



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de  
Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana,  
2023

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestra en Docencia Universitaria

**AUTORA:**

Chavez Gonzales, Luz Marina (orcid.org/0000-0002-8049-2572)

**ASESORES:**

Mg. Rivero Forton, Yenny (orcid.org/0000-0003-1198-5733)

Mg. Torres Cañizales, Pablo Cesar (orcid.org/0000-0001-9570-4526)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

**LIMA - PERÚ**

**2023**

## **Dedicatoria**

Dedico con todo mi amor a Rodolfo quien siempre estuvo a mi lado, por sus palabras y confianza, dándome animo día a día para continuar con la maestría, a mis familiares y amigas que contribuyeron para el logro de mi objetivo.

### **Agradecimiento**

Agradezco a Dios por darme fuerza y sabiduría para seguir adelante, a mi esposo y a mis hijos por la paciencia y el tiempo durante todo este tiempo.

Un gran agradecimiento especial a la Dra. Yenny Rivero por su apoyo constante en la realización de la tesis.

## 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	7
III.METODOLOGÍA	18
3.1. Tipo y diseño de investigación	18
3.2. Variables y operacionalización	19
3.3. Población, muestra y muestreo	21
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos	25
3.6. Método de análisis de datos	26
3.7. Aspectos éticos	26
IV.RESULTADOS	27
V. DISCUSIÓN	38
VI.CONCLUSIONES	45
VII.RECOMENDACIONES	47
REFERENCIAS	49
ANEXOS	

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Matriz de operacionalización de las variables 1 y 2	20
Tabla 2 Ficha técnica de la variable 1	23
Tabla 3 Ficha técnica de la variable 2	23
Tabla 4 Validez de contenido del instrumento para medir la variable 1	24
Tabla 5 Validez de contenido del instrumento para medir la variable 2	24
Tabla 6 Confiabilidad del instrumento V1	25
Tabla 7 Confiabilidad del instrumento V2	25
Tabla 8 Distribución de frecuencia porcentual de los niveles de Estrategias de aprendizaje y Estrés académico	27
Tabla 9 Distribución porcentual entre D1V1 y V2	28
Tabla 10 Distribución porcentual entre D2V1 y V2	29
Tabla 11 Distribución porcentual entre D3V1 y V2	30
Tabla 12 Distribución porcentual entre D4V1 y V2	31
Tabla 13 Prueba de normalidad	32
Tabla 14 Correlación de Pearson entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico	33
Tabla 15 Correlación de Pearson entre D1V1 y V2	34
Tabla 16 Correlación de Spearman entre D2V1 y V2	35
Tabla 17 Correlación de Spearman entre D3V1 y V2	36
Tabla 18 Correlación de Pearson entre D4V1 y V2	37

## Resumen

El presente estudio ha examinado la relación entre diferentes estrategias de aprendizaje y el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios durante el periodo postpandemia 2023. El estudio abordó una investigación tipo básico, con enfoque cuantitativo y método hipotético-deductivo, nivel correlacional, con diseño no experimental, cuya muestra lo conformaron 100 estudiantes de Farmacia y Bioquímica, a los cuales se les aplicó el inventario SISCO y el cuestionario ACRA, y que fueron validados por expertos y sometidos a una confiabilidad alfa de Cronbach, obteniéndose 0,76 y 0,96 respectivamente. Los resultados resaltan que, durante el periodo postpandemia hubo un porcentaje considerable de estudiantes (36%) que presentaron un nivel de uso regular de estrategias de aprendizaje y experimentaron un estrés académico moderado. Además, se observó una relación significativa entre las estrategias de adquisición de información y el estrés académico ( $p=0.012<0.05$ ;  $r=0,251$ ). Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre las estrategias de codificación ( $\rho=0,133$ ), recuperación ( $\rho=0,143$ ) y apoyo ( $r=0,139$ ) al procesamiento de la información con el estrés académico ( $p<0.05$ ). En conclusión, existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios ( $p=0.028<0.05$ ;  $r=0,220$ ), cuyo valor correlacional fue positiva baja y directa.

**Palabras clave:** Estrategias de aprendizaje, estrés académico, estudiantes, postpandemia.

## Abstract

The present study examined the relationship between different learning strategies and the level of academic stress in university students during the post-pandemic period 2023. The study used a basic type of research, with a quantitative approach and a hypothetical-deductive method, under a non-experimental correlational design, whose sample consisted of 100 students of Pharmacy and Biochemistry, to whom the SISCO inventory and the ACRA questionnaire were applied, and which were validated by experts and subjected to a Cronbach's alpha reliability, obtaining 0.76 and 0.96 respectively. The results highlight that, during the post-pandemic period, there was a considerable percentage of students (36%) who presented a fair level of learning strategies and experienced moderate academic stress. Furthermore, a significant relationship was observed between information acquisition strategies and academic stress ( $p=0.012<0.05$ ;  $r=0.251$ ). However, no significant relationships were found between encoding ( $\rho=0.133$ ), retrieval ( $\rho=0.143$ ) and support ( $r=0.139$ ) strategies to information processing with academic stress ( $p<0.05$ ). In conclusion, there is a significant relationship between learning strategies and academic stress in university students ( $p=0.028<0.05$ ;  $r=0.220$ ), whose correlational value was low and direct positive.

**Keywords:** Learning strategies, academic stress, students, post-pandemia.

## I. INTRODUCCIÓN

La coyuntura por COVID-19, trajo a muchos estudiantes y maestros una experiencia muy diferente al aprendizaje en el cual los centros de educación universitaria se encuentran acostumbradas, más aún en carreras centradas profesionales en donde la praxis en la presencialidad es necesaria para la formación del estudiante universitario. La adaptación a la educación virtual debido a la pandemia ha generado dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, como la falta de concentración debido a preocupaciones económicas, problemas de salud mental y violencia familiar, generando repercusiones ansiosas y estresantes.

En el marco internacional latinoamericano, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estaban implícitas como estrategias en las dinámicas que favorezcan los procesos de adquisición en información en diversos usuarios de educación; no obstante, ante la presencia de estrés, el empleo de las TIC puede verse influenciado por la existencia de diversas características que ofrezcan los medios virtuales (Romero et al., 2021). En sumo a ello, la sensibilidad emocional producto de la pandemia que también afecta a los docentes, ha generado un desbalance en dinámicas comunicativas y de instrucción-adquisición en saber, que se pretende impartir a una mayor diversidad estudiantil; siendo la afectación a la salud mental del docente un factor a considerar (Abreu et al., 2020).

La caracterización del proceso formativo en las universidades durante la pandemia requiere de asistencia y capacitación al docente como al alumno, así pueda desempeñar un mejor proceso de instrucción y formación; de esta manera se observó una de las muestra de 1750 universitarios extranjeros el 84% experimentó estrés, seguido de frustración 71% y angustia 47%, principalmente el sexo femenino mientras que 654 docentes extranjeros expresaron en un 73% frustración, 53% reportó frustración y el 35.5% incertidumbre que influyen mayormente en el sexo masculino (Villarroel et al., 2021); de tal forma en que las situaciones estresantes por adaptarse a la virtualidad pueden verse reducida.

En Latinoamérica, la pandemia generó cambios abruptos en los bloques de formación profesional de medicina, como lo es la farmacéutica y bioquímica, dado que la asistencia a los hospitales y laboratorios se han visto interrumpidos abruptamente por la pandemia, lo que implicó un aumento en las actividades teóricas, interrupción de las rotaciones y ausencia de los hospitales para detener la propagación de una enfermedad infecciosa (Abreu et al., 2020). La transición a la educación virtual ha implicado detener la parte práctica del proceso de formación de los estudiantes, generando estrés adicional. Durante el transcurso de la pandemia, los profesores de América Latina han sido testigos de una disminución en el desempeño académico de los estudiantes, lo que les ha provocado problemas de salud mental y agotamiento emocional al intentar adaptar y modificar su enseñanza para satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Dussel et al., 2020).

En el marco nacional, la pandemia ha sido un motivo de reacciones estresantes como en los departamentos de Arequipa, Cajamarca, Huánuco, Lima, Puno y Piura que conforman un total de 1801 universitarios, en su mayoría de entidades privadas, en donde la autovaloración por su rendimiento académico en los niveles buenos o muy buenos alcanzó conjuntamente un 51.3% mientras que su motivación alcanzó un nivel regular en el 63% de la muestra; cabe mencionar que el 83% de los estudiantes informó que su experiencia académica estuvo marcada por el estrés durante su último semestre (Cassaretto et al., 2021). Según Quiliano et al. (2020), mejorar la calidad educativa implica abordar la esfera emocional de los estudiantes universitarios en etapas iniciales. Esto fortalecerá las estrategias de aprendizaje y les permitirá adaptarse, ejercer la inteligencia interpersonal y manejar el estrés.

En otros departamentos como en Tacna, autores como Callasaca et al. (2022) reportaron mediante la percepción de 293 estudiantes, la desaprobación producto de la insuficiencia y afectación de las condiciones negativas que ha traído la virtualidad en su proceso de aprendizaje en donde solo el 59.3% no disponía la conexión a internet de forma inalámbrica, además de los grupos pequeños que no presentaban laptops o solo contaban con celulares; no obstante los estudiantes de Farmacia y Bioquímica (15%) se mostraron más

aceptables que el resto a esta modalidad, aunque igualmente presentaban frustración, estrés, ansiedad, sosiego, enojo y entre otros síntomas emocionales durante su proceso de educación remota.

En un estudio realizado en Lima, se evaluaron las puntuaciones de estrés académico de estudiantes que cursan formación profesional en ciencias de la salud. Se recopilaron datos de 134 estudiantes pertenecientes a una universidad privada. Los hallazgos obtenidos mostraron que los estudiantes experimentaron una sobrecarga de tareas académicas, lo que generó síntomas físicos de estrés. Además, se observó que la búsqueda de entretenimiento y la resolución directa del problema fueron estrategias utilizadas para hacer frente al estrés (Rodríguez y Sánchez, 2022). Esto resulta interesante, puesto que se observa la procrastinación y el estancamiento ante situaciones que ponen en juego la adquisición de conocimientos académicos por parte de los alumnos que, en masa, dan a entender que no cuentan con estrategias de aprendizaje.

En cuanto al bloque de formación de Farmacia y Bioquímica, autores como Vilchez et al. (2021) indicaron que el empleo del Role-play para la atención farmacéutica durante la pandemia por COVID-19 resulta ser una estrategia de mucha utilidad para el docente y los estudiantes que se desempeñan en plataformas virtuales, puesto que las respuestas y reacciones de los estudiantes se adaptan eficientemente a la realidad social, lo cual favorece el proceso de retroalimentación, valoración, calificación y genera satisfacción para ambas partes. Durante el contexto remoto resultó ser útil según el 94% de los 105 participantes. Además, el 97% apoyó su inclusión en otras actividades prácticas debido a su capacidad para incentivar el estudio y el trabajo en equipo. Sin embargo, el 3% mencionó que afectó su desempeño en otras asignaturas debido al tiempo requerido para su práctica.

En función a todo lo referido, la necesidad de investigar la problemática postpandemia en la población estudiantil de la carrera de Farmacia y Bioquímica radica en haber sido participe del proceso de enseñanza en el cual generan un panorama de preocupación frente a la situación de la pandemia donde millones de personas en aislamiento reflejaban efectos negativos de la salud mental, y por otro lado el desgaste de los maestros y la ocasión de reinventar los centros

de estudio para que los alumnos puedan lograr tener una mayor calidad de aprendizaje tras la inserción a la presencialidad.

En el contexto actual, el abandono del ciclo académico que se dio en estos dos últimos años, debido a una crisis económica y la llegada de virus SARS-CoV2 produciendo la enfermedad COVID-19 esto agravo esta situación para algunos estudiantes que tuvieron que dejar el ciclo académico, y que ahora retornan. Es prioritario que diversos educandos distingan diversas dinámicas de facilitación de información académica a utilizar, para que de esta manera tengan presente como les ayudaría a mejorar su proceso de aprendizaje llevándolos a desempeñarse a sus expectativas y lo más importante trabajando en las estrategias afectivas y así evitar toda la concentración de estrés académico presentado.

Por lo tanto, este estudio establece la necesidad de desarrollar un estudio cuantitativo que permita identificar el grado de relación existente en las variables y dimensiones a través de estudios correlacionales, revelando esencialmente el comportamiento del extracto poblacional, así lograr inferir mediante valores proporcionales al resultado obtenido. De esta forma se determina asociación más que causalidad, operando bajo un diseño no manipulativo, porque no está diseñado para manipular variables, e igualmente se encuentra fomentando el aporte empírico, ya que se basa en el examen de pilares básicos.

Por lo tanto, se formula el siguiente problema general ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?, seguido de los problemas específicos: 1) ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?; 2) ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?; 3) ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?; 4) ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de apoyo

al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?

