



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

Aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pre grado de
una universidad privada, Lima - 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Velasquez Poma, Rut Raquel (orcid.org/0000-0003-0713-1938)

ASESORES:

Dr. Chunga Diaz, Tito Orlando (orcid.org/0000-0003-2933-6715)

Dr. Carcausto Calla, Wilfredo Humberto (orcid.org/0000-0002-3218-871X)

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

2024

DEDICATORIA

A Dios y a mi adorada familia por su gran apoyo en todo momento, así como por estimularme a seguir adelante a pesar de las adversidades.

AGRADECIMIENTO

A mis tutores Dr. Tito Orlando Chunga Díaz y Dr. Wilfredo Humberto Carcausto Calla, por su orientación en todo el proceso de revisión y darme sabios consejos que sirvieron para enriquecer el presente trabajo de investigación.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CHUNGA DIAZ TITO ORLANDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pre grado de una universidad privada, Lima-2023", cuyo autor es VELASQUEZ POMA RUT RAQUEL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, 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, 03 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CHUNGA DIAZ TITO ORLANDO DNI: 16746065 ORCID: 0000-0003-2933-6715	Firmado electrónicamente por: TCHUNGA el 06-01- 2024 09:45:38

Código documento Trilce: TRI - 0717399

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LA AUTORA



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, VELASQUEZ POMA RUT RAQUEL estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pre grado de una universidad privada, Lima-2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

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

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

Nombres y Apellidos	Firma
RUT RAQUEL VELASQUEZ POMA DNI: 47137470 ORCID: 0000-0003-0713-1938	Firmado electrónicamente por: RVELASQUEZ18 el 03- 01-2024 10:04:38

Código documento Trilce: TRI - 0717403

ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LA AUTORA.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	5
III. METODOLOGÍA.....	15
3.1. Tipo y diseño de la investigación	15
3.2. Variables y operacionalización.....	16
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	17
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	18
3.5 Procedimientos	21
3.6. Método de análisis de datos.....	22
3.7. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS.....	24
V. DISCUSIÓN.....	31
VI. CONCLUSIONES	45
VII. RECOMENDACIONES	47
REFERENCIAS.....	48
ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Validación por expertos de aprendizaje activo y estrés académico	21
Tabla 2. Coeficiente de Alfa de Cronbach	21
Tabla 3. Distribución de frecuencias de la variable aprendizaje activo y sus dimensiones	24
Tabla 4. Distribución de frecuencias de la variable estrés académico y sus dimensiones	25
Tabla 5. Correlación entre aprendizaje activo y estrés académico	26
Tabla 6. Correlación entre interacción social y estrés académico	27
Tabla 7. Correlación entre dimensión cognitivo y estrés académico	28
Tabla 8. Correlación entre dimensión emocional y estrés académico	29
Tabla 9. Correlación entre dimensión agencial y estrés académico	30

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Esquema de correlación de las variables	16

RESUMEN

La presente investigación se alineó con el objetivo general que residió en establecer la relación entre aprendizaje activo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023. Esto condujo en el plano metodológico adoptar un enfoque cuantitativo siguiendo los lineamientos de un estudio tipo básico, basada además en una estrategia no experimental y alcance correlacional transversal. Por ello, se contabilizó una población de 174 alumnos, del cual se extrajo una muestra aleatoria simple de 120. Coherente con esto, se aplicó la encuesta, a través de dos cuestionarios validados allanados a una escala tipo Likert. Adicionalmente, se utilizó métodos estadísticos descriptivos e inferenciales para validar los resultados, sobre la base de una significancia bilateral obtenida cuyo valor fue 0.000 y un coeficiente de Spearman de -0.599, estableciéndose una relación inversa media. Por tanto, a un mayor nivel de aprendizaje activo, menor será los niveles de estrés entre los estudiantes de pregrado.

Palabras clave: proceso educativo, tensión académica, aprendizaje colaborativo, estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT

The present research was aligned with the general objective of establishing the relationship between active learning and academic stress in undergraduate students at a private university in Lima – 2023. This led, in the methodological dimension, to adopting a quantitative approach following the guidelines of a basic type study, based on a non-experimental design and a cross-sectional correlational scope. Consequently, a population of 174 students was considered, from which a simple random sample of 120 was drawn. Consistent with this, a survey was administered through two validated questionnaires structured on a Likert scale. Additionally, descriptive and inferential statistical methods were employed to validate the results, based on a obtained bilateral significance value of 0.000 and a Spearman coefficient of -0.599 indicating a moderate inverse relationship. Therefore, at a higher level of active learning, the levels of stress among undergraduate students will be lower.

Keywords: educational process, academic stress, collaborative learning, learning strategies.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las universidades han experimentado una notable evolución, generando dudas sobre la calidad de la formación brindada a los futuros profesionales. Esta evolución plantea la pregunta fundamental de si la formación académica actual cumple efectivamente con las necesidades y metas de la juventud. Sin embargo, las cambiantes demandas del entorno resaltan la urgente necesidad de desarrollar nuevos entornos de aprendizaje para los estudiantes. De allí que, sea pertinente promover el aprendizaje activo como un medio para estimular el crecimiento personal y, al mismo tiempo, aliviar el estrés académico.

En una perspectiva global, los estudiantes colombianos han sacrificado su bienestar integral en busca del éxito académico, enfrentándose a situaciones estresantes que han tenido consecuencias tanto a nivel personal como académico (Restrepo et al., 2023). Por otro lado, en Ecuador, los estudiantes universitarios han mostrado niveles elevados de estrés en diversas áreas, como las creencias sobre el rendimiento académico, los exámenes, la falta de valoración de los contenidos y las dificultades en la participación. Se destaca que las mujeres experimentaron niveles alarmantes de estrés en comparación con los hombres en todas las áreas, excepto en las dificultades de participación (Calixto-Juárez et al., 2023). En otra investigación, se reconoció la necesidad de una adaptación constante y la búsqueda de nuevas estrategias para establecer un proceso de tutorización y evaluación sostenible tanto para el profesorado como para los estudiantes. A pesar de la variedad de herramientas disponibles en las plataformas de aprendizaje, se enfatiza la importancia de integrarlas en un enfoque metodológico conjunto que garantice un aprendizaje activo y autónomo, fomente la metacognición en los estudiantes y proporcione retroalimentación relevante a lo largo del curso (Benavent et al., 2022).

A nivel nacional, se identificó una problemática significativa relacionada con la elevada presión que enfrentaban los estudiantes durante su desarrollo curricular, resultando en un notorio estrés académico. Según Cassaretto et al. (2021), el 83% de los estudiantes informó niveles moderados a altos de estrés durante el semestre. Esta situación se vinculaba con un entorno laboral desafiante e incierto para los docentes, quienes, según Quezada et al. (2021), continuaban llevando a cabo

actividades rutinarias de manera virtual, con escasa motivación y colaboración por parte de los estudiantes. Además, se constataba que el proceso de formación estaba arraigado en una metodología tradicional, dificultando la adopción de enfoques activos por parte de los profesionales jóvenes y evidenciando una marcada brecha generacional (Auris, 2022). En resumen, los docentes en Perú, al enfrentar limitaciones en recursos, vieron reducidas sus posibilidades de lograr metas y objetivos, generando un entorno propicio para el estrés con un impacto negativo en la experiencia educativa. Esto resaltó la necesidad de explorar estrategias que fomentaran el aprendizaje activo y mitigaran el impacto del estrés académico (Solano, 2022).

Los desafíos asociados al aprendizaje activo y al estrés académico se entrelazaron estrechamente, manifestándose a través de enfoques educativos tradicionales que restringían la participación estudiantil y generaban estrés académico, actuando como obstáculos para el proceso de aprendizaje. La presión académica impuesta por los docentes para cumplir plazos ajustados intensificó la ansiedad y el estrés, desmotivando a los estudiantes. La falta de adaptación de los programas académicos a los intereses de los estudiantes amplió la brecha en el aprendizaje activo, impactando negativamente en la salud mental de los alumnos. Los recursos limitados y la carencia de apoyo institucional es otra complicación que afecta la participación estudiantil, repercutiendo en un bajo rendimiento académico.

En cuanto a la relevancia de la investigación, se manifestó en dos ámbitos: social y profesional. Socialmente, abordó una preocupación central en el sistema educativo, ya que la excelencia en la educación de rango terciaria incidió directamente en la formación de ciudadanos y profesionales altamente competentes que promovieron la participación y el desarrollo de habilidades críticas, contribuyendo a una sociedad competente ante las demandas contemporáneas. Asimismo, en lo que compete a la relevancia profesional, cabe señalar que la presente investigación fue esencial para docentes y educadores, ya que permitió orientar la implementación de estrategias metodológicas activas que redujeran el estrés académico y fomentaran un aprendizaje más eficiente. Estos resultados en un futuro pueden ser de utilidad para psicólogos y consejeros que

trabajaron con estudiantes universitarios, permitiéndoles diseñar intervenciones precisas para abordar el estrés académico.

A partir del contexto señalado, las interrogantes que se desprendieron de la problemática fueron las siguientes: ¿Qué relación existe entre el aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023? De igual modo, se identificaron los siguientes problemas específicos: ¿Qué relación existe entre la dimensión de interacción social y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023?, ¿Qué relación existe entre la dimensión cognitivo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023?, ¿Qué relación existe entre la dimensión emocional y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023?, ¿Qué relación existe entre la dimensión agencial y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023?

A partir de lo expuesto, las bases teóricas de esta investigación resultaron fundamentales, ya que abordaron la conceptualización de las variables observadas. Estas variables proporcionaron información valiosa y contribuyeron al desarrollo de nuevos conocimientos sobre los estilos de aprendizaje activo y los conceptos básicos del estrés académico. Enfoque que se consideró esencial para fortalecer la consolidación de conocimientos existentes y adquirir perspectivas novedosas. Por ende, esta línea de investigación se reveló como crucial, dado que el conjunto de información recopilada posibilitó brindar un respaldo significativo a investigadores futuros en esta temática específica.

Desde un enfoque metodológico, el estudio se justificó porque a través de los procesos metodológicos relacionados con las teorías y estadísticas se buscó proporcionar validez y fiabilidad a la adaptación de las herramientas empleadas en la investigación actual. Estos instrumentos, en un futuro inmediato, serán considerados por otros investigadores y servirán como referentes para la aplicación de procesos metodológicos en nuevas investigaciones. La intención no solo es validar los instrumentos, sino también establecer una base sólida que contribuyera

al avance y la mejora de las metodologías utilizadas en la investigación académica, brindando así herramientas confiables para la comunidad científica.

En el ámbito práctico, se afrontó la problemática actual centrada en el aprendizaje activo y el estrés académico entre discentes de pregrado. Las técnicas y estrategias empleadas en la investigación estaban dirigidas a optimizar el proceso educativo en la institución objeto de estudio. Este propósito se materializó mediante la implementación de propuestas de mejora concretas, tales como el diseño de programas, talleres y actividades, con la finalidad de cultivar una educación de calidad y generar beneficios tangibles en el proceso educacional.

Por otra parte, en este apartado se acordó establecer como objetivo general lo siguiente: Establecer la relación entre aprendizaje activo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; mientras tanto, los objetivos específicos que se acordaron son los siguientes: A) Establecer la relación entre la dimensión interacción social y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; B) Establecer la relación entre la dimensión cognitiva y estrés académico de los estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; C) Establecer la relación entre la dimensión emocional y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; D) Establecer la relación entre la dimensión agencial y estrés académico de los estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023.

Por último, en coherencia con el apartado anterior, se formuló la siguiente hipótesis general: Existe relación entre el aprendizaje activo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; Mientras tanto, las hipótesis específicas concebidas fueron las siguientes: A) Existe relación entre la dimensión interacción social y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; B) Existe relación entre la dimensión cognitivo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023; C) Existe relación entre la dimensión emocional y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima, 2023; D) Existe relación entre la dimensión agencial y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Fundamentado en investigaciones respaldadas por la comunidad científica a nivel global en relación con el tema abordado, se destacaron los siguientes antecedentes que ponen de relieve el estado de las variables de estudio:

A nivel internacional, Díaz (2022), desde Ecuador, trabajó con estudiantes de bachillerato y exploró las interacciones entre estilos de aprendizaje y estrés académico. El método que utilizó fue cuantitativo y básico, adoptando una estrategia no experimental con un enfoque correlacional y transversal. La muestra comprendió a 144 estudiantes, a quienes se les administraron dos cuestionarios: el Test de Estilo de Aprendizaje de Kolb para la primera variable y el Inventario SISCO SV-21 para la segunda. El principal hallazgo fue que el 54.9% de los discentes experimentaron una percepción severa de estrés académico. El análisis estadístico mostró un valor $p > 0.05$, confirmando la ausencia de una asociación significativa mediante una correlación no paramétrica ($Rho = -0.55$) entre las variables estudiadas. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula, dado que no hubo intersección entre los estilos de aprendizaje y el estrés académico en el contexto investigado.

Méndez (2022), desde Venezuela, llevó a cabo un estudio centrado en estudiantes universitarios, explorando la conexión entre la autoeficacia y el estrés, ambos de naturaleza académica. Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, optando por una estrategia no experimental con un alcance correlacional y transversal. La muestra consistió en 85 alumnos, distribuidos entre 59 hombres y 26 mujeres, provenientes de diversas escuelas profesionales en ciencias y humanidades durante el periodo académico 2019 C. Los resultados alcanzados fueron un valor ($p = 0,165 > 0.05$) y un coeficiente de correlación ($r = -0,152$), los cuales indicaron la falta de una relación significativa entre las variables analizadas. En conclusión, este estudio determinó que no existe una relación significativa entre la autoeficacia y el estrés académico en el grupo de estudiantes universitarios examinado.

A nivel nacional, Chamorro (2023) llevó a cabo una evaluación centrada en el vínculo entre el estrés académico y los estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes. En su investigación, empleó una metodología cuantitativa de

naturaleza básica, optando por una estrategia no experimental y con un alcance correlacional. La población considerada para este estudio fue de 70 estudiantes, y la muestra coincidió en número con la población total. La recolección de datos se realizó mediante el uso de dos cuestionarios. Los resultados, según la percepción de los encuestados, indicaron que el estrés académico se encontraba en un nivel medio, registrando un 54.3%. En el análisis inferencial, se obtuvo un valor de $p < .05$, indicando una relación significativa inversa-moderada con un coeficiente de correlación ($Rho = -0.673$) entre ambas variables. En conclusión, se identificó un vínculo inverso entre el estrés académico y los estilos de aprendizaje, resaltando la mutua influencia de estas variables, ya sea aumentando o disminuyendo.

Palomino (2023) determinó el vínculo entre el pensamiento constructivo y el estrés académico en discentes universitarios en Huancayo durante el año 2021. La metodología empleada se caracterizó por ser de tipo básico, una estrategia no experimental y nivel correlacional. Para ello consideró una muestra de 136 estudiantes. La evidencia empírica hallada con respecto al pensamiento constructivo reveló la existencia de un 35.3% en el nivel medio; mientras que, para estrés académico, un 39.0% se situaron en el nivel bajo. Asimismo, se encontró un ($r = -.615$, $p = .000 < .05$) hallándose una relación inversa moderada.

Cisneros (2022), en su estudio con estudiantes de enfermería, exploró la conexión entre el estrés académico y el aprendizaje significativo. La metodología empleada fue de naturaleza cuantitativa, básica y no experimental, con un alcance correlacional. La muestra incluyó a 100 discentes que completaron los cuestionarios proporcionados. Los resultados del estudio se respaldaron mediante el estadístico ($Rho = -.755$, $p < .05$), revelando una relación inversa significativa. En síntesis, la investigación destacó el hallazgo de una relación estadísticamente relevante, sugiriendo que a medida que aumenta el estrés académico, disminuye el aprendizaje significativo en los estudiantes. Este descubrimiento contribuyó a la comprensión de la dinámica entre el estrés y el proceso de asimilación de contenidos, especialmente en el contexto específico de los estudiantes de enfermería.

Castro (2022) realizó un estudio con estudiantes universitarios y determinó la interacción entre aprendizaje autorregulado con el estrés académico. La

metodología que utilizó fue cuantitativa, mientras que el estudio fue básico con una estrategia no experimental, asimismo, tuvo un alcance correlacional, transversal y utilizó el método hipotético-deductivo. Para tal efecto, consideró una población de 116 estudiantes y la muestra también fue similar, en virtud de considerar un muestreo no probabilístico de carácter intencional. De igual modo, se aplicó el inventario sobre estrés académico y un cuestionario para medir aprendizaje autorregulado. Finalmente, el resultado hallado fue un valor ($Rho = -.506$, $p < .01$), corroborándose una relación inversa.

Palomino (2022) llevó a cabo su investigación con estudiantes de una institución educativa en Tacna, donde se focalizó en explorar la relación entre el estrés y los estilos de aprendizaje. El estudio adoptó una metodología cuantitativa, siendo de carácter básico, con una estrategia no experimental, un alcance correlacional y corte transversal. La muestra comprendió a 251 voluntarios a quienes se les administraron dos cuestionarios internacionalmente validados. Los resultados resaltaron que el 18.3% de los participantes tenía una percepción elevada de estrés. Sin embargo, el análisis del estadístico de correlación ($Rho = -0.168$) reveló un valor $p > 0.05$, mostrando que no existió una relación significativa entre las variables de estrés y estilos de aprendizaje. Este resultado condujo a la aceptación del supuesto nulo, concluyendo que no hay evidencia de una interacción entre las variables investigadas

Castro y Mayorga (2021) abordaron el vínculo entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico en discentes durante el período de la pandemia. Para llevar a cabo esta investigación, aplicaron dos instrumentos adaptados a un grupo de 116 estudiantes seleccionados de una universidad pública durante el mismo periodo. Emplearon una metodología cuantitativa, siguiendo una estrategia de tipo no experimental y alcance correlacional. El hallazgo principal reveló un coeficiente de correlación significativo ($Rho = -0.506$; $p = .000 < .05$). En consecuencia, a través de este estudio se infirió que a medida que aumentaba el aprendizaje autorregulado, se observaba una mejora en el manejo del estrés académico entre los discentes durante la pandemia. Este resultado sugirió la importancia del aprendizaje autorregulado como una herramienta valiosa que

permite hacer frente al estrés académico en contextos desafiantes como el de la pandemia.

Guzmán et al. (2019) investigaron acerca de la interacción entre el estrés académico y los estilos de aprendizaje en discentes universitarios de una institución privada. Enmarcado en un enfoque cuantitativo, el estudio fue básico, plan no experimental y de alcance correlacional y transversal. Con el propósito de cumplir con sus objetivos, encuestaron a 241 estudiantes, utilizando dos cuestionarios: el inventario SISCO y el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA). El 62% de los estudiantes presentaron una percepción media en relación con el estrés académico. Asimismo, no se halló evidencia de correlación, ya que se obtuvo un valor $p > 0.05$, lo que reveló ausencia de un nexo significativo entre las variables. Esta falta de correlación llevó a la aceptación de la hipótesis nula, concluyendo que no se halló evidencia de correlación en la investigación entre estas variables. Además, la investigación resaltó la presencia predominante de estudiantes ligados a un nivel alto de estrés académico.

Solís (2019) se enfocó en el nexo entre estilos de aprendizaje y estrés académico en estudiantes provenientes de una universidad pública en Huacho. Optó por un enfoque cuantitativo, estudio de naturaleza básica con una estrategia no experimental y un alcance correlacional y transversal. La población bajo estudio consistió en 88 discentes, coincidiendo con el tamaño de su muestra. Durante la recolección de datos, se administraron las pruebas: SISCO y CHAEA. Se encontró que el 75.34% de los encuestados percibió en grado medio el estrés académico. A pesar de ello, en el análisis inferencial, no se encontró evidencia de correlación ($Rho = 0.011$, $p > 0.05$), rechazándose la hipótesis alterna. Este hallazgo desestimó el nexo entre estilos de aprendizaje y estrés académico en la investigación.

En relación con el aprendizaje activo, cabe resaltar que este tiene varias bases teóricas que respaldan su efectividad. La primera de ellas tiene que ver con el constructivismo aportado por Piaget (Saldarriaga et al., 2016). La segunda, esta referida al aprendizaje experiencial, que prioriza la experiencia directa y busca involucrar a los estudiantes en actividades prácticas, ejercicios y situaciones del mundo real. Se apoya en los aportes sistemáticos de Dewey, Piaget, Vygotsky, Beard y Wilson, Kolb, entre otros. Convirtiéndose en una estrategia importante en

las universidades (Gleason y Rubio, 2020). Otro pilar teórico es la teoría del aprendizaje social basada en la observación y la interacción (Bandura y Rivièrè, 1982). Luego está la teoría del ABP que postula el encuentro de soluciones y conlleva la aplicación de conocimiento (Lee y Kwan, 2000). Por último, la Teoría del Aprendizaje Significativo. Esta teoría sugiere que los nuevos conocimientos se asimilen mejor cuando se relacionan con la estructura de conocimientos preexistentes del individuo. El aprendizaje activo, al permitir a los estudiantes construir activamente su comprensión, facilita la conexión de nuevos conceptos con conocimientos previos (Ausubel et al, 1983). Estas teorías proporcionan un marco conceptual para comprender por qué el aprendizaje activo puede ser beneficioso y cómo se alinea con diversas perspectivas sobre cómo aprenden los individuos (Tarazona, 2005). En suma, el aprendizaje activo es un ensamble de teorías que tienen como rasgos comunes metodologías pertinentes que se amalgaman y hacen posible el aprendizaje activo de un modo creativo, dinámico y significativo.

Por otro lado, cabe destacar que, desde una mirada institucional, se le define como una forma de aprendizaje donde las distintas características residen en aprender mediante la acción, transformando elementos subjetivos en logros objetivos y dando forma a las ideas en proyectos concretos (Campusexplora, 2023). Asimismo, otra definición lo concibe como un enfoque pedagógico mediante el cual el docente estructura un método de enseñanza, involucrando a los alumnos en su aprendizaje, fomentando la adquisición y comprensión del conocimiento. Este método actúa como un puente entre estudiantes y profesores, posicionándolos como facilitadores del aprendizaje, permitiendo a los alumnos construir sus propias ideas y transformarse en profesionales del conocimiento (Pupiales, 2020). En esta misma dirección, se concibe el aprendizaje activo como el compromiso que adoptan los estudiantes dentro del aula, no solo como receptores pasivos de información, sino como actores activos en su proceso de aprendizaje. Durante este proceso, se destaca el papel protagónico del alumno, quien participa de diversas maneras para ahondar en la comprensión de los materiales. Además, este enfoque implica que los estudiantes se involucren activamente, llevándolos a reflexionar sobre sus acciones diarias y su pensamiento crítico (Perales y Domínguez, 2019; López et al., 2023).

Desde otro ángulo, aprendizaje activo es un enfoque que se basa en el estudiante y emplea secuencias de enseñanza que requieren el involucramiento activo de los alumnos en actividades de aprendizaje relevantes (Rana y Burgin, 2018). Mientras que, Prince (2004) lo define como un método educativo centrado en actividades de aprendizaje significativo dentro del aula de clases y bajo este estilo de aprendizaje los estudiantes asumen una función protagónica en el proceso de aprendizaje, siendo responsables de su propio aprendizaje y conocimientos para adquirir otros nuevos.

Considerando las distintas perspectivas abordadas sobre el aprendizaje activo, se entiende como un proceso educativo donde los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la acción y la participación activa. Este estilo de aprendizaje implica la transformación de conceptos subjetivos en logros concretos, involucra a los alumnos en la construcción de sus ideas y proyectos, y los coloca en un rol central en su proceso de aprendizaje. Desde una mirada institucional, se destaca como un método pedagógico en el que el docente guía y estructura el proceso, fomentando la adquisición de conocimientos y la comprensión. Se enfatiza la relevancia de la participación activa de los alumnos, llevándolos a reflexionar sobre su aprendizaje y promoviendo un papel protagónico en su propia formación académica. Además, este método se caracteriza por su enfoque en actividades de aprendizaje significativas, permitiendo a los estudiantes ser responsables con la adquisición de nuevas cotas de conocimiento.

A partir de las definiciones establecidas, el aprendizaje activo se fundamenta en la teoría constructivista, ya que se erige como un paradigma educativo que coloca al estudiante en el epicentro del proceso de adquisición de los conocimientos. Este enfoque pedagógico encuentra sus raíces en teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky y especialmente Jerome Bruner, quienes han favorecido de forma relevante al desarrollo de prácticas que favorecen la edificación activa de los saberes por parte del estudiante (Wells, 1996; Rodríguez, 1999; Eleizalde et al., 2010).

Desde el ámbito cognitivo, Jean Piaget (1980), pionero en la teoría del constructivismo, propuso que la enseñanza es un procedimiento activo, en donde los estudiantes generan su propio entendimiento mediante la interacción con su

entorno inmediato. Sus etapas de desarrollo cognitivo resaltan la prioridad de adaptar la instrucción a las capacidades del estudiante en cada fase. Por el lado social, Lev Vygotsky (1987), aportó con respecto a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), enfatizando la relevancia de la interacción social y la colaboración para impulsar el aprendizaje. Según Vygotsky, el aprendizaje activo se ve potenciado cuando los estudiantes trabajan juntos y reciben apoyo de sus pares y docentes. Así mismo, Jerome Bruner, influyente psicólogo y educador, propuso la teoría del descubrimiento guiado, abogando por un aprendizaje activo donde los estudiantes exploran y descubren conceptos bajo la dirección del docente. Su enfoque se centra en estructurar la información de manera significativa, facilitando así la comprensión y retención a largo plazo (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Otros autores, como Dewey y Ausubel, también han dejado su huella en el aprendizaje activo. Dewey enfatizó sobre de la experiencia y la conexión con la vida cotidiana en el proceso educativo, mientras que Ausubel resaltó la relevancia de la organización y estructuración de los saberes previos del estudiante (Ahedo, 2018; Rodríguez, 2011). En consecuencia, se puede afirmar que el aprendizaje activo, arraigado en la teoría constructivista, se nutre de las contribuciones de estos eminentes teóricos. Al adoptar esta perspectiva, se da la razón al estudiante como creador activo de su propio conocimiento, impulsando un enfoque educativo que estimule la implicación, la cooperación y la comprensión profunda de los contenidos.

Prince (2004) en su obra clasifica tres formas de aprendizaje activo: el aprendizaje colaborativo, que implica la colaboración entre estudiantes para alcanzar un objetivo compartido; el aprendizaje cooperativo, que se centra en el trabajo grupal estructurado con evaluación individual; y el aprendizaje basado en problemas (ABP), que introduce un problema para proporcionar contexto y motivación para el aprendizaje, pudiendo ser de naturaleza colaborativa o cooperativa. Además, en el ámbito de Ciencias Sociales, se emplean, además del ABP, el estudio de casos y simulaciones.

Lombardi y Shipley (2021) describieron el aprendizaje activo como un proceso de construcción de conocimiento que impulsa una mayor participación, llevando a un desempeño mejorado. Este método se distingue por involucrar

activamente a los estudiantes en el proceso educativo, fomentando el desarrollo de su comprensión y conocimiento. Se centra en cómo se comparte el aprendizaje en el plan de estudios, esto desde luego incluye la enseñanza que se da en diferentes niveles, así como otras situaciones estructuradas de aprendizaje, por ejemplo, la diversidad de experiencias que se replican en el aula. Los autores también exploran esta variable desde perspectivas de interacción social, pensamiento, emociones y acción. En resumen, se trata de entender cómo las personas aprenden juntas en diversas situaciones de aprendizaje y desde diferentes perspectivas de interacción social, cognitiva, emocional y agencial.

El enfoque de aprendizaje activo se desglosó en las dimensiones clave: interacción social o también llamado socio-cultural que trata de una mayor implicación por parte de los estudiantes al momento del desarrollo del aprendizaje dentro de las aulas; en la dimensión cognitiva, que se entiende como las distintas estrategias que posee el ser humano respecto al aprendizaje y los utiliza para interpretar los contenidos, ya que viene de la voluntad de querer participar, bajo un pensamiento forzado, con determinación y desarrollo de la autorregulación, la dimensión emocional son las distintas reacciones que relacionan todo tipo de sentimiento favorable hacia el proceso de aprendizaje, actividades o docentes. En la perspectiva de la dimensión agencial, se apoya en la conceptualización de Bandura (2001), que define la agencia como la capacidad de hacer que las cosas sucedan de manera intencional mediante acciones propias. Implica características clave como la intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión, permitiendo a las personas desempeñar un papel activo en su autodesarrollo, adaptación y renovación personal (Tejada, 2005). En el ámbito de la instrucción universitaria, el aprendizaje activo proporciona entornos de aula donde los estudiantes pueden ejercer la agencia, establecer metas, reaccionar en consecuencia y evaluar su progreso hacia los objetivos de aprendizaje deseados, ampliando así la perspectiva de Bandura centrada en la autorregulación individual (Patall et al., 2019).

Siguiendo con la fundamentación teórica, cabe señalar con respecto al estrés académico, la definición de Berrio y Mazo (2012), quienes lo conciben como respuestas ante estímulos desde los aspectos fisiológico, emocional, cognitivo y

conductual frente a estímulos derivados de situaciones académicas. Es un problema directamente vinculado a la actividad académica, como señala Maceo et al (2016), quienes indican que este tipo de estrés tiene su origen en factores asociados al desarrollo académico y profesional, que van desde los horarios hasta la exigencia de los cursos. Sin un adecuado autocontrol, esto puede afectar negativamente el desarrollo personal del individuo. Asimismo, Ascue y Loa (2021) contribuyen destacando que este estrés surge de prácticas deficientes en el aprendizaje, cuyas acciones desordenadas y falta de disciplina generan problemas en la concentración y comprensión de los conocimientos, obstaculizando así el propio proceso de aprendizaje.

Por su parte Barraza (2005), lo define como la presión que sienten o pasan los estudiantes de educación media superior, originado únicamente por factores estresantes vinculados a sus actividades en el entorno escolar. De igual modo, Orlandini (1999) define al estrés académico como la amenaza latente que enfrenta una persona durante su proceso educativo, el cual abarca desde la primera etapa escolar hasta el final de la educación superior, de igual forma se puede evidenciar tanto a nivel individual como a nivel grupal en entornos educativos como las aulas educativas. Mientras que, Caldera et al. (2007) consideran que el estrés académico en el ámbito educativo, afecta tanto a estudiantes como a docentes; este tipo de estrés se manifiesta ante las exigencias específicas del entorno académico y puede impactar la experiencia tanto de quienes aprenden como de quienes enseñan.

El estrés académico se sustenta en la teoría basada en la respuesta de Selye (1960) quien menciona que el estrés es una respuesta no precisa del cuerpo humano desencadenado por un factor emocional, físico o cognitivo.

Así mismo Martín (2007), identifican tres categorías principales derivados de la investigación sobre estrés académico: conductuales, cognitivos y fisiológicos, es preciso mencionar que dentro de cada uno de estos ámbitos, surgen resultados a corto y largo plazo; en términos de comportamiento, se observa cómo los estudiantes modifican su estilo de vida cuando se aproximan los períodos de evaluación, allí adoptan hábitos que incluyen un consumo excesivo de cafeína, tabaco e incluso la ingesta de paliativos, que en un futuro podría desencadenar problemas de salud; en el ámbito cognitivo, se nota que hay transformaciones

significativas en los patrones emocionales y en la percepción de la realidad desde el periodo anterior a los exámenes hasta el momento en que se revelan las calificaciones. Por último, en relación con la dimensión psicofisiológica, las investigaciones han revelado que diversos comportamientos afectan la actividad de las células inmunes, ya sea aumentándola o disminuyéndola, y estas influencias pueden perdurar por períodos prolongados.

Finalmente, para Barraza (2007) postula una evaluación del estrés académico que integra tres componentes fundamentales, predefinidos y posteriormente delimitados empíricamente mediante análisis factorial. En primer término, se destacan los a) estresores académicos, referidos como aquellos elementos predisponentes al estrés en contextos educativos, ejerciendo presión y sobrecarga sobre los estudiantes (García, 2004; Barraza, 2007). La segunda dimensión b) síntomas del estrés académico, representando las manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales que un estudiante presenta en el ámbito académico (Barraza, 2007). Por último, c) el componente alude a las estrategias de afrontamiento, que constituyen los métodos empleados por los estudiantes para enfrentar las demandas, tanto internas como externas, que exceden las capacidades individuales (Lazarus y Folkman, 1986).

A partir de lo expuesto, se puede concluir que Barraza (2007) propone una evaluación del estrés académico que se compone de tres elementos esenciales. En primer lugar, se identifican los estresores académicos, que son factores que predisponen al estrés en contextos educativos y ejercen presión sobre los estudiantes. La segunda dimensión aborda los síntomas propios del estrés académico, los cuales constituyen manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales porque suelen presentarse en el ámbito académico. Por último, el tercer componente se refiere a las estrategias de afrontamiento, que son los métodos utilizados por los estudiantes con la finalidad de hacer frente a las exigencias de la dinámica académica que superan sus capacidades, tanto internas como externas. En resumen, la evaluación integral del estrés académico de Barraza abarca estos tres aspectos fundamentales: estresores académicos, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

3.1.1. Tipo

Este estudio adoptó el paradigma de investigación positivista, caracterizado por un enfoque cuantitativo que emplea mediciones comparables, comprobables y replicables para analizar fenómenos y comprender la realidad (Martínez, 2013). Asimismo, la naturaleza de la investigación fue básica, centrada en la ampliación de conocimientos científicos preexistentes y sin abordar aspectos prácticos para resolver problemas específicos (Ñaupas et al., 2018). En la ejecución de este estudio, se siguió el método hipotético-deductivo. La secuencia metodológica comenzó con una observación detallada del problema en análisis, seguida de la formulación de hipótesis. Estas hipótesis fueron sometidas a un proceso riguroso de comprobación y validación, culminando en la derivación de conclusiones fundamentadas en los resultados obtenidos (Hernández et al., 2014).

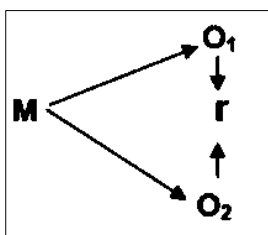
3.1.2. Diseño de la investigación

La investigación se adscribió a un diseño no experimental, caracterizado por la ausencia de manipulación de variables o alteración de los datos observados. Además, el estudio se enmarcó en un corte temporal transversal, ya que la recolección y análisis de información se llevaron a cabo en un periodo de tiempo específico y determinado (Cook y Cook, 2008). De manera similar, adoptó un enfoque correlacional, que permitió establecer el grado de relación entre las variables observadas y demostrar la significancia estadística en los resultados (Santiesteban, 2018).

A continuación de presentan el esquema de estudio:

Figura 1

Esquema correlacional de aprendizaje activo y estrés académico



Nota: el esquema muestra la correlación de dos variables de estudio. Tomado de Metodología de la investigación (pag.68), por Sánchez et al. (2018).

M= estudiantes de la carrera de educación

V1= Aprendizaje activo

V2= Estrés académico

r= relación

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Aprendizaje activo

Definición conceptual: El aprendizaje activo representa un estilo de aprendizaje fundamentado en la elaboración activa del conocimiento y en la intensificación del compromiso, fomentando así el desarrollo autónomo de los estudiantes en entornos de aprendizaje estructurados como eventos singulares en el aula (Lombardi y Shipley, 2021).

Definición operacional: La evaluación del aprendizaje activo se llevó a cabo mediante un cuestionario compuesto por 27 ítems, estructurado en torno a cuatro dimensiones fundamentales: interacción social, cognitiva, emocional y agencial.

Indicadores: está dividido en la participación en actividades, trabajo colaborativo, el uso de estrategias, autorregulación del aprendizaje, sentimientos positivos y sentido de pertenencia.

Escala: Se empleó una escala de medición ordinal, donde los valores numéricos representan códigos distintos que siguen un orden específico, estableciendo una jerarquía (Salazar y Del Castillo, 2019).

Variable 2: Estrés académico

Definición conceptual: El estrés académico se ha definido como un procedimiento adaptativo y principalmente psicológico, donde los estudiantes responden a las demandas del entorno académico, provocando la manifestación de síntomas de desequilibrio (Barraza, 2006).

Definición operacional: Desde un enfoque operativo, la evaluación del estrés académico se llevó a cabo mediante un cuestionario compuesto por 21 ítems. Este instrumento utilizó respuestas politómicas para medir las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, considerando niveles alto, medio y bajo en cada una de estas áreas.

Indicadores: Actividades escolares, situaciones negativas, físicos, psicológicos, comportamentales, conductas de equilibrio.

Escala: Se aplicó la escala ordinal, en el cual cada valor numérico representa códigos distintos con un orden específico. El instrumento constó de 31 ítems.

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Población: Se definió población como un conjunto o grupo de individuos que comparten características comunes dentro de un estudio (Hernández et al. ,2014). En el contexto de esta investigación, la población estuvo conformada por 174 estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada en Perú.

Criterios de inclusión: Se incluyeron los estudiantes con matrícula actual, participación activa, asistencia regular y continua, ambos sexos, estudiantes con consentimiento informado.

Criterios de exclusión: No se consideraron en la muestra los estudiantes sin matrícula actual y aquellos que optaron por no participar.

Muestra: Según Hernández et al. (2014), la muestra representa una fracción aleatoria de la población general, estas están bajo ciertas características ya definidas. En el presente estudio se aplicó un algoritmo y se determinó una muestra de 120 estudiantes con la técnica del muestreo aleatorio simple, permitiendo seleccionar de forma aleatoria estudiantes de la escuela de ingeniería civil de una universidad privada en Lima, Perú (Ver anexo 6).

Unidad de análisis: En este estudio, se consideró como unidad de análisis a los estudiantes universitarios de la escuela de ingeniería civil, matriculados en el semestre académico 2023-II de una universidad privada en Lima, Perú.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica:

Conforme a la perspectiva de Muñoz (2015) la técnica se define como un instrumento que posibilita la recolección organizada de información para proporcionar resultados en el marco de una investigación descriptiva, por ende, es fundamental destacar que la técnica desempeña un papel crucial en el marco de la recopilación de datos. En cuanto al estudio se consideró aplicar la encuesta, como parte del levantamiento de información de las variables de habilidades sociales y autoeficacia académica.

Instrumentos:

Se empleó un cuestionario como herramienta de investigación, según la perspectiva de Muñoz (2015) cuestionario incluye una serie de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas, estableciendo niveles o categorías. En este estudio en particular, se administró dos cuestionarios para evaluar las variables de aprendizaje activo y estrés académico, utilizando una escala tipo Likert.

Ficha técnica de la variable 1: Cuestionario de aprendizaje activo

Ficha técnica

Título	:	Cuestionario de aprendizaje activa
Autor	:	Maria Carreño Salazar
Año	:	2022
Adaptación	:	Liliana Romero Bartolomé
Propósito	:	Determinar el nivel de aprendizaje activo
Descripción	:	Compuesto por 27 Ítems/Naturaleza Likert 1-5
Dimensiones	:	Interacción social Cognitivo Emocional Agencial
Escala	:	Ordinal Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
Baremos	:	Alto (99-135) Medio (64-98) Bajo (27-39)
Aplicación	:	Individual/colectivo
Tiempo	:	10-15 minutos

Ficha técnica de la variable 2: Cuestionario de Estrés académico

Titulo	:	Cuestionario de estrés académico
Autor	:	Arturo Barraza Macías
Año	:	2019
Adaptación	:	Gómez Rivera, Alan Nilton
Propósito	:	Determinar el nivel de estrés académico
Descripción	:	Compuesto por 31 Ítems/Naturaleza Likert 1-5
Dimensiones	:	Estresores Síntomas Estrategias de afrontamiento
Escala	:	Ordinal Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
Baremos	:	Alto (95-130) Medio (61-94) Bajo (26-60)
Aplicación	:	Individual/colectivo
Tiempo	:	10-20 minutos

Validez y confiabilidad

Respecto a la validez de los instrumentos, estos fueron sometidos al veredicto técnico de docentes expertos en temas de metodología y estadística, quienes consiguieron emitir el juicio de valor a los instrumentos de aprendizaje activo y estrés académico, determinando su aplicación. El juicio de valor considera tres criterios: la claridad, relevancia y pertinencia de los ítems, para procurar ser analizada con la operacionalización de las variables y poder determinar coherencia lógica de los instrumentos. La validez es relevante importante pues permite verificar que el instrumento mida de forma eficaz las variables observadas (Hernández, et. al. 2014).

Tabla 1*Validación por experto de aprendizaje activo y estrés académico*

Grado	Nombres y Apellidos	Dominio	Calificación
Doctor	Meliton, Surco Aparicio	Temático	Aplicable
Doctor	Verónica, Rodríguez Loaysa	Metodólogo	Aplicable
Doctor	Alejandro, Menacho Rivera	Temático	Aplicable

Nota: Reporte de validación

Se evaluó la confiabilidad de los instrumentos, para ello se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, según la metodología propuesta por Valderrama (2013). Este coeficiente fue aplicado a un cuestionario que presenta respuestas politómicas. Para tal efecto, se realizó una prueba piloto con la participación de 20 casos, quienes fueron seleccionados con base en características similares a las de la muestra, específicamente para el instrumento relacionado con las variables de aprendizaje activo y estrés académico.

Tabla 2*Coeficiente de Alfa de Cronbach*

Instrumentos	Alfa de Cronbach	N° de Elementos
Aprendizaje activo	0.87	27
Estrés académico	0,81	31

Nota: Elaboración propia

3.5 Procedimientos

El estudio se inició con la gestión de una solicitud, la cual fue presentada al responsable de la institución educativa. Este documento de solicitud fue elaborado por la Universidad César Vallejo Lima-Norte. La siguiente fase del estudio consistió en llevar a cabo el levantamiento de información a través de los instrumentos diseñados para medir las variables de aprendizaje activo y estrés académico. Los datos recopilados fueron registrados en Microsoft Excel, permitiendo una organización exhaustiva de todos los ítems por dimensión.

Con la información debidamente plasmada en Microsoft Excel, se procedió a su procesamiento y análisis mediante el uso del programa estadístico SPSS versión 26, tanto en la parte descriptiva como inferencial. Esta fase crítica del estudio permitió explorar patrones, relaciones y tendencias significativas en los datos recopilados, utilizando herramientas estadísticas robustas.

Tras completar el análisis estadístico, se dio paso a la etapa de discusiones, donde se evaluaron los resultados mediante el contraste de hipótesis. Este proceso facilitó la interpretación de los hallazgos, destacando las conexiones clave entre el aprendizaje activo y el estrés académico.

Finalmente, se llevó a cabo la redacción de las conclusiones, en las cuales se resumieron los hallazgos más relevantes y se brindaron recomendaciones basadas en los resultados obtenidos. Este enfoque secuencial garantizó una ejecución ordenada y lógica del estudio, permitiendo una presentación coherente y completa de los resultados y conclusiones alcanzadas.

3.6. Método de análisis de datos

En este ámbito, se da el manejo de la información, es decir, dentro del curso de la investigación se inició con una fase de análisis descriptivo de los resultados, dirigida a destacar y presentar las tablas y figuras correspondientes a las variables clave de estudio: aprendizaje activo y estrés académico. Este enfoque tuvo como objetivo proporcionar una visión detallada de las tendencias y patrones observados en los datos recopilados, ofreciendo así una comprensión inicial de los nexos de las variables analizadas.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis inferencial de las variables, donde se implementó la prueba de normalidad (anexo 9). Esta significó la elección entre el estadístico de Kolmogórov-Smirnov o el método de Shapiro-Wilk, ambos se basan en el tamaño de la población bajo estudio. Este paso fue fundamental para evaluar la distribución de los datos y determinar la aplicabilidad de métodos estadísticos paramétricos.

Finalmente, para examinar la asociación entre las variables de aprendizaje activo y estrés académico, se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman. Este enfoque, respaldado por la consideración del tamaño de la muestra y la naturaleza ordinal de las variables, permitió explorar relaciones y determinar la fuerza y dirección de la asociación.

En conjunto, esta metodología integral no solo expuso los hallazgos descriptivos, sino que también permitió realizar inferencias robustas sobre la relación entre el aprendizaje activo y el estrés académico, abordando tanto la distribución de datos como la asociación subyacente de manera rigurosa y completa.

3.7. Aspectos éticos

De acuerdo a los aspectos éticos, para el estudio se abordó los siguientes principios: a) La autonomía, donde consiste en el respeto y autodeterminación de las personas para la elección de sus metas; b) La beneficencia es la protección de individuo, evitando daños y abusos, c) No maleficencia consiste en la práctica del valor ético, con el fin de proteger y por ultimo d) La justicia comprende y exige que ante las diferentes situaciones se traten de forma equitativa y justa, beneficiando a todos los participantes (Delclós, 2018)

En esa misma línea, se destaca el Código de Ética de la Investigación de la Universidad César Vallejo RCU N°470-2022 - UCV, cuya observancia en la vida investigativa de los estudiantes es clave porque implica estar acorde con los estándares éticos que establece la institución superior. Es decir, el alto nivel de responsabilidad que debe guardar todo estudiante en la producción científica, teniendo en consideración en todo momento la aplicación de las normas APA, el respeto irrestricto por la propiedad intelectual, lo que supone citar de forma precisa y adecuada las ideas de los autores intelectuales. De igual forma, es necesario demostrar responsabilidad en la generación de información, pues, es importante tener en cuenta el consentimiento informado, descartar en todo momento la manipulación y/o alteración, así como destrucción de datos que beneficien a terceros.

Por último, respetar en todo momento el código del Colegio de Profesores, que rige la conducta deontológica profesional del profesor, destacando precisamente, su respeto por la propiedad intelectual en las actividades investigativas.

IV. RESULTADOS

4.1. Estadística descriptiva

Tabla 3

Distribución de frecuencias de la variable aprendizaje activo y sus dimensiones

Nivel	Aprendizaje activo				Dimensiones					
	Interacción social		Cognitivo		Emocional		Agencial			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bajo	10	8.3	20	16.7	16	13.3	17	14.2	18	15.0
Medio	77	64.2	71	59.2	72	60.0	67	55.8	70	58.3
Alto	33	27.5	29	24.2	32	26.7	36	30.0	32	26.7
Total	120	100.0	120	100.0	120	100.0	120	100.0	120	100.0

En la tabla 3, se observa que, de la totalidad de estudiantes que respondieron la encuesta. Los resultados revelan que, en general, la percepción del aprendizaje activo por parte de los estudiantes varió significativamente en sus diferentes dimensiones. El 64.2% (77) de los encuestados experimentaron un nivel medio en el aprendizaje activo, mientras que un 27.5% (33) lo calificaron como alto y un 8.3% (10) como bajo.

En lo que respecta a la dimensión de interacción social, el 59.2% (72) de los encuestados la percibieron en un nivel medio, seguido por un 24.2% (29) que la consideraron alta y un 16.7% (20) que la calificaron como baja. Asimismo, la dimensión cognitiva mostró que el 60.0% (72) de los estudiantes la experimentaron en un nivel medio, con un 26.7% (32) identificándola como alta y un 13.3% (16) como baja. En cuanto a la dimensión emocional, el 55.8% (67) de los encuestados la situaron en un nivel medio, mientras que el 30.0% (36) la consideraron alta y el 14.2% (17) la percibieron como baja. Finalmente, la dimensión agencial destacó que el 58.3% (70) de los participantes indicaron un nivel medio, seguido por un

26.7% (32) que la clasificaron como alta y un 15.0% (18) que la percibieron como baja en términos de competencia en seguridad.

Tabla 4

Distribución de frecuencias de la variable estrés académico y sus dimensiones

Nivel	Estrés Académico		Dimensiones				Estrategias de afrontamiento	
			Estresores		Síntomas			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	36	30.0	38	31.7	38	31.7	35	29.2
Medio	72	60.0	64	53.3	64	53.3	74	61.7
Alto	12	10.0	18	15.0	18	15.0	11	9.2
Total	120	100.0	120	100.0	120	100.0	120	100.0

Los datos de la Tabla 4 muestran que, entre la totalidad de estudiantes encuestados, el 60.0% (66) experimentó estrés académico en un nivel medio, mientras que un 30.0% (36) lo padeció en un nivel alto. Sin embargo, un 10.0% (12) señaló haber enfrentado un nivel muy alto de estrés académico.

En cuanto a la dimensión de estresores, el 53.3% (64) de los encuestados informaron sentir estresores en un nivel medio, seguido por un 31.7% (38) que indicó que estos estresores se percibieron en un nivel alto. Por otro lado, el 15.0% (18) demostró estar altamente afectado por los estresores. Asimismo, la dimensión de síntomas mostró que el 53.3% (64) de los estudiantes se encontraron en el nivel medio, mientras que el 31.7% (38) se identificó con un nivel bajo. En contraste, un 15.0% (18) experimentó los síntomas en un nivel alto. Con respecto a la dimensión de estrategias de afrontamiento, el 61.7% (74) de los encuestados afirmaron aplicar estrategias en un nivel medio, seguido por un 29.2% (35) que las utilizaron en un nivel bajo. Finalmente, el 9.2% (11) confesó aplicar estrategias de afrontamiento en un nivel muy bajo.

4.2. Análisis inferencial

En el contexto de la aplicación de los instrumentos, los datos recolectados en la base de datos se sometieron a pruebas de normalidad, específicamente para cada variable del estudio. El propósito fundamental era identificar el tipo de correlación más adecuado para la investigación.

Siguiendo las directrices propuestas por Saldaña (2016), la verificación de la normalidad de una muestra se lleva a cabo mediante pruebas como Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk. La elección del test se fundamenta en el tamaño de la muestra: para casos en que $n < 50$, se aplica el método de Shapiro-Wilk; mientras que para muestras con $n > 50$, se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en este caso la muestra de estudio es de 120, tomando en cuenta los resultados de rangos opuestos inferior y superior a 0.05, se determinó una distribución no normal o no paramétrica. En consecuencia, se determinó que la prueba más apropiada para la correlación fue el método no paramétrico de correlación de Rho de Spearman (ver anexo 10).

4.2.1 Análisis de correlación de la hipótesis general

Ho: No existe relación entre el aprendizaje activo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023.

Hi: Existe relación entre el aprendizaje activo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023;

Tabla 5

Correlación entre aprendizaje activo y estrés académico

			Aprendizaje Activo	Estrés Académico
Rho de Spearman	Aprendizaje Activo	Coefficiente de correlación	1,000	-,599**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Estrés Académico	Coefficiente de correlación	-,599**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

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

En la tabla 5 se encontró que el valor del Sig. (bilateral) es de ,000. Es decir, resultó menor a ,05 lo que permite inferir un nexo entre el aprendizaje activo y el

estrés académico. Este hallazgo lleva a rechazar la hipótesis nula y proceder a aceptar la hipótesis alterna, confirmando un coeficiente de correlación de Spearman negativa de $-0,599$ el cual de acuerdo con la interpretación establecida por Hernández y Mendoza (2018) corresponde a una correlación negativa media entre aprendizaje activo y estrés académico.

4.2.2 Análisis de correlación de la hipótesis específica 1

H₀: No Existe relación entre la dimensión interacción social y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023

H₁: Existe relación entre la dimensión interacción social y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023.

Tabla 6

Correlación entre interacción social y estrés académico

			Interacción social	Estrés Académico
Rho Spearman	Interacción social de	Coeficiente de correlación	de 1,000	$-,427^{**}$
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Estrés Académico	Coeficiente de correlación	de $-,427^{**}$	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

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

La información postulada en la Tabla 6 exhibe un valor de significancia (bilateral) de ,000. Este valor al ser inferior a ,05, indica la presencia de una relación significativa entre la interacción social y el estrés académico. Este hallazgo conlleva al rechazo del supuesto nulo y respalda la aceptación del supuesto alternativo, confirmando un coeficiente de correlación de Spearman negativo de -0.427 . Según la baremación proporcionada por Hernández y Mendoza (2018), este coeficiente de

correlación negativa se considera de magnitud media. En otras palabras, señala un nexo moderado entre la interacción social y el estrés académico.

4.2.3 Análisis de correlación de la hipótesis específica 2

Ho: No existe relación entre la dimensión cognitivo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada

Hi: Existe relación entre la dimensión cognitivo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada

Tabla 7

Correlación entre dimensión cognitivo y estrés académico

Cognitivo				Estrés Académico	
Rho Spearman	Cognitivo	Coeficiente de correlación	de	1,000	-,502**
	de	Sig. (bilateral)		.	,000
		N		120	120
	Estrés Académico	Coeficiente de correlación	de	-,502**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		120	120

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

En la Tabla 7 se encontró un valor de significancia (bilateral) de ,000, el cual es inferior a ,05. Este resultado evidenció el nexo significativo entre la dimensión cognitiva y el estrés académico. Esta constatación lleva al rechazo del supuesto nulo y respaldó la aceptación del supuesto alternativo, validando la expresión (Rho = -0.502) mediante el método de Spearman. Según la norma interpretativa sugerida por Hernández y Mendoza (2018), el coeficiente de correlación negativa describe una magnitud media. En suma, advierte una relación moderada entre la dimensión cognitiva y el estrés académico.

4.2.4 Análisis de correlación de la hipótesis específica 3

H₀: No existe relación entre la dimensión emocional y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada

H₁: Existe relación entre la dimensión emocional y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada.

Tabla 8

Correlación entre dimensión emocional y estrés académico

Cognitivo		Estrés			
		Emocional		Académico	
Rho de Spearman	Emocional	Coeficiente	de	1,000	-,404**
		correlación			
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		120	120
	Estrés	Coeficiente	de	-,404**	1,000
	Académico	correlación			
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		120	120

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

De acuerdo con la información contenida en la Tabla 8 exhibe un valor de significancia (bilateral) de ,000, el cual se sitúa por debajo de ,05. Este hallazgo confirma la presencia de una interacción significativa entre la dimensión emocional y el estrés académico. Este resultado conlleva al rechazo del supuesto nulo y respalda la aceptación del supuesto alternativo, validando el valor de (Rho = - 0.404), calculado a través del método de Spearman. Conforme a la normativa interpretativa señalada por Hernández y Mendoza (2018), este coeficiente de correlación negativa indica una magnitud media. En otras palabras, advierte un nexo moderado entre la dimensión emocional y el estrés académico.

4.2.5 Análisis de correlación de la hipótesis específica 4

H₀: No existe relación entre la dimensión agencial y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada

H_i: Existe relación entre la dimensión agencial y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada

Tabla 9

Correlación entre dimensión agencial y estrés académico

		Estrés		
			Agencial	Académico
Rho de Spearman	Cognitivo			
	Agencial	Coefficiente de correlación	1,000	-,415**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Estrés	Coefficiente de correlación	-,415**	1,000
	Académico	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	120	120	

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

En la Tabla 9, se identificó un valor de significancia bilateral de 0,000, situándose por debajo del umbral convencional de 0,05. Este hallazgo respalda la existencia de una relación significativa entre la dimensión agencial y el estrés académico. El valor de significancia inferior a 0,05 lleva al rechazo de la hipótesis nula, respaldando la aceptación de la hipótesis alternativa. Además, se observó un coeficiente de correlación ($Rho = -0.404$), calculado mediante el método de Spearman. De acuerdo con la interpretación establecida por Hernández y Mendoza (2018), este coeficiente de correlación negativa indica una magnitud media. En términos simples, sugiere la presencia de un vínculo moderado entre la dimensión agencial y el estrés académico.

V. DISCUSIÓN

El análisis descriptivo exhaustivo del aprendizaje activo revela patrones significativos que emergen de la información recopilada de los participantes encuestados. Al examinar el rendimiento, es notable que un 64.2% se ubicó en un nivel intermedio, mientras que el 27.5% demostró un desempeño elevado y un 8.3% se situó en el nivel bajo. Este panorama sugiere una distribución diversa en la capacidad de aprendizaje activo de los participantes, reflejando una variedad de niveles de habilidad y compromiso con las actividades de aprendizaje. Esta variabilidad en los niveles de aprendizaje activo puede tener implicaciones significativas para el diseño de estrategias educativas y la personalización de enfoques pedagógicos. Los estudiantes con desempeño elevado podrían beneficiarse de desafíos adicionales o enfoques más avanzados, mientras que aquellos en niveles intermedios podrían requerir apoyo adicional para mejorar y alcanzar su máximo potencial. Por otro lado, los participantes en el nivel bajo pueden necesitar intervenciones específicas y personalizadas para abordar las posibles barreras que puedan afectar su involucramiento activo en el proceso de aprendizaje. Además, este análisis detallado del rendimiento en aprendizaje activo proporciona una base sólida para investigaciones futuras que exploren las correlaciones entre los niveles de aprendizaje activo y otros factores, como el rendimiento académico general, la satisfacción estudiantil y la persistencia en los estudios. La comprensión de estos patrones y su relación con otros aspectos del rendimiento académico puede informar estrategias más efectivas para la promoción del aprendizaje activo y el éxito estudiantil.

En lo que respecta a la dimensión de interacción social, el 59.2% de los participantes exhibió un nivel intermedio, resaltando el papel significativo de la interacción en el desarrollo del aprendizaje. Esta prevalencia en el nivel intermedio sugiere que, en términos de interacción social, la mayoría de los participantes mantienen un equilibrio entre la colaboración y la autonomía en sus entornos académicos. Paralelamente, en la dimensión cognitiva, el 60.0% demostró un compromiso intelectual destacado, señalando un fuerte compromiso con las actividades académicas. Estos resultados indican una actitud proactiva hacia la adquisición y procesamiento de conocimientos, lo que sugiere una disposición

activa hacia el aprendizaje. En cuanto a la dimensión emocional, el 55.8% mostró una prevalencia en el nivel medio, apuntando a una vinculación moderada de las emociones con el proceso de aprendizaje. Este hallazgo sugiere que las emociones desempeñan un papel significativo, pero equilibrado, en la experiencia educativa de los participantes, sin manifestarse de manera extrema. Por último, en la dimensión agencial, el índice predominante fue del 58.3%, indicando una alta participación activa y motivación intrínseca a lo largo de la experiencia educativa. Este resultado sugiere que la mayoría de los participantes se muestran proactivos, autónomos y motivados internamente para llevar a cabo sus tareas académicas, lo que puede ser un indicador positivo para el éxito en el aprendizaje. Además, estos resultados proporcionan una visión integral de las diferentes dimensiones que influyen en el aprendizaje de los participantes. La combinación de niveles intermedios y destacados en estas dimensiones sugiere un equilibrio y una participación activa en el entorno de formación, destacando la importancia de abordar aspectos sociales, cognitivos, emocionales y agenciales para una experiencia educativa integral y efectiva.

Respecto al estrés relacionado con el aprendizaje, se observa que el 60.0% de los discentes experimentaron un nivel medio, el 30.0% lo consideraron bajo, y el 10.0% restante enfrentó un nivel alto de estrés. Estos hallazgos sugieren una distribución diversa en la percepción del estrés académico entre los participantes, lo que podría estar relacionado con diversos factores individuales y contextuales. Adicionalmente, en la dimensión de estresores, se encontró una prevalencia del 53.3%, indicando que más de la mitad de los participantes experimentan factores que generan estrés en el entorno académico. Los síntomas de estrés fueron notados en un 53.3% de los participantes, todos ubicados en una escala media, lo que señala una respuesta moderada a los estresores identificados.

Finalmente, en cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observa que el 61.7% de los encuestados optó por enfoques de nivel medio para hacer frente a las presiones académicas. Estos resultados sugieren una tendencia general hacia estrategias de afrontamiento equilibradas, lo que puede tener implicaciones importantes para el bienestar afectivo y el desempeño académico de los participantes.

A partir del análisis descriptivo detallado del aprendizaje activo y sus diversas dimensiones, se pueden extraer varias inferencias relevantes. En primer lugar, se observa una variabilidad considerable en la capacidad de aprendizaje activo entre los participantes, evidenciada por la distribución diversa en los niveles de rendimiento.

En la dimensión de interacción social, se resalta la destacada función que cumple la interacción en el desarrollo del aprendizaje, evidenciado por el considerable porcentaje de participantes (59.2%) que exhibieron un nivel intermedio en esta dimensión. Este hallazgo subraya la importancia crucial de la participación social en el proceso educativo, indicando que la dinámica social puede tener una influencia significativa en la experiencia de aprendizaje de los individuos.

El fuerte compromiso intelectual de los participantes, evidenciado por el destacado 60.0% en la dimensión cognitiva, subraya la importancia de la dedicación mental en las actividades académicas. Asimismo, la alta participación activa y motivación intrínseca (58.3%) en la dimensión agencial sugiere un nivel saludable de implicación personal en el proceso educativo.

En relación con el estrés académico, la diversidad en las percepciones de los participantes destaca el impacto de factores individuales y del entorno en la experiencia del estrés. Los hallazgos revelan que una proporción significativa (60.0%) experimentó un nivel medio de estrés, lo que indica una percepción moderada de las presiones académicas.

La prevalencia de estresores (53.3%) y los síntomas de estrés (53.3%) en la dimensión correspondiente indican que más de la mitad de los participantes enfrentan desafíos estresantes en el entorno académico. Esta información destaca la necesidad de abordar los elementos desencadenantes de estrés con la intención de estimular y propender la mejora de la experiencia educacional.

Finalmente, la elección mayoritaria de estrategias de afrontamiento de nivel medio (61.7%) sugiere una tendencia hacia enfoques equilibrados para manejar las presiones académicas. Estos resultados pueden tener importantes implicaciones para el bienestar emocional y el desempeño académico de los participantes,

destacando la relevancia de promover estrategias saludables de afrontamiento en el contexto educativo.

Los hallazgos de este estudio encontraron respaldo teórico en la investigación de Castro (2022), quien examinó la interacción entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico en estudiantes universitarios. Como estudio proporciona un marco conceptual que puede enriquecer nuestra comprensión de los resultados encontrados en el análisis descriptivo previo. En consonancia con los resultados actuales, la investigación de Castro se allanó a una metodología de corte cuantitativa y una estrategia no experimental, lo que sugiere una coherencia metodológica en los enfoques de investigación sobre el aprendizaje activo y el estrés académico. La elección de un diseño correlacional y transversal también es consistente con la naturaleza de nuestro análisis descriptivo, ya que ambos abordan relaciones y patrones en un momento específico. Es relevante señalar que, al igual que en el estudio, Castro optó por un muestreo no probabilístico intencional, lo que indica que ambos estudios comparten similitudes en la selección de participantes. Este enfoque puede haber permitido una mayor focalización en la población de interés y facilitar la obtención de datos relevantes para comprender la dinámica entre aprendizaje autorregulado y estrés académico.

En suma, este análisis resalta la importancia de no solo encontrar respaldo en investigaciones previas, como en el caso de Castro, sino también de mantener coherencia metodológica para garantizar la validez y la comparabilidad de los resultados. La elección compartida de diseños correlacionales y transversales sugiere una orientación hacia la comprensión de relaciones en un momento específico, proporcionando una instantánea significativa de la dinámica entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico. La estrategia de muestreo no probabilístico intencional, compartida entre ambos estudios, resalta la importancia de una selección deliberada de participantes para obtener información específica y relevante para el contexto estudiado. En conjunto, estos elementos refuerzan la validez y la robustez de los hallazgos, contribuyendo al avance del conocimiento en la intersección entre el aprendizaje activo y el estrés académico.

En relación con las inferencias extraídas, la hipótesis general fue confirmada con respaldo sólido, respaldada por una significancia bilateral ($p = .000$) y una correlación inversa notable, como se evidencia en el coeficiente de Spearman de -0.599 . Estos resultados contrastan con los hallazgos de la investigación de Díaz (2022), enfocado en la relación entre estilos de aprendizaje y estrés académico. A pesar de que ambos estudios compartieron un enfoque metodológico cuantitativo básico y no experimental, optaron por estrategias no experimentales correlacionales y transversales.

Las deducciones extraídas destacan la robustez de la relación inversa entre las variables en cuestión, respaldando la validez de la hipótesis general del estudio actual. La diferencia en los resultados respecto a la investigación de Díaz señala la importancia de considerar específicamente el nexo analizado, y cómo esta puede diferir de las interacciones vinculadas a los estilos de aprendizaje.

La elección común de un enfoque metodológico y estrategias de investigación similares entre ambos estudios sugiere que, a pesar de las diferencias en los temas de estudio, hay consistencia en la manera en que se abordan las relaciones entre variables en contextos académicos específicos. Estas comparaciones resaltan la necesidad de explorar y comprender las complejas interacciones en el ámbito académico, reconociendo al mismo tiempo las particularidades que pueden surgir al analizar diferentes constructos relacionados con el rendimiento y el bienestar estudiantil.

Es importante destacar que, a pesar de las similitudes metodológicas, Díaz condujo su estudio con una muestra de 144 estudiantes y observó que el 54.9% de los estudiantes experimentaban un nivel severo de estrés académico. Sin embargo, al analizar el coeficiente Rho (-0.55), se encontró un $p > 0.05$. Este descubrimiento llevó a la aceptación de la hipótesis nula. Estas convergencias refuerzan las propias inferencias, indicando que la relación inversa entre aprendizaje activo y estrés académico puede respaldarse en investigaciones previas que exploran la interacción entre variables educativas y niveles de estrés. La divergencia en los resultados de Díaz subraya la complejidad de estas relaciones y la importancia de considerar diferentes factores que pueden influir en la percepción y

experimentación del estrés académico por parte de los estudiantes. En conjunto, estos hallazgos apoyan la consistencia y robustez de la conexión inversa entre aprendizaje activo y estrés académico, fortaleciendo así la validez de nuestras inferencias.

En la misma línea de investigación, se destacó el trabajo de Cisneros (2022), quien examinó el nexo entre el estrés académico y el aprendizaje significativo en discentes de enfermería. La metodología adoptada fue cuantitativa y básica, con una estrategia no experimental y un alcance correlativo. La población estudiada constó de 100 informantes a quienes se les aplicaron dos cuestionarios. Los resultados revelaron una relación inversa significativa, respaldada por el estadístico ($Rho = -.755, p < .05$). La conclusión del estudio enfatizó el vínculo significativo entre ambas variables, indicando que, a mayor estrés académico, menor será el aprendizaje significativo en los estudiantes.

En un estudio similar que sigue la misma metodología, Palomino (2022) llevó a cabo una investigación entre estudiantes de una institución educativa en Tacna. Su objetivo era explorar la relación entre el estrés y los estilos de aprendizaje. Al igual que el estudio previamente mencionado, la metodología adoptada por Palomino fue cuantitativa, con un diseño básico y no experimental, y un alcance correlacional transversal. La muestra de Palomino consistió en 251 voluntarios a quienes se les administraron dos cuestionarios específicos. El primero, el Inventario SISCO, se utilizó para evaluar la variable de estrés, mientras que el segundo, el Cuestionario Honey – Alonso, se empleó para medir los estilos de aprendizaje. Esta consistencia en la metodología entre ambos estudios facilita la comparación de resultados y contribuye a la comprensión general de la relación entre estrés y estilos de aprendizaje en contextos educativos.

Los resultados revelaron que el 18.3% de los participantes percibieron un nivel elevado de estrés. No obstante, se obtuvo un valor de $Rho = -.168$ y un $p > 0.05$, señaló la falta de significancia entre las variables de estrés y estilos de aprendizaje. Este descubrimiento condujo a la aceptación de la hipótesis nula, es decir, no se halló evidencias de correlación.

A partir de estos hallazgos, es relevante destacar la consistencia en los métodos utilizados en estudios similares, lo cual fortalece la validez de los resultados obtenidos. La convergencia en los enfoques y las estrategias metodológicas entre este estudio y el de Palomino (2022) sugiere que estas variables están siendo investigadas de manera rigurosa y sistemática en distintos contextos, contribuyendo así a una comprensión más amplia de la relación entre el estrés y los estilos de aprendizaje en entornos educativos. La uniformidad en los resultados que no encuentran una correlación significativa también subraya la importancia de seguir explorando factores adicionales que puedan influir en esta dinámica.

En resumen, estos resultados no solo añaden evidencia a la falta de correlación entre el estrés y los estilos de aprendizaje en este contexto específico, sino que también refuerzan la necesidad de considerar variables adicionales que puedan explicar la complejidad de esta relación en la experiencia educativa de los estudiantes.

Por último, otro respaldo teórico, advierte que el aprendizaje activo se fundamente en la teoría constructivista, ya que se erige como un paradigma educativo que coloca al estudiante en el epicentro del proceso de adquisición de los conocimientos. Este enfoque pedagógico encuentra sus raíces en teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky y especialmente Jerome Bruner, quienes han favorecido de forma relevante al desarrollo de prácticas que favorecen la edificación activa de los saberes por parte del estudiante (Wells, 1996; Rodríguez, 1999; Eleizalde et al., 2010). De manera que, este enfoque pedagógico, al estar arraigado en las contribuciones de destacados teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, establecen que el estudiante es el protagonista central. La vinculación con la teoría constructivista implica que se le otorga al estudiante un papel activo y participativo en la construcción activa de su propio entendimiento. La referencia a estos teóricos subraya la influencia sustancial de las teorías del constructivismo que buscan facilitar la construcción activa del conocimiento. En conjunto, este respaldo teórico fortalece la posición del aprendizaje activo al situarse dentro de un marco pedagógico respaldado por teorías educativas bien fundamentadas.

En relación con la Hipótesis Específica 1, se ha confirmado la presencia de una conexión significativa entre la interacción social y el estrés académico. Esta relación se respalda con una significancia bilateral ($p = .000$) y una clara relación inversa, evidenciada por un coeficiente de Spearman de -0.427 . Estos resultados están en sintonía con la investigación realizada por Chamorro (2023). Según la percepción de los estudiantes participantes en nuestro estudio, el nivel de estrés académico se sitúa en un punto medio, afectando al 54.3% de los encuestados. Adicionalmente, se encontró un ($Rho = -0.673$, $p < .05$), lo que confirma una relación inversa significativa de magnitud moderada entre la interacción social y el estrés académico.

En conclusión, la investigación de Chamorro respalda la existencia de una correlación inversa entre estas variables, sugiriendo que ambas pueden influenciarse mutuamente, ya sea aumentando o disminuyendo. Este hallazgo refuerza nuestra propia investigación, reafirmando la validez de la relación identificada entre la interacción social y el estrés académico. La convergencia en los resultados subraya la importancia de considerar factores sociales en la gestión del estrés académico.

La coincidencia en los hallazgos también destaca la relevancia de un entorno social saludable para mitigar la presión académica. Este resultado respalda la noción de que comprender y abordar las dinámicas sociales en el contexto educativo puede conducir al desarrollo de estrategias más efectivas para gestionar y reducir el estrés académico que afecta a los estudiantes. En conjunto, estos resultados resaltan la interconexión entre el bienestar social y la experiencia del estrés académico, abriendo oportunidades para intervenciones y apoyos específicos dirigidos a fortalecer el entorno social en beneficio de la salud psicológica de los estudiantes.

En relación con la hipótesis específica 2, se ha corroborado la presencia de una relación entre la dimensión cognitiva y el estrés académico, sustentada por una significancia bilateral ($p = .000$) y una clara relación inversa, como se evidencia en el coeficiente de Spearman de -0.502 . Este descubrimiento encuentra respaldo en la investigación de Palomino (2022), llevada a cabo entre 251 estudiantes de una

institución educativa en Tacna. Aunque en este estudio el 18.3% de los participantes reportaron un nivel elevado de estrés, la correlación $Rho = -0.168$ y un $p > 0.05$ indicaron falta de significancia entre las variables de estrés y estilos de aprendizaje, llevando a la aceptación de la hipótesis nula. En otras palabras, no se detectó correlación entre las variables analizadas.

Este resultado podría sugerir que, mientras la dimensión cognitiva parece estar vinculada al estrés académico, los estilos de aprendizaje específicos explorados por Palomino no mostraron una relación estadísticamente significativa con el nivel de estrés. La falta de correlación podría atribuirse a diversas razones, como la complejidad del concepto de estrés académico o la variabilidad en la percepción de los estilos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estos hallazgos resaltan la necesidad de una mayor exploración y comprensión de los factores que contribuyen al estrés académico, considerando tanto aspectos cognitivos como variables específicas de los estilos de aprendizaje.

En contraste, se evidencia un desacuerdo en los resultados según lo revelado en el trabajo de Romero (2022), donde se exploró la interacción entre el aprendizaje activo y el pensamiento creativo en estudiantes. Este estudio reveló que, en cuanto al aprendizaje activo, el 58% de los participantes percibió un nivel alto. El análisis del coeficiente de correlación ($Rho = 0.805$, $p < 0.05$) entre el aprendizaje activo y el pensamiento creativo indicó una relación significativa, directa y de magnitud baja. A diferencia de otros estudios, la investigación de Romero sugiere que, en este contexto específico, ambos factores aumentan de manera directa y proporcional. Sin embargo, es crucial considerar que la naturaleza compleja de las relaciones entre variables académicas puede variar según diversos factores contextuales y poblacionales. La divergencia en estos resultados destaca la necesidad de explorar más a fondo y comprender las dinámicas específicas que subyacen a las relaciones entre aprendizaje activo y pensamiento creativo en el entorno académico.

Asimismo, Castro (2022) en su investigación con 116 estudiantes a través de un muestreo no probabilístico intencional, obtuvo un ($Rho = -0.506$, $p < .01$) respaldando la correlación inversa y validando la conexión significativa entre la

autorregulación del aprendizaje y el nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes universitarios. Este hallazgo permite advertir este vínculo como compleja y multifacética, porque permite avizorar como un eje importante el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado, lo que implica comprobar estrategias de afrontamiento de manera proactiva, como un factor influyente en la experiencia de estrés académico, proporcionando una perspectiva valiosa para abordar eficazmente los desafíos relacionados con la gestión del estrés en el entorno universitario.

En su conjunto, estos estudios proporcionan perspectivas variadas sobre las relaciones entre variables fundamentales en el entorno académico. Aunque tanto el trabajo de Palomino como el propio estudio sometido a comprobación empírica no encontraron una correlación significativa, sin embargo, los hallazgos de Romero y Castro respaldan la existencia de relaciones significativas. Romero identificó una conexión positiva entre el aprendizaje activo y el pensamiento creativo, mientras que Castro encontró una asociación significativa entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico. Estos resultados sugieren que la interacción entre variables específicas puede variar, destacando la complejidad del panorama académico y subrayando la importancia de considerar múltiples factores al abordar cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el estrés en el contexto educativo.

La discrepancia en los resultados puede atribuirse a las diferencias en la conceptualización y medición de las variables, así como a las particularidades de las poblaciones estudiadas. La falta de correlación en nuestro estudio y el de Palomino podría sugerir que, en nuestro contexto específico, los estilos de aprendizaje no se encuentran vinculados con el estrés académico, destacando la importancia de considerar contextos y poblaciones específicos al interpretar los resultados. Por otro lado, los hallazgos de Romero y Castro sugieren la presencia de relaciones significativas en sus respectivos contextos de estudio, enfatizando la complejidad y la variabilidad de las dinámicas académicas.

Además, el respaldo teórico de Ascue y Loa (2021) subraya la conexión entre prácticas de aprendizaje deficientes y el surgimiento del estrés. Estos autores destacan que acciones desordenadas y falta de disciplina durante el proceso de

aprendizaje pueden generar problemas en la concentración y comprensión de los conocimientos, afectando negativamente el proceso educativo. Este respaldo teórico complementa las evidencias empíricas proporcionadas por Castro, fortaleciendo la comprensión de la influencia de la autorregulación del aprendizaje en la experiencia de estrés académico.

En resumen, la diversidad de resultados entre estos estudios resalta la importancia de abordar las relaciones académicas desde múltiples perspectivas y considerar las complejidades inherentes a la interacción de variables en el entorno educativo. Estas divergencias y convergencias proporcionan la base para la formulación de estrategias específicas adaptadas a las necesidades particulares de los estudiantes en diferentes contextos educativos.

En relación con la hipótesis específica 3, se ha confirmado la existencia de una interacción entre la dimensión emocional y el estrés académico, respaldada por una significancia bilateral ($p = .000$) y una clara relación inversa, como lo evidencia el coeficiente de Spearman, que alcanza -0.404 . Sin embargo, este hallazgo discrepa con los resultados obtenidos por Ynquillay (2020), quien en su estudio se ocupó del vínculo entre el ajuste al entorno universitario con el estrés académico. El estudio de Ynquillay adoptó un enfoque cuantitativo, llevando a cabo una investigación básica y no experimental con un alcance correlacional transversal. La muestra para su investigación consistió en 363 estudiantes, y se recopiló información mediante el uso de dos cuestionarios: el cuestionario de adaptación (QVA-r) y el inventario SISCO.

Los resultados indican que el 63% de los participantes percibió un nivel moderado de estrés académico. Además, el coeficiente de correlación ($Rho = 0.307$, $p < 0.05$) estuvo respaldado por una relación significativamente baja pero positiva. En resumen, la investigación de Ynquillay advierte la presencia de una intersección positiva, resaltando que a medida que los estudiantes se adaptan más a la vida universitaria, aumenta en ellos el estrés académico, vale decir, que van escalando en mayores responsabilidades académicas y nuevas exigencias. La discrepancia con las evidencias empíricas halladas en este trabajo exige un mayor rigor metodológico para abordar en profundidad la dimensión emocional y el estrés

académico, considerando posibles variaciones contextuales y metodológicas. De modo que, a la luz de nuevas experiencias de medición en el contexto universitario, se hace preciso promover una medición longitudinal, dado que este diseño permitiría capturar cómo la dimensión emocional y el estrés académico evolucionan a lo largo del tiempo. Esto proporcionaría una comprensión más dinámica de la relación y permitiría identificar posibles cambios en patrones de estrés en diferentes etapas del ciclo académico. De igual forma, se hace preciso realizar la exploración de factores moderadores, es decir, se deben incorporar medidas que exploren posibles factores moderadores, como el tipo de programa académico, la carga de trabajo o la participación en actividades extracurriculares, abriendo un abanico de nuevas oportunidades para determinar qué factores influyen en la fuerza o la dirección de las interacciones que aquí se discuten.

En síntesis, este hallazgo no solo apunta a la complejidad de los nexos abordados, sino que también sugiere caminos prometedores para futuras investigaciones y acciones prácticas en el ámbito universitario. La comprensión más profunda de estas dinámicas contribuirá a enriquecer las estrategias de apoyo y promoción del bienestar estudiantil.

En relación con la hipótesis específica 4, se ha confirmado la existencia de una conexión entre la dimensión agencial y el estrés académico, respaldada por una significancia bilateral ($p = .000$) y una evidente relación inversa, establecida por medio del coeficiente de Spearman de -0.415 . Este indicador al compararse con el hallazgo de Guzmán et al (2019) reveló por medio de la aplicación de los cuestionarios: el inventario SISCO y el Cuestionario Honey-Alonso (CHAEA) una discrepancia relevante, porque estos investigadores reportaron un valor $p > 0.05$, lo que evidentemente significó descartar el supuesto y aceptar la hipótesis nula. A pesar que no hubo un respaldo contundente de las evidencias empíricas halladas, sin embargo, en el plano descriptivo se halló a un 62.0% de encuestados que percibieron un nivel medio de estrés académico. En consecuencia, el antecedente sometido a comparación permitió concluir que no existe una correlación entre estas variables, a pesar de la presencia significativa de estudiantes con niveles elevados de estrés académico.

Asimismo, se observaron discrepancias con el estudio de Solís (2019). Este investigador, utilizando una metodología cuantitativa con un diseño básico, un plan no experimental y alcance correlacional transversal, llevó a cabo su investigación con una muestra de 88 estudiantes, a quienes se les aplicaron los test SISCO y CHAEA. A pesar de que el 75.34% de los encuestados se identificó con un nivel medio de estrés académico, el análisis inferencial no reveló evidencia de correlación ($Rho = .011$, $p > .05$), conduciendo a la aceptación de la hipótesis nula en su investigación.

Considerando estas discrepancias, Barraza (2007) aporta una perspectiva valiosa al proponer un enfoque para evaluar el estrés académico que comprende tres elementos esenciales. Estos componentes son identificados previamente y delimitados mediante un análisis factorial empírico. El primer componente destacado se refiere a los estresores académicos, que son elementos dentro del entorno educativo que predisponen a los estudiantes al estrés al ejercer presión y sobrecarga sobre ellos. Este enfoque, respaldado por referencias a estudios anteriores como el de García (2004), resalta la importancia de comprender y evaluar estos factores de estrés en contextos educativos. La identificación precisa de estresores académicos puede informar medidas de intervención efectivas para abordar el estrés académico entre los estudiantes.

Ante las discrepancias señaladas y las variaciones en los resultados entre la presente investigación y estudios anteriores, se puede inferir que el vínculo entre la dimensión agencial y el estrés académico es susceptible a diferencias según el entorno y la población analizada. La falta de correlación en los estudios de Guzmán et al. (2019) y Solís (2019) sugiere la necesidad de profundizar en la exploración de factores específicos que contribuyen al estrés académico en sus respectivos contextos. La propuesta de Barraza (2007) refuerza la importancia de una evaluación detallada de los estresores académicos, proporcionando un marco que facilita una comprensión más profunda de las complejidades de esta relación y, a su vez, el desarrollo de estrategias de intervención más efectivas. En conclusión, la variabilidad en los resultados destaca la necesidad de abordar el estrés académico considerando las particularidades de cada entorno educativo.

De manera que, el hallazgo de una conexión significativa entre la dimensión agencial y el estrés académico, respaldada por una significancia bilateral y una relación inversa evidente, plantea importantes consideraciones para futuras investigaciones en el ámbito universitario, entre las que destaca, por ejemplo, trabajar por la validación de resultados, esto quiere decir que se sugiere realizar investigaciones adicionales para validar y replicar estos resultados en diversas instituciones universitarias. La discrepancia con los hallazgos de Guzmán et al. (2019) destaca la importancia de examinar la consistencia de la conexión entre la dimensión agencial y el estrés académico en diferentes contextos universitarios. Esto conduce, obviamente, a realizar la exploración de variables moderadoras en futuras investigaciones que podrían influir en la relación entre la dimensión agencial y el estrés académico. Factores como el tipo de programa académico, la carga de trabajo, o el entorno universitario podrían modular esta conexión, y su comprensión ser más valiosa. Por último, propender hacia el desarrollo de análisis longitudinales, con la mira de evaluar cómo la relación entre la dimensión agencial y el estrés académico evoluciona con el tiempo. Esto permitiría una comprensión más completa de las dinámicas a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes.

En resumen, este hallazgo destaca la necesidad de una exploración más detallada de la relación entre la dimensión agencial y el estrés académico, con el objetivo de proporcionar orientación práctica y valiosa para mejorar el bienestar estudiantil en entornos universitarios.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Se ha establecido una relación significativa entre el aprendizaje activo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Lima, año 2023. Este análisis ha sido respaldado por una significancia bilateral ($p = .000$) y un coeficiente de Spearman ($Rho = -0.599$), confirmando una relación inversa de magnitud media. La validación de estos resultados respalda la hipótesis general planteada. En consecuencia, se observa que un aumento en el aprendizaje activo está asociado con una disminución en los niveles de estrés experimentados por los estudiantes universitarios.

Segunda: Se ha establecido una relación significativa entre la dimensión interacción social y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Lima, año 2023. Este análisis ha sido respaldado por una significancia bilateral ($p = .000$) y un coeficiente de Spearman ($Rho = -0.427$), confirmando una relación inversa de magnitud media. La validación de estos resultados respalda la hipótesis específica 1 planteada. En consecuencia, se observa que un aumento en la interacción social está asociado con una disminución en los niveles de estrés experimentados por los estudiantes universitarios.

Tercera: Se ha establecido una relación significativa entre la dimensión cognitiva y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Lima, año 2023. Este análisis ha sido respaldado por una significancia bilateral ($p = .000$) y un coeficiente de Spearman ($Rho = -0.502$), confirmando una relación inversa de magnitud media. La validación de estos resultados respalda la hipótesis específica 2 planteada. En consecuencia, se observa que un aumento en la dimensión cognitivo está asociado con una disminución en los niveles de estrés experimentados por los estudiantes universitarios.

Cuarta: Se ha establecido una relación significativa entre la dimensión emocional y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Lima durante el año 2023. Este análisis ha sido respaldado por una significancia bilateral ($p = .000$) y un coeficiente de Spearman ($Rho = -$

0.404), confirmando una relación inversa de magnitud media. La confirmación de estos resultados respalda la hipótesis específica 3 propuesta. En consecuencia, se observa que un aumento en la dimensión emocional está asociado con una disminución en los niveles de estrés experimentados por los estudiantes universitarios.

Quinta: Se ha establecido una relación significativa entre la dimensión agencial y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Lima durante el año 2023. Este análisis ha sido respaldado por una significancia bilateral ($p = .000$) y un coeficiente de Spearman ($Rho = -0.415$), confirmando una relación inversa de magnitud media. La confirmación de estos resultados respalda la hipótesis específica 4 propuesta. En consecuencia, se observa que un aumento en la dimensión agencial está asociado con una disminución en los niveles de estrés experimentados por los estudiantes universitarios.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se sugiere al Vicerrector Académico del centro educativo superior fomentar el aprendizaje activo, a través de la promoción de estrategias y métodos de enseñanza, así como incentivando la participación activa y el trabajo colaborativo para reducir las gradaciones de estrés que se presentan durante los semestres académicos.

Segunda: Se recomienda al jefe académico impulsar la interacción social, facilitando oportunidades y entorno propicios para la interacción social entre los estudiantes, basado en desarrollar programas y actividades que promuevan la construcción de redes sociales y la colaboración entre compañeros.

Tercera: Se recomienda a los docentes enfatizar el desarrollo cognitivo con el despliegue de enfoques educativos que fomenten el desarrollo cognitivo de los estudiantes, a partir de proporcionarles recursos y apoyo adicional para fortalecer las habilidades cognitivas necesarias para afrontar los desafíos académicos.

Cuarta: Se recomienda a los docentes abordar aspectos emocionales mediante la incorporación de enfoques que aborden la dimensión emocional del aprendizaje, como programas de bienestar emocional y servicios de apoyo psicológico y, crear un entorno que fomente la expresión emocional y el manejo adecuado de éstas acorde con el entorno académico.

Quinta: Se sugiere que los docentes fortalezcan la agencia de los estudiantes, a través de su empoderamiento, para que tomen una participación más proactiva en su proceso educativo, así como proporcionar herramientas y recursos que fomenten la autonomía y la toma de decisiones reduciendo así el estrés académico.

REFERENCIAS

- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Ascue, R., y Loa, 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), 365-76. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.238
- Auris-Villegas, D., Saavedra-Villar, P., Quispe-Espinoza, E., y Paucar-Yarihuaman, J. (2022). Una mirada a la educación Universitaria en el Perú: política, calidad y docencia. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 489–505. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.049>.
- Ausubel, D., Novak., J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bandura, A. (2001). Teoría cognitiva social: una perspectiva agente. *Revista anual de psicología*, 52 (1), 1-26. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. y Rivièrè, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2). <https://psicolcient.me/dqa8g>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Beard, C. y Wilson, J. (2013). *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Education, Training and Coaching*. UK: Koganpage. <https://bit.ly/2O8Fe1d>

- Berrio-García, N. y Mazo-Zea, R. (2012). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55–82.
<https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
https://www.researchgate.net/publication/291048965_Niveles_de_estres_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_la_carrera_de_Psicologia_d_el_Centro_Universitario_de_Los_Altos
- Calixto-Juárez, P., Hernández-Murúa, J. A., & del Refugio Gaxiola-Durán, M. (2023). Valoración del estrés académico postpandemia covid-19 en estudiantes del nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1553-1573.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4498>
- Campusexplora. (22 de febrero de 2023). *¿Qué es el Aprendizaje Activo?*
<https://campusexplora.es/2023/02/22/que-es-el-aprendizaje-activo/#:~:text=Caracter%C3%ADsticas%20del%20Aprendizaje%20Activo,-En%20dicho%20informe&text=Se%20realiza%20un%20menor%20%C3%A9nfasis,memorizaci%C3%B3n%20y%20absorci%C3%B3n%20de%20contenidos.>
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. Epub 06 de septiembre de 2021.
<https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272021000200005#:~:text=el%2083%25%20de%20estudiantes%20refiere,niveles%20medio%20y%20medio%20alto
- Castro-Porras, J. (2022). *Aprendizaje autorregulado y estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021* [Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Repositorio Institucional – Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/18182>

Chamorro, M. (2023). *Estrés académico y estilos de aprendizaje en una institución educativa del nivel secundario de Puerto Bermúdez-2022* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional – Universidad César Vallejo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/111347/Chamorro_CMA-SD.pdf?sequence=4

Cisneros, V. (2022). *Estrés académico y aprendizaje significativo en estudiantes de enfermería del cuarto año de una universidad privada de Lima 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Norbert Wiener] Repositorio Institucional - Universidad Norbert Wiener.

<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7676>

Cook, B., & Cook, L. (2008). Non experimental Quantitative Research and Its Role in Guiding Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 98-104.

<http://dx.doi.org/10.1177/1053451208321565>

Delclós, J. (2018). Ética en la investigación científica. *Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve*, 14-19.

<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/download/395594/489177>

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Díaz-Ramos, G. (2022). *Estilos de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de tercero bachillerato de una unidad educativa de Guayaquil–2022* [Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional – Universidad César Vallejo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/107776>

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A. y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, (71), 271-290.

<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>

- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44 (2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Guzmán-Robles, L., Llauce-Vigo, C. y Velarde-Camaqui, D. (2019). Estrés académico y estilos de aprendizaje en universitarios peruanos. *PsiqueMag*, 8(2), 46–54. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/196>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Editorial McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
- Laura-Ochoa, L., Bedregal-Alpaca, N., Delgado-Barra, L., y Guevara, K. (2023). Aprendizaje activo y aprendizaje cooperativo para la enseñanza de un curso de fundamentos de programación [Active learning and cooperative learning for teaching a programming fundamentals course] *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação*, , 64-77. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/aprendizaje-activo-y-cooperativo-para-la/docview/2858728993/se-2>
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lee, R. & Kwan, C. (2000). *The use of problem-based learning in medical education*. McMaster University Hamilton.
- Lombardi, D. & Shipley, T. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*. 2021;22(1):8-43. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1529100620973974>
- López-Padilla, R., Rodríguez-Alegre, L., Ramos-Pacheco, H., y Ramos-Pacheco, R. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes

- universitarios. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 831-850.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- Maceo-Palacio, O., Maceo-Palacio, A., Varón-Blanco Y Maceo Palacio, M., y Peralta-Roblejo, Y. (2016). Estrés académico: causas y consecuencias. *Multimed*, 17(2). <https://revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/302/410>
- Martín-Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. <https://idus.us.es/handle/11441/12812>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.* https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación.* Oxford University Press. <https://issuu.com/malurojas19/docs/56-metodologia-de-la-investigacion-carlos-i.-munoz>
- Ñaupas, H.; Valdivia, M.; Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis.* 5ta edición. Editorial educación. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas de Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe. *Revista educación superior y sociedad*, 33(2), 60-69. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380660>
- Orlandini, M. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo.* Fondo de Cultura Económica. https://www.google.com.pe/books/edition/El_estr%C3%A9s/d8-KuiJAOXIC?hl=es&gbpv=1&dq=inauthor:%22Alberto+Orlandini%22&prints ec=frontcover
- Palomino, P. (2023). Pensamiento constructivo y estrés académico en estudiantes universitarios, Huancayo-2021 [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Los

Andes]. Repositorio Institucional Universidad UPLA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12848/5423>

Palomino, M. (2022). *Estrés percibido relacionado a la pandemia y estilos de aprendizaje en las adolescentes de la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Tacna, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional - Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/81780>

Patall, E., Pituch, K., Steingut y Vásquez, A. (2019). Experiencias de motivación, compromiso y apoyo en el aula de estudiantes de ciencias de agencia y de secundaria. *Revista de Psicología Aplicada del Desarrollo*. 62:77-92.
https://www.researchgate.net/publication/332788126_Agency_and_high_school_science_students'_motivation_engagement_and_classroom_support_experiences

Perales, C. y Domínguez, O. (2019). Estudio sobre aprendizaje activo y el desarrollo de competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes de maestría en educación de una universidad privada de Lima durante el período 2019. [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional - Universidad Tecnología del Perú. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2254>

Piaget, J. (2007). *Psicología del niño*. Editorial Morata.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the reserch. *Journal of Engineering Education*, 93, 2023-231. https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQml/2004-Prince_AL.pdf

Pupiales, L. (2020). Active learning and language: Opportunity and choice from the classroom. *Revista huellas* 10. Colombia.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/5753>

Quezada-Castro, M., Castro-Arellano, M., Dios-Castillo, C. y Quezada-Castro, G. A. (2021). *Condiciones laborales en la educación universitaria peruana:*

- Restrepo, J., Bedoya Cardona, E., Cuartas Montoya, G., Cassaretto, M., y Vilela, Y. P. (2023). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria: mediación de la regulación cognitivo-emocional y el apoyo social. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(1), 62–71.
<https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, Pàgines 29-50.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodri-quez.pdf?sequence=1>
- Rodríguez-Arocho, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 477-489.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Salazar, C. y Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de Estadística*. Ebook.
<https://pubhtml5.com/skfd/tkbf/basic/>
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Rivadeneira, Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5ª edición). Lima: Business Support Aneth.
https://www.academia.edu/78002369/METODOLOG%C3%8DA_Y_DISE%C3%91OS_EN_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CIENT%C3%8DFICA
- Selye, H. (1960). *La atención en la vida (el estrés)*. Compañía General Fabril.
- Solano-Meneses, E. (2022). Pedagogía del diseño en el contexto COVID-19: una experiencia educativa en el aula virtual. *Reflexiones sobre la educación en diseño en contextos de emergencia*. Universidad Autónoma Metropolitana.
<http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/9234>

- Solís, J. (2019). *Estilos de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de medicina de la universidad José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional – Universidad Alas Peruanas. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/9328>
- Tarazona, J. (2005). Reflexiones acerca del aprendizaje basado en problemas (abp). una alternativa en la educación médica. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 56 (2), 147-154. <https://www.redalyc.org/pdf/1952/195214313006.pdf>
- Tejada, A (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico*, 1(5). p. 117 – 123. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4800697.pdf>
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica* (2ª edición). San Marcos.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1934/1956). *Obras Escogidas, Tomo II, Pensamiento y lenguaje*. <https://bit.ly/2YwRSwN>
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 3,74-101. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca0302_2
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de operacionalización de variables o Tabla de categorización

Matriz de operacionalización de la variable 01: aprendizaje activo

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
Lombardi & Shipley (2021) destacan que el aprendizaje activo se fundamenta en la construcción activa del conocimiento y en la intensificación del compromiso, promoviendo el desarrollo autónomo de los estudiantes en entorno de aprendizaje estructurados como acontecimientos únicos en clase.	El enfoque de aprendizaje activo se desglosó en tres dimensiones clave: interacción social, cognitiva, emocional y egencial, y se mide con el cuestionario de aprendizaje activo.	▪ Interacción social	La participación de actividades Trabajo colaborativo	1-7	Ordinal Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Bajo(27-39)
		▪ Cognitivo	Uso de estrategias	8-17		Medio (64-98)
		▪ Emocional	Autorregulación	18-22		Alto (99-135)
		• Agencial	Sentido de pertenencia	23-27		

Nota: creación propia

Matriz de operacionalización de la variable 02: estrés académico

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos	
El estrés académico, según la perspectiva de Reynoso (2017), se conceptualiza como el declive mental, psicológico y físico que resulta en fatiga, confusión e inquietud, manifestándose como una respuesta psicosomática a los estímulos del entorno; impactando en el desenvolvimiento y aprendizaje del estudiante.	Desde un enfoque operativo, la evaluación del estrés académico se llevará a cabo mediante un cuestionario compuesto para medir las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento,	Estresores	Actividades escolares	1-10	Ordinal Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Bajo(26-60)	
		Síntomas	Síntomas negativos Físicos comportamiento	11-18			Medio (61-94)
		Estrategias de afrontamiento	Conductas de equilibrio	19-26			Alto (95-130)

Nota: creación propia

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

Anexo 2.1: Instrumentos de investigación

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE ACTIVO

Estimado participante, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre el aprendizaje activo, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

Del mismo modo, se le solicita su consentimiento voluntario para responder las preguntas del presente cuestionario.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.

Datos generales:

Género: Masculino () Femenino ()

Instrucciones: Marca con una "X" solo una alternativa la que crea conveniente.

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

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE ACTIVO						
N.º	PREGUNTAS	CALIFICACION				
INTERACCIÓN SOCIAL		1	2	3	4	5
1	Participo de manera continua, en relación a los temas tratados en clases.					
2	Durante clases, cuando trabajo en equipo intervengo constantemente					
3	Considero que es importante la comunicación en mi aprendizaje.					
4	Considero que es importante para el aprendizaje escuchar a los demás.					
5	Trato de ser lo más claro posible Cuando explico un tema.					
6	La comunicación que establezco con mis compañeros es pertinente.					
7	La comunicación que establezco con mis docentes es adecuada.					
COGNITIVA						
8	Propongo diferentes alternativas de solución frente a un problema.					

9	A partir de mi conocimiento sobre algún tema, realizo actividades con determinados objetivos.					
---	---	--	--	--	--	--

10	Para reforzar un determinado tema, busco información en diferentes bases de datos.					
11	Considero mis saberes previos al momento de construir un nuevo aprendizaje.					
12	Planifico las actividades que realizo para obtener algún conocimiento.					
13	Planifico mi tiempo con el fin de reforzar los conocimientos adquiridos en clase.					
14	Analizo constantemente los nuevos conocimientos que voy adquiriendo.					
15	Después de resolver una tarea en clase verifico si su resolución fue la más idónea.					
16	Confío en mis capacidades durante el proceso de aprendizaje.					
17	Cuando estoy realizando alguna actividad académica, lo hago de manera minuciosa.					
EMOCIONAL						
18	Durante la clase desarrollo mis actividades de manera independiente.					
19	Los nuevos aprendizajes adquiridos, potencian mi desarrollo personal					
20	Durante la clase Reconozco positivamente el buen desempeño de los compañeros					
21	Valoro los diferentes puntos de vista que se dan a conocer durante el desarrollo de clase.					
22	Genero emociones positivas, ante una dificultad en el desarrollo de las actividades académicas de los compañeros.					
AGENCIAL						
23	Los materiales o recursos que se utilizan en las clases o actividades despiertan mi interés.					
24	Dependiendo del tema hago uso de diferentes estrategias de aprendizaje					
25	Me demuestro activo durante las actividades que se desarrollan en clase.					
26	Las actividades que desarrollo en clase me motivan a seguir investigando sobre el tema.					

27	Los temas que no logro comprender en clase significan un nuevo reto para mí.					
----	--	--	--	--	--	--

INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN
INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

Edad:
Sexo: (F) (M)

1. Durante el transcurso del año académico ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si No

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

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3. DIMENSIÓN ESTRESORES

En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nu nca	R a r a v e z	Algu nas vec es	Ca si siem pre	Siemp re
3.1.- La competencia con los compañeros del grupo					
3.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3.3.- La personalidad y el carácter del profesor					
3.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, trabajos de investigación, etc.)					

3.5.- Problemas con el horario de clases					
3.6.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
3.7.- No entender los temas que se abordan en la clase					
3.8.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
3.9.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					

Otra _____ (especifique)					
-----------------------------	--	--	--	--	--

4. DIMENSIÓN SÍNTOMAS (REACCIONES)

En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso

Subdimensión: Síntomas o Reacciones físicas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.1.-Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)					
4.3.- Dolores de cabeza o migrañas					
4.4.-Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Subdimensión: Síntomas o reacciones psicológicas					
Subdimensión: Síntomas o reacciones psicológicas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.					
4.10.- Problemas de concentración					
4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Subdimensión: Síntomas o reacciones comportamentales					
Subdimensión: Síntomas o reacciones comportamentales	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					

4.13.- Aislamiento de los demás escolares					
4.14.- Desgano para realizar las labores					
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos. Otra					
(Especifique)					

5. DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia utilizaste siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
5.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
5.3.- Concentrarse en resolver la situación que me preocupa					
5.4.- Elogios a sí mismo					
5.5.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5.6.- Búsqueda de información sobre la situación					
5.7.- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa					
5.8.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa). Otra					
(Especifique)					

ANEXO 3: Modelo de Consentimiento y/o asentimiento informado, formato UCV.



Anexo 3

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: *Aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima - 2023.*
Investigador (a) (es): *Rut. Raquel Velásquez Poma*

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada "*Aprendizaje activo y estrés académico*", cuyo objetivo es *determinar la relación entre las 2 variables*. Esta investigación es desarrollada por estudiantes (colocar: pre o posgrado) de la carrera profesional *Pos grado* o programa, de la Universidad César Vallejo del campus *Lima norte*, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución *corres pondiente*.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Servirá como referentes para la utilización de los procesos metacognitivos de nuevas investigaciones.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "*Aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pregrado Lima - 2023.*"
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de *30* minutos y se realizará en el ambiente de *investigación* de la institución *en mano*. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

* Obligatorio a partir de los 18 años

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

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

Confidencialidad (principio de justicia):

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

**Problemas o preguntas:**

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es) (Apellidos y Nombres) *Velasquez, Poma, Pot R.* email: *r.velasquez.18@ucv.virtual.edu.pe* y Docente asesor (Apellidos y Nombres) *Chunga, Diaz, Tito Orlando* email: *tchunga@ucv.virtual.edu.pe*

Consentimiento

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

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

Para garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

Anexo 4: Matriz Evaluación por juicio de expertos

VARIABLE 1: APRENDIZAJE ACTIVO

Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Interacción social
- **Objetivos de la Dimensión:** Establecer la relación la dimensión interacción social y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Participación	Participo de manera continua, en relación a los temas tratados en clases.	4	4	3	
	Durante clases, cuando trabajo en equipo intervengo constantemente	3	4	4	
Dialogo	Considero que es importante la comunicación en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Considero que es importante para el aprendizaje escuchar a los demás.	3	3	4	
	Trato de ser lo más claro posible Cuando explico un tema.	4	4	3	
	La comunicación que establezco con mis compañeros es pertinente.	3	4	4	
	La comunicación que establezco con mis docentes es adecuada.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Cognