entiende como un procedimiento intencional, el cual evidencia que los escolares llegan a adoptar una predisposición cognitiva y motivadora, para el establecimiento de interacciones entre el saber previo y el nuevo conocimiento.

En cuanto a las características propias del fomento del aprendizaje significativa, las cuales radican en los resultados de los vínculos que determinan el nuevo conocimiento con la estructuración cognitiva de los escolares, es decir, con que los escolares ya han desarrollado, por tal motivo, Roa (2021) aportó mencionando que el aprendizaje significativo es un procedimiento donde se supone que los estudiantes poseen actitudes y disposición para desarrollar su aprendizaje mediante la relación con los materiales de aprendizaje que pone a disposición el docente, con su estructuración cognitiva de manera intencionada, en ese sentido, para desarrollar el conocimiento el material debe asociarse, no debe ser arbitrario pero sí sustancial con el ideal pertinente y correspondiente que se halle en la capacidad de aprender de los escolares.

Por otro lado, según Moreira (2020) se evidencian tres tipos o formas de aprender de manera significativa: (1) A partir del aprendizaje referido a lo

representacional, donde los escolares determina una correspondencia a partir del significado con su representación, es decir, que los escolares de educación primaria el término de entidad educativa, solo es una casa de estudio, tal escolar no tiene un concepto amplio de escuela, y solo posee una representación, (2) En cuanto al aprendizaje conceptual, deriva de la conceptualización de la regularidad del objeto, evento, situación y su representación, es decir, que se refieren a signos lingüísticos, donde una conceptualización apunta regularidades, debido que son aplicables a diferentes situaciones, y (3) el aprendizaje proposicional, el cual implica proporcionar un significado al nuevo conocimiento expresado de forma propositiva.

En relación a sus principios, el aprendizaje significativo, desde la investigación realizada por Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021) evidencia que para que se logre promover los aprendizaje los escolares deben considerar sus conocimientos previos, debido que la significancia del aprendizaje es relacional, además, proporciona actividades que aportan a la motivación y al interés de los escolares, también se deben crear ambientes armónicos que desarrollen la confianza estudiantil, asimismo, se debe brindar trabajos que le faculten a los escolares opinar, intercambiar sus puntos de vista y debatir sobre el conocimiento abordado, debe de explicarse mediante ejemplos, guiar todo el procedimiento cognitivo y finalmente se debe crear aprendizajes a partir de su contexto sociocultural por medio del modelado de situaciones significativas.

Referente a los modelos de aprendizaje significativo, se consideró la propuesta de Kolb, quien ha manifestado que las experiencias de los escolares, inciden sobre una serie de actividades que permiten que se adquiera el conocimiento, considerando al conocimiento que se encuentra condicionado por las vivencias, además, Rodríguez (2018) mencionó que tales vivencias se dan desde la consideración de cuatro fases: (1) Referida a la experiencia en concreto, (2) La observación reflexiva, (3) Definiciones abstractas y (4) Experimentación, por tal motivo la realización de las actividades enmarcadas en algunas de estas cuatro fases propuestas, aporta al desarrollo de una gran serie de estrategias incidentes sobre el aprendizaje personal, que toma en cuenta las preferencias de

las actividades dentro del sector educativo, el cual puede ser acoplado a dicha especificación y rechazar las actividades que no sean significativas.

Asimismo, otro modelo es el de Honey Y Mumford, el cual tomó en cuenta que el aprendizaje significativo, es el procedimiento cognitivo que aporta al desarrollo del nuevo conocimiento, el cual debe incorporarse en la estructuración cognitiva de los escolares, es decir, que es el conocimiento que surge si el contenido posee gran significado, relacionado con lo anterior, y el cual aporta facilidad a las interacciones y a la estructuración del nuevo conocimiento con el preexistente, por ello, para su fomento se consideran cuatro estilos de aprender: (1) Activo, el cual evidencia haber desarrollado la destreza de animar, improvisar, descubrir arriesgarse y ser espontáneo, (2) Reflexivo, referido al desarrollo de la destreza de ponderación, concienzudo, receptor, analítico, y ser exhaustivo, (3) Teórico, basado en las destrezas de ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado, y finalmente (4) Pragmático, porque deriva de la destreza de experimentar, ser práctico, muy directo, realista y eficaz (Garcés et al., 2018).

Otro de los modelos es lo trabajado por Carranza y Caldera (2018) los cuales han determinado tres factores medidos desde la construcción de un cuestionario denominado EPASBL: (1) Comprensión, relacionado con el planteamiento de preguntas, trabajos, asociaciones o diversos medios para determinar el vínculo del conocimiento del escolar, (2) Participación activa, referida a la interacción con los trabajos que promueven la intervención de los estudiantes al seleccionar nuevo conocimiento y la actividad asociada a su interés, y (3) Funcionalidad y relación con la vida real, basada en el desarrollo de actividades que invitan a hacer uso y contraste de fuentes de conocimiento, argumentación fundamentada entre otros.

Respecto a las dimensiones, se ha considerado un cuestionario desarrollado por Salhuana (2022) a partir de la perspectiva de Moreira (2020) quien llegó a diferenciar tres tipos de aprendizaje significativo, que se mencionan a continuación:

La primera dimensión es el aprendizaje representacional, evidenciado cuando los estudiantes determinan un vínculo biunívoco entre el significado y las representaciones, es decir, que para los estudiantes hablar de la escuela significa

solo de la escuela, pero ese estudiante no llega a tener conceptualización amplia de la escuela solo una mera representación (Moreira, 2020).

La segunda dimensión es el aprendizaje de conceptos, se refiere al aprendizaje análogo del estudiante de manera significativa, donde cierta representación guarda correspondencia con otra fuerza, construyendo de esa forma un significado de fuerza, por ello va dándole sentido a las palabras y desarrollando su aprendizaje de conceptos (Moreira, 2020).

Y la tercera dimensión es el aprendizaje proposicional, se refiere al aprendizaje de proposición, es decir, que implica proporcionar significado y nuevo conocimiento expreso en la forma que se propone el aprendizaje, asociando el conceptual y representacional (Moreira, 2020).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El estudio fue básico, porque con el recojo de datos se propuso acrecentar el conocimiento del estrés académico como del aprendizaje significativo, sin perseguir una finalidad práctica en específico ni de manera inmediata, por tal motivo a partir de la comprensión de particularidades de las variables se pretende aportar con conocimiento actual, que fue de gran beneficio para futuros trabajos de otros tipos. Al respecto, Arias y Covinos (2021) agregaron mencionando que la investigación no tiene como meta resolver problemas inmediatamente, sino que proporciona bases para otras investigaciones al momento de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y acrecentar el conocimiento de los mismos.

Además, el trabajo se desarrolló bajo el paradigma del positivismo, debido que se llegó a proponer la búsqueda especializada de explicaciones, predicciones, de control de los fenómenos tomados en cuenta, como la verificación del componente teórico y leyes para que se puedan regular las variables, así como identificar su procedencia, por ende, se proyecta a establecer la verdad absoluta en medida que se llega abordar las problemáticas y determinar una distancia significativa de quien investiga con lo que se pretende estudiar. De tal manera, Herrera (2018) manifestó que el paradigma positivista, proporciona distinción entre el investigador considerado como persona neutral con la realidad que se pretende abordar que es asumido como ajena a la incidencia del personal científico, optando una posición de considerar la le natural y sus mecanismos.

En cuanto al enfoque se seleccionó al cuantitativo, porque se llevó a cabo una investigación donde el estrés académico y el aprendizaje significativo fueron medidos numéricamente al momento de considerar instrumentos de recojo de datos, que fueron analizados con soporte estadístico proporcionando respuestas a las preguntas investigativas y llegar a probar las hipótesis que anticipadamente se han dado a conocer. Referente a lo dicho, Sánchez et al. (2018) agregó mencionando que este enfoque confía en la medida numérica, el proceso de conteo, y utilización de procesos estadísticos cuya meta es determinar exactamente el patrón comportamental de una cierta población de estudio.

Asimismo, se determinó que el método fue el hipotético-deductivo, porque en la investigación a partir del profundo estudio sobre el estrés académico y el aprendizaje significativo, se propuso de forma tentativa hipótesis prediciendo desde premisas generales y empíricas del investigador posibles comportamientos, los cuales por medios deductivos fueron sometidos a contraste con la realidad, llegando a determinar su validez o llegar a rechazarlos con soporte estadístico. En tal situación, Sánchez (2019) agregó que el método comienza al proponer hipótesis desde concepciones generales para poder llegar a una conclusión en particular, llegando a falsear el supuesto contrastándolo con la realidad con sustento en métodos deductivos estadísticos, con el objetivo de predecir y controlar el origen y la causa que lo llegan a generar.

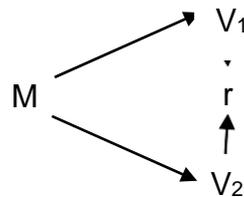
3.1.2. Diseño de investigación

De igual modo, agregar que el nivel fue correlacional, porque se planteó como finalidad de la presente investigación, poder dar a conocer la correlación existente entre el estrés académico y el aprendizaje significativo, sin que se profundice ni determine su causa-efecto, en tal sentido, en el instante de conocer el comportamiento de uno, sea llegado a predecir como se va comportar la otra variable. Al respecto, Arispe et al. (2020) mencionaron que el nivel, tiene como fin llegar a conocer la coherencia de dos o más fenómenos, buscando que se conozca el comportamiento de un fenómeno a partir del conocimiento del otro, siendo este coherente, real y lógico.

Respecto al diseño se consideró al no experimental, porque las acciones que se realizaron se hicieron sin que se pretenda ejercer manipulación alguna a las variables, es decir, que solo se realizó observaciones de la misma en su estado natural, o en donde llegan a suceder sin llegar a perturbar ni direccionar a resultados deseables, solo medir para luego ser analizados. En ese sentido, Rivero et al. (2021) señalaron que el diseño aporta a la realización de investigaciones sin que se manipula a los fenómenos, es decir, que el proceso de recojo de datos se da sin hacer que varíe de manera intencional los fenómenos, atinando solo a observarlo como es y cómo se desarrolla en su ambiente naturalmente, para que posteriormente se llegue a analizar.

Como último punto, el corte del estudio fue transversal, porque se llegó a

observar a las variables en un único periodo de tiempo, es decir que los cuestionarios que se han aplicado en una única fecha llegando a recopilar la opinión de los elementos del estudio en un determinado momento. De tal manera, Cvetkovic et al. (2020) afirmaron que el presente corte, se toma en cuenta en un solo instante dado, donde se llega a la determinación de los patrones de comportamiento del fenómeno que se pretende investigar.



Donde:

M: Son los elementos de la muestra.

V1: Estrés académico.

V2: Aprendizaje significativo.

r: Correlación de V1 y V2.

3.2. Variable y operacionalización

Variable 1: Estrés académico

Definición conceptual: Según Terrazas et al. (2022) el estrés académico es un conglomerado de vínculos que se determinan entre el grado de valor que se le proporciona a cierta situación y las capacidades que poseen los estudiantes para poder enfrentarlas, es decir, que tal vínculo genera alta tensión y manifestación cognitiva, emocional como conductual, que afecta el estado de bienestar personal.

Definición operacional: Los niveles del estrés académico se determinaron desde la aplicación del instrumento SISCO original descrito en Barraza-Macías (2018), el cual contiene 47 preguntas que valora tres dimensiones, cuyas puntuaciones se llegaron a clasificar en: Leve, promedio y crítico.

Indicadores: El estrés académico, contiene seis indicadores: Estimulo del interior y exterior, desestabilización del equilibrio del organismo, indicadores somáticos, expresión de síntomas, esfuerzo cognitivo y conductual y procesos de adaptación.

Escala de valoración: Se ha seleccionado una escala Likert ordinal, que contiene seis alternativas de contestación para cada pregunta: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) Rara vez, (4) A veces, (5) Casi siempre y (6) Siempre.

Variable 2: Aprendizaje autónomo

Definición conceptual: Para Salazar (2018) el aprendizaje significativo se refiere al proceso de construcción de representaciones personales acerca de la percepción de la realidad y del contenido que se pretende desarrollar, por medio del cual se llega a modificar lo que ya se ha aprendido e interpretado asociado a lo nuevo de manera muy peculiar, llegando a integrarla y hacerla propia, otorgando de esa forma gran significado.

Definición operacional: Los niveles del aprendizaje significativo se determinaron desde la aplicación del instrumento propuesto por Salhuana (2022) el cual aprecia a tres dimensiones por medio de 30 preguntas, cuyas puntuaciones se llegaron a clasificar en: Bajo, moderado y alto.

Indicadores: El aprendizaje significativo, contiene tres indicadores: Vincula la imagen o figura con las preguntas que se les llega a presentar, aplica el vocabulario o conceptos que conoce considerando la definición, atributo y particularidad y asocia el conocimiento que ha adquirido por medio de las proposiciones que se presenta.

Escala de valoración: Se ha seleccionado una escala Likert ordinal, que contiene cinco alternativas de contestación para cada pregunta: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

La investigación contó con una población integrada por 155 estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo, ubicado en Cajamarca. Aportando a lo mencionado, desde la perspectiva de Arispe et al. (2020) se llegó a entender que la población es el conglomerado de situaciones o casos que poseer una gran gama de especificaciones que tienen en común y los que se encuentran en un contexto preestablecido.

Tabla 1*Población de la investigación*

| Grado | Ciclo | N.º de estudiantes | | Total |
|-------|-------|--------------------|---------|-------|
| | | Varones | Mujeres | |
| 1º | III | 15 | 12 | 27 |
| 2º | | 12 | 11 | 23 |
| 3º | IV | 18 | 6 | 24 |
| 4º | | 12 | 13 | 25 |
| 5º | V | 13 | 13 | 26 |
| 6º | | 14 | 16 | 30 |
| Total | | 84 | 71 | 155 |

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de la institución educativa de Cutervo.
- Estudiantes cuyas edades están comprendidas entre 6 y 11 años.
- Estudiantes que asisten regularmente a la institución educativa.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes de otras instituciones educativas que no han sido consideradas para la realización de la presente investigación.
- Estudiantes que no tienen asistencia regular por diversos motivos.
- Estudiantes que no tienen el consentimiento firmado por los padres.

3.3.2. Muestra

En cuanto a la muestra, se ha podido determinar que la conformarán los estudiantes del V ciclo de la educación básica, es decir, los 56 estudiantes que están en el quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa de Cutervo, en Cajamarca. De acuerdo con Mucha-Hospinal et al. (2020) la muestra, se refiere a una pequeña porción determinada de la población por diversos criterios, a quienes se les va aplicar los instrumentos, con el fin de recabar datos de lo que se quiere investigar, para determinar el comportamiento poblacional.

Tabla 2*Muestra de la investigación*

| Grado | Ciclo | N.º de estudiantes | | Total |
|-------|-------|--------------------|---------|-------|
| | | Varones | Mujeres | |
| 5º | V | 13 | 13 | 26 |
| 6º | | 14 | 16 | 30 |
| Total | | 27 | 29 | 56 |

3.3.3. Muestreo

En cuanto al muestreo, se consideró el no probabilístico, de tipo intencional o conveniente, porque a juicio del investigador, y por las características del estudio, solo se ha considerado a estudiantes de quinto y sexto de primaria, quienes son de fácil acceso, además, que llevar a cabo el estudio traerá ciertos gastos que están dentro de lo proyectado por el investigador. De acuerdo con Hernández y Carpio (2019) el muestreo seleccionado cumple con el juicio del investigador, debido que se selecciona intencional y convenientemente los elementos de la población, siendo en gran medida debido a su fácil acceso o por medio de convocatoria abierta, donde los elementos suelen acudir de manera voluntaria para formar parte de la investigación, hasta que se alcance al número de elementos necesarios.

3.3.4. Unidad de análisis

Asimismo, se tomó en consideración que cada uno de los estudiantes que están cursando los grados de quinto y sexto grado de primaria se reconocieron como unidad de análisis de la investigación. Para Villarreal-Ríos et al. (2022) la unidad es el objeto de investigación el cual proporciona datos que se pretenden analizar en los estudios investigativos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Para poder recabar información de las variables, se estableció que la técnica será la encuesta, porque tiene un proceso de aplicación sencillo, además, de estar construido por una serie de preguntas asociadas a lo que se quiere investigar que se han de ordenar en una tabla y con apoyo de una serie de opciones de respuesta se va a poder recoger la perspectiva, opinión o comportamiento de los estudiantes asociado al estrés académico y al desarrollo de su aprendizaje significativo. Para Useche et al. (2019) se entiende que la encuesta es definida como el aplicativo de un proceso estándar que brinda soporte al recojo de datos de una determinada muestra de personas, aportando a abarcar amplio abanico de situaciones en un solo estudio, facilitando que se

comparen los hallazgos, dentro del límite demarcado, posibilitando que se obtengan resultados significativos al no acontecer grave error en su aplicación.

Instrumentos

Asimismo, los instrumentos seleccionados fueron cuestionarios, debido que facilitó la agrupación de una gran gama de interrogantes asociadas a particularidades del estrés académico y del desarrollo del aprendizaje significativo, sobre el cual se quiere obtener información, es decir, que se basa en un grupo de preguntas que se proponen con la meta de conseguir la perspectiva de los estudiantes, a fin que se determine el comportamiento sobre las variables consideradas en la investigación. Según Arias (2020) para construir un cuestionario, se necesita de la propuesta acertada de una serie de preguntas, que se presentan ordenadamente en tablas, considerando una serie de contestaciones guía para que los encuestados lleguen a responder, evidenciando la no existencia de contestaciones adecuadas e inadecuadas, porque toda respuesta aporta ruta diferente y enriquece las conclusiones que se fueran a suscitar.

Propiedades psicométricas originales del cuestionario sobre el estrés académico: Respecto a las propiedades psicométricas, del Inventario SISCO Original SV-47 con el motivo de valorar su validez de constructo y determinar su confiabilidad, se consultó con 20 expertos en el área de psicología para dicho fin llegando a concluir a partir del análisis de la V de Aiken que el índice fue superior a 0.75, concluyendo que la escala posee una excelente validez, además, referente a la confiabilidad, se llegó a procesar la información recabada cuyos valores de las dimensiones fueron superiores a 0.85, siendo concluyendo que como los resultados de las dimensiones presentaron alto coeficiente de Cronbach, entonces la escala posee un nivel promedio aceptable (Barraza-Macías 2018).

Propiedades psicométricas peruanas del cuestionario sobre el estrés académico: Para la determinación de la validez sobre la construcción del inventario SISCO, se llegó a realizar el análisis factorial por medio de la metodología de extracción del componente fundamental y rotación, donde se constató que el componente estresor se compone de 15 ítems, similar al elemento síntomas y el elemento afrontamiento se constituye por 17 ítems, cuyo valor

correlativo estuvo determinado en 0.423 y 0.846, por tal motivo, la validez por este medio fue muy bueno, por otro lado, referente a la confiabilidad mediante el soporte el coeficiente de Cronbach, se determinó que la escala goza de una alta confiabilidad puntuada en 0.948, finalmente, se llegó también a establecer cierta baremación que aporta a la evaluación e interpretación cualitativa determinando tres niveles en específico, por ende se ratificó que existe alta posibilidad de valorar e interpretar el estrés desde la perspectiva estudiantil (Alania et al., 2021).

Propiedades psicométricas originales y peruanas del cuestionario sobre aprendizaje significativo: El cuestionario que tiene como finalidad medir al aprendizaje significativo, paso por una validez de contenido a juicio de tres especialistas en el área de psicología educacional, quienes concluyeron que posee suficiencia tal construcción y por ende es aplicable, por ende, posterior a ello, se llegó a aplicar tal cuestionario a una muestra de estudiantes, donde a partir del análisis de los mismos se estableció que su confiabilidad alfa de Cronbach fue de 0.860, lo cual se ha interpretado como que el instrumento determinado goza de buena confiabilidad (Salhuana, 2022).

Validez

Referente a la validez, el inventario SISCO SV-47 y el cuestionario vinculado al aprendizaje significativo, se sometieron a validación desde la perspectiva de especialistas, quienes llegaron a valorar por medio de tres criterios, si ambos instrumentos están libres de error, por ello, luego de recoger la valoración y analizarlo se concluyó que ambos instrumentos tienen suficiencia. En tal sentido, Rivero et al. (2021) aseveraron que la validez del contenido, se refiere a la consulta a expertos de si el instrumento llega a medir el contenido de la variable exhaustivamente.

Tabla 3

Validez de contenido por expertos

| Expertos | Especialidad | Decisión |
|---------------------------------------|--------------|-----------|
| Mg. Torres Luna Adriano | Temático | Aplicable |
| Mg. Carranza Montenegro Victor Manuel | Metodólogo | Aplicable |
| Mg. Saavedra Carrion Nicanor Piter | Estadístico | Aplicable |

Fuente: Certificados de validación de los expertos.

Confiabilidad

Para la determinación de la fiabilidad, se pudo aplicar los instrumentos a un pequeño grupo de 20 estudiantes, los cuales contestaron a las preguntas y cuya información recolectada se procesó por medio del coeficiente de Cronbach, evidenciando un valor supremo a 0.800, acotando que ambos instrumentos poseen alta confiabilidad. En cuanto a lo manifestado por Ñaupas et al. (2018) se entiende que los instrumentos de recojo de datos llegan a ser confiables cuando la medición que se realiza con las mismas no llega a variar de forma significativa, ni al pasar el tiempo, ni porque se apliquen a diversos elementos, que poseen similar nivel de instrucción, es decir, que, al aplicarlo a diferentes realidades, pero con similares condiciones este llega a obtener similares resultados.

Tabla 4

Resultados de la confiabilidad de los instrumentos

| Variables | N.º ítems | N.º elementos | Alfa de Cronbach |
|---------------------------|-----------|---------------|------------------|
| Estrés académico | 47 | 20 | 0.942 |
| Aprendizaje significativo | 30 | 20 | 0.952 |

Fuente: *Resultados del procesamiento mediante SPSS.*

3.5. Procedimientos

Para recabar la información, se consideró un proceso ordenado y secuenciado de acciones llevadas a cabo por el investigador a fin de solicitar permiso, organizar y proponer en qué momento llevar a cabo la aplicación de instrumentos, en tal sentido, en primer lugar, se llegó a solicitar a la Universidad César Vallejo una carta de presentación, en donde expresamente se pide a la dirección de la institución educativa de nivel primaria, el permiso respectivo para llevar a cabo el estudio, así también se solicitó una reunión con los directivos con la meta de presentar el trabajo y hablar los beneficios del presente.

Como segundo punto, ya teniendo una respuesta positiva, se tuvo una reunión con los docentes de aula de quinto y sexto de primaria, cuya finalidad radica también en expresarles la importancia de su apoyo para la investigación, los beneficios del presente como también la mecánica de recojo de información,

así también pedirles que convoquen a los padres con el fin de que acepten firmar el consentimiento informado sobre la investigación para que sus menores hijos sean partícipes activos del mismo, asimismo, con los docentes se determinó una fecha tentativa para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes.

Finalmente, llegado la fecha de aplicación de los instrumentos, el investigador proporcionó los cuestionarios a los docentes, dando inicio con la aplicación, el cual fue presencial, debido que los estudiantes estuvieron asistiendo constantemente a la institución educativa, asimismo, en todo momento se dio seguimiento a la aplicación y se pasó por las aulas, con el fin de aclarar posibles dificultades o malos entendidos sobre las preguntas del cuestionario, para de esa forma poder evitar que existan errores al llenar los mismos y reducir el porcentaje de omisiones, porque que toda las preguntas deben estar contestadas.

3.6. Método de análisis de datos

Posterior a la culminación de la aplicación de los instrumentos, se agradeció a los involucrados en dicho proceso, en ese sentido, se ha pasado a almacenar y ordenar la información de las variables, para de esa manera darle buen trato estadístico. Cabe agregar, que se utilizó el programa Microsoft Excel, para armar dos bases de datos, para cada una de las variables de estudio, asimismo, cuidadosamente se traspasó la información para reducir errores y evitar que se llegue a hacer una codificación no válida.

Luego de ello, se dio inicio a la investigación, llegando a procesar los resultados en primer lugar de forma descriptiva, en tal sentido, se copiaron las sumatorias de los puntajes de cada una de las dimensiones y las variables en general, para poder traspasarlos al programa estadístico SPSS, donde tales puntajes se llegaron a transformar, es decir, que dependiendo del puntaje se pudieron clasificar en niveles, para su posterior presentación en tablas descriptivas, cruzadas y en gráficos de barras, siendo estos interpretados desde la perspectiva del autor y en un lenguaje sencillo para su entendimiento.

Culminada las acciones anteriores, los mismos puntajes traspasados al programa SPSS en un primer momento, fueron sometidos a verificación de su distribución normal, donde se procedió a interpretar la prueba de normalidad de

Kolgomorov-Smirnov, por la sencilla razón que la muestra supera los 50 elementos (122 estudiantes), en ese sentido, los resultados de significancia que se consiguieron fueron una mixtura entre distribución normal y no normal, lo cual llevó a hacer uso para la prueba de hipótesis a la correlación de Spearman, cabe agregar, que los resultados conseguidos sirvieron para la culminación de la investigación y realización de la discusión, conclusión y recomendación.

3.7. Aspectos éticos

Para efectos positivos del estudio, se consideraron ciertos principios éticos de la investigación, como que para la redacción del presente se tomó en cuenta las normas de redacción APA, en su última versión, asimismo, las consultas y la información presentada en la investigación fueron debidamente referenciada, atribuyéndole a los autores considerados el reconocimiento por su producción científica, siendo de esa manera una práctica favorable, debido que evita incurrir en actos de plagio, que perjudicaría los resultados obtenidos del presente proceso de investigación, asimismo, se consideró la guía de productos de investigación de la Universidad César Vallejo, precisamente en lo referente a investigaciones cuantitativas (UCV, 2023).

Por otro lado, el presente estudio se rige bajo cuatro principios internacionales de la investigación, los cuales se encuentran descritos en el manual ético de la Universidad César Vallejo (UCV, 2020), siendo estos: (1) Principio de beneficencia, el cual rige que toda acción llevada a cabo para el desarrollo de la investigación apunte a beneficiar rotundamente al ambiente donde este se desarrolla y a los que participan en la investigación, (2) Principio de no maleficencia, asociado al entendimiento que toda acción emprendida en el estudio, no llegue a dañar física o psicológicamente a los elementos participantes ni al ambiente donde se suscita la investigación, (3) Principio de autonomía, referido en la no manipulación de la perspectiva de los participantes para llevar a presentar resultados no reales pero asociados con el interés del investigador, y (4) Principio de justifica, relacionado con las acciones de no discriminación de la perspectiva de los participantes, debido que se debe considerar que toda información es realmente importante para la investigación.

IV. RESULTADOS

Descriptivo del estrés académico y sus dimensiones

Tabla 5

Niveles del estrés académico y sus dimensiones

| Variable y dimensiones | Niveles | | | | | | Total | |
|------------------------|---------|-------|----------|-----|---------|-----|-------|-------|
| | Leve | | Promedio | | Crítico | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | | |
| Estrés académico | 56 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 56 | 100.0 |
| D1: Estresores | 55 | 98.2 | 1 | 1.8 | 0 | 0.0 | 56 | 100.0 |
| D2: Sintomatología | 53 | 94.6 | 3 | 5.4 | 0 | 0.0 | 56 | 100.0 |
| D3: Afrontamiento | 56 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 56 | 100.0 |

Fuente: *Resultados del procesamiento mediante SPSS.*

Respecto a los hallazgos descriptivos, que se han establecido de los niveles de desarrollo del estrés académico y de sus dimensiones, expresados en la tabla 5, aportó a poder concluir que del 100.0 % (56) de estudiantes de primaria que llegaron a participar el mismo 100.0 % (56) manifestaron a partir de su contestación de las preguntas del cuestionario propuesto que el estrés académico se percibió en nivel leve de desarrollo.

Asimismo, asociado a los niveles de la dimensión estresores del estrés académico, se llevó a aseverar que el 98.2 % (55) de los estudiantes de primaria dieron a entender que se encuentra en nivel leve y solo el 1.8 % (1) de estudiantes lo ubicó en un nivel promedio, además, en relación a los niveles de la dimensión sintomatología del estrés académico, se puntualizó que el 94.6 % (53) lo llegaron a calificar en nivel leve y que el 5.4 % (3) expresaron que se encuentra en rango promedio de desarrollo, como punto final, también se realizó el análisis de los niveles de la dimensión afrontamiento donde el 100.0 % (56) de los estudiantes de primario manifestaron que se llegó a ubicar en nivel leve.

Descriptivo del aprendizaje significativo y sus dimensiones

Tabla 6

Niveles del aprendizaje significativo y sus dimensiones

| Variable y dimensiones | Niveles | | | | | | Total | |
|---------------------------|---------|-----|----------|------|------|------|-------|-------|
| | Bajo | | Moderado | | Alto | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | | |
| Aprendizaje significativo | 0 | 0.0 | 25 | 44.6 | 31 | 55.4 | 56 | 100.0 |
| D1: Representacional. | 1 | 1.8 | 32 | 57.1 | 23 | 41.1 | 56 | 100.0 |
| D2: Conceptos. | 0 | 0.0 | 23 | 41.1 | 33 | 58.9 | 56 | 100.0 |
| D3: Proposicional. | 0 | 0.0 | 27 | 48.2 | 29 | 51.8 | 56 | 100.0 |

Fuente: *Resultados del procesamiento mediante SPSS.*

De similar manera, se llevó a cabo el análisis sobre los datos recogidos asociados al aprendizaje significativo y a las dimensiones del mismo, donde al momento de ser procesados y presentados en la tabla 6, aportaron a poder concluir que del 100.0 % (56) de los estudiantes de primaria que participaron de la investigación, el 44.6 % (25) acotaron que el aprendizaje significativo posee desarrollo moderado y el 55.4 % (31) un desarrollo alto.

Además, respecto al análisis de los niveles de la dimensión representacional, se pudo aseverar que el 1.8 % (1) de los estudiantes dio a entender que su desarrollo fue bajo, 57.1 % (32) que se percibió en nivel moderado y el 41.1 % (23) que se presenta en nivel alto; respecto al análisis de niveles de la dimensión conceptos, se pudo llegar a aseverar que el 41.1 % (23) de estudiantes lo ubicaron en desarrollo moderado y que el 58.9 % (33) evidenció que presenta desarrollo alto, como último punto, se analizó la dimensión proposicional donde el 48.2 % (27) de los estudiantes de primaria, determinaron que su desarrollo fue moderado y que el 51.8 % (29) que fue alto.

Prueba de hipótesis general:

Ho: El estrés académico no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Ha: El estrés académico se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Tabla 7

Correlación del estrés académico y el aprendizaje significativo

| Rho de Spearman | | Estadísticos | Valores |
|------------------|---------------------------|----------------------------|----------|
| | | Coeficiente de correlación | -0.429** |
| Estrés académico | Aprendizaje significativo | Sig. (bilateral) | 0,001 |
| | | N | 56 |

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

La tabla 7, aborda el análisis correlacional, respecto a la percepción sobre la dependencia del estrés académico y al aprendizaje significativo del estudiantado de primaria de una escuela de Cutervo, donde se pudo apreciar, que la determinación de la existencia de relación se dio por medio del procesamiento del test de Spearman, donde se puntuó a la significancia bilateral en 0.001 la cual es inferior a 0.05, ello llevó a rechazar a la Ho, determinando la existencia de dependencia entre las variables de estudio, asimismo, la potencialidad de tal relación fue de valorada en -0.429, lo cual fue calificado como inversa y de moderada consideración, por ende, se pudo afirmar, que el control del estímulo proveniente de dentro y fuera del estudiante, como el control del indicador somático y de la expresión de síntoma, así como el control de esfuerzo cognitivo, de la conducta de adaptación del estrés académico, evidencia alto desarrollo del vínculo con la imagen y figura, la aplicación del vocabulario y asociación del conocimiento desarrollado del aprendizaje significativo o viceversa.

Prueba de hipótesis específica 1:

Ho: Los estresores no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Ha: Los estresores se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Tabla 8

Correlación de los estresores y el aprendizaje significativo

| Rho de Spearman | | Estadísticos | Valores |
|-----------------|---------------------------|----------------------------|----------|
| | | Coeficiente de correlación | -0.342** |
| Estresores | Aprendizaje significativo | Sig. (bilateral) | 0,010 |
| | | N | 56 |

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

La tabla 8, aborda el análisis correlacional, respecto a la percepción sobre la dependencia de la dimensión estresores y el aprendizaje significativo del estudiantado de primaria de una escuela de Cutervo, donde se pudo apreciar, que la determinación de la existencia de relación se dio por medio del procesamiento del test de Spearman, llegando a calificar la significancia bilateral en 0.010 la cual es inferior a 0.05, ello llevó a rechazar a la Ho, determinando la existencia de dependencia entre las variables de estudio, asimismo, la potencialidad de tal relación fue de valorada en -0.342, lo cual fue calificado como inversa y de moderada consideración, por ende, se pudo afirmar, que el control del estímulo proveniente de dentro y fuera del estudiante y el control sobre la posible desestabilización del equilibrio del ser propio de la dimensión estresores evidencia alto desarrollo del vínculo con la imagen y figura, la aplicación del vocabulario y asociación del conocimiento desarrollado del aprendizaje significativo o viceversa.

Prueba de hipótesis específica 2:

Ho: La sintomatología no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Ha: La sintomatología se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Tabla 9

Correlación de la sintomatología y el aprendizaje significativo

| Rho de Spearman | | Estadísticos | Valores |
|-----------------|---------------------------|----------------------------|----------|
| | | Coeficiente de correlación | -0.421** |
| Sintomatología | Aprendizaje significativo | Sig. (bilateral) | 0,001 |
| | | N | 56 |

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

La tabla 9, aborda el análisis correlacional, respecto a la percepción sobre la dependencia de la dimensión sintomatología y el aprendizaje significativo del estudiantado de primaria de una escuela de Cutervo, donde se pudo apreciar, que la determinación de la existencia de relación se dio por medio del procesamiento del test de Spearman, llegando a calificar la significancia bilateral en 0.001 la cual es inferior a 0.05, ello llevó a rechazar a la Ho, determinando la existencia de dependencia entre las variables de estudio, asimismo, la potencialidad de tal relación fue de valorada en -0.421, lo cual fue calificado como inversa y de moderada consideración, por ende, se pudo afirmar, que la capacidad de control sobre el indicador somática y la expresión de síntomas, referente a la dimensión sintomatología evidencia alto desarrollo del vínculo con la imagen y figura, la aplicación del vocabulario y asociación del conocimiento desarrollado del aprendizaje significativo o viceversa.

Prueba de hipótesis específica 3:

Ho: El afrontamiento no se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Ha: El afrontamiento se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria.

Tabla 10

Correlación del afrontamiento y el aprendizaje significativo

| Rho de Spearman | | Estadísticos | Valores |
|-----------------|---------------------------|----------------------------|----------|
| | | Coeficiente de correlación | -0.429** |
| Afrontamiento | Aprendizaje significativo | Sig. (bilateral) | 0,001 |
| | | N | 56 |

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

La tabla 10, aborda el análisis correlacional, respecto a la percepción sobre la dependencia de la dimensión afrontamiento y el aprendizaje significativo del estudiantado de primaria de una escuela de Cutervo, donde se pudo apreciar, que la determinación de la existencia de relación se dio por medio del procesamiento del test de Spearman, llegando a calificar la significancia bilateral en 0.001 la cual es inferior a 0.05, ello llevó a rechazar a la Ho, determinando la existencia de dependencia entre las variables de estudio, asimismo, la potencialidad de tal relación fue de valorada en -0.429, lo cual fue calificado como inversa y de moderada consideración, por ende, se pudo afirmar, que el control del esfuerzo cognitivo y de actitud conductual de los estudiantes como el dominio del proceso de adaptación de la dimensión afrontamiento evidencia alto desarrollo del vínculo con la imagen y figura, la aplicación del vocabulario y asociación del conocimiento desarrollado del aprendizaje significativo o viceversa.

V. DISCUSIÓN

Al procesar la información recogida al momento de aplicar los dos cuestionarios a los escolares de una escuela de Cutervo, llegaron a aportar a la identificación de los niveles de los fenómenos, donde el 100.0 % (56) de los escolares al contestar las preguntas del cuestionarios, concluyeron que el estrés académico que perciben fue leve, además, el 44.6 % (25) se refirieron al aprendizaje significativo en desarrollo moderado y el 55.4 % (31) en desarrollo elevado, por lo que se pudo establecer que la perspectiva leve del estímulo tanto interno y externo de los escolares, como la desestabilización del organismo, indicadores somáticos, expresión de síntomas, esfuerzo de nivel cognitivo y conductual y el mal fomento del proceso de adaptación del estrés académico, permite determinar los altos vínculos con la imagen y figura, aplicación del vocabulario, la conceptualización como de la relación del conocimiento que se adquiere por medio de proporciones presentadas aporta al fortalecimiento de la variable aprendizaje significativo.

Además, en referencia a la coherencia de los resultados obtenidos con el objetivo general, basado en la determinación sobre la dependencia del estrés académico con el aprendizaje significativo, se llegó a constatar que estadísticamente mediante la consideración de la prueba de Spearman, la existencia de coherencia entre los fenómenos, debido que la significancia bilateral se estableció en 0.001, permitiendo que se pueda rechazar la H_0 , asimismo, la correlación se puntuó en -0.429, calificada como de inversa dirección y moderada consideración, por lo que se ha concluido que la percepción leve de estrés académico de parte del estudiantado de primaria, evidencia altos niveles de fortalecimiento de su aprendizaje significativo, o también un crónico desarrollo del estrés académico, manifiesta bajo desarrollo del aprendizaje significativo.

Cabe manifestar, que dicha aseveración guarda relación con los datos conseguidos por Estrada (2020) el cual en su trabajo evidenció haber establecido la dependencia de los hábitos para estudiar del estudiantado con el estrés académico, donde la significancia bilateral llegó a establecerse en 0.000, llegando también a rechazar la H_0 , asimismo, la correlación fue puntuada en -0.365, interpretado también como una coherencia inversa pero de potencialidad

moderada, por ello, se llegó a establecer que la realidad en donde se llevó a cabo el estudio, evidenció una gran preocupación acerca del fomento del hábito de estudio debido que poco escolares llegan a considerar alguna práctica para su fomento, en ese sentido, es de necesidad que tanto familiares y los propios docentes, fomente tal desarrollo, debido que ya sea por desconocer o por desidia, afecta a la estabilidad emocional, concentración y creencia en sí mismo de los estudiantes, causando que se eleve el estrés académico, llegando a perjudicar su aprovechamiento escolar y desarrollo de aprendizaje.

Además, los resultados conseguidos poseen discrepancia, o son contrarios a los expuestos por Pantoja (2022) debido que en su trabajo se llegó a establecer la dependencia del uso de Geogebra con el fomento del aprendizaje significativo, donde se llegó a calificar tal relación en 0.549, por intermedio del test de Spearman, llegando a la conclusión que la funcionalidad de los recursos digitales y del programa Geogebra, tomado en consideración como componente facilitador y que media la estimulación de los contenidos de la experiencia curricular de matemática aporta al fomento y consolidación del aprendizaje significativo, por ende, los hallazgos como pericia de basta profesionalidad transdisciplinar, llegan aportan avance de la integración del aplicativo informativo y consideración como una secuencialidad didáctica para el aprendizaje de la matemática, en ese sentido, desde la consideración de procesos de innovación con sustento en el recurso digital, se logra la consolidación del diseño del currículo para que se adquieran competencias en específico.

Desde lo manifestado, se puede entender que en el ambiente educativo, los escolares llegan a experimentar diversas fases experimentales sobre el SGA referido al síndrome general adaptativo, que se integra con las etapas de alarma, adaptación y resistencia y de agotamiento, debido que la presión generado por el marco escolar, se presente con mayor incidencia sobre la demanda que lo superan, obteniendo índices alarmantes, como el resultado de corte de funcionamiento estable, en ese sentido, Cortés (2021) señalo que desde la Teoría de Hans, se incidió sobre la reacción psicológica ante estímulos adversos, acotando que el estrés es considerado como síndrome o conjunto de reacciones físicas del organismo ante varios agentes nocivos para la salud estudiantil.

Asimismo, Contreras (2016) manifestó que Ausubel, postulo que para que los estudiantes se lleguen a desarrollar su aprendizaje significativo, posee una alta retención de actitud positivo, por ello, se necesita también para su fortalecimiento del control de síntomas y estresores, debido que se debe de fomentar la recepción y consideración del conocimiento nuevo o aporte de nueva información hacia la estructuración de cognición vinculada con lo que los estudiantes poseen con anticipación realizado de forma no arbitraria y sustancial.

Por lo manifestado, se puede entender que el estrés académico, al ser considerado como un detonante, presente en la persona al sentirse presionado por ciertos factores a partir de tareas que debe de resolver, además, presente desde los diversos síntomas físicos, psicológicos y sociales, puede influenciar sobre el comportamiento de los escolares al momento de afrontar el desarrollo de su aprendizaje a mayor significancia, es decir, que el estrés al ser un fenómeno múltiple del resultado del vínculo de las personas con los eventos que este afronta, es de necesidad, que se brinde apoyo al dominio de las exigencias y los nuevos retos que le demanda el recurso físico y psicológico para el enfrentamiento de cierto problema, lo cual le puede hacer que experimente estar agotado, que baje su interés para estudiar, que desarrolle un cuadro de nerviosismo o que pierda el control, por ello, esto requiere de atención y apoyo docente y de sus familiares.

Asimismo, en la presente investigación se pudo abordar el objetivo específico 1, basado en la determinación sobre la dependencia de la dimensión estresores con el aprendizaje significativo, se llegó a constatar que estadísticamente mediante la consideración de la prueba de Spearman, la existencia de coherencia entre los fenómenos, debido que la significancia bilateral se estableció en 0.010, permitiendo que se pueda rechazar la H_0 , asimismo, la correlación se puntuó en -0.342, calificada como de inversa dirección y moderada consideración, por lo que se ha concluido que la percepción leve desarrollo de los estresores de parte del estudiantado de primaria, evidencia altos niveles de fortalecimiento de su aprendizaje significativo, o también un crónico desarrollo de los estresores manifiesta bajo desarrollo del aprendizaje significativo.

De similar manera, los hallazgos que se consiguieron son parecidos a los de Valiente-Barroso et al. (2020) porque evidenciaron haber establecido la conexión del estrés académico con el aprovechamiento educativo, donde la Sig. = 0.000, desestimando la Ho, y el valor correlativo $r=-0.351$, lo cual llevó a confirmar que, los hallazgos llegan a proporcionar soporte al proceso autorregulativo, considerando una amplia variedad de fenómenos, puestos en marcha en tales procesos y que causan variabilidad directa en el aprovechamiento escolar, debido que se constató que una mayor utilización de estrategias para aprender y alta motivación, hacia el desarrollo del aprendizaje implica un elevado aprovechamiento escolar, caso contrario sucede si las estrategias consideradas para el fomento del aprendizaje, no llegan a surtir efecto, lo cual deriva en evidente estrés que perjudica al desarrollo competencial estudiantil verificado en su aprovechamiento escolar.

De similar manera, los hallazgos que se consiguieron son antagónicos a los de Osorio et al. (2022) debido que llegaron a determinar la dependencia de la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo, donde la coherencia analizada mediante la prueba de Spearman, llevó a afirmar la existencia significativa de vínculo, calificado en 0.557, por ende, se llegó a la conclusión que el medida que no se llegue a atender el fomento de un saludable proceso para el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la necesidad humana del estudiantado, se mantendrá la misma particularidad de tales inseguridades para el fomento del aprendizaje significativo escolar, lo cual lleva a afirmar que la inteligencia emocional es uno de los elementos de mayor relevancia para el aprendizaje significativo, lo que refleja que la mala gestión y aporte de la inteligencia emocional al momento de enfrentarse a ciertas problemáticas, refleja el grado de aprovechamiento educativo escolar.

En ese sentido, se hace referencia que el estrés académico, deriva de un grupo de relaciones que establecen el valor que se le asigna a ciertas situaciones y a la capacidad del estudiantado para poder llegar a enfrentarlo pertinentemente desde el recurso y capacidad que este posee, por ende, Terrazas et al. (2022) que tales relaciones llegan a generar elevada tensión y manifestación alta del proceso cognitivo, emocional y conductual, que llega afectar el estado de

bienestar personal de los escolares, el cual llega a influenciar sobre el aprovechamiento académico, incidiendo en el ejercicio que es evidenciado que se encuentra contrario a la voluntad de los escolares, alterando su comportamiento y su responsabilidad con sus actividades académicas. Asimismo, agregar que para Roa (2021) el proceso de aprendizaje significativo, supone la capacidad del estudiantado para hacer uso de su actitud y disposición para su desarrollo del aprendizaje mediante el vínculo con el material que pone a disposición el profesorado, con una estructura cognitiva intencionada, el cual se espera que tal material fortalezca la relación intencionada y sustancial del ideal pertinente y que corresponde a poder hallar la capacidad de aprender del estudiantado.

Asimismo, es evidente que los estresores, como la preocupación por la competitividad que este tenga con sus compañeros, gran sobrecarga de labores y tareas, como el estrés que trae consigo la preocupación y el grado de exigencia docente suele causar que los estudiantes entren a un cuadro de estrés al momento de no encontrar la salida y respuesta desde los materiales que este posee y a la capacidad del mismo, lo cual puede afectar si se llega agravar su aprendizaje de mayor significancia, en base a un proceso de trabajo activo, donde el estudiantado debe de participar de forma constante en el desarrollo de su conocimiento.

Por otro lado, en la presente investigación se pudo abordar el objetivo específico 2, basado en la determinación sobre la dependencia de la dimensión sintomatología con el aprendizaje significativo, se llegó a constatar que estadísticamente mediante la consideración de la prueba de Spearman, la existencia de coherencia entre los fenómenos, debido que la significancia bilateral se estableció en 0.001, permitiendo que se pueda rechazar la H_0 , asimismo, la correlación se puntuó en -0.421, calificada como de inversa dirección y moderada consideración, por lo que se ha concluido que la percepción leve desarrollo de la sintomatología de parte del estudiantado de primaria, evidencia altos niveles de fortalecimiento de su aprendizaje significativo, o también un crónico desarrollo de la sintomatología manifiesta bajo desarrollo del aprendizaje significativo.

Cabe resaltar que posee parecido los resultados conseguidos a los de Fatchurahman (2021) porque se llegó a constatar la existencia de relación del

modelo de jornada escolar completa sobre el estrés académico, porque la sig. > 0.05, llegando a no desestimar la Ho, además, el coeficiente $r=-0.108$, de tal manera, se pudo aseverar que la no significancia de la relación considerada, en ese sentido, se pudo concluir que, la evidencia de estrés académico del estudiantado es una condición desagradable, porque llega a incidir e influenciar sobre la condición interna y externa de la personalidad del alumnado, es decir, que la particularidad interna surge por los patrones del pensamiento incontrolado que incide sobre el fomento del estrés, por lo que se espera tener un apropiado autocontrol para que se evite un cuadro de estrés académico alto.

Asimismo, los hallazgos que se han dado a conocer son antagónicos a los que afirmó haber obtenido Tahir (2021) en su trabajo en donde ha logrado establecer la dependencia del estrés académico conjuntamente con el comportamiento de autodestrucción del estudiantado, el cual se llegó a calificar como directa y de baja consideración ($r=0.326$), aportando a la conclusión que el estrés académico puede considerarse predictor directo y gran significatividad sobre la autolesión e indicador en que los escolares que demuestran alto nivel de estrés también tienen alta puntuación de la autolesión, lo cual deriva que el rendimiento escolar influenciado por el estrés llega a exacerbar el desarrollo emocional de los escolares y por ende, se evidencia una autolesión deliberada de los mismos, asimismo, tal fenómeno llega a ser considerado un estereotipo porque a menudo no es denunciado, porque en las entidades escolares la conceptualización de la autolesión no se encuentra definido de forma estructural y por tanto es prácticamente poco abordado o invisible.

En tal sentido, cabe agregar, que las competencias que se vinculan con el estrés se derivan del evidente agotamiento emocional, que según Gritsenko et al. (2020) hace referencia a la sensación de sentirse fatigado, como también nervioso o que sufra de frustración por lo demandante de la actividad escolar, asimismo, tal agotamiento del estudiantado, manifestado por la actitud baja de entusiasmo para seguir estudiante y llegar a perder la concentración en los trabajos que llevan a cabo, debido al escaso recurso emocional, por estar alterados y agorados. Además, desde lo mencionado por Sánchez (2019) se llega a entender que el aprendizaje significativo, se llega a fortalecer desde una vista

teórica que establece una acción principal de protagonismo del estudiantado, debido que se considera que ellos son los principales actores que construyen el conocimiento, porque llegan a hacer parte de ello a la edificación cognitiva mediante el fomento de procesos de alto dinamismo y autocrítica, por ende, es entendido como el procedimiento intencional, el que da a entender la adopción de predisposición cognitiva y de motivación para la determinación de relaciones del conocimiento previo y nuevo.

En tal sentido, desde lo contrastado se puede llegar a afirmar, que mencionar a la sintomatología, se refiere a uno de los indicadores somáticos que lo llegan a percibir los escolares, llegándose a expresar por comportamientos negativos como lo es la queja y siendo los más habituales sentirse fatigado, tener alto nivel de insomnio, temblores en el cuerpo y dolores en distintas partes de su ser, ello, llega a perjudicar en el habitual desarrollo de sus actividades, interrumpiendo su atención hasta llegar a abordar conductas procrastinadoras, que llegan a faltar sobre los trabajos a presentar perjudicando una buena promoción de su desarrollo de aprendizaje significativo y bajo aprovechamiento académico del mismo.

Como último punto en la presente investigación se pudo abordar el objetivo específico 3, basado en la determinación sobre la dependencia de la dimensión afrontamiento con el aprendizaje significativo, se llegó a constatar que estadísticamente mediante la consideración de la prueba de Spearman, la existencia de coherencia entre los fenómenos, debido que la significancia bilateral se estableció en 0.001, permitiendo que se pueda rechazar la H_0 , asimismo, la correlación se puntuó en -0.429, calificada como de inversa dirección y moderada consideración, por lo que se ha concluido que la percepción leve desarrollo de la dimensión afrontamiento de parte del estudiantado de primaria, evidencia altos niveles de fortalecimiento de su aprendizaje significativo, o también un crónico desarrollo del afrontamiento manifiesta bajo desarrollo del aprendizaje significativo.

Desde lo conseguido como resultado, se puntualiza que existe similitud con los que obtuvo Castro et al. (2021) al momento que llevó a cabo el trabajo investigativo que evidenció haber determinado la dependencia del estrés

estudiantil con la actitud de residencia de los mismo, llegándose a valorar como positiva y de moderada consistencia, debido que se puntuó en -0.656, por tal cuestión se logró rescatar que, la existencia de mayor estrés, evidencia menor grado de resiliencia estudiantil, corroborado por la naturaleza de la misma muestra investigativa, porque todo escolar evidencia tener potencialidad ante situaciones adversas, actitudes de sobreposición y de ver un futuro prometedor a diario, por ende, la cualidad de mayor relevancia se basa en el apoyo y monitoreo idóneo de los familiares, de un aprovechamiento académico que le favorece y que es paralelo a la predisposición de trabajar en equipo y también de manera autónoma.

De igual manera, se contrastó lo que se consiguió al procesar los datos con lo realizado por Huerta et al. (2023) estableciendo antagonía entre las mismas, porque al momento de determinar la dependencia de la utilización de Canvas con el aprendizaje significativa, dicha relación fue calificada en 0.777, siendo está a diferencia de lo encontrado positivo y de fuerte potenciación, por ello, se afirmó que el fortalecimiento evolutivo de la sistematización típica de la forma de enseñar y utilización con frecuencia de la tecnología comunicativa y de información, además del apogeo del desarrollo del aprendizaje mediante la utilización de recursos digitales y de aparatos que posibiliten el soporte al estudiantado de sistemas tipificados, han aportado al fomento formativo de los mismos, y en especial dieron a entender que han posibilitado la relevancia evolutiva de la tecnología alcanzando grandes incrementos en el bienestar y aptitud del estudiantado.

Desde lo expuesto, se entiende que afrontar formidablemente los cuadros de estrés se vinculan con el esfuerzo que realiza el estudiantado a nivel cognitivo como de conducta que han de desarrollar, describiendo supuestos sobre la aparición de enfermedades que van a corto o largo plazo, influenciar sobre la salud del escolar, constituyendo una situación vital y estresante para los estudiantes que obliga a que se lleven procedimientos adaptativos para contrarrestar tales males (Barraza-Macías, 2018). Ello da a entender que el no control y evolución del mismo va afectar en la concentración y motivación del estudiantado concerniente con el avance y desarrollo de su aprendizaje a nivel

significativo, perjudicando su comprensión, vinculada con la relación a diversos medio para la determinación de su conocimiento, como de su participación activa referente a la interacción de promoción de intervención escolar y a su funcionalidad, vinculado con la actividad que invita a utilizar el conocimiento y argumentación en la vida real (Carranza y Caldera, 2018).

De lo mencionado y desde el análisis de resultados, se entiende, que todo vinculo con el esfuerzo conductivo y conductual que se llegan a desarrollar, causan estrés e el estudiante, por ende, el mal sustento de estrategias para afrontar ciertos retos, evidencia aparición de ciertas enfermedades, incidentes sobre la salud del escolar, constituyéndose como situaciones vitales y estresores para los escolares que lo obligan a llevar a cabo procesos de adaptación para poder contrarrestar el mal del estrés, lo cual llega a evidenciar bajo aprovechamiento escolar, derivando en un aprendizaje no significativo, memorístico y tradicional.

Desde lo trabajado se ha llegado a tener limitaciones, como de conocimiento, debido que los trabajos en su mayoría se basan en el análisis a nivel superior, son pocos los estudios a nivel de educación primaria, asimismo, los costos del proceso fluctuaron un poco a lo determinado, por los altos precios de los recursos de escritorio, por otro lado, la accesibilidad a las instalaciones de la institución donde se realizó la investigación dificultó poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos en el tiempo pactado, realizándolo días posteriores.

Además, el presente trabajo presenta beneficios prácticos, porque todo lo determinado llegó a compartirse con el personal directivo, que de inmediato convocó a reunión para dar a conocer los pormenores del estudio, lo cual derivó a proponer ciertos proyectos en conjunto para poder realizar actividades que mejores en control del estrés académico en los estudiantes, asimismo, para el aprendizaje significativo, se proyectó la realización de talleres para los maestros, con el fin de cambiar de perspectiva tradicional a una enfocada en la construcción por medio de experiencias del aprendizaje estudiantil.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Se determinó la existencia de relación significativa entre el estrés y aprendizaje significativo, porque se calificó a la significación bilateral bajo el proceso de los datos mediante el Rho de Spearman en 0.001, además de calificar la relación como inversa y de moderada funcionalidad ($Rho = -0.429$), por ello, se llegó a la certeza que el bajo estímulo interno y externo del estudiante del estrés académico, evidencia desarrollo de los vínculos entre la imagen y figura, aplicación del vocabulario y la conceptualización como de la relación del conocimiento que fortalece el aprendizaje significativo de los estudiantes de primaria.

Segunda:

Se estableció la existencia de relación significativa entre los estresores y el aprendizaje significativo, porque se calificó a la significación bilateral bajo el proceso de los datos mediante el Rho de Spearman en 0.010, además de calificar la relación como inversa y de moderada funcionalidad ($Rho = -0.342$), por ello, se llegó a la certeza que el bajo estímulo interno y externo del estudiante y la desestabilización del equilibrio del órgano de la dimensión estresores, evidencia desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de primaria.

Tercera:

Se estableció la existencia de relación significativa entre la sintomatología y el aprendizaje significativo porque se calificó a la significación bilateral bajo el proceso de los datos mediante el Rho de Spearman en 0.001, además de calificar la relación como inversa y de moderada funcionalidad ($Rho = -0.421$), por ello, se llegó a la certeza que el bajo fortalecimiento del indicador somático y la expresión de sintomatología evidencia desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de primaria.

Cuarta:

Se estableció la existencia de relación significativa entre el afrontamiento y el aprendizaje significativo, porque se calificó a la significación bilateral bajo el proceso de los datos mediante el Rho de Spearman en 0.001, además de calificar

la relación como inversa y de moderada funcionalidad ($Rho = -0.429$), por ello, se llegó a la certeza que el bajo estímulo interno y externo del estudiante y la desestabilización del equilibrio del órgano de la dimensión estresores, evidencia desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de primaria.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Al personal directivo de la institución educativa de nivel primaria de Cutervo, convocar a la comunidad educativa (docente, administrativo, padres de familia), con la finalidad de compartir los resultados del trabajo investigativo, para poder llegar a determinar la necesidad y urgencia de atención a ciertos aspectos evidenciados en los estudiantes a partir de la propuesta conjunta de realización de proyectos educativos, que aligeren la carga a los estudiantes para que controlen su estrés académico, asimismo, comprometer a los docentes para mejorar los procesos educativos apuntando a la consolidación de aprendizajes de mayor significancia.

Segunda:

Al personal directivo de la institución educativa de nivel primaria de Cutervo, desarrollar talleres o proporcionar orientación sobre posibles estrategias y uso de recursos para poder controlar y sobrellevar posibles sintomatologías que el estrés académico da a conocer en los estudiantes, así de esa forma poder atender de manera oportuna a la necesidad y demanda, para el control pertinente del mismo, impulsando al desarrollo de un buen proceso de aprendizaje y atención oportuna y apropiada de los trabajos académicos encomendados por el profesorado.

Tercera:

Al personal directivo de la institución educativa de nivel primaria de Cutervo, fomentar la participación de los estudiantes en actividades de esparcimiento, con la meta de ejercer procesos recreativos y de dispersión para de esa forma combatir a los posibles cuadros de estrés académico evidenciado por los docentes que guardan relación a las actividades y trabajos dejados propuestos por los docentes de las distintas áreas curriculares.

Cuarta:

Al personal docente de la institución educativa de nivel primaria ubicada en Cutervo, fomentar el desarrollo de ciertas estrategias para afrontar las actividades encomendadas a los estudiantes, debido que, si no se llegan a implementar,

puede evidenciar ciertas conductas de procrastinación e ignore la realización de los trabajos encomendados por verse los recursos y la capacidad que posee el estudiante para el desarrollo oportuno de tales trabajos.

Quinta:

A los estudiantes de la institución educativa de nivel primaria ubicada en Cutervo, buscar ayuda de los docentes o de sus mismos familiares para afrontar ciertos cuadros de estrés académico que pueden evidenciarse al momento de sentirse superado por las actividades académicas encomendadas por el docente, con la meta de poder encontrar solución de las mismas y superarlas apropiadamente.

REFERENCIAS

- Alania, R., Chanca, A., Condori, M., Fabián, E., De la Cruz, M., Dayan, D., Roque, D., Villavicencio, A., & Zorrilla, A. (2021). Assessment of the SISCO SV Academic Stress Inventory adapted to the context of COVID-19 in a Peruvian university population. *Socialium*, 5(1), 242-260.
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.5.1.814>
- Arias, J. (2020). *Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas. Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL. <https://bit.ly/3LgrOgj>
- Arias, J., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://bit.ly/3n3b43U>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., y Arellano, C. (2020). *La investigación científica: Una aproximación para los estudios de posgrado*. Editorial Universidad Internacional del Ecuador.
<https://bit.ly/41QPUW3>
- Armenta, L., Quiroz, C., Abundis, F., y Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(48), e30. <https://revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p30.pdf>
- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas S.A. <https://acortar.link/cMdHt5>
- Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. <https://bit.ly/2GCi8IE>
- Baque-Reyes, G., & Portilla-Faican, G. (2021). Aprendizagem significativa como estratégia didática de ensino – aprendizagem. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927035.pdf>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, (13), e886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21: Inventario Sistémico*

- Cognoscitivista para el estudio del estrés académico.* (2da. Edición). Editorial Ecorfan. <https://acortar.link/ZVqGzz>
- Caldera-Montes, J., Reynoso-González, O., Gómez-Covarrubia, N., Mora-García, O., & Anaya-González, B. (2017). Explanatory and predictive model of academic stress responses in secondary school students. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 20-26. <https://bit.ly/3KS711g>
- Carranza, M., Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Castillo, J., Guzmán, A., Bustos, C., Zavala, W., y Vicente, P. (2020). Propiedades Psicométricas del Inventario SISCO-II de Estrés Académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(56), 101-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459664450009>
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Revista Liberabit*, 27(2), e482. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Castro, D., Castro, V., Taipe, F., y Castro, S. (2021). Estrés y resiliencia en el contexto del COVID-19, en estudiantes de educación secundaria. *Revista Peruana de investigación e innovación educativa*, 1(3), e20893. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i3.20893>
- Carranza, M., y Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://bit.ly/3A7yUyl>
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), 1-11.

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

- Estrada, E. (2020). Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Socialium*, 4(2), 47-62. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.557>
- Fatchurahman, M. (2021). The correlation of full-day school on student academic stress. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 9(3), 252-259. <https://doi.org/10.29210/154900>
- Garcés, L., Montaluisa, A., y Salad, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 231-248. <https://bit.ly/3Hf5dQb>
- Gómez-Diago, G. (2022). Typologies of paradigms in communication research. A classification proposal. *Revista de comunicación*, 21(1), 181-194. <http://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a9>
- Gritsenko, V., Skugarevski, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2021). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal Ment, Health Addict*, 19(6), 2362-2368. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z>
- Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Honorio-Meléndez, H. (2023). Use of ICT and its impact on the meaningful learning of students in rural areas, Cajamarca. *Knowledge Pole*, 8(1), 1832-1849. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v8i1.5168>
- Huerta, R., Gutierrez, L., Picho, D., y Bustamante, N. (2023). Plataforma Canvas y aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica regular. *ENCUENTROS: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17(23), 308-319. <https://bit.ly/4182XBS>
- Kachel, T., Huber, A., Strecker, C., Hoge, T., & Hofer, S. (2020). Development of Cynicism in Medical Students: Exploring the Role of Signature Character Strengths and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, (11), e00328.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00328>

- Llanos, M. (2022). Efecto del programa Armonía sobre el rendimiento y estrés académico en estudiantes de educación superior de lima. *Avances en Psicología*, 30(2), e2615. <https://bit.ly/40IFqMG>
- Marín, L. (2020). El aprendizaje significativo. Algunas consideraciones para su alcance en el Instituto Superior Tecnológico Almirante Illingworth. *Revista Ciencia & Tecnología*, 20(27), 40-47. <https://n9.cl/i9656>
- Medina, J., Calla, G., y Romero, P. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *LEX. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política*, 17(23), 379-387. <https://n9.cl/75wkb>
- Méndez-Mantuano, M., Egeuz, E., Ochoa, K., y Plúas, D. (2021). Análisis del conductismo, cognitivismo, constructivismo y su interrelación con el conectivismo en la educación postpandemia. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 6850-6863. <https://bit.ly/3ugWQ0q>
- MINEDU. (2020). *¿Cómo aprenden? Portal MINEDU*. <https://tinyurl.com/2wvxmf7x>
- Moreira, M. (2020). Meaningful learning: The classical view, Other views and interest. *Proyecciones: Revista Digital Institución de Investigaciones y Estudios Contables*, 14(20), e010. <https://bit.ly/3L7vjGO>
- Mucha-Hospinal, L., Chamorro-Mejia, R., Oseda-Lazo, M., y Alania-Contreras, R. (2020). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Revista Desafíos*, 12(1), 44-51. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Naves, E., & Pais-Riberiro, J. (2019). O Modelo de Coping de Folkman e Lazarus: Aspectos Históricos e Conceituais. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i2.642>
- Nikitha, S., Treesa, T., & Prabha, B. (2020). A correlational study on academic stress and self-esteem among higher secondary students in selected schools of Udupi district. *Nitte University Journal of Health Science*, 4(1), 106-108. <https://bit.ly/3mwV9e1>

- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis*. (5ta. Edición). Ediciones de la U. <https://bit.ly/3NEp3lx>
- Osorio, F., Gastelu, M., Paredes, V., y Palomino, E. (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje significativo durante la pandemia en una institución educativa del departamento de Ica, Perú – 2022. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 6(6), 4081-4092. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3759
- Pantoja, O. (2022). Geogebra software as a guideline for meaningful learning of mathematical content in ninth grade students in Ecuador. *Social Innova Sciences*, 3(3), 18-29. <https://doi.org/10.58720/sis.v3i3.102>
- Rivero, M., Meneses, P., García, J., Anibal, R., y Zevallos, E. (2021). *Metodología de la investigación*. Editorial Universidad Nacional Hermilio Valdizán. <https://bit.ly/40NP3nw>
- Roa, J. (2021). Importance of significative learning in the construction of the knowledge. *Revista científica de FAREM-Estelí*, (10), 63-75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Rodríguez, R. (2018). The learning models of kolb, honey and mumford: implications for science education. *Revista Sophia*, 14(1), 51-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Salazar, J. (2018). Evaluación del aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuestas y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 31-46. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Salhuana, G. (2022). *Inteligencia Emocional y Aprendizaje significativo en niños de 7 a 11 años, I.E Las Cumbres School Cieneguilla, Lima 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/42k5NEb>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Editorial Universidad Ricardo Palma. <https://bit.ly/44dQtL7>
- Sánchez, F. (2019). Epistemic foundations of qualitative and quantitative research: Consensus and dissent. *Digital Journal of University Teaching Research*,

- 13(1), 102-122. <https://bit.ly/41EYrv6>
- Sánchez, P. (2019). Tics in meaningful learning and their role in the cognitive development of adolescents. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(2), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171022012>
- Tahir, F. (2021). Academic Stress and Self-Harming Behavior among School Children: A Cross-Sectional and Correlational Study. *ARES: Archives of Educational Studies*, 1(1), 105-121. <https://bit.ly/3GGA8ob>
- Terrazas, A., Velázquez-Castro, J., y Testón-Franco, N. (2022). Academic stress and emotional affectations in high school students. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008.en>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://bit.ly/3AQQgiR>
- UCV. (2020). *Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo*. <https://bit.ly/3MfGbl6>
- UCV. (2023). *RVI N°062-2023-VI-UCV. Guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos*. <https://bit.ly/3oJfe1m>
- UNICEF. (2020). Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. <https://uni.cf/3GqJO69>
- UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://uni.cf/43hoSbi>
- Useche, M., Artigas, W., y Queipo, B. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Universidad de la Guajira. <https://bit.ly/3AKn79q>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Self-regulation of learning, school stress and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Villarreal-Ríos, E., Escorcía-Reyes, V., Vargas-Daza, E., y Cu-Flores, L. (2022).

La familia como unidad de análisis en la investigación científica en medicina familiar. *Revista Mexicana de Medicina Familiar*, (9), 31-34.
<https://bit.ly/3oTX1hH>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

| TÍTULO: Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023. AUTOR: Bach. Collazos Arrascue, Jhonny Enrique | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|--|
| Problemas | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | | | | |
| <p><u>Problema general:</u> PG: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?</p> <p><u>Problemas específicos:</u> PE1: ¿Cuál es la relación entre los estresores y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?</p> <p>PE2: ¿Cuál es la relación entre la sintomatología y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023?</p> <p>PE3: ¿Cuál es la relación entre el afrontamiento y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de</p> | <p><u>Objetivo General:</u> OG: Determinar la relación entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u> OE1: Establecer la relación entre los estresores y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.</p> <p>OE2: Establecer la relación entre la sintomatología y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.</p> <p>OE3: Establecer la relación entre el afrontamiento y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de</p> | <p><u>Hipótesis General:</u> HG: El estrés académico se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.</p> <p><u>Hipótesis específicas:</u> HE1: Los estresores se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.</p> <p>HE2: La sintomatología se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023.</p> <p>HE3: El afrontamiento se</p> | Variable 1: Estrés académico | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles o rangos |
| | | | Estresores | - Estimulo del interior y exterior. - Desestabilización del equilibrio del organismo. | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 | 1: Nunca 2: Casi nunca 3: Rara vez 4: A veces 5: Casi siempre 6: Siempre | Leve: 47-125 Promedio : 126-203 Crítico: 204-282 |
| | | | Sintomatología | - Indicadores somáticos de - Expresión de síntomas. | 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 | | |
| | | | Afrontamiento | - Esfuerzo cognitivo y conductual. - Procesos de adaptación. | 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 | | |
| | | | Variable 2: Aprendizaje significativo | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles o rangos |
| Representación al | - Vincula la imagen o figura con las preguntas que se les llega a presentar. | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi | Bajo: 30-69 Moderado: | | | |

| una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023? | una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023. | relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023. | Conceptos | - Aplica el vocabulario o conceptos que conoce considerando la definición, atributo y particularidad. | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 | siempre 5: Siempre | 70-109 Alto: 110-150 |
|---|---|---|---------------|--|--|-----------------------|----------------------------|
| | | | Proposicional | - Asocia el conocimiento que ha adquirido por medio de las proposiciones que se presenta. | 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 | | |
| Tipo y diseño de investigación | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | | Estadística a utilizar | | | |
| <p>Método: Hipotético deductivo.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Tipo: Básico.</p> <p>Nivel: Correlacional.</p> <p>Diseño: No experimental.</p> | <p>Población: 155 estudiantes de primaria.</p> <p>Muestreo: Muestra intencional.</p> <p>Tamaño de muestra: 56 estudiantes de quinto y sexto de primaria.</p> | <p>Variable 1: Estrés académico Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Autores: Alania et al. (2020) Año: 2020 Lugar: I.E. primaria, Cutervo, Cajamarca.</p> <p>Variable 2: Aprendizaje significativo Técnicas: Encuesta. Instrumentos: Cuestionario. Autores: Salhuana (2022) Año: 2018 Lugar: I.E. primaria, Cutervo, Cajamarca.</p> | | <p>Descriptiva: A partir de la baremación de los puntajes de las variables y dimensiones se va realizar los análisis descriptivos en tablas cruzadas y en gráficos de barras los cuales también van a interpretarse para proporcionar mayor claridad.</p> <p>Diferencial: Dependiendo de la normalidad que presente la información recolectada, se va decidir entre usar la prueba de correlación de Pearson (presentan normalidad) o la prueba del Rho de Spearman (no presentan normalidad).</p> | | | |

Anexo 2: Operacionalización de la variable estrés académico

| Definición conceptual | Definición operacional | Dimensión | Indicadores | Ítems | Escala | Rango |
|--|---|----------------|---|--|---|--|
| Según Terrazas et al. (2022) el estrés académico es un conglomerado de vínculos que se determinan entre el grado de valor que se le proporciona a cierta situación y las capacidades que poseen los estudiantes para poder enfrentarlas, es decir, que tal vínculo genera alta tensión y manifestación cognitiva, emocional como conductual, que afecta el estado de bienestar personal. | Los niveles del estrés académico se van a determinar desde la aplicación del instrumento SISCO original descrito en Barraza-Macías (2018), el cual contiene 47 preguntas que valora tres dimensiones, cuyas puntuaciones se van a clasificar en: Leve, promedio y crítico | Estrés | - Estimulo del interior y exterior. | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 | 1: Nunca 2: Casi nunca 3: Rara Vez 4: A veces 5: Casi siempre 6: Siempre | Leve: 47-125 Promedio: 126-203 Crítico: 204-282 |
| | | | - Desestabilización del equilibrio del organismo. | 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 | | |
| | | Síntomatología | - Indicadores somáticos | 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 | | |
| | | | - Expresión de síntomas. | 25, 26, 27, 28, 29, 30 | | |
| | | Afrontamiento | - Esfuerzo cognitivo y conductual. | 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 | | |
| | | | - Procesos de adaptación. | 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 | | |

Anexo 3: Operacionalización de la variable aprendizaje significativo

| Definición conceptual | Definición operacional | Dimensión | Indicadores | ítems | Escala | Rango |
|--|---|------------------|---|--|---|---|
| <p>Para Salazar (2018) el aprendizaje significativo se refiere al proceso de construcción de representaciones personales acerca de la percepción de la realidad y del contenido que se pretende desarrollar, por medio del cual se llega a modificar lo que ya se ha aprendido e interpretado asociado a lo nuevo de manera muy peculiar, llegando a integrarla y hacerla propia, otorgando de esa forma gran significado.</p> | <p>Los niveles del aprendizaje significativo se van a determinar desde la aplicación del instrumento propuesto por Salhuana (2022) el cual aprecia a tres dimensiones por medio de 30 preguntas, cuyas puntuaciones se van a clasificar en: Bajo, moderado y alto</p> | Representacional | - Vincula la imagen o figura con las preguntas que se les llega a presentar. | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 | <p>1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre</p> | <p>Bajo: 30-69 Moderado: 70-109 Alto: 110-150</p> |
| | | Conceptos | - Aplica el vocabulario o conceptos que conoce considerando la definición, atributo y particularidad. | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 | | |
| | | Proposicional | - Asocia el conocimiento que ha adquirido por medio de las proposiciones que se presenta. | 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 | | |

Anexo 4. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario es parte de una investigación titulada “**Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023**”, llevado a cabo por el Bach. Collazos Arrascue, Jhonny Enrique estudiante de la Universidad César Vallejo, el cual tiene fines únicamente académicos, por tal motivo se mantendrá completa y absoluta discreción.

Indicaciones: Leer con detenimiento las interrogantes que se han formulado y responder seriamente, marcando con un aspa la alternativa correspondiente.

Escala Valorativa:

- 1: Nunca (N)
- 2: Casi nunca (CN)
- 3: Rara Vez (RV)
- 4: A veces (AV)
- 5: Casi siempre (CS)
- 6: Siempre (S)

| Ítems o preguntas | VALORACIÓN | | | | | |
|--|------------|----|----|----|----|---|
| | N | CN | RV | AV | CS | S |
| Dimensión 1: Estresores | | | | | | |
| ¿Con qué frecuencia te estresas? | | | | | | |
| 01. La competitividad con o entre mis compañeros de clases. | | | | | | |
| 02. La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días. | | | | | | |
| 03. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases. | | | | | | |
| 04. La forma de evaluación de los(a) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsqueda en internet, etc. | | | | | | |
| 05. El nivel de exigencia de mis profesores/as. | | | | | | |
| 06. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.). | | | | | | |
| 07. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as. | | | | | | |
| 08. Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.). | | | | | | |
| 09. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| me encargan mis profesores/as. | | | | | | |
| 10. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación. | | | | | | |
| 11. Exposición de un tema ante la clase. | | | | | | |
| 12. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as. | | | | | | |
| 13. Que mis profesores/as están mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología). | | | | | | |
| 14. Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas. | | | | | | |
| 15. No entender los temas que se abordan en la clase. | | | | | | |
| Dimensión 2: Sintomatología | N | CN | RV | AV | CS | S |
| ¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado? | | | | | | |
| 16. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla). | | | | | | |
| 17. Fatiga crónica (cansancio permanente). | | | | | | |
| 18. Dolores de cabeza o migrañas. | | | | | | |
| 19. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea. | | | | | | |
| 20. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | | | | | | |
| 21. Somnolencia o mayor necesidad de dormir. | | | | | | |
| 22. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). | | | | | | |
| 23. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído). | | | | | | |
| 24. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación. | | | | | | |
| 25. Dificultades para concentrarse. | | | | | | |
| 26. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad. | | | | | | |
| 27. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear | | | | | | |
| 28. Aislamiento de los demás. | | | | | | |
| 29. Desgano para realizar las labores académicas. | | | | | | |
| 30. Aumento o reducción del consumo de alimentos. | | | | | | |
| Dimensión 3: Afrontamiento | N | CN | RV | AV | CS | S |
| Con frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a: | | | | | | |
| 31. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). | | | | | | |
| 32. Escuchar música o distraerme viendo televisión. | | | | | | |
| 33. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. | | | | | | |
| 34. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa. | | | | | | |
| 35. La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa). | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 36. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa. | | | | | | |
| 37. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos. | | | | | | |
| 38. Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa). | | | | | | |
| 39. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa. | | | | | | |
| 40. Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante. | | | | | | |
| 41. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa | | | | | | |
| 42. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné. | | | | | | |
| 43. Hacer ejercicio físico. | | | | | | |
| 44. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. | | | | | | |
| 45. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. | | | | | | |
| 46. Navegar en internet. | | | | | | |
| 47. Jugar videojuegos. | | | | | | |

Elaborado por Barraza (2007). *Inventario de Estrés Académico SISCO SV-47*.

Muchas gracias

CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El presente cuestionario es parte de una investigación titulada “**Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023**”, llevado a cabo por el Bach. Collazos Arrascue, Jhonny Enrique estudiante de la Universidad César Vallejo, el cual tiene fines únicamente académicos, por tal motivo se mantendrá completa y absoluta discreción.

Indicaciones: Leer con detenimiento las interrogantes que se han formulado y responder seriamente, marcando con un aspa la alternativa correspondiente.

Escala Valorativa:

- 1: Nunca (N)
- 2: Casi nunca (CN)
- 3: A veces (AV)
- 4: Casi siempre (CS)
- 5: Siempre (S)

| Ítems o preguntas | VALORACIÓN | | | | |
|---|------------|----|----|----|---|
| | N | CN | AV | CS | S |
| Dimensión 1: Representacional | | | | | |
| 01. Al iniciar una clase nueva el o la docente hace preguntas sobre lo aprendido anteriormente. | | | | | |
| 02. El o la docente invita a los alumnos a expresar sus propias ideas, acerca de nuevos temas que se desarrollan. | | | | | |
| 03. El o la docente cuenta en sus clases fábulas que dejen un mensaje de vida. | | | | | |
| 04. El o la docente educa con pasajes de la historia para analizar la importancia de los valores de la vida. | | | | | |
| 05. El o la docente toma lecciones orales para reforzar el contenido desarrollado. | | | | | |
| 06. El o la docente toma lecciones escritas al final de cada tema o unidad didáctica aprendida. | | | | | |
| 07. El o la docente felicita a sus estudiantes cuando tienen un buen desempeño en clase. | | | | | |
| 08. Prestas atención e interés a todo lo que dice el o la docente. | | | | | |
| 09. El o la docente premia a sus estudiantes por un buen rendimiento escolar. | | | | | |
| 10. El o la docente califica con puntos adicionales, por las participaciones en clase. | | | | | |
| Dimensión 2: Conceptos | | | | | |
| 11. Te sientes animado con las actividades que el o la docente realiza en clases. | | | | | |
| 12. En algunas asignaturas buscas información adicional | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| por iniciativa propia. | | | | | |
| 13. El o la docente propone ejercicios que ayudan a pensar para resolver diferentes problemas matemáticos. | | | | | |
| 14. Cuando resuelves un problema, intercambias o coincides con ideas de otros compañeros. | | | | | |
| 15. El o la docente realiza actividades grupales en donde deben organizar exposiciones. | | | | | |
| 16. El o la docente al dividir tareas por grupos, hace que el desarrollo sea más fácil y rápido. | | | | | |
| 17. El o la docente realiza juegos en clase, para evaluar lo aprendido. Por ejemplo; adivinanzas. | | | | | |
| 18. El o la docente refuerza temas anteriores con juegos como: sopa de letras, acertijos, preguntas en una ronda, entre otros. | | | | | |
| 19. Utilizas las representaciones de figuras para tu aprendizaje. | | | | | |
| 20. Conoces los conceptos de las figuras geométricas. | | | | | |
| Dimensión 3: Proposicional | N | CN | AV | CS | S |
| 21. Propones a tus compañeros trabajar en grupo. | | | | | |
| 22. Te parece mejor dar solución a los problemas. | | | | | |
| 23. Eres creativo cuando realizar trabajos educativos. | | | | | |
| 24. Participas constantemente en el aula. | | | | | |
| 25. Conocer el término experiencia previa. | | | | | |
| 26. Tienes idea acerca de conocimientos previos. | | | | | |
| 27. Utilizas la transferencia de conocimientos de tus profesores hacia ti. | | | | | |
| 28. Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad. | | | | | |
| 29. Considero lo aprendido como útil e importante. | | | | | |
| 30. Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana. | | | | | |

Propuesto por Salhuana (2022). *Inteligencia Emocional y Aprendizaje significativo en niños de 7 a 11 años, I.E Las Cumbres School Cieneguilla, Lima 2021.*

Muchas gracias

Anexo 5. Fichas técnicas y baremación

Ficha técnica: Estrés académico

| | |
|------------------|---|
| Denominación: | Inventario SISCO Original SV-47. |
| Autor: | Barraza Macías, Arturo (2007) |
| Año de creación: | 2007 |
| Propósito: | Establecer los niveles del estrés académico. |
| Aplicación: | Directa, presencial. |
| Suministrado a: | Estudiantes de quinto y sexto de primaria. |
| Dimensiones: | D1: Estresores, D2: Sintomatología y D3: Afrontamiento. |
| Contenido: | 47 preguntas. |
| Baremación: | Leve: 47-125; Promedio: 126-203 y Crítico: 204-282. |

Ficha técnica: Aprendizaje significativo

| | |
|------------------|--|
| Denominación: | Cuestionario sobre el aprendizaje significativo |
| Autora: | Mg. Salhuana Rueda, Guiliana Teresa Vicenta. |
| Año de creación: | 2022. |
| Propósito: | Establecer los niveles del aprendizaje significativo. |
| Aplicación: | Directa, presencial. |
| Suministrado a: | Estudiantes de quinto y sexto de primaria. |
| Dimensiones: | D1: Representacional, D2: Conceptos y D3: Proposicional. |
| Contenido: | 30 preguntas. |
| Baremación: | Bajo: 30-69; Moderado: 70-109 y Alto: 110-150. |

Baremación

| Variables y dimensiones | | Niveles o rangos | | |
|---------------------------|--|------------------|----------|---------|
| Variable 1 | | Leve | Promedio | Crítico |
| Estrés académico | | 47-125 | 126-203 | 204-282 |
| D1: Estresores | | 15-39 | 40-64 | 65-90 |
| D2: Sintomatología | | 15-39 | 40-64 | 65-90 |
| D3: Afrontamiento | | 17-45 | 46-74 | 75-102 |
| Variable 2 | | Bajo | Moderado | Alto |
| Aprendizaje significativo | | 30-69 | 70-109 | 110-150 |
| D1: Representacional. | | 10-23 | 24-37 | 38-50 |
| D2: Conceptos. | | 10-23 | 24-37 | 38-50 |
| D3: Proposicional. | | 10-23 | 24-37 | 38-50 |

Anexo 6. Formato del consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Bach. Collazos Arrascue, Jhonny Enrique, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, estoy realizando la investigación titulada “Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023”. Por consiguiente, se le invita a participar voluntariamente en dicho estudio. Su participación será de invaluable ayuda para lograr el objetivo de la investigación.

Propósito del estudio:

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023. Esta investigación es desarrollada en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo del Campus Cono Norte Lima, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de una institución educativa de nivel primaria.

Procedimiento:

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 35 minutos y se realizará en el ambiente de la institución educativa seleccionada para el estudio. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el investigador **Bach. Collazos Arrascue, Jhonny Enrique** email: jcollazosa@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento:

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombres y apellidos:

Nro. DNI:

Fecha y hora:

| | | |
|--|---|--|
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrés académico

Dimensión 1: Estresores.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--------------------------------------|---|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Estímulo del interior y exterior | 1. La competitividad con o entre mis compañeros de clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. La forma de evaluación de los(a) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsqueda en internet, etc. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El nivel de exigencia de mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.). | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as. | 4 | 4 | 4 | |
| Desestabilización del equilibrio del | 8. Mi participación en clase (conectarme a la | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|--|
| organismo | clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.). | | | | |
| | 9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Exposición de un tema ante la clase. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Que mis profesores/as están mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología). | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. No entender los temas que se abordan en la clase. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 2: Sintomatología.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|------------------------|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Indicadores somáticos | 1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla). | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Fatiga crónica (cansancio permanente). | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Dolores de cabeza o migrañas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído). | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación. | 4 | 4 | 4 | |
| Expresión de síntomas. | 10. Dificultades para concentrarse. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Aislamiento de los demás. | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Desgano para realizar las labores académicas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. Aumento o reducción del consumo de alimentos. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 3: Afrontamiento.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|----------------------------------|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Esfuerzo cognitivo conductual, y | 1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Escuchar música o distraerme viendo televisión. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa). | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos. | 4 | 4 | 4 | |
| Procesos de adaptación, de | 8. Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa). | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Hacer ejercicio físico. | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 16. Navegar en internet. | 4 | 4 | 4 | |
| | 17. Jugar videojuegos. | 4 | 4 | 4 | |



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| Graduado | Grado o Título | Institución |
|--------------------------------------|---|--|
| TORRES LUNA, ADRIANO DNI 27241843 | MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y DOCENCIA Fecha de diploma: 03/12/14 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***) | UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU |

| | | |
|--|---|--|
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrés académico

Dimensión 1: Estresores.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--------------------------------------|---|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Estimulo del interior y exterior | 1. La competitividad con o entre mis compañeros de clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. La forma de evaluación de los(a) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsqueda en internet, etc. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El nivel de exigencia de mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.). | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as. | 4 | 4 | 4 | |
| Desestabilización del equilibrio del | 8. Mi participación en clase (conectarme a la | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|--|
| organismo | clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.). | | | | |
| | 9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Exposición de un tema ante la clase. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Que mis profesores/as están mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología). | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. No entender los temas que se abordan en la clase. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 2: Sintomatología.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|------------------------|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Indicadores somáticos | 1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla). | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Fatiga crónica (cansancio permanente). | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Dolores de cabeza o migrañas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído). | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación. | 4 | 4 | 4 | |
| Expresión de síntomas. | 10. Dificultades para concentrarse. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Aislamiento de los demás. | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Desgano para realizar las labores académicas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. Aumento o reducción del consumo de alimentos. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 3: Afrontamiento.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|----------------------------------|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Esfuerzo cognitivo y conductual. | 1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Escuchar música o distraerme viendo televisión. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa). | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos. | 4 | 4 | 4 | |
| Procesos de adaptación. | 8. Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa). | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Hacer ejercicio físico. | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 16. Navegar en internet. | 4 | 4 | 4 | |
| | 17. Jugar videojuegos. | 4 | 4 | 4 | |



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| Graduado | Grado o Título | Institución |
|--|---|--|
| CARRANZA MONTENEGRO, VICTOR MANUEL DNI 09858771 | MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 28/08/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***) | UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU |
| CARRANZA MONTENEGRO, VICTOR MANUEL DNI 09858771 | BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 15/06/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***) | UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ESTRÉS ACADÉMICO

1. Datos generales del Juez

| | |
|--|--|
| Nombre del juez: | Saavedra Carrion Nicanor Piter |
| Grado profesional: | Maestria (X) Doctor () |
| Área de formación académica: | Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional () |
| Áreas de experiencia profesional: | Sector Educación |
| Institución donde labora: | Docente de aula. |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () Más de 5 años (X) |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde) | Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. |
| DNI: | 46874319 |
| Firma del experto: |  |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

| | |
|------------------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Adaptación de la Escala SISCO SV |
| Autores: | Alania, Llancari, De la Cruz y Ortega. |
| Objetivo: | Determinar los niveles del estrés académico. |
| Administración: | Estudiantes de quinto y sexto de primaria. |
| Año: | 2020 |
| Ámbito de aplicación: | Institución educativa primaria de Cutervo, Cajamarca. |
| Dimensiones: | D1: Estresores, D2: Sintomatología y D3: Afrontamiento. |
| Confiabilidad: | 0.850 |
| Escala: | (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) Rara vez, (4) A veces, (5) Casi siempre y (6) Siempre. |
| Niveles o rango: | Leve: 47-125; Promedio: 126-203 y Crítico: 204-282. |
| Cantidad de ítems: | 47 preguntas. |
| Tiempo de aplicación: | Aproximadamente 25 minutos. |

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la **Adaptación de la Escala SISCO SV** elaborado por **Alania, Llancari, De la Cruz y Ortega**, en el año **2020** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|------------------------------|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |

| | | |
|--|---|--|
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrés académico

Dimensión 1: Estresores.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--------------------------------------|---|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Estimulo del interior y exterior | 1. La competitividad con o entre mis compañeros de clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. La forma de evaluación de los(a) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsqueda en internet, etc. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El nivel de exigencia de mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.). | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as. | 4 | 4 | 4 | |
| Desestabilización del equilibrio del | 8. Mi participación en clase (conectarme a la | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|--|
| organismo | clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.). | | | | |
| | 9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Exposición de un tema ante la clase. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Que mis profesores/as están mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología). | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. No entender los temas que se abordan en la clase. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 2: Sintomatología.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|------------------------|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Indicadores somáticos | 1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla). | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Fatiga crónica (cansancio permanente). | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Dolores de cabeza o migrañas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído). | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación. | 4 | 4 | 4 | |
| Expresión de síntomas. | 10. Dificultades para concentrarse. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Aislamiento de los demás. | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Desgano para realizar las labores académicas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. Aumento o reducción del consumo de alimentos. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 3: Afrontamiento.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Esfuerzo cognitivo y conductual. | 1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Escuchar música o distraerme viendo televisión. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa). | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos. | 4 | 4 | 4 | |
| Procesos de adaptación. | 8. Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa). | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante. | 4 | 4 | 4 | |
| | 11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné. | 4 | 4 | 4 | |
| | 13. Hacer ejercicio físico. | 4 | 4 | 4 | |
| | 14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 16. Navegar en internet. | 4 | 4 | 4 | |
| | 17. Jugar videojuegos. | 4 | 4 | 4 | |



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior Universitaria

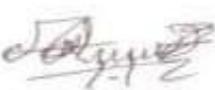
Dirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| Graduado | Grado o Título | Institución |
|--|--|---|
| SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319 | MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matricula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021 | UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i> |
| SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319 | LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA E INFORMÁTICA Fecha de diploma: 12/04/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL | UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <i>PERU</i> |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. Datos generales del Juez

| | |
|--|---|
| Nombre del juez: | Adriano Torres Luna |
| Grado profesional: | Maestría (x) Doctor () |
| Área de formación académica: | Clinica () Social () Educativa (x) Organizacional () |
| Áreas de experiencia profesional: | |
| Institución donde labora: | 10246. Chàcaf |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () Más de 5 años (x) |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde) | Trabajo(s) psicométricos realizados. Titulo del estudio realizado. |
| DNI: | 27241843 |
| Firma del experto: |  |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

| | |
|------------------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Cuestionario sobre el aprendizaje significativo. |
| Autora: | Mg. Salhuana Rueda, Teresa Vicenta |
| Objetivo: | Determinar los niveles de aprendizaje significativo. |
| Administración: | Estudiantes de quinto y sexto de primaria. |
| Año: | 2022 |
| Ámbito de aplicación: | Institución educativa primaria de Cutervo, Cajamarca. |
| Dimensiones: | D1: Representacional, D2: Conceptos y D3: Proposicional. |
| Confiabilidad: | 0.860 |
| Escala: | Bajo: 30-59; Moderado: 60-89 y Alto: 90-120. |
| Niveles o rango: | (1) Inicio, (2) Logro, (3) Proceso y (4) Logro destacado. |
| Cantidad de ítems: | 30 preguntas. |
| Tiempo de aplicación: | Aproximadamente 15 minutos. |

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la **Cuestionario sobre el aprendizaje significativo**, elaborado por la **Mg. Salhuana Rueda, Teresa Vicenta**, en el año **2022** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|------------------------------|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |

| | | |
|--|---|--|
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje significativo

Dimensión 1: Aprendizaje representacional.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|--|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Vincula la imagen o figura con las preguntas que se les llega a presentar | 1. Al iniciar una clase nueva el o la docente hace preguntas sobre lo aprendido anteriormente. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. El o la docente invita a los alumnos a expresar sus propias ideas, acerca de nuevos temas que se desarrollan. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. El o la docente cuenta en sus clases fábulas que dejen un mensaje de vida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. El o la docente educa con pasajes de la historia para analizar la importancia de los valores de la vida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El o la docente toma lecciones orales para reforzar el contenido desarrollado. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El o la docente toma lecciones escritas al final de cada tema o unidad didáctica aprendida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. El o la docente felicita a sus estudiantes cuando tienen un buen desempeño en clase. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Presta atención e interés a todo lo que dice él o la docente. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. El o la docente premia a sus estudiantes por un buen rendimiento escolar. | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | 10. El o la docente califica con puntos adicionales, por las participaciones en clase. | 4 | 4 | 4 | |
|--|--|---|---|---|--|

Dimensión 2: Aprendizaje de conceptos.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Aplica el vocabulario o conceptos que conoce considerando la definición, atributo y particularidad. | 1. Te sientes animado con las actividades que él o la docente realiza en clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. En algunas asignaturas buscas información adicional por iniciativa propia. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. El o la docente propone ejercicios que ayudan a pensar para resolver diferentes problemas matemáticos. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Cuando resuelves un problema, intercambias o coincides con ideas de otros compañeros. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El o la docente realiza actividades grupales en donde deben organizar exposiciones. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El o la docente al dividir tareas por grupos, hace que el desarrollo sea más fácil y rápido. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. El o la docente realiza juegos en clase, para evaluar lo aprendido. Por ejemplo; adivinanzas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. El o la docente refuerza temas anteriores con juegos como: sopa de letras, acertijos, preguntas en una ronda, entre otros. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Utilizas las representaciones de figuras para tu aprendizaje. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Conoces los conceptos de las figuras geométricas. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 3: Aprendizaje proposicional.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Asocia el conocimiento que ha adquirido por medio de las proposiciones que se presenta. | 1. Propones a tus compañeros trabajar en grupo. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Te parece mejor dar solución a los problemas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Eres creativo cuando realizar trabajos educativos. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Participas constantemente en el aula. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. Conocer el término experiencia previa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Tienes idea acerca de conocimientos previos. | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | 7. Utilizas la transferencia de conocimientos de tus profesores hacia ti. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Considero lo aprendido como útil e importante. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana. | 4 | 4 | 4 | |



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| Graduado | Grado o Título | Institución |
|---|---|---|
| TORRES LUNA, ADRIANO DNI 27241843 | MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCION EN INVESTIGACION Y DOCENCIA Fecha de diploma: 03/12/14 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***) | UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU |

| | | |
|--|---|--|
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje significativo

Dimensión 1: Aprendizaje representacional.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|--|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Vincula la imagen o figura con las preguntas que se les llega a presentar | 1. Al iniciar una clase nueva el o la docente hace preguntas sobre lo aprendido anteriormente. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. El o la docente invita a los alumnos a expresar sus propias ideas, acerca de nuevos temas que se desarrollan. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. El o la docente cuenta en sus clases fábulas que dejen un mensaje de vida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. El o la docente educa con pasajes de la historia para analizar la importancia de los valores de la vida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El o la docente toma lecciones orales para reforzar el contenido desarrollado. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El o la docente toma lecciones escritas al final de cada tema o unidad didáctica aprendida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. El o la docente felicita a sus estudiantes cuando tienen un buen desempeño en clase. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Presta atención e interés a todo lo que dice él o la docente. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. El o la docente premia a sus estudiantes por un buen rendimiento escolar. | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | 10. El o la docente califica con puntos adicionales, por las participaciones en clase. | 4 | 4 | 4 | |
|--|--|---|---|---|--|

Dimensión 2: Aprendizaje de conceptos.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Aplica el vocabulario o conceptos que conoce considerando la definición, atributo y particularidad. | 1. Te sientes animado con las actividades que él o la docente realiza en clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. En algunas asignaturas buscas información adicional por iniciativa propia. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. El o la docente propone ejercicios que ayudan a pensar para resolver diferentes problemas matemáticos. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Cuando resuelves un problema, intercambias o coincides con ideas de otros compañeros. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El o la docente realiza actividades grupales en donde deben organizar exposiciones. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El o la docente al dividir tareas por grupos, hace que el desarrollo sea más fácil y rápido. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. El o la docente realiza juegos en clase, para evaluar lo aprendido. Por ejemplo; adivinanzas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. El o la docente refuerza temas anteriores con juegos como: sopa de letras, acertijos, preguntas en una ronda, entre otros. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Utilizas las representaciones de figuras para tu aprendizaje. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Conoces los conceptos de las figuras geométricas. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 3: Aprendizaje proposicional.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Asocia el conocimiento que ha adquirido por medio de las proposiciones que se presenta. | 1. Propones a tus compañeros trabajar en grupo. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Te parece mejor dar solución a los problemas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Eres creativo cuando realizar trabajos educativos. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Participas constantemente en el aula. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. Conocer el término experiencia previa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Tienes idea acerca de conocimientos previos. | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| 7. Utilizas la transferencia de conocimientos de tus profesores hacia ti. | 4 | 4 | 4 | |
| 8. Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad. | 4 | 4 | 4 | |
| 9. Considero lo aprendido como útil e importante. | 4 | 4 | 4 | |
| 10. Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana. | 4 | 4 | 4 | |



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| Graduado | Grado o Título | Institución |
|--|---|--|
| CARRANZA MONTENEGRO, VICTOR MANUEL DNI 09858771 | MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 28/08/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***) | UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU |
| CARRANZA MONTENEGRO, VICTOR MANUEL DNI 09858771 | BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 15/06/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***) | UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. Datos generales del Juez

| | |
|--|--|
| Nombre del juez: | Saavedra Carrion Nicanor Piter |
| Grado profesional: | Maestría (X) Doctor () |
| Área de formación académica: | Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional () |
| Áreas de experiencia profesional: | Sector Educación |
| Institución donde labora: | Docente de aula. |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () Más de 5 años (X) |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde) | Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. |
| DNE: | 46874319 |
| Firma del experto: |  |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

| | |
|------------------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Cuestionario sobre el aprendizaje significativo. |
| Autora: | Mg. Salhuana Rueda, Teresa Vicenta |
| Objetivo: | Determinar los niveles de aprendizaje significativo. |
| Administración: | Estudiantes de quinto y sexto de primaria. |
| Año: | 2022 |
| Ámbito de aplicación: | Institución educativa primaria de Cutervo, Cajamarca. |
| Dimensiones: | D1: Representacional, D2: Conceptos y D3: Proposicional. |
| Confiabilidad: | 0.860 |
| Escala: | Bajo: 30-59; Moderado: 60-89 y Alto: 90-120. |
| Niveles o rango: | (1) Inicio, (2) Logro, (3) Proceso y (4) Logro destacado. |
| Cantidad de ítems: | 30 preguntas. |
| Tiempo de aplicación: | Aproximadamente 15 minutos. |

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la **Cuestionario sobre el aprendizaje significativo**, elaborado por la **Mg. Salhuana Rueda, Teresa Vicenta**, en el año **2022** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|------------------------------|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |

| | | |
|--|---|--|
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje significativo

Dimensión 1: Aprendizaje representacional.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|--|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Vincula la imagen o figura con las preguntas que se les llega a presentar | 1. Al iniciar una clase nueva el o la docente hace preguntas sobre lo aprendido anteriormente. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. El o la docente invita a los alumnos a expresar sus propias ideas, acerca de nuevos temas que se desarrollan. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. El o la docente cuenta en sus clases fábulas que dejen un mensaje de vida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. El o la docente educa con pasajes de la historia para analizar la importancia de los valores de la vida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El o la docente toma lecciones orales para reforzar el contenido desarrollado. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El o la docente toma lecciones escritas al final de cada tema o unidad didáctica aprendida. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. El o la docente felicita a sus estudiantes cuando tienen un buen desempeño en clase. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. Presta atención e interés a todo lo que dice él o la docente. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. El o la docente premia a sus estudiantes por un buen rendimiento escolar. | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | 10. El o la docente califica con puntos adicionales, por las participaciones en clase. | 4 | 4 | 4 | |
|--|--|---|---|---|--|

Dimensión 2: Aprendizaje de conceptos.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Aplica el vocabulario o conceptos que conoce considerando la definición, atributo y particularidad. | 1. Te sientes animado con las actividades que él o la docente realiza en clases. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. En algunas asignaturas buscas información adicional por iniciativa propia. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. El o la docente propone ejercicios que ayudan a pensar para resolver diferentes problemas matemáticos. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Cuando resuelves un problema, intercambias o coincides con ideas de otros compañeros. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. El o la docente realiza actividades grupales en donde deben organizar exposiciones. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. El o la docente al dividir tareas por grupos, hace que el desarrollo sea más fácil y rápido. | 4 | 4 | 4 | |
| | 7. El o la docente realiza juegos en clase, para evaluar lo aprendido. Por ejemplo; adivinanzas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 8. El o la docente refuerza temas anteriores con juegos como: sopa de letras, acertijos, preguntas en una ronda, entre otros. | 4 | 4 | 4 | |
| | 9. Utilizas las representaciones de figuras para tu aprendizaje. | 4 | 4 | 4 | |
| | 10. Conoces los conceptos de las figuras geométricas. | 4 | 4 | 4 | |

Dimensión 3: Aprendizaje proposicional.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|---|---|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Asocia el conocimiento que ha adquirido por medio de las proposiciones que se presenta. | 1. Propones a tus compañeros trabajar en grupo. | 4 | 4 | 4 | |
| | 2. Te parece mejor dar solución a los problemas. | 4 | 4 | 4 | |
| | 3. Eres creativo cuando realizar trabajos educativos. | 4 | 4 | 4 | |
| | 4. Participas constantemente en el aula. | 4 | 4 | 4 | |
| | 5. Conocer el término experiencia previa. | 4 | 4 | 4 | |
| | 6. Tienes idea acerca de conocimientos previos. | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| 7. Utilizas la transferencia de conocimientos de tus profesores hacia ti. | 4 | 4 | 4 | |
| 8. Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad. | 4 | 4 | 4 | |
| 9. Considero lo aprendido como útil e importante. | 4 | 4 | 4 | |
| 10. Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana. | 4 | 4 | 4 | |



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| Graduado | Grado o Título | Institución |
|---|--|---|
| SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319 | MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021 | UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU |
| SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319 | LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA E INFORMÁTICA Fecha de diploma: 12/04/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL | UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA PERU |

Anexo 8. Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO SOBRE ESTRÉS ACADÉMICO – PRUEBA PILOTO

| No. | D1: Estresores | | | | | | | | | | | | | | | D2: Sintomatología | | | | | | | | | | D3: Afrontamiento | | | | | | | | | | v1 | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|----|----|------|-----|-----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | | | |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 82 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 80 |
| 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 80 | |
| 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 109 | | |
| 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 112 | | | |
| 6 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 83 | | |
| 7 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 105 | | |
| 8 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 108 | | |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 108 | | |
| 10 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 112 | | | |
| 11 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 82 | | |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 110 | | |
| 13 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 78 | | |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 80 | |
| 15 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 86 | | |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 107 | |
| 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 109 | |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 101 | |
| 19 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 106 | |
| 20 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 92 | | | |
| VAR | 0.6 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.2 | 0.5 | 0.5 | 0.6 | 0.5 | 0.3 | 0.3 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.2 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.2 | 0.1 | 0.1 | 0.2 | 0.3 | 0.1 | 0.1 | 0.2 | 0.3 | 0 | 0.4 | 0.3 | 0.2 | 0.2 | 0.4 | 0.6 | 0.4 | 180.26 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 14.0 | | | |

Fórmula del alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Variable 1: Estrés académico

$\alpha = 47/46 * (1 - 14.00/180.26)$

$\alpha = 1.022 * 0.922$

$\alpha = 0.942$

CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO – PRUEBA PILOTO

| No. | D1: Representacional | | | | | | | | | | D2: Conceptos | | | | | | | | | | D3: Proposicional | | | | | | | | | | V2 |
|-----|----------------------|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 139 | |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 137 | |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 137 | |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 90 | |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 130 | |
| 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 143 | |
| 7 | 5 | 5 | 5 | 1 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 130 | |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 141 | |
| 9 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 104 | |
| 10 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 131 | |
| 11 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 121 | |
| 12 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 138 | |
| 13 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 142 | |
| 14 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 142 | |
| 15 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 133 | |
| 16 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 147 | |
| 17 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 137 | |
| 18 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 134 | |
| 19 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 143 | |
| 20 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 143 | |
| VAR | 0.6 | 0.4 | 0.3 | 1 | 0.8 | 0.4 | 0.6 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.4 | 0.6 | 0.8 | 0.4 | 0.7 | 0.4 | 0.5 | 0.3 | 0.6 | 0.3 | 0.6 | 0.6 | 0.5 | 0.6 | 0.6 | 0.5 | 0.5 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 194.09 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 15.3 | |

Fórmula del alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Variable 2: Aprendizaje significativo

$$\alpha = 30/29 * (1 - 15.30/194.09)$$

$$\alpha = 1.034 * 0.921$$

$$\alpha = 0.952$$

Anexo 9. Base de datos

| Nº | Variable 1: Estrés académico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | v1 | | | |
|----|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| | D1: Estresores | | | | | | | | | | | | | | | D2: Síntomas | | | | | | | | | | | | | | | D3: Afrontamiento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | TD1 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | TD2 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | | 46 | 47 | TD3 |
| 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 31 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 35 | 94 | |
| 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 37 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 35 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 38 | 110 | |
| 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 36 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 34 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 38 | 108 | | |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 37 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 37 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 40 | 114 | |
| 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 34 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 41 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 43 | 118 | | |
| 6 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 22 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 21 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 25 | 68 | |
| 7 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 26 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 28 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 32 | 86 | | |
| 8 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 32 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 25 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 28 | 85 | | | |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 25 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 23 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 26 | 74 | | |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 32 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 19 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 22 | 73 | | |
| 11 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 | 59 | |
| 12 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 37 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 32 | 99 |
| 13 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 29 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 26 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 29 | 84 |
| 14 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 39 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 37 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 40 | 116 | | |
| 15 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 29 | 85 | |
| 16 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 20 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 23 | 73 | | |
| 17 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 36 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 31 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 34 | 101 | |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 31 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 30 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 34 | 95 | |
| 19 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 30 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 35 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 38 | 103 | | |
| 20 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 36 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 25 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 28 | 89 | |
| 21 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | 86 | |
| 22 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 35 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 31 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 35 | 101 | | |
| 23 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 22 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 20 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 23 | 65 | |
| 24 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 32 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 40 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 43 | 115 | |
| 25 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 31 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 26 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 30 | 87 | | |
| 26 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 32 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 40 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 43 | 115 | |
| 27 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 36 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 34 | 100 | |
| 28 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 33 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 32 | 94 | | |
| 29 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 19 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 22 | 69 |
| 30 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 29 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 32 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 35 | 96 | |
| 31 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 27 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 32 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 35 | 94 | |
| 32 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 30 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 31 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 34 | 95 | | |
| 33 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 27 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 17 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 | 64 | | |
| 34 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 33 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 22 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 26 | 81 | | |
| 35 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 34 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 34 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 37 | 105 | |

| N° | Variable 2: Aprendizaje significativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | v2 | | | |
|----|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| | D1: Representacional | | | | | | | | | | D2: Conceptos | | | | | | | | | | D3: Proposicional | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | TD1 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | TD2 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | | 29 | 30 | TD3 |
| 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 44 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 32 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 2 | 4 | 40 | 116 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 39 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 43 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 29 | 111 | |
| 3 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 37 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 38 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 2 | 33 | 108 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 37 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 32 | 105 |
| 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 28 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 37 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 | 105 | |
| 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 2 | 42 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 38 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 44 | 124 | |
| 7 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 34 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 5 | 2 | 4 | 35 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | 98 | |
| 8 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 32 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 44 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 38 | 114 | |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 31 | 4 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 37 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 39 | 107 | |
| 10 | 2 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 37 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 44 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 | 117 | |
| 11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 50 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 50 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 49 | 149 | |
| 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 32 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 42 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 49 | 123 | |
| 13 | 5 | 4 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 4 | 36 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 33 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 38 | 107 |
| 14 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 39 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 28 | 99 | |
| 15 | 2 | 5 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 2 | 35 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 4 | 42 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 41 | 118 | |
| 16 | 2 | 5 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 2 | 35 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 46 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 120 | |
| 17 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 34 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 40 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 32 | 106 |
| 18 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 39 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 | 30 | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 34 | 103 |
| 19 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 33 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 34 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 33 | 100 |
| 20 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 32 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 29 | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 34 | 95 |
| 21 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 36 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 41 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 32 | 109 |
| 22 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 30 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 33 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 29 | 92 |
| 23 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 35 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 | 38 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 | 113 | |
| 24 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 41 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 42 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 38 | 121 | |
| 25 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 35 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 38 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 40 | 113 | |
| 26 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 41 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 42 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 39 | 122 |
| 27 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 39 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 42 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 50 | 131 | |
| 28 | 5 | 2 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 39 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 39 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 37 | 115 |
| 29 | 2 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 | 5 | 5 | 41 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 44 | 125 |
| 30 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 40 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 41 | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 36 | 117 |
| 31 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 38 | 2 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 33 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 39 | 110 |
| 32 | 2 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 34 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 36 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 37 | 107 |
| 33 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 43 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 47 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 44 | 134 |
| 34 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 38 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 2 | 40 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 34 | 112 |
| 35 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 38 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 26 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 30 | 94 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----|
| 36 | 5 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 38 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 2 | 5 | 34 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 37 | 109 |
| 37 | 4 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 44 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 48 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 41 | 133 |
| 38 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 2 | 42 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 47 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 39 | 128 |
| 39 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 4 | 34 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 32 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 106 |
| 40 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 42 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 33 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 36 | 111 |
| 41 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 23 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 50 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 36 | 109 |
| 42 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 30 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 34 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 37 | 101 |
| 43 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 44 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 32 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 39 | 115 |
| 44 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 41 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 43 | 4 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 32 | 116 |
| 45 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 32 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 38 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 35 | 105 |
| 46 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 38 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 34 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 32 | 104 |
| 47 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 30 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 33 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 | 103 |
| 48 | 5 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 33 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 37 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 44 | 114 |
| 49 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 33 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 5 | 2 | 4 | 35 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 33 | 101 |
| 50 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 33 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 41 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 38 | 112 |
| 51 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 28 | 4 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 37 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 39 | 104 |
| 52 | 2 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 37 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 43 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 | 116 |
| 53 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 38 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 46 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 49 | 133 |
| 54 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 34 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 42 | 5 | 4 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 40 | 116 |
| 55 | 5 | 4 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 5 | 4 | 35 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 2 | 45 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 38 | 118 |
| 56 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 35 | 4 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 38 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 31 | 104 |

Anexo 10. Tabla de normalidad

Prueba de normalidad de variables y dimensiones

| Dimensiones y variables | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Interpretación |
|-------------------------------|---------------------------------|----|-------|----------------|
| | Estadístico | gl | Sig. | |
| D1: Estresores | ,127 | 56 | ,026 | No normal |
| D2: Sintomatología | ,089 | 56 | ,200* | Normal |
| D3: Afrontamiento | ,095 | 56 | ,200* | Normal |
| V1: Estrés académico | ,069 | 56 | ,200* | Normal |
| D1: Representacional | ,084 | 56 | ,200* | Normal |
| D2: Conceptos | ,079 | 56 | ,200* | Normal |
| D3: Proposicional | ,134 | 56 | ,014 | No normal |
| V2: Aprendizaje significativo | ,094 | 56 | ,200* | Normal |

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BOY BARRETO ANA MARITZA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cutervo. Cajamarca, 2023", cuyo autor es COLLAZOS ARRASCUE JHONNY ENRIQUE, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 12.00%, 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 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, 25 de Julio del 2023

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|--|---|
| BOY BARRETO ANA MARITZA DNI: 06766507 ORCID: 0000-0002-0405-5952 | Firmado electrónicamente por: ABOYB el 06-08- 2023 12:40:29 |

Código documento Trilce: TRI - 0618553