La justificación social del estudio se basa en los aportes de Fernández (2020) y destaca que los resultados obtenidos serán de utilidad directa e indirecta para abordar las demandas de la sociedad en cuanto a comprender la asociación y la influencia de las variables estudiadas. Además, se espera ofrecer respuestas desde diversas perspectivas, tanto en investigaciones similares como en temáticas relacionadas. Como justificación teórica, este trabajo se enfoca en proporcionar datos científicos que fortalezcan los marcos teóricos existentes en relación al tema y las variables analizadas. Asimismo, sentará las bases para futuras investigaciones que requieran estadísticas sobre las reacciones estresantes en estudiantes universitarios, esto impactará en el desarrollo de los planteamientos educativos.

La justificación metodológica de esta investigación, respaldada por Fernández (2020), se centra en la evaluación de la fiabilidad y validez metodológica de la recogida de datos, así como en el uso de bases de datos identificables y el análisis realizado por jueces expertos. Por último, como justificación por conveniencia ante la curiosidad científica por analizar variables observadas en la población que aqueja la problemática planteada, la presente investigación podrá contar con información a nivel local; de tal forma en que el centro de estudio podrá contar con información que puede utilizarse para desarrollar una estrategia que permitan una adecuada intervención de enseñanza-aprendizaje ante eventos estresantes que afecten su proceso de formación, siendo de utilidades y en beneficio para los estudiantes.

Por lo tanto, se plantea como objetivo general: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023. Seguido de los objetivos específicos fueron: 1) Identificar la relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023; 2) Identificar la relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y

Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023; 3) Identificar la relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023; 4) Identificar la relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

La hipótesis general plantea la siguiente postura: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023. Seguido por las hipótesis específicas: 1) Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023; 2) Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023; 3) Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023; 4) Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

## II. MARCO TEÓRICO

En cuanto al contexto internacional, los autores Rodríguez y Juárez (2023) exploraron el aprendizaje y las estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios mexicanos. Utilizaron el test de estilos de aprendizaje y el inventario de estrategias académicas voluntarias para evaluar a 116 participantes. El enfoque del estudio fue correlacional y no experimental. Los resultados revelaron que los estudiantes en niveles iniciales presentaron una asociación entre aquellos con un estilo activo y la reducción del estrés en un nivel bajo ( $r_s=.133$ ,  $p<.05$ ), estilo reflexivo de aprendizaje ( $r_s=.069$ ,  $p<.05$ ). Los estudiantes de ciclo superior mostraron un mejor manejo de habilidades para reducir el estrés ( $r_s=.372$ ,  $p<.05$ ) y un estilo pragmático ( $r_s=.314$ ,  $p<.05$ ). Esto significaría que, a mayor avance académico, mejores serán las estrategias para aprender a lidiar con el estrés.

En su estudio, Elsalem et al. (2020) evaluaron el estrés y las técnicas de aprendizaje en estudiantes de ciencias médicas durante la pandemia del COVID-19. Para ello, examinaron las respuestas de 1019 estudiantes a una encuesta de 29 preguntas. El estudio era de naturaleza cuantitativa y utilizaba un enfoque correlacional no experimental. Los hallazgos revelaron una conexión entre carrera y género, y en cuanto al bloque de Farmacia ( $n=112$ , 10.99%) se reportó que los exámenes electrónicos remotos son más estresantes (66.96%) que los exámenes del campus (11.61%), siendo un muy pequeño grupo que no presentaba estrés (1.79%). Como conclusión, los factores estresantes presentes en el transcurso de las actividades de clase, como el tiempo necesario para resolver exámenes, tienen un impacto significativo en los estudiantes.

También, Fawaz y Samaha (2021) que ante las dificultades que presenta la pandemia de COVID-19, los investigadores examinaron cómo influyen en los estudiantes sus niveles de estrés. La metodología del estudio, que utilizó una muestra de 255 estudiantes universitarios utilizando el índice de estrés académico de SISCO, es cuantitativa, descriptiva y correlacional. Con el 86,3% de los participantes que informaron niveles moderados de estrés, se demostró que la cantidad de estrés y el sexo de los sujetos estaban independientemente asociados. Como consecuencia de los efectos negativos del aprendizaje, es

crucial centrarse en el desarrollo de técnicas y habilidades de enseñanza, lo que requiere la incorporación de un programa de estudio para disminuir la intensidad, la frecuencia y la reactividad que crea el estrés.

Adicionalmente, Zárate et al. (2018) investigaron los hábitos saludables en el contexto educativo ante la constante exigencia de formación que requieren las carreras médicas. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño transversal, evaluaron a 741 estudiantes mediante una muestra aleatoria. Se halló falta de hábitos de estudio asociados a reacciones físicas y psicológicas inducidas por el estrés; menores hábitos de estudio asociados a mayor estrés académico. Aunque solo el 36,82% de los estudiantes practica hábitos de estudio, el 81,04% de ellos reporta altos niveles de estrés debido a la competencia entre compañeros, la carga académica, la personalidad del profesorado, las evaluaciones y las tareas fuera del curso. Los problemas académicos existentes pueden empeorar si se ignoran las necesidades de los estudiantes.

A nivel nacional, tenemos el estudio de Ascue y Loa (2021) quienes realizaron una evaluación en los estudiantes universitarios de la región Apurímac para determinar el grado de presión académica al que estaban sometidos. Esta investigación empleó una metodología cuantitativa, descriptiva y no experimental. Se administró el Inventario de Estrés de Estudiantes Universitarios SISCO-II a cincuenta estudiantes universitarios de primer año. Los resultados arrojaron que el 54% de las evaluaciones periódicas generan un estrés regular y alto (44%), el tiempo asignado para las actividades es regular (54%) y el 44% indicó alto. El 52% indicó una sobrecarga de tareas en un nivel regular y alto (44%). Los hábitos de estudio disciplinados, junto con una adecuada preparación de las actividades de clase por parte de los profesores, puede ayudar a los alumnos a afrontar mejor las tareas escolares durante en cuarentena debido a la COVID-19.

En el contexto de la pandemia, El estudio de Solano (2020) buscó evaluar si los niveles de estrés académico reportados por los estudiantes correlacionan o no con el uso reportado de estrategias específicas de aprendizaje. Se utilizó una muestra de 75 alumnos y se utilizaron instrumentos como el SISCO SV-21 stocktake y el ACRA-lite. El análisis descriptivo reveló que el 54,7% de alumnos

presentaban técnicas de aprendizaje altas, y estrés académico (57,3%). Además, se encontró una correlación baja pero significativa entre la tensión académica y las técnicas de aprendizaje ( $\rho=0,242$ ). Tanto las técnicas de adquisición de conocimientos (nivel muy alto: 40%) como las de recuperación (48% muy alto) mostraron una relación débil pero significativa con la tensión académica ( $\rho=0,254$  y  $\rho=0,276$ ). Estrategias de codificación (nivel muy alto: 48%) y de apoyo al procesamiento de la información (52% muy alto) presentan una correlación muy débil ( $\rho=0.206$  y  $\rho=0.183$ ) pero no significativo.

En su estudio, Mamani (2019) investigó la asociación entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento en el curso de bioquímica. La investigación empleó una metodología cuantitativa y un diseño descriptivo-correlacional, no experimental; donde 85 estudiantes seleccionados al azar respondieron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y los cuestionarios ACRA de Técnicas de Aprendizaje Universitario. Los hallazgos reportaron las estrategias cognitivas (nivel alto: 72.94%), control (nivel alto: 48.24%) y de apoyo al aprendizaje (nivel alto: 54.12%) presentan una correlación baja y moderada ( $\rho=0.248$ ,  $\rho=0.385$  y  $\rho=0.452$  respectivamente) pero significativo ( $p$  menor 0.05), y son ampliamente utilizadas por los estudiantes y están relacionadas con el estrés académico.

Por otra parte Guzmán et al. (2019) se propusieron comprobar si existía una relación entre el estrés y el estilo de aprendizaje preferido por los estudiantes universitarios peruanos. La investigación empleó un diseño descriptivo correlacional y una metodología cuantitativa, y utilizó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, así como la medida de estrés académico SISCO. Los hallazgos mostraron que, las estrategias de afrontamiento al estrés académico fueron más frecuentes en los estudiantes con un estilo de aprendizaje pragmático (60.2% en nivel medio;  $r=0.202$ ), seguido por los estudiantes con estilo teórico (57.3% en nivel medio;  $r=0.163$ ), activo (52.7% en nivel medio;  $r=0.150$ ) y reflexivo (51% en nivel medio;  $r=0.159$ ). Sin embargo, al examinar las correlaciones entre las estrategias de afrontamiento al estrés académico, se observa que todas las correlaciones son muy bajas pero significativas ( $p$ -valor menor al 0.05).

En su investigación, Cerna (2018) llevó a cabo un estudio con la finalidad de evaluar los factores que contribuyen a la presión académica en estudiantes universitarios de primer año. Estudio de diseño descriptivo correlacional y no tiene carácter experimental. La muestra estuvo compuesta por 110 estudiantes, quienes completaron el test de aprendizaje ACRA y sobre el estrés académico SISCO. Los hallazgos obtenidos revelaron que las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información se situaron en un nivel medio (47.7%, 47.7%, 53.4% y 50%, respectivamente). Se observó una correlación moderadamente alta e inversa entre las estrategias de adquisición y codificación de información y el estrés académico ( $\rho = -0.64$  y  $\rho = -0.50$ ). Además, las estrategias de recuperación ( $\rho = -0.38$ ) y apoyo al procesamiento de la información ( $\rho = -0.41$ ) mostraron una correlación inversa de nivel moderado; y son significativas ( $p < 0.05$ ).

En cuanto al sustento teórico, las estrategias parten de los procesos cognitivos, en donde estos arrojan estrategias de aprendizaje y con ello tácticas de codificación, las cuales son entendidas como los indicadores del instrumento; en cuanto a las estrategias de apoyo, las cuales no corresponden a un proceso cognitivo pero que depende de procesos metacognitivos como el autoconocimiento y el automanejo además de requerir la intervención socioafectiva como lo es el afecto, lo social y lo motivacional para poder interiorizar el aprendizaje aprendido. De esta forma Román & Gallego (2008) ofrecen desde la realización deductiva desde el marco teórico de diversos autores previos a la década de los 90's y que, tras diversas validaciones de expertos, logran construir cuatro escalas en respuestas a los bloques cognitivos.

Otros autores como Rodríguez et al. (2010), dan valor al aprendizaje significativo y acreditan la importancia a Ausubel quien se centra en la atención del estudiante mediante el proceso de adquisición y retención en donde surge un aprendizaje coercitivo y significativo mediante la generación de esquemas mentales que sirven de base para guiar el pensamiento y que a su vez va incluyendo diversas ideas cada vez más claras y en disposición de generar un aprendizaje dado que estas ideas y representaciones interactúan con las bases

para dar significado a un nuevo saber el cual podrá distinguirse de los adquiridos previamente pero igual de útil para poder aplicarlo y asociarlo con otros.

De hecho, los esquemas empíricos y modelos recientes de aprendizaje en contextos conectados y situados se basan en una visión crítica conexionista, desde la perspectiva de Zapata (2015) en donde expone al aprendizaje como una extensión de aquel aprendizaje ya existente y representado o comprendido mediante una red personal, es decir, una forma en que logran crear redes con el mundo más allá de un agente que busque generar un conocimiento en el individuo, para que de esta manera se plantee la búsqueda por el desarrollo de habilidades que logre gestionar eficazmente los conocimientos ya existentes o adquiridos, de tal forma en que se permitan crear conocimientos posteriores y orientados a un nuevo sistema; si bien el constructivismo en el aprendizaje se centra en la memorización y repetición, se plantea favorecer esto mediante el entorno que favorezca los conocimientos y habilidades.

En cambio, el conectivismo como teoría de aprendizaje, expone Gutiérrez (2012), la distribución del conocimiento mediante las conexiones de aprendizaje a través de diversas redes que permiten desarrollar un aprendizaje práctico en función a lo que se debe de realizar mediante la inclusión tecnológica en el proceso de cognición y conocimiento; de tal forma en que la información obtenida influye en el siguiente saber adquirido, de tal forma en que se construye una red lógica sensible a los cambios dado que altera el patrón de pensamiento y para ello, debe establecer nuevas conexiones para establecer un nodo o punto de conexión, permitiendo que el conocimiento fluya y este se desarrolló; cabe mencionar que esto solo funciona en escenarios donde aquello que se busca aprender es sencillo y tiene un fin práctico, dado que busco conectar información y no construirla.

Por otro lado, las teorías pedagógicas que respaldan el aprendizaje que emplean las tecnologías de la información y las comunicaciones; reportan Montoya et al. (2018) un análisis más reciente sobre los modelos empleados en el sistema dinámico de enseñanza que imparten diversas instituciones educativas y que reportan la necesidad incluir el empleo de nuevas tecnologías para la continuidad y desarrollo del aprendizaje de diversas naciones; dado que

estas no solo propician una mejor línea de metodología de enseñanza pues también vuelven la interacción mucho más didáctica y permite la incorporación de nuevos conocimientos en sus modalidades: e-learning que forma competencias intencionales o no intencionales en contextos sociales mediante la conexión a un dispositivo con acceso a red; y b-learning que consisten en un enfoque mixto entre la facetas de formación remota y presencial.

La importancia del conectivismo, radica en el paradigma del aprendizaje moderno, en el cual resulta necesario adoptar modalidades virtuales o híbridas favoreciendo mejores dinámicas de adquirir, codificar, recuperar y ser de utilidad para el apoyo de información; claramente la pandemia ha producido una necesidad de adaptarse a contextos híbridos en donde el escenario de aprendizaje se ve revolucionado por la implementación de nuevas tecnologías y la globalización, pues la tecnología se ha vuelto fundamental para construir una experiencia de aprendizaje idónea y que mediante las bases del conectivismo, explica como los procesos de instrucción educativa cuenta con gran diversidad de elementos cambiantes, es necesario conectar escenarios variados mediante la practica continuo, lo complejo y especializado a fin de poder generar diversidad de opiniones (Gutiérrez, 2010).

En cuanto al estrés académico, Barraza (2010) basó su escala psicométrica del estrés académico en la Teoría Transaccional del estrés y la Teoría General de Sistemas mediante la creación de un modelo conceptual diferente al convencional en donde se esquematizaba al estrés como un estímulo-respuesta; para ello el autor plantea un supuesto sistémico en donde expone que todo ámbito de la realidad tiene una composición sistémica y que todo fenómeno evidencia sus componentes bajo este sistema; en donde el humano es un sistema abierto en una relación input-output con su entorno en donde buscará el equilibrio sistemático mediante diversas estrategias que le permitan afrontar su situación, regulando el sistema.

En cuanto al supuesto cognoscitivista de su conceptualización, explica que la comprensión del sistema subyace en los procesos internos del individuo, mediante procesos psicológicos, en donde un individuo atraviesa un proceso valoración de los estímulos externos que provienen del entorno y las respuestas

que emergen del individuo como estrategias de afrontamiento con relación a su entorno y la valoración del acontecimiento (Barraza, 2010). Es decir, el autor toma una postura sistémica-cognoscitiva al conceptualizar el estrés académico.

Previo a ello, autores como (Piña López, 2009) explicaron la teoría transaccional de Lazarus y Folkman en un análisis conceptual que busca definir correctamente los conceptos del estrés y afrontamiento, iniciando por el estrés que toma sus orígenes en la física referenciando la deformación de un cuerpo inactivo y en la biología refiere un estado de cambios; en la psicología la forma correcta de referir el estrés como una reacción y el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos-conductuales adaptados a una situación determinada. Por consiguiente, la teoría transaccional del estrés define al estrés como una reacción cognitiva-conductual individual en un espacio, entorno o ambiente que es evaluado por el individuo que lo puede llegar a percibir como amenazante, dando paso al estrés, o como una oportunidad no estresante (Cuevas & García, 2012).

Desde el modelo procesual de Sandín (1999) plantea al estrés como una alteración en la rutina de un individuo y que es entendido en la ciencias de la conducta como una alteración en la rutina, bienestar percibido y estado emocional que es de origen externo o interno denominado estresor; que explica en 7 etapas, iniciando por las demandas psicosociales, evaluación cognitiva, la respuesta al estresor, la fase de afrontamiento la cual devela las estrategias o carencias que cuenta el individuo, la consideración de sus aspectos sociodemográficos (ingresos estatus social, economía, nivel educativo y apoyo social percibido) los cuales influyen en la repercusión psicosociales (somatización, neuroticismo, ira, hostilidad) y da a conocer el estatus de salud (alteración de la calidad de vida).

En función a todo lo mencionado, se observa como los factores estresantes que en su mayoría refieren ser externos, pues provienen del entorno y afectan la dinámica habitual o rutina del individuo, de tal manera en que el papel de los factores sociales resulta importante, plantea Sandín (2002) la existencia de tres tipos de estresores provenientes de la esfera social: los sucesos vitales que perturban el ritmo de vida y la esfera social entendido como

estrés reciente o un evento reciente que afecta las esferas sociales del individuo, el rol entendido como aquellas demandas que ocupan demasiado tiempo y lo prolonga entendido como estrés crónico y el estrés por contrariedades cotidianas entendido como micro eventos o reajustes diarios menores que generan estrés.

En un enfoque complementario, González & Landero (2006) adoptaron la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, que propone un modelo explicativo que incluye la integración de los síntomas psicósomáticos, dado su importancia y repercusión en el cual expone que: los estímulos estresores provocan una respuesta por parte del organismo en el hipotálamo el cual libera corticotropina el cual es una hormona que estimula las glándulas adrenales que se encargan de la liberación de adrenalina que activa el sistema nervioso simpático, es decir la frecuencia respiratoria, cardíaca, presión arterial, reducción de la digestión entre otros; y también libera cortisol que suprime el sistema inmunitario lo cual da paso a que organismo desarrolle infecciones por la contiene más bacterias.

Cabe mencionar que los estímulos estresores corresponden a los factores psicósomáticos como lo es la ansiedad y la depresión y la prolongación de sus síntomas que generan un desorden fisiológico producto de la somatización. Es decir que los factores estresantes de la situación, la carencia de recursos para afrontarlos y la carencia de apoyo provocan que el individuo perciba la sensación de estrés y como respuesta emocional-conductual influenciados por sus factores sociodemográficos genera repercusiones fisiológicas expuestas previamente como síntomas psicósomáticos (González & Landero,2006).

Las estrategias de aprendizaje son de utilidad para reconocer los aspectos cognitivos, afectivos y fisiológicos con el cual los universitarios podrán manifestar en una medida estable la percepción ante los procesos de interacción-respuesta en entornos de enseñanza-aprendizaje (Domínguez et al., 2015). De esta forma Román & Gallego (2008) tomaron como cimientos en los procesos cognitivos en el cual se adquiere, codifica, almacena y recuperan mediante esquemas mentales, actividades y procedimientos que permiten ordenar la información en función a los procesos básicos mencionados inicialmente; en este sentido los autores plantean que adquirir estratégicamente

conocimiento y la recuperación de conocimiento, interactúan con distintas formas de codificación en cuanto al aprendizaje y viceversa, en donde los tres indicadores interactúan con las estrategias de apoyo.

La estrategia de adquisición en el aprendizaje refiere a todo proceso el cual se adhieren al estudiante, información con la cual le permite aprender y desarrollar sus capacidades ante diversos desafíos, permitiendo modificar esquemas o estructuras del saber (Pozo, 2006). Cabe mencionar que para ello el estudiante debe comprender aquello que se pretende aprender para que así él pueda brindarle un significado y extender el tiempo en que el conocimiento es retenido (Pérez & Hernández, 2014). La base de las estrategias centradas en la adquisición, demandan que el estudiante tome total atención para que el proceso de transferencia de información facilite los procesos de repetición y permitan explorar ante la fragmentación del saber (Maldonado et al., 2019).

La variedad de formas de codificación comprende en un tipo de estrategia que se apoya en el traslado de información con el fin de extender el tiempo de memorización sobre el saber en específico, ya sea empleando palabras claves, acrónimos, notas o resúmenes en asociación con relaciones, imágenes o metáforas a fin de interiorizar el aprendizaje y resulte significativo; la cual resulta de mayor utilidad en los procesos de aprendizaje autónomo (Maldonado et al., 2019). Las dinámicas que conforman estrategias basadas en recuperación parten de la adquisición de aprendizaje previamente mencionado; aquí los estudiantes podrán hacer uso de las fragmentaciones como puntos guías y a diferencia de la adquisición en donde hay un proceso de transferencia y requiere de la atención del estudiante; en la recuperación el estudiando toma la urgencia de poder esquematizar el conocimiento fragmentado (Maldonado et al., 2019).

Las dinámicas enfocadas en poder mejorar el apoyo estudiantil en sus procesos de adquisición de información comprenden en todo aquello que favorece las estrategias previas, además de poder ser inclusivas, es decir que consisten en todo aquello que favorece el manejo de conflictos, aumenta el rendimiento, favorece la motivación por lo aprendido y la investigación con el fin de poder aprender aquello que se pretende y como tal pueden verse entendidas en: autoinstrucciones, autocontrol, medios de control para lidiar con la ansiedad

y la depresión, evitar conflictos y que le permitan dar facilidad para solicitar apoyo externo; con el fin de prevenir un bajo rendimiento en el estudiante (Maldonado et al., 2019).

Estrés en entornos de formación, apoyo y retroalimentación estudiantil como lo es el entorno académico, es un estatus psicológico en el cual el entorno influye de forma sistemática y gradual de tal forma en que genera un desequilibrio sistemático e indistintamente podrá aumentar y descender en cuanto a diversas formas en que el individuo pueda abordarlo (Barraza, 2010). Para Piña (2009) conceptualiza el estrés como una reacción ante eventos que alteran la dinámica del individuo, dando énfasis en la palabra “reacción” para referir al estrés como una repercusión producto de un estímulo externo. Otros autores como Berrio & Mazo (2011) precisan que el estrés académico es una reacción cognitiva-conductual con repercusiones fisiológicas-emocionales ante situaciones de estímulos académicos.

Los estresores corresponden a estímulos o situaciones emergentes y seque son percibidas como amenazas para un individuo, provocando reacciones generalizadas e inespecíficas (Barraza, 2005). Añade Alfonso et al. (2015) que los estresores académicos son un impacto percibido y evaluado por el estudiante, esta autovaloración da paso a que se logren considerar como amenaza; los estresores académicos refieren a las perturbaciones provenientes del entorno académico en el cual el estudiante se desarrolla y que por lo general son: retos, desafíos, demandas, tiempo, actividades y entre otros factores dentro de su proceso de formación.

En cuanto a las reacciones en específico que provoca el estrés, debe entenderse como síntomas psicosociales o síntomas del estrés lo cuales son producto de la afectación del sistema inmune (González & Landero, 2006) y por lo general son percibidos como irritabilidad, fatiga, dolores musculares, taquicardias, mareo, dolores de cabeza, depresión, ansiedad y trastornos estomacales las cuales son respuestas fisiológicas producidas por la percepción psicológico que estimula la respuesta del tallo cerebral que produce noradrenalina y el hipotálamo que da inicio en el proceso en donde las glándulas

suprarrenales producen adrenalina y da paso a una respuesta fisiológica del estrés (Herrera et al., 2017).

Las diversas formas que comprenden la dinámica de afrontamiento, conceptualizan Piña (2009) en respuestas esmeradas y basadas en aspectos cognitivos-conductuales adaptados a una situación determinada en respuesta a los síntomas psicosociales y estresores. Autores como (Viñas et al., 2015) indican que estas son de carácter positivo para el estudiante quien ve la manera de aliviar su estrés mediante la distracción física, mejorar sus hábitos de estudio, esforzarse, buscar apoyo en su entorno social, cambiar la forma en que esquematizó la amenaza, expresar sus emociones de diversas formas y entre otras que procuren reforzar su bienestar psicológico.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

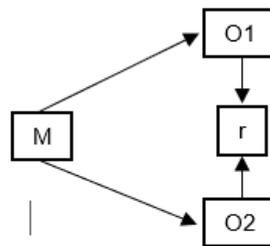
En el presente estudio, se ha realizado una descripción que se sitúa dentro del ámbito de la investigación de tipo básico, cuya finalidad fue obtener un entendimiento más profundo y exhaustivo sobre las variables evaluadas, sin tener la intención de atribuirles ninguna aplicación o uso específico. Según Nicomedes (2018), se caracteriza porque su punto de partida abarca desde el marco teórico sin salir de él, la trayectoria que toma comprende en incrementar los datos científicos sin hacer frente a ningún sentido práctico.

También se utilizó un enfoque cuantitativo, lo que significa que se recopilaron y analizaron datos numéricos para comprender y estudiar los fenómenos investigados. Este enfoque es ampliamente utilizado en investigaciones científicas debido a su objetivo de obtener resultados precisos y verificables. Hernández & Mendoza (2018), argumentaron que la cuantificación de datos se utiliza para buscar un nivel de asociación entre los fenómenos estudiados. La adopción de esta metodología se considera pertinente para abordar la cuestión de investigación planteada y alcanzar un nivel más exhaustivo de comprensión de la relación entre estos fenómenos.

Esta investigación se adhiere al paradigma positivista de que el conocimiento científico debe ser objetivo, verificable y reproducible. Este enfoque asume que existe una realidad externa y observable que puede ser estudiada de manera objetiva y sistemática. El método utilizado es el hipotético-deductivo, que implica la formulación de hipótesis basadas en teorías existentes y su posterior prueba mediante la recolección y análisis de datos (Sánchez y Reyes, 2015).

El alcance de la investigación por el cual toma este estudio corresponde al correlacional pues se pretenden solo encontrar asociaciones entre las variables y no una asociación causa-efecto. Mediante este análisis, el objetivo es identificar la naturaleza y la tendencia de la asociación entre las variables, lo cual brinda información crucial para comprender la naturaleza de los fenómenos bajo investigación (Ato et al., 2013).

El diseño utilizado fue no experimental, lo que implica que no se manipularon las variables ni se estableció un grupo de control. En lugar de ello, se recopilaron datos de manera observacional o retrospectiva, sin modificar las condiciones o situaciones de los participantes. El corte de tiempo necesario en la recopilación de información fue la transversal, pues se recolectó de forma instantánea datos de las variables de interés en un momento específico, sin evaluar cambios o evoluciones a lo largo del tiempo (Hernández & Mendoza, 2018). El esquema del diseño aplicado fue así:



**O1:** Variable 1

**O2:** variable 2

**M:** muestra

**r:** relación

**d:** diferencia

### 3.2. Variables y operacionalización

Así mismo, para poder tomar mayor comprensión sobre las variables que ofrecen los instrumentos y que además guían este estudio, podrán ser observadas en la matriz operacional.

**Tabla 1**  
**Matriz de operacionalización de las variables 1 y 2**

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	Son estrategias cognitivas en el cual se adquiere, codifica, almacena y recupera mediante esquemas mentales, actividades y procedimientos que permiten ordenar la función, es por eso que los autores plantean que las estrategias de adquisición y de recuperación interactúan con las estrategias de codificación y viceversa en donde los 3 indicadores interactúan con las estrategias de apoyo (Román & Gallego, 2008).	Medición de la variable en función de la adquisición, codificación de la información percibida, recuperación de esta en entornos específicos y apoyo recibido. Se tomará el instrumentó de evaluación <b>ACRA</b>	• Estrategia de adquisición	• Proceso de aprendizaje • Desarrollar capacidades • Proceso de repetición	• Escala del 1-6	Cuestionario ACRA
			• Estrategia de codificación	• Traslado de información • Tiempo de memorización • Interiorizar aprendizaje	• Escala del 7-12	Ordinal
			• Estrategia de recuperación	• Uso de fragmentaciones • Proceso de transferencia • Recuperación del estudiante	• Escala del 13-18	1.No cumple 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4.Alto nivel
			• Estrategia de apoyo	• Manejo de Conflictos • Favorece la motivación • Solicitar apoyo externo	• Escala del 19-24	
<b>Estrés académico</b>	Estatus psicológico en el cual el entorno influye de forma sistemática y gradual de tal forma en que genera un desequilibrio sistemático y que puede aumentar o disminuir en función de las diversas formas en que el individuo pueda abordarlo (Barraza, 2010).	Medición de la variable en afirmación del estrés que percibe el universitario, percepción del estrés percibido, el estrés impartido del entorno, la sintomatología y las estrategias de afrontamiento que posee. Se tomará el inventario <b>SISCO</b>	• Estresores (entorno)	• Amenazas para un individuo • Autovaloración • Entorno académico	• Bloque 3	Inventario SISCO
			• Síntomas de estrés	• Reacciones físicas • Reacciones Psicológicas • Reacciones Comportamentales	• Bloque 4	Ordinal
			• Estrategias de afrontamiento	• Esfuerzos cognitivos conductuales • Distracción física • Bienestar psicológico	• Bloque 5	1.No cumple 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4.Alto nivel

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

En cuanto a la población se hace presente que el universo de estudiantes de Farmacia y Bioquímica comprende 350 estudiantes de los ciclos 8tavo (n=150) 9no (n= 100) y 10cimo (n=100), matriculados en el último periodo 2023-I. Los criterios de inclusión se encuentran compuestos por estudiantes de sexo masculino y femenino que cursan los ciclos 8vo, 9no, 10mo ciclo; este presente estudio solo se incluyeron los estudiantes mayores de 18 años que se encuentren matriculados y que accedan a participar voluntariamente.

Asimismo, se hace presente que el extracto de la población con la cual se analizó en este estudio corresponde a 100 participantes que conforman los ciclos de 8tavo (n=50) 9no (n=25) y 10cimo (n=25) grado de formación universitario, de la carrera de Farmacia y Bioquímica del último periodo 2023-I, al no ser representativo compone un tipo de muestreo no probabilístico que además es tipo por conveniencia, se incluyó en el estudio solo los estudiantes que cuenten con los requerimientos planteados.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica permitió recopilar la información de los participantes, se denomina encuesta y es de tipo test psicométrico; lo que significaría que los datos recopilados emplearon puntuaciones con el fin de poder valorar numéricamente la información (Arias, 2020). Para recoger los datos de esta investigación se utilizaron el Inventario de Estrés Académico (SISCO) y la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA); los cuales cuentan con su respectiva ficha técnica, véase Anexo 3.

El baremo utilizado para evaluar la variable "Estrategias de Aprendizaje" estuvo categorizada por tres escalas: Mala (24-56), Regular (57-89) y Buena (90-120). Los participantes en la categoría Mala muestran un nivel deficiente en las estrategias de aprendizaje, con dificultades para adquirir y retener información. Los de la categoría Regular tienen un nivel promedio, con margen de mejora en la eficacia del proceso de aprendizaje. Los de la categoría Buena demuestran alto nivel de competencia, aplicando diversas técnicas para adquirir y utilizar información de manera efectiva.

En relación a las cuatro dimensiones de evaluación: adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información, cada una de ellas se divide en tres categorías: Mala, Regular y Buena, basándose en los rangos de puntajes asignados. En la dimensión de adquisición de información, los puntajes van desde 6 hasta 14 para la categoría Mala, de 15 a 23 para la categoría Regular, y de 24 a 30 para la categoría Buena. De manera similar, las otras tres dimensiones presentan los mismos intervalos de puntajes para cada categoría. Este baremo permite identificar el nivel de competencia en cada dimensión y proporciona una guía para diseñar intervenciones específicas que mejoren las estrategias de aprendizaje en cada área evaluada.

El baremo utilizado para evaluar la variable "Estrés académico" estuvo categorizada por tres escalas: Bajo, Moderado y Alto. Los puntajes entre 24 y 56 indicaron un nivel bajo de estrés académico, con los participantes experimentando niveles mínimos de estrés. Aquellos con puntajes entre 57 y 89 se ubicaron en la categoría Moderado, enfrentando presión y demandas académicas manejables. Los puntajes entre 90 y 120 representaron el nivel Alto, con los participantes experimentando niveles elevados de estrés debido a una carga académica considerable. Estos individuos enfrentan una carga académica considerable y pueden experimentar dificultades para hacer frente a las demandas y presiones académicas.

Respecto a sus tres dimensiones evaluativas: Estresores (entorno), Síntomas de estrés y Estrategias de afrontamiento. En la dimensión de Estresores, se establecieron tres categorías: Bajo, Moderado y Alto, con rangos de puntajes que van desde 7 hasta 16, 17 hasta 26 y 27 hasta 35, respectivamente. La dimensión de Síntomas de estrés también se clasificó en tres categorías: Mala, Regular y Buena, con intervalos de puntajes de 10 a 23, 24 a 37 y 38 a 50. Por último, la dimensión de Estrategias de afrontamiento se dividió en las categorías Mala, Regular y Buena, con puntajes que oscilan entre 4 y 9, 10 y 15, y 16 y 20, respectivamente.

**Tabla 2***Ficha técnica de la variable 1*

<b>Nombre</b>	<b>Escala de Estilos de aprendizaje ACRA</b>
Autor (año)	Román & Gallego (2008)
Procedencia	Madrid - España
Adaptación (año)	Chávez (2023)
Procedencia de adaptación	Lima - Perú
Objetivo	Reunir información acerca de las estrategias de aprendizaje empleadas en una universidad peruana
Muestra	100 estudiantes universitarios
Dimensiones	Estrategia de adquisición de información, Estrategias de codificación de información, Estrategias de recuperación de información, y Estrategias de apoyo al procesamiento de la información
Confiabilidad	0,76
Escala	Likert: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre
Niveles o rango	Mala (24 – 56), Regular (57 – 89), Buena (90 – 120)
Cantidad de ítems	24
Administración	Oral-escrito
Tiempo de aplicación	20 minutos

**Tabla 3***Ficha técnica de la variable 2*

<b>Nombre</b>	<b>Escala de Estilos de aprendizaje ACRA</b>
Autor (año)	Barraza (2005)
Procedencia	México
Adaptación (año)	Chávez (2023)
Procedencia de adaptación	Lima - Perú
Objetivo	Reunir información para medir el estrés en el ámbito educativo de una universidad peruana
Muestra	100 estudiantes universitarios
Dimensiones	Estresores (entorno), Síntomas de estrés, y Estrategias de afrontamiento
Confiabilidad	0,96
Escala	Likert: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre
Niveles o rango	Bajo (24 – 56), Moderado (57 – 89), Alto (90 – 120)
Cantidad de ítems	24
Administración	Oral-escrito
Tiempo de aplicación	20 minutos

En cuanto a la validez de los instrumentos fue determinada a través de jueces que contaban con el grado académico magister, quienes evaluaron los ítems de cada dimensión y que logran mantener coherencia, claridad y relevancia, ver Anexo 4. El criterio de jueces expertos es un tipo de validez denominada por contenido y consiste en la apreciación crítica y temática de especialistas profesionales en el área que enriquecen de información favorecen la construcción, corrección y adición de ítems en un determinado instrumento (Valenzuela et al., 2022). Estas apreciaciones se cuantificaron en puntuaciones numéricas que fueron calculadas a través de V-Aiken con valores entre 0 a 1, de tal forma en que más próximos a 1 implica una mejor perspectiva de la validez del instrumento.

**Tabla 4**

*Validez de contenido del instrumento para medir la variable 1*

	Criterios			
Expertos	Claridad	Coherencia	Relevancia	Total
Juez 1	0.97	0.97	0.97	0.97
Juez 2	0.97	0.97	0.97	0.97
Juez 3	0.98	0.98	0.98	0.98
Total	0.97	0.97	0.97	<b>0.97</b>

**Nota:** Después realizar la prueba de validez de contenido y obtener 0.97 como resultado, nos indica que existe una validez perfecta. Según Galicia et al. (2017), se deduce que el grado de validez de un instrumento en el rango de 0.90 a 1.00, contiene una validez perfecta.

**Tabla 5**

*Validez de contenido del instrumento para medir la variable 2*

	Criterios			
Expertos	Claridad	Coherencia	Relevancia	Total
Juez 1	0.77	0.77	0.77	0.77
Juez 2	0.77	0.77	0.77	0.77
Juez 3	0.98	0.98	0.98	0.98
Total	0.84	0.84	0.84	<b>0.84</b>

**Nota:** Después realizar la prueba de validez de contenido y obtener 0.84 como resultado, nos indica que existe una validez perfecta. Según Galicia et al. (2017), se deduce que el grado de validez de un instrumento en el rango de 0.80 a 0.90, contiene una validez casi perfecta.

Mediante el coeficiente alfa de Cronbach se determinó el grado de fiabilidad, el cual permite ofrecer una puntuación confiable en proporción a la correlación de los numéricos de los ítems para comprender y reconocer si logra favorecer la validez de datos; en donde puntajes por encima de .70 son adecuados para respaldar la confiabilidad del instrumento (Reidl, 2013). Es importante destacar que se llevó a cabo una aplicación piloto como primer paso para determinar la confiabilidad, con una cantidad considerable de 15 participantes representativos de la población objetivo; para así determinar puntuaciones aceptables para el ACRA y SISCO con valores por encima del mínimo aceptable, lo que indica que los instrumentos son confiables.

**Tabla 6**  
*Confiabilidad del instrumento V1*

Alfa de Cronbach	N de ítems
0.76	24

**Nota:** El valor obtenido del instrumento denominado estrategias de aprendizaje, corresponde a una confiabilidad muy bueno (Rodríguez y Reguant, 2020).

**Tabla 7**  
*Confiabilidad del instrumento V2*

Alfa de Cronbach	N de ítems
0.96	24

**Nota:** El valor obtenido del instrumento denominado estrategias de aprendizaje, corresponde a una confiabilidad excelente (Rodríguez y Reguant, 2020).

### 3.5. Procedimientos

Bajo el modelo en que se recopila la información se optó por el diseño de un Formulario Google en función a los instrumentos, ya que facilita la elaboración de una matriz numérica producida por los medios de recolección. Posteriormente se empezó con el desarrollo de la aplicación piloto, la cual presentó el consentimiento informado, seguido de la primera y finalizando con la segunda prueba y contando con un total de 15 participantes. Posteriormente se procedió

a la aplicación masiva, para ello se inició la coordinación con la institución educativa, la cual facilitó en los próximos meses una constancia de aplicación.

### **3.6. Método de análisis de datos**

A través del programa SPSS27 se realizó el análisis de las variables, tablas y gráficos estadísticos. Cabe mencionar que en primer lugar se determinó la confiabilidad mediante el análisis de las escalas y las dimensiones respectivamente; seguido del “ítems test correlación” con el fin de evidenciar una correlación adecuada para cada constructo. Posteriormente se procedió con el análisis descriptivo, el cual reportó la media, mínimo, máximo, frecuencia y porcentaje en proporción a los grupos y variables abordadas. Por último, se procedió con el análisis inferencial, que comprendió el desarrollo de la normalidad de las variables con el fin de conocer el estadístico a emplear, siendo R de Pearson para variables normales y Rho de Spearman para variables no normales.

### **3.7. Aspectos éticos**

El estudio se apegó a los criterios éticos especificados en el Código de Ética de la Universidad César Vallejo, tal como lo establece su capítulo 3, los artículos 4, 8 y 9 que se empleó de forma necesaria y obligatoria de un consentimiento informado, donde se asumen las consecuencias impartidas al no cumplir con los lineamientos solicitados y se deja presente que se respeta y da valor a la idea original (Universidad Cesar Vallejo, 2020). Asimismo, menciona que esta investigación no denigra ni busca ofender al ser humano, pues solo se contó con la participación voluntaria del mismo y fue informado respectivamente, tal cual como solicita el Código de Nuremberg en 1947 y la Declaración de Helsinki de 1964 (Miranda & Villasís, 2019). Además, se deja presente que la propiedad intelectual fue reconocida adecuadamente por los lineamientos que exige la séptima edición de las Normas APA (American Psychological Association, 2019).

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Resultados descriptivos

Los resultados se expondrán de acuerdo con los objetivos establecidos en este estudio.

**Objetivo general:** Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 8**

*Distribución de frecuencia porcentual de los niveles de Estrategias de aprendizaje y Estrés académico*

		V2: Estrés académico			Total
		Alto	Moderado	Bajo	
V1: Estrategias de aprendizaje	Buena	8%	27%	7%	42%
	Regular	7%	36%	14%	57%
	Mala	0%	1%	0%	1%
	Total	15%	64%	21%	100%

**Descripción:** Una gran parte de los alumnos con una estrategia de aprendizaje buena (27%) y regular (36%) experimentan un nivel de estrés académico moderado. Un 42% de estudiantes mostraron tener buenas estrategias, mientras que el 57% indicaron que sus estrategias de aprendizaje eran regulares, lo que podría indicar la necesidad de mejorar y perfeccionar sus enfoques de estudio. Finalmente, el 64% nos revelan que la gran mayoría de los estudiantes, sin importar su nivel de estrategias de aprendizaje, exhiben un nivel moderado de estrés académico. Estos hallazgos indican que un porcentaje considerable de los estudiantes podría beneficiarse de mejorar sus métodos de estudio para reducir el estrés y, posiblemente, mejorar su rendimiento académico.

**Objetivo específico:** Identificar la relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 9**  
*Distribución porcentual entre D1V1 y V2*

		V2: Estrés académico			
		Alto	Moderado	Bajo	Total
D1V1: Estrategia de adquisición	Buena	9%	20%	6%	35%
	Regular	6%	42%	15%	63%
	Mala	0%	2%	0%	2%
	Total	15%	64%	21%	100%

**Descripción:** Una gran parte de los alumnos que utilizan estrategias de adquisición de información consideradas regulares (42%) experimentan un estrés académico moderado. Un grupo de estudiantes mostraron tener estrategias de adquisición regulares (63%). Por otro lado, el 64% nos revelan que la mayoría, independientemente de su nivel de estrategias de adquisición, experimentan un nivel moderado de estrés académico. Estos resultados enfatizan la importancia de mejorar las habilidades de adquisición de información de los estudiantes y promover estrategias efectivas para manejar el estrés académico en el campo de la carrera de Farmacia y Bioquímica. Los estudiantes que emplean técnicas de adquisición de información buenas o regulares parecen experimentar niveles moderados y altos de estrés académico, mientras que aquellos que utilizan estrategias de adquisición de información deficientes no informan niveles bajos ni altos de estrés académico.

**Objetivo específico:** Identificar la relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 10**

*Distribución porcentual entre D2V1 y V2*

		V2: Estrés académico			Total
		Alto	Moderado	Bajo	
D2V1: Estrategia de codificación	Buena	5%	15%	5%	25%
	Regular	10%	46%	16%	72%
	Mala	0%	3%	0%	3%
	Total	15%	64%	21%	100%

**Descripción:** Al analizar los datos obtenidos, se observó que el 46% de los estudiantes con un nivel regular en estrategias de codificación de información experimentan un nivel moderado de estrés académico. Además, el 72% de los estudiantes presentaron estrategias de codificación regulares. Por otro lado, el 64% de los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidades en la codificación de información, exhibieron un nivel moderado de estrés académico. Según estos resultados, los estudiantes con habilidades deficientes en la codificación de información pueden no verse afectados por el estrés académico.

**Objetivo específico:** Identificar la relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 11**  
*Distribución porcentual entre D3V1 y V2*

		V2: Estrés académico			Total
		Alto	Moderado	Bajo	
D3V1: Estrategia de recuperación	Buena	6%	17%	4%	27%
	Regular	9%	44%	17%	70%
	Mala	0%	3%	0%	3%
	Total	15%	64%	21%	100%

**Descripción:** Tras el análisis de los datos, se reportó que el 44% de estudiantes con un nivel regular en estrategias de recuperación de información experimenta un nivel moderado de estrés académico. Además, el 70% de los estudiantes presentaron estrategias de recuperación regulares. Por otro lado, se observó que el 64% de los estudiantes, en su mayoría, mostraban cierto nivel de estrés académico, sin importar su nivel de estrategias de recuperación, exhiben un nivel moderado de estrés académico indica que tener habilidades sólidas o moderadas en la recuperación de información puede contribuir a un menor estrés académico. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de mejorar en las estrategias de recuperación de información, especialmente en aquellos estudiantes con habilidades regulares y deficientes, con el fin de mitigar el estrés académico.

**Objetivo específico:** Identificar la relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 12**  
*Distribución porcentual entre D4V1 y V2*

		V2: Estrés académico			Total
		Alto	Moderado	Bajo	
D4V1: Estrategia de apoyo	Buena	9%	24%	9%	42%
	Regular	6%	39%	12%	57%
	Mala	0%	1%	0%	1%
	Total	15%	64%	21%	100%

**Descripción:** Se pudo observar que aquellos estudiantes que emplean estrategias regulares de apoyo en el procesamiento de la información son los que experimentan niveles moderados de estrés académico, representando un 39% de la muestra. Un 42% de estudiantes mostraron tener buenas estrategias de apoyo, a diferencia del 57% que eran de un nivel regular. Por otro lado, los resultados también revelan que el 64% de los estudiantes, independientemente de su nivel de estrategias de apoyo, experimentan un nivel moderado de estrés académico. Estos hallazgos resaltan la importancia de mejorar las estrategias de apoyo en el procesamiento de la información en los estudiantes, especialmente aquellos que presentan habilidades regulares o deficientes en este aspecto.

## 4.2. Resultados inferenciales

**Tabla 13**  
*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	GI	Sig.
D1V1	0.081	100	0.099
D2V1	0.117	100	0.002
D3V1	0.091	100	0.039
D4V1	0.077	100	0.147
Variable1	0.077	100	0.156
Variable2	0.057	100	,200*

Debido a que el tamaño de la muestra fue superior a 50 casos, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 13). Los resultados para las dimensiones D2V1 y D3V1 mostraron un valor de significancia (Sig.) menor a 0.05, esto sugiere que los datos recopilados a través de las encuestas no presentan una distribución normal. Sin embargo, se encontró una distribución normal en las demás dimensiones y variables estudiadas. Por lo tanto, de acuerdo con Ramírez y Polack (2020), estos resultados indican la necesidad de aplicar dos pruebas estadísticas, como la correlación de Pearson ( $r$ ) y de Spearman ( $Rho$ ), para evaluar las hipótesis planteadas.

### **Contrastación de la hipótesis general:**

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**H<sub>a</sub>:** Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 14**

*Correlación de Pearson entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico*

		V1: Estrategias de aprendizaje	V2: Estrés académico
V1: Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson (r)	1	,220*
	Sig. (bilateral)		,028
	N	100	100
V2: Estrés académico	Correlación de Pearson (r)	,220*	1
	Sig. (bilateral)	,028	
	N	100	100

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

En la tabla 14, se encontró un coeficiente de correlación de Pearson (r) de 0,220, indicando una correlación positiva baja y directa entre las variables de estrategias de aprendizaje y el estrés académico, cuyo valor de interpretación es respaldado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Asimismo, se obtuvo un p-valor de significancia bilateral (0.028) menor a 0.05, esto lleva a la conclusión de rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alternativa ( $H_a$ ); de este modo, se toma la decisión de que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

#### **Contrastación de la hipótesis específica 1:**

**$H_0$ :** No una relación significativa entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**$H_1$ :** Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 15**  
**Correlación de Pearson entre D1V1 y V2**

		D1V1: Estrategia de adquisición	V2: Estrés académico
D1V1: Estrategia de adquisición	Correlación de Pearson (r)	1	,251*
	Sig. (bilateral)		,012
	N	100	100
V2: Estrés académico	Correlación de Pearson (r)	,251*	1
	Sig. (bilateral)	,012	
	N	100	100

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

Según los resultados de la tabla 15 y la prueba de Pearson (r), se observa una correlación positiva baja y directa ( $r=0,251$ ) entre la dimensión D1V1 y la variable 2, cuyo valor de interpretación es respaldado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Asimismo, se obtuvo un p-valor de significancia bilateral (0.012) menor a 0.05, esto implica que se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  y acepta la alterna ( $H_1$ ); de este modo, se toma la decisión de que existe una relación significativa entre la dimensión de estrategias de adquisición de información y el estrés académico en los estudiantes de Farmacia y Bioquímica en el contexto postpandemia de una universidad peruana en el año 2023.

### **Contrastación de la hipótesis específica 2:**

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**H<sub>2</sub>:** Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 16**  
*Correlación de Spearman entre D2V1 y V2*

			D2V1: Estrategia de codificación	V2: Estrés académico
Rho de Spearman	D2V1: Estrategia de codificación	Coeficiente de correlación	1.000	,133*
		Sig. (bilateral)		,187
		N	100	100
	V2: Estrés académico	Coeficiente de correlación	,133*	1.000
		Sig. (bilateral)	,187	
		N	100	100

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

Los resultados obtenidos en la tabla 16 a través de la prueba estadística de Spearman (rho) revelan un coeficiente de correlación de 0,133 entre la dimensión D2V1 y la variable 2, lo cual indica una correlación positiva muy baja y directa, en consonancia con el valor de interpretación establecido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Sin embargo, al considerar un nivel de significancia del 95%, se obtuvo un p-valor de 0.187, que supera el umbral establecido de 0.05; y esto implica suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula (H<sub>0</sub>). Por tanto, no existe una relación significativa entre la dimensión de estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica en el contexto postpandemia de una universidad peruana en el año 2023.

### **Contrastación de la hipótesis específica 3:**

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**H<sub>3</sub>:** Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 17**  
*Correlación de Spearman entre D3V1 y V2*

			D3V1: Estrategia de recuperación	V2: Estrés académico
Rho de Spearman	D3V1: Estrategia de recuperación	Coeficiente de correlación	1.000	,143*
		Sig. (bilateral)		,155
		N	100	100
	V2: Estrés académico	Coeficiente de correlación	,143*	1.000
		Sig. (bilateral)	,155	
		N	100	100

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

La tabla 17 muestra los resultados del análisis rho de Spearman, con un valor de correlación de 0,143 entre la dimensión D3V1 y la variable 2. Este valor indica una correlación positiva muy baja y directa, lo cual está en concordancia con el valor de interpretación indicado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Sin embargo, se obtuvo un p-valor de significancia (0.155) mayor a 0.05; esto implica un rechazo a la hipótesis nula ( $H_0$ ) y concluimos que no existe una relación significativa entre la dimensión de estrategias de recuperación de información y el estrés académico en los estudiantes de Farmacia y Bioquímica, en el período postpandemia, en una universidad peruana en 2023.

#### **Contrastación de la hipótesis específica 4:**

**$H_0$ :** No existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**$H_4$ :** Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.

**Tabla 18**  
*Correlación de Pearson entre D4V1 y V2*

		D4V1: Estrategia de apoyo	V2: Estrés académico
D4V1: Estrategia de apoyo	Correlación de Pearson (r)	1	,139*
	Sig. (bilateral)		,168
	N	100	100
V2: Estrés académico	Correlación de Pearson (r)	,139*	1
	Sig. (bilateral)	,168	
	N	100	100

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

En la tabla 18, se realizó la prueba estadística de Pearson (r) para examinar la relación entre la dimensión D4V1 y la variable 2. Los resultados revelaron un coeficiente de correlación (r) de 0,139, lo que indica una correlación positiva muy baja y directa entre ellas, en consonancia con el valor de interpretación propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). No obstante, se obtuvo un p-valor de 0.168, cuyo valor de significancia supera al nivel establecido (0,05); esto significa un rechazo a la hipótesis nula (Ho). Este resultado establece que no existe una relación significativa entre la dimensión de estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica en el contexto postpandemia de una universidad peruana en el año 2023.

## V. DISCUSIÓN

Este estudio sobre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en los estudiantes universitarios durante la etapa postpandemia es crucial para comprender la evolución y los cambios en el entorno educativo que pueden afectar el proceso de aprendizaje en su bienestar emocional. Es por ello, la necesidad de tener estudios del análisis de los resultados obtenidos, se comparó con los hallazgos de otros investigadores que han enfocado problemas similares:

Comenzando con el objetivo general del estudio, mediante el análisis descriptivo se identificó un porcentaje considerable de estudiantes (36%) que presentaron un nivel de uso regular de estrategias de aprendizaje y experimentaron un nivel de uso moderado de estrés académico (Ver tabla 8). Los resultados resaltan la necesidad de considerar tanto los aspectos individuales de las estrategias de aprendizaje como los factores contextuales que contribuyen al estrés académico. Además, los hallazgos sugieren que la transición a la etapa postpandemia puede ofrecer oportunidades para mejorar los procesos de aprendizaje y reducir el estrés mediante la combinación de enfoques digitales y presenciales.

En contraste a los hallazgos, de Solano (2020) quien obtuvo un mayor porcentaje de estudiantes que fue desarrollado durante la pandemia, donde identifico que los universitarios evaluados presentaban niveles muy altos de estrategias de aprendizaje (54,7%), pero presentaban signos de estrés académico (57,3%). Esto sugiere que, a pesar de tener altos niveles de estrategias de aprendizaje, los estudiantes también enfrenten una carga excesiva de trabajo, plazos ajustados o altas expectativas académicas, lo que puede generar estrés. Además, similar resultado fue obtenidos por Zárate et al. (2018), quienes encontraron que los estudiantes de medicina de primer año muestran estrés físico, psicológico y conductual. El 81,04% se siente estresado debido a la competitividad entre compañeros, la sobrecarga académica, la personalidad del instructor, los exámenes, las tareas fuera de clase, los deberes y la no comprensión de los contenidos de la clase

A través del análisis inferencial, se constató que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia; dado que se obtuvo un p-valor de significancia bilateral ( $0.028 < 0.05$ ), cuyo valor correlacional fue positiva baja y directa (Ver tabla 14). Esto sugiere que a medida que el uso de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, también incrementa el nivel de estrés académico experimentado. Los resultados de la correlación, por su parte, implican una débil asociación entre las variables. Estos hallazgos también se pueden contrastar con el estudio de Solano (2020) quien encontró una relación débil entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje, pero estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ;  $\rho = 0,242$ ).

Esto sugiere que los estudiantes pueden recurrir a diferentes estrategias de aprendizaje para hacer frente a la presión académica, pero estas estrategias podrían no ser suficientemente efectivas para reducir el nivel de estrés experimentado. Al respecto, Rodríguez y Juárez (2023) corrobora que a medida los estudiantes progresan en su carrera, desarrollan mejores estrategias para gestionar el estrés académico, lo cual puede influir en la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el estrés que se pueda experimentar. Estos resultados obtenidos guardan relación con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, mencionada por Rodríguez et al. (2010), quien destaca la importancia de que los estudiantes adquieran y retengan conocimientos de manera significativa. Según esta teoría, el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos previos, generando esquemas mentales que le permiten comprender y aplicar el nuevo conocimiento.

Sobre el primer objetivo específico planteado, se identificó que el 42% de los estudiantes presentaron un nivel de uso regular de estrategias de adquisición de información y experimentaron un moderado nivel de estrés académico (Ver tabla 9). Aunque estos estudiantes tienen habilidades sólidas para adquirir información, podrían estar enfrentando otros factores estresantes en su entorno académico que influyen en su nivel de estrés. Estos hallazgos también se pueden contrastar con el estudio de Solano (2020), quien encontró altos niveles

(40%) de estrategias de adquisición de información en su estudio, lo que sugiere que los estudiantes tienen habilidades sólidas para recopilar información relevante. Sin embargo, a pesar de estas habilidades, los estudiantes pueden enfrentar factores estresantes adicionales en su entorno académico, lo que podría explicar su nivel moderado de estrés identificado en el presente estudio.

Esto es respaldado por los hallazgos de Mamani (2019), Ascue y Loa (2021), Guzmán et al. (2019) y Cerna (2018), quienes también encontraron diferentes niveles de estrés en relación con las estrategias de aprendizaje. Además, Elsaleem et al. (2020) resaltaron la importancia de contar con herramientas de enseñanza efectivas y plataformas tecnológicas adecuadas. Estos hallazgos pueden relacionarse con el hecho de que los estudiantes universitarios durante la postpandemia enfrentaron desafíos relacionados con la adaptación a las nuevas modalidades educativas y el uso de herramientas educativas, la presión de cumplir con los plazos académicos y el acceso limitado a recursos académicos. La falta de una infraestructura tecnológica sólida y el uso de estas puede contribuir al estrés académico de los estudiantes al dificultar su participación y desempeño en las actividades educativas.

A través del análisis inferencial, se constató que existe una relación significativa entre las estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia; dado que se obtuvo un p-valor de significancia bilateral ( $0.012 < 0.05$ ), cuyo valor correlacional fue positiva baja y directa (Ver tabla 15). Esto significa que la forma en que los estudiantes adquieren información está relacionada con el nivel de estrés que experimentan. Estos hallazgos también se pueden contrastar con el estudio de Solano (2020), Mamani (2019), Guzmán et al. (2019) y Cerna (2018) quienes respaldan la relación encontrada, entre las estrategias de adquisición de información y el estrés académico en diferentes contextos y con distintas magnitudes de correlación. Estas correlaciones sugieren que la forma en que los estudiantes adquieren información puede estar asociado al nivel de estrés académico que puedan experimentar.

La teoría del aprendizaje significativo de Pozo (2006) puede ayudar a comprender esta relación. Según esta teoría, la adquisición de información es un

proceso clave en el aprendizaje, donde los estudiantes deben comprender y dar significado a lo que están aprendiendo. Es importante considerar que estos resultados indican que las estrategias de adquisición de información no son necesariamente un factor protector contra el estrés académico, sino que su relación es compleja y puede variar según diferentes contextos, pudiendo deberse a varios factores, como la presión por obtener información precisa, la necesidad de gestionar grandes volúmenes de información y la dificultad para procesar y retener el conocimiento adquirido.

Sobre el segundo objetivo específico planteado, se identificó que el 46% de los estudiantes presentaron un nivel regular de codificación de recuperación de información y un moderado estrés académico. Un 5% de los estudiantes que tenían buenas estrategias de codificación de información experimentaron un alto estrés académico (Ver tabla 10). Esto sugiere que incluso cuando los estudiantes utilizan estrategias efectivas para codificar la información, aún pueden enfrentar un nivel elevado de estrés. Los hallazgos a nivel descriptivo de Solano (2020), Mamani (2019) y Cerna (2018) también encontraron niveles variados de estrategias de codificación de información en relación con el estrés académico que van desde un nivel medio, alto y muy alto con valores entre 47.7% y 48.24%.

Esto sugiere que la forma en que los estudiantes codifican la información puede influir en su nivel de estrés. Es importante considerar que el estudio encontró que un porcentaje de estudiantes con buenas estrategias de codificación de información experimentaron un alto estrés académico. Esto sugiere que el estrés académico puede ser asociado por otros factores, como la carga académica, la presión por el rendimiento, la falta de apoyo emocional o los desafíos asociados con el entorno académico. Además, es posible que algunos estudiantes utilicen estrategias de codificación de información de manera ineficiente o que enfrenten dificultades adicionales que aumenten su nivel de estrés.

A través del análisis inferencial, se constató que no existe una relación significativa entre las estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia; dado que se obtuvo un p-valor de significancia bilateral ( $0.187 > 0.05$ ), cuyo valor correlacional

fue positiva muy baja y directa (Ver tabla 16). El valor correlacional obtenido fue positivo muy bajo, lo que indica que la fuerza de la relación es mínima. Esto implica que las estrategias de codificación de información utilizadas por los estudiantes no están fuertemente relacionadas con el nivel de estrés que experimentan durante sus estudios.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos de Solano (2020) y Guzmán et al. (2019), quienes también encontraron una correlación muy baja y no significativa entre estas variables. La teoría del aprendizaje autónomo respaldada por Maldonado et al. (2019) proporciona un marco teórico para comprender las estrategias de codificación de información. Esta teoría enfatiza el uso de diversas formas de codificación, como palabras clave, acrónimos, notas, resúmenes, relaciones, imágenes y metáforas, para mejorar la retención y el significado del aprendizaje. Sin embargo, en el contexto específico de este estudio, no se encontró una relación significativa entre estas estrategias y el estrés académico.

Es importante considerar que, aunque las estrategias de codificación de información son importantes para el aprendizaje efectivo, no necesariamente tienen un impacto directo en el nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes. Es posible que factores como la organización del tiempo, el apoyo social, las habilidades de afrontamiento y la autogestión sean más relevantes para la experiencia de estrés de los estudiantes. Por lo tanto, se recomienda abordar de manera integral los factores que contribuyen al estrés académico, incluyendo la promoción de estrategias de afrontamiento y el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo y el bienestar emocional.

Sobre el tercer objetivo específico planteado, se identificó que el 44% de los estudiantes mostraron un nivel regular de recuperación de información y experimentaron un nivel moderado de estrés académico. Esto podría indicar que otros factores, aparte de las estrategias de recuperación de información, pueden estar asociados al estrés académico experimentado en este grupo. Sin embargo, es necesario considerar otros factores y variables que puedan influir en el nivel de estrés académico de los estudiantes (Ver tabla 11). A través del análisis inferencial, se constató que no existe una relación significativa entre las

estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia; dado que se obtuvo un p-valor de significancia bilateral ( $0.155 > 0.05$ ), cuyo valor correlacional fue positiva muy baja y directa (Ver tabla 17). Esto sugiere que las estrategias de recuperación de información no están teniendo un impacto significativo en el nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes.

Estos hallazgos son coincidentes con los estudios de Solano (2020), Guzmán et al. (2019) y Cerna (2018), quienes también encontraron correlaciones débiles o muy bajas y no significativas entre estas variables. La teoría del aprendizaje autónomo mencionada por Maldonado et al. (2019) proporciona una base teórica para comprender las estrategias de recuperación de información. Esta teoría destaca la importancia de fragmentar el conocimiento y utilizar puntos clave, conjuntos y mapas mentales para buscar indicios y unir la información de manera significativa. Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas estrategias para el aprendizaje, no se encontró una relación significativa con el estrés académico en este estudio.

Además, los resultados muestran una asociación mínima entre las estrategias de recuperación de información y el estrés académico. Esto sugiere que otros factores y variables podrían estar asociados de manera más significativa con el estrés académico originado en los estudiantes universitarios durante la postpandemia. Es necesario considerar que el estrés académico puede estar asociado por una variedad de factores, como la carga de trabajo, las expectativas de rendimiento, la presión social y los desafíos personales. Estos factores pueden tener un impacto más directo en el nivel de estrés experimentado por los estudiantes.

Sobre el cuarto objetivo específico planteado, se identificó que el 39% de los estudiantes mostraron un nivel regular de estrategias de apoyo al procesamiento y experimentaron un nivel moderado de estrés académico. Esta situación es interesante, ya que indica que, aunque estos estudiantes emplean estrategias efectivas para respaldar su procesamiento académico, aún experimentan un estrés significativo. Esto sugiere que, aunque estos estudiantes están aplicando ciertas estrategias de apoyo, aún enfrentan un nivel

considerable de estrés académico (Ver tabla 12). A través del análisis inferencial, se constató que no existe una relación significativa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia; dado que se obtuvo un p-valor de significancia bilateral ( $0.168 > 0.05$ ), cuyo valor correlacional fue positiva muy baja y directa (Ver tabla 18).

El valor correlacional obtenido nos señala que hay una tendencia mínima de asociación positiva entre las estrategias de apoyo al procesamiento y el estrés académico, pero esta asociación es débil. Estos hallazgos se pueden contrastar con los estudios de Solano (2020) y Cerna (2018), quienes también encontraron correlaciones muy débiles y no significativas entre estas variables involucradas ( $p < 0.05$ ). La teoría del afrontamiento mencionada por Piña (2009) y la perspectiva de Viñas et al. (2015) sobre las estrategias de afrontamiento en estudiantes proporcionan una base teórica para comprender las estrategias de apoyo al procesamiento de la información. Estas teorías sugieren que las estrategias de afrontamiento cognitivo-conductuales adaptadas pueden ser positivas y ayudar a aliviar el estrés en los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas estrategias, no se encontró una relación significativa con el estrés académico en este estudio.

Estos resultados indican una asociación mínima y débil entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico. Esto sugiere que otros factores y variables podrían estar desempeñando un papel más significativo en el nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes. Es posible que aspectos como el apoyo social, las habilidades de afrontamiento emocional y la autorregulación sean más relevantes para comprender y abordar el estrés académico en este contexto.

## VI. CONCLUSIONES

### **Primera:**

Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios durante el periodo postpandemia; cuyo hallazgo se respalda por un p-valor de significancia ( $0.028 < 0.05$ ), y una correlación positiva baja y directa ( $r=0,220$ ) entre ellas. Asimismo, un porcentaje considerable de estudiantes (36%) que presentan un nivel regular en sus estrategias de aprendizaje experimenta un estrés académico moderado.

### **Segunda:**

Se ha encontrado una relación significativa entre las estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante el periodo postpandemia. Este hallazgo está respaldado por un p-valor de significancia ( $0.012 < 0.05$ ) y una correlación positiva baja y directa ( $r=0,251$ ) entre ellas. Además, se observó que el 42% de los estudiantes presentaron un nivel regular de estrategias de adquisición de información y experimentaron un moderado nivel de estrés académico.

### **Tercera:**

La relación entre las estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia no es significativa, como indica el p-valor de significancia obtenido ( $0.187 > 0.05$ ), así como la baja y directa correlación positiva ( $\rho=0,133$ ) entre ellas. Sin embargo, es importante resaltar que el 46% de los estudiantes evaluados mostraron un nivel regular en cuanto a la codificación de recuperación de información y experimentaron un estrés académico moderado. Esto sugiere que, aunque no haya una relación significativa a nivel estadístico, existe una notable coincidencia entre aspectos como la carga de trabajo, las exigencias del currículo y las circunstancias individuales de cada estudiante, los cuales podrían estar asociados con el estrés.

### **Cuarta:**

No existe una relación significativa entre las estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia; esto se respalda por un p-valor de significancia ( $0.155 > 0.05$ ) y una

correlación positiva muy baja y directa ( $\rho=0,143$ ) entre ellas. Sin embargo, a pesar de la falta de relación significativa, el 44% de los estudiantes evaluados mostraron un nivel regular de recuperación de información y experimentaron un nivel moderado de estrés académico.

**Quinta:**

No se ha encontrado una relación significativa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes universitarios durante el periodo postpandemia. Este hallazgo está respaldado por un p-valor de significancia ( $0.168 > 0.05$ ) y una correlación positiva muy baja y directa ( $r=0,139$ ) entre ellas. A pesar de la falta de relación significativa, se observó que un 39% de los estudiantes presentaron un nivel regular de estrategias de apoyo al procesamiento y experimentaron un estrés académico moderado. Este factor no parece ser determinante para el nivel de estrés académico en este grupo experimentado de estudiantes.

## **VII. RECOMENDACIONES**

### **Primera:**

Dado que las correlaciones encontradas en el presente estudio son bajas o nulas, se recomienda utilizar enfoques metodológicos adicionales, como estudios exploratorios y descriptivos, que permitan identificar nuevos factores que puedan contribuir al estrés de los estudiantes universitarios durante el periodo postpandemia. Estos enfoques pueden ayudar a ampliar el panorama y descubrir variables no consideradas previamente que podrían tener una influencia significativa en el estrés académico.

### **Segunda:**

Revisar la cantidad de ítems utilizados en el estudio para cada dimensión que obtuvo una puntuación baja. Es importante evaluar si el instrumento utilizado abarca de manera adecuada cada una de las dimensiones esperadas según el constructo teórico. Si se identifica que algunos ítems no exploran completamente las dimensiones deseadas, se recomienda considerar la modificación o inclusión de nuevos ítems que aborden de manera más exhaustiva dichas dimensiones. Esto ayudará a mejorar la validez del instrumento utilizado y a obtener una medición más precisa de las estrategias de aprendizaje y su relación con el estrés académico.

### **Tercera:**

Investigar más a fondo las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia. Se ha encontrado una relación significativa entre estas variables, pero es importante explorar otros factores que puedan influir en esta relación, como el contexto educativo, la carga de trabajo y las características individuales de los estudiantes.

### **Cuarta:**

Investigar el papel del apoyo al procesamiento de información en la reducción del estrés académico en estudiantes universitarios. Aunque no se encontró una relación significativa en el estudio mencionado, es importante explorar en mayor profundidad cómo el apoyo adecuado en el procesamiento de la información puede contribuir a disminuir el estrés y promover un mejor rendimiento académico.

**Quinta:**

Desarrollar intervenciones y programas de apoyo dirigidos a mejorar las estrategias de aprendizaje y reducir el estrés académico en estudiantes universitarios durante la postpandemia. Estas intervenciones podrían incluir el fomento de habilidades de autorregulación, técnicas de estudio efectivas y la promoción de un ambiente de aprendizaje saludable y de apoyo.

## REFERENCIAS

- Abreu-Hernández, L. F., León-Bórquez, R., & García-Gutiérrez, J. F. (2020). Pandemia de COVID-19 y educación médica en Latinoamérica. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 23(5), 237. <https://doi.org/10.33588/fem.235.1088>
- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163–178. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- American Psychological Association. (2019). *Normas APA 7.ª edición Guía de citación y referenciación*. 7. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Arias, J. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. *Enfoques Consulting EIRL*, 9972-834-08-05, 173. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Ascue Ruiz, R. N., & Loa Navarro, E. (2021). Estrés académico en los estudiantes de las universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 365–376. [https://doi.org/10.37811/CL\\_RCM.V5I1.238](https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V5I1.238)
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/ANALES.29.3.178511>
- Barraza Macías, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, ISSN-e 2007-039X, N°. 4, 2005, 1(4), 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza Macías, A. (2010). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3). <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>

- Berrio García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55–82. <https://doi.org/10.17533/UDEA.RP.11369>
- Callasaca-Goyzueta, J., Gutiérrez-Pantigoso, K., Cotrado-Estalla, E., Campos-Condori, H., Ayhuasi-Gomez, K., Velarde-Quispe, R., & Apaza, D. H. (2022). Percepción sobre educación virtual en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud, en tiempos de COVID-19. *Revista Médica Basadrina*, 15(4), 3–15. <https://doi.org/10.33326/26176068.2021.4.1248>
- Cassaretto-, M., Vilela-, P., Gamarra-, L., Cassaretto-, M., Vilela-, P., & Gamarra-, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <https://doi.org/10.24265/LIBERABIT.2021.V27N2.07>
- Cerna Anaya, R. del P. (2018). Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima. *Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia*. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2790476>
- Cuevas-Torres, M., & García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo: Three Psychological Perspectives of Job Stress. *Trabajo y Sociedad*. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-68712012000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000200005)
- Domínguez Rodríguez, H. D. J., Limón Gutiérrez, A. J., Llontop Pisfil, M., Villalobos Torres, D., & Delva Exume, C. J. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *Revista de La Educación Superior*, 44(175), 121–140. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria. <http://www.grade.org.pe/crear/recurso/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia-el-compromiso-y-la-espera/>

- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., Obeidat, N., Sindiani, A. M., & Kheirallah, K. A. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 60, 271–279. <https://doi.org/10.1016/J.AMSU.2020.10.058>
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52–57. <https://doi.org/10.1111/NUF.12521>
- Fernández Bedoya, V. H. (2020). Tipos de justificación en la investigación científica. *Espíritu Emprendedor TES*, 4(3), 65–76. <https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207>
- Galicia-Alarcón, L. A., Balderrama-Trápaga, J. A., & Edel-Navarro, R. (2017). Content validity by experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- González Ramírez, M. T., & Landero Hernández, R. (2006). síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12(1), 45–61. <https://www.monica-gonzalez.com/2006%20teoria%20transaccional%20sx.pdf>
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, ISSN-e 0719-2495, Nº. 1, 2012, Págs. 111-122, 1(1), 111–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Gutiérrez, G. (2010). Investigación básica y aplicada en psicología: Tres Modelos De Desarrollo. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 125–132. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16062>
- Guzmán Robles, L. A., Llauce Vigo, C. R., & Velarde Camaqui, D. (2019). Estrés académico y estilos de aprendizaje en universitarios peruanos | PsiqueMag. *PsiqueMag*, 8(2) (2019-12–30), 46–54. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/196>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. CDMX, México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Herrera Covarrubias, D., Coria Avila, G., Muñoz Zavaleta, D., Graillet Mora, O., Aranda Abreu, G., Rojas Duran, F., Hernández, M. E., & Ismail, N. (2017). *Impacto del estrés psicosocial en la salud - Universidad Veracruzana*. Neurobiología.  
<https://www.uv.mx/eneurobiologia/vols/2017/17/Herrera/HTML.html>
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto Gamboa, J., Fonseca Arellano, F., Shardin Flores, L., & Cadenillas Albornoz, V. (2019). Learning Strategies for the Development of the Autonomy of Secondary School Students. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415–439.  
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Mamani Aycachi, R. A. (2019). Relación entre Estilos, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en la asignatura de Bioquímica I de los estudiantes de la EP de Biología de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga - Ayacucho, 2018. *Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*.  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4201>
- Miranda Novales, M. G., & Villasís Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México*, 66(1), 115–122. <https://doi.org/10.29262/RAM.V66I1.594>
- Montoya Acosta, L. A., Parra Castellanos, M. del R., Lescay Arias, M., Cabello Alcivar, O. A., & Coloma Ronquillo, G. M. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69. <https://doi.org/10.5944/RIED.21.2.20577>
- Nicomedes, E. (2018). Tipos de Investigación. *Fondo Editorial Universidad Santo Domingo de Guzmán*.
- Olivas, L. O., Morales, S. F., & Solano, M. K. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en

- universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2).  
<https://doi.org/10.20511/PYR2021.V9N2.647>
- Pérez Ariza, K., & Emilio Hernández Sánchez, J. (2014). Aprendizaje y comprensión. Una mirada desde las humanidades. *Humanidades Médicas*, 14(3), 699–709.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202014000300010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000300010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Piña López, A. J. (2009). The original sins in the Lazarus and Folkman's transactional proposal about stress and coping. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14(1), 193–209.  
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29214114.pdf>
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Cuarta edición). EDICIONES MORATA S.L.  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA\\_Pozo\\_1\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Pozo_1_Unidad_1.pdf)
- Quiliano Navarro, M., Quiliano Navarro, M., Quiliano Navarro, M., & Quiliano Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1–9.  
<https://doi.org/10.4067/S0717-95532020000100203>
- Ramírez-Ríos, A., & Polack-Peña, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la ciencia*, 10(19), 191–208.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Reidl, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación En Educación Médica*, 2(6), 107–111.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Rodríguez Flores, E., & Sánchez Trujillo, M. de los Á. (2022). Academic stress in Health Science students in the distance learning modality in times of Covid-19. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 21(45), 51–69.  
<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.003>

- Rodríguez Palmero, M. L., Moreira, M. A., Caballero Sahelices, M. C., & Greca, I. M. (2010). *la teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Ediciones Octaedro, S.L. [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
- Rodríguez-Guardado, M. del Socorro, & Juárez-Díaz, C. (2023). Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 123–141. <https://doi.org/10.32541/RECIE.2023.V7I1.PP123-141>
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calculating the reliability of a questionnaire or scale using SPSS: Cronbach's alpha coefficient. *Revista d'innovació i recerca en educació*, 13(2). <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Román Sánchez, J. M., & Gallego Rico, S. (2008). ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje. *TEA Ediciones*, 4. [https://selcap.cl/wp-content/uploads/2019/11/ACRA\\_extracto\\_web.pdf](https://selcap.cl/wp-content/uploads/2019/11/ACRA_extracto_web.pdf)
- Romero Alonso, R. E., Tejada Navarro, C. A., Núñez, O., Romero Alonso, R. E., Tejada Navarro, C. A., & Núñez, O. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 99–120. <https://doi.org/10.4151/07189729-VOL.60-ISS.2-ART.1175>
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas*. Madrid:Klinik.
- Sandín, B. (2002). Stress: an analysis based on the role of social factors. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de La Salud*, 3(1), 141–157. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. (2020). Academic stress in university students. *Investigación y Ciencia de La Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75–83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Solano Castro, V. V. (2020). Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada. *Tesis de Maestría*,

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47872>

- Universidad Cesar Vallejo. (2020). *Código de Ética en Investigación*. Universidad Cesar Vallejo. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf>
- Valenzuela, R. R., Ramos, D. N. M., Torres, A. G., Rodríguez, R. J., & Montero, F. Y. M. (2022). Content validity analysis by judges' criteria of an instrument to evaluate a manuscript. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/RIDE.V12I24.1183>
- Vilchez-Cáceda, H. A., Cervantes-Ganoza, L. A., Inocente-Camones, M. Á., Rojas-Berastein, K., Vilchez-Cáceda, H. A., Cervantes-Ganoza, L. A., Inocente-Camones, M. Á., & Rojas-Berastein, K. (2021). Role-play for pharmaceutical care in the COVID-19 pandemic as a teaching method for pharmacy and biochemistry students. *Ars Pharmaceutica (Internet)*, 62(3), 280–289. <https://doi.org/10.30827/ARS.V62I3.17924>
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 14(6), 65–76. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>
- Viñas Poch, F., González Carrasco, M., García Moreno, Y., Malo Cerrato, S., & Casas Aznar, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226–233. <https://doi.org/10.6018/ANALES.31.1.163681>
- Wong, E. M., Livia, J., & López, Á. M. (2019). Psychometric analysis of the learning strategies scales (ACRA) in students from three Peruvian universities. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, 7(1), 26–40. <https://doi.org/10.35383/EDUCARE.V7I1.223>

Zapata-Ros, M. (2015). Theories and models of learning in connected and ubiquitous environments. Bases for a new theoretical model based on a critical view of "connectivism". *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 69–102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>

Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M. G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., López-Leyva, N. M., Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M. G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., & López-Leyva, N. M. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 21(3), 153–157. <https://doi.org/10.33588/FEM.213.948>

## ANEXOS

• **Anexo. Matriz de consistencia**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>METODOLOGÍA</b>
<b>GENERAL</b>	<b>GENERAL</b>	<b>GENERAL</b>	<b>Estrategias de aprendizaje</b>	Tipo básico
¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?	Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.	Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición</li> <li>• Codificación</li> <li>• Recuperación</li> <li>• Apoyo</li> </ul>	Enfoque cuantitativo
<b>ESPECÍFICO</b>	<b>ESPECÍFICO</b>	<b>ESPECÍFICO</b>	<b>Estrés académico</b>	Nivel o alcance correlacional
¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?	Identificar la relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.	Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estresores (entorno)</li> <li>• Síntomas de estrés</li> <li>• Estrategias de afrontamiento</li> </ul>	Diseño no experimental
¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?	Identificar la relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.	Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de codificación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.		Corte transversal
¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?	Identificar la relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.	Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.		Población: 750 estudiantes de Farmacia y Bioquímica
¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023?	Identificar la relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.	Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y el estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana 2023.		Muestra: 100 participantes
				Técnica: Encuesta tipo Likert
				Instrumento: ACRA: escalas de estilos de aprendizaje
				SISCO: Escala de estrés académico

• **Anexo. Tabla de operacionalización de variables**

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrategias de aprendizaje	Son estrategias cognitivas en el cual se adquiere, codifica, almacena y recupera mediante esquemas mentales, actividades y procedimientos que permiten ordenar la función, es por eso que los autores plantean que las estrategias de adquisición y de recuperación interactúan con las estrategias de codificación y viceversa en donde los 3 indicadores interactúan con las estrategias de apoyo (Román & Gallego, 2008).	Medición de la variable en función de la adquisición, codificación de la información percibida, recuperación de esta en entornos específicos y apoyo recibido. Se tomará el instrumentó de evaluación <b>ACRA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia de adquisición</li> <li>• Estrategia de codificación</li> <li>• Estrategia de recuperación</li> <li>• Estrategia de apoyo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de aprendizaje</li> <li>• Desarrollar capacidades</li> <li>• Proceso de repetición</li> <li>• Traslado de información</li> <li>• Tiempo de memorización</li> <li>• Interiorizar aprendizaje</li> <li>• Uso de fragmentaciones</li> <li>• Proceso de transferencia</li> <li>• Recuperación del estudiante</li> <li>• Manejo de Conflictos</li> <li>• Favorece la motivación</li> <li>• Solicitar apoyo externo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala del 1-6</li> <li>• Escala del 7-12</li> <li>• Escala del 13-18</li> <li>• Escala del 19-24</li> </ul>	<p>Cuestionario ACRA</p> <p>Ordinal</p> <p>1.No cumple 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4.Alto nivel</p>
Estrés académico	Estatus psicológico en el cual el entorno influye de forma sistemática y gradual de tal forma en que genera un desequilibrio sistemático y que puede aumentar o disminuir en función de las diversas formas en que el individuo pueda abordarlo (Barraza, 2010).	Medición de la variable en afirmación del estrés que percibe el universitario, percepción del estrés percibido, el estrés impartido del entorno, la sintomatología y las estrategias de afrontamiento que posee. Se tomará el inventario <b>SISCO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estresores (entorno)</li> <li>• Síntomas de estrés</li> <li>• Estrategias de afrontamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazas para un individuo</li> <li>• Autovaloración</li> <li>• Entorno académico</li> <li>• Reacciones físicas</li> <li>• Reacciones Psicológicas</li> <li>• Reacciones Comportamentales</li> <li>• Esfuerzos cognitivos conductuales</li> <li>• Distracción física</li> <li>• Bienestar psicológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque 3</li> <li>• Bloque 4</li> <li>• Bloque 5</li> </ul>	<p>Inventario SISCO</p> <p>Ordinal</p> <p>1.No cumple 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4.Alto nivel</p>

- **Anexo. Instrumento de recolección de datos**

**ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE – INSTRUCCIONES**

Esta escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes. Para ello se han establecidos cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tu sueles usar normalmente dichas estrategias se aprendizaje. Para responder solo debes asignarle alguna de las siguientes respuestas que más te identifiquen.

- 1=Nunca
- 2=Casi nunca
- 3=A veces
- 4=Casi siempre
- 5=Siempre

<b>Variable: Estrategias de aprendizaje</b>						
<b>N</b>	<b>Dimensión/ítem</b>	<b>Valoración</b>				
	<b>Dimensión 1: Estrategias de Adquisición de Información</b>	<b>Nunca (1)</b>	<b>Casi Nunca (2)</b>	<b>A veces (3)</b>	<b>Casi Siempre (4)</b>	<b>Siempre (5)</b>
1	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.					
2	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas o frases que me parecen más importantes.					
3	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.					
4	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje					
5	Empleo los subrayados para facilitar la memorización					
6	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio					
<b>N</b>	<b>Dimensión 2: Estrategias de Codificación de Información</b>	<b>Nunca (1)</b>	<b>Casi Nunca (2)</b>	<b>A veces (3)</b>	<b>Casi Siempre (4)</b>	<b>Siempre (5)</b>
1	Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios					
2	Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.					

3	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.					
4	Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).					
5	Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.					
6	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.					
<b>N</b>	<b>Dimensión 3: Estrategias de Adquisición de Información</b>	<b>Nunca (1)</b>	<b>Casi Nunca (2)</b>	<b>A veces (3)</b>	<b>Casi Siempre (4)</b>	<b>Siempre (5)</b>
1	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediantes las cuales elaboré la información durante el aprendizaje					
2	Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.					
3	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.					
4	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto					
5	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar					
6	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.					
<b>N</b>	<b>Dimensión 4: Estrategias de Apoyo al procesamiento</b>	<b>Nunca (1)</b>	<b>Casi Nunca (2)</b>	<b>A veces (3)</b>	<b>Casi Siempre (4)</b>	<b>Siempre (5)</b>
1	He caído en cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a					

	memorizar lo que me interesa, mediante repetición.					
2	He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, entre otros.					
3	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio					
4	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.					
5	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.					
6	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.					

## Cuestionario: Inventario SISCO de Estrés Académico

Adaptado de Barraza (2005) por Chávez (2023)

### ➤ Datos generales:

Nº Cuestionario: \_\_\_\_\_

Fecha de recolección: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### ➤ Instrucción:

- El presente instrumento tiene como objetivo recabar información para el desarrollo del presente estudio. Por favor responda con sinceridad a las siguientes preguntas planteadas, según esta escala evaluativa de Likert:

Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Ítems	Criterios de evaluación	Valoración				
		1	2	3	4	5
01	¿En qué medida el estrés académico ha contribuido a tus momentos de preocupación y nerviosismo durante este semestre?					
02	¿Con qué frecuencia experimentas preocupación o nerviosismo?					
<b>Ítems</b>	<b>Dimensión 1: Estresores (entorno)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
03	¿Te genera estrés la carga de responsabilidades y trabajos prácticos relacionados con tu carrera (Farmacia y Bioquímica)?					
04	¿Te genera estrés la personalidad y el carácter de tus profesores?					
05	¿Te causa estrés las evaluaciones realizadas por tus profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, entre otros)?					
06	¿Te estresas con los tipos de trabajos que te solicitan los docentes (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, entre otros)?					
07	¿Te estresas cuando no logras comprender los temas que se abordan en clase?					
08	¿Te estresas al participar en clases (responder preguntas, exposiciones, entre otros)?					
09	¿Te genera estrés el tiempo limitado para completar tus tareas académicas?					

Ítems	Dimensión 2: Síntomas de estrés	1	2	3	4	5
10	¿Experimentas trastornos del sueño, como insomnio o pesadillas, debido al estrés académico?					
11	¿El estrés académico te provoca fatiga crónica y un sentimiento constante de cansancio?					
12	¿Experimentas dolores de cabeza o migrañas debido al estrés académico?					
13	¿Te afecta el estrés académico en términos de somnolencia o una mayor necesidad de dormir?					
14	¿Te cuesta relajarte y estar tranquilo debido al estrés académico?					
15	¿Has experimentado sentimientos de depresión y tristeza (estar decaído)?					
16	¿Has sentido ansiedad, angustia o desesperación?					
17	¿Has tenido problemas de concentración?					
18	¿Tienes conflictos o una tendencia a polemizar o discutir más de lo usual?					
19	¿Experimentas desgano para realizar las labores educativas?					
20	¿Has experimentado un aumento o reducción en el consumo de alimentos?					
Ítems	Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento	1	2	3	4	5
21	¿Te sientes capaz de expresar tus preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros (habilidades asertivas)?					
22	¿Eres capaz de elaborar un plan y ejecutar tus tareas de manera efectiva?					
23	¿Buscas información relacionada con tu situación cuando te preocupa algo?					
24	¿Compartes tus preocupaciones y confidencias con alguien (verbalización de la situación que te preocupa)?					

ANTES DE ENTREGAR EL CUESTIONARIO, REVISA QUE TODAS LAS PREGUNTAS HAYAN SIDO CONTESTADAS

¡Muchas gracias!

• **Anexo. Matriz Evaluación por juicio de expertos**

**Evaluación por juicio de expertos**

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Escala de estrategia de aprendizaje (ACRA)"

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico.

Agradecemos su valiosa colaboración.

**1. Datos generales del juez**

Nombre del juez:	Manuel Antonio Hernández Félix		
Grado profesional:	Maestría ( x )	Doctor	( )
Área de formación profesional académica:	Clínica ( )	Social	( )
	Educativa ( x )	Organizacional	( )
Área de experiencia profesional:	Docente Universitario del Programa de Educación		
Institución donde labora:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos Universidad César Vallejo		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ( ) Más de 5 años (20 años)		
Experiencia en investigación Psicométrica (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Titulo del estudio realizado.		

Dimensiones del instrumento: Estrategias de aprendizaje

- Segunda dimensión: Estrategia de codificación de información
- Objetivos de la Dimensión: Conocer de qué manera trasladó la información aprendida.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
• Traslado de información	Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	4	4	4	
	Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	4	4	4	
• Tiempo de memorización	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	4	4	4	
	Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los ríñones funcionan como un filtro).	4	4	4	
• Interiorizar aprendizaje	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información	4	4	4	
	Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.	4	4	4	
	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.	4	4	4	

Dimensiones del instrumento: Inventario SISCO de estrés académico

- Quinta dimensión: Estrategias de afrontamiento Boque V
- Objetivos de la Dimensión: De qué manera alivia su estrés el estudiante

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
• Esfuerzos cognitivos conductuales	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	3	3	3	
• Distracción física	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	3	3	3	
	Búsqueda de información sobre la Situación.	3	3	3	
• Bienestar psicológico	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	3	3	3	

  
Firma del evaluador  
DNI 19802968



## Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Escala de estrategia de aprendizaje (ACRA)"

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico.

Agradecemos su valiosa colaboración.

### 1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Herencia Torres Victor Reynaldo
Grado profesional:	Maestría ( ) Doctor ( x )
Área de formación profesional académica:	Clínica ( x ) Social ( ) Educativa ( x ) Organizacional ( )
Área de experiencia profesional:	Docencia Universitaria Especialista en Farmacia Clínica
Institución donde labora:	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL PERU S.A.C. O UTP S.A.C. UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS S.A.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ( ) Más de 5 años ( x 10 años )
Experiencia en investigación Psicométrica (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.

Dimensiones del Instrumento: Estrategias de aprendizaje

- Cuarta dimensión: Estrategia de apoyo al procesamiento
- Objetivos de la Dimensión: Conocer el manejo de conflictos

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de Conflictos</li> <li>• Favorece la motivación</li> <li>• Solicitar apoyo externo</li> </ul>	He caído en cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición	4	4	4	
	He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, otros	3	3	3	
	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender	4	4	4	
	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	4	4	4	
	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	4	4	4	
	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	4	4	4	
	Ánimo y ayuda a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas de estudio.	4	4	4	

Dimensiones del Instrumento: Inventario SISCO de estrés académico

- Quinta dimensión: Estrategias de afrontamiento Boque V
- Objetivos de la Dimensión: De qué manera alivia su estrés el estudiante

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esfuerzos cognitivos conductuales</li> <li>• Distracción física</li> <li>• Bienestar psicológico</li> </ul>	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4	4	4	
	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	3	3	3	
	Búsqueda de información sobre la Situación.	4	4	4	
	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4		4	

Victor Reynaldo Herencia Torres  
DNI 23953375



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, RIVERO FORTON YENNY, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica, postpandemia, de una universidad peruana, 2023", cuyo autor es CHAVEZ GONZALES LUZ MARINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20.00%, 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, 27 de Julio del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
RIVERO FORTON YENNY <b>DNI:</b> 31039570 <b>ORCID:</b> 0000-0003-1198-5733	Firmado electrónicamente por: YRIVEROFO el 04- 08-2023 11:04:00

Código documento Trilce: TRI - 0624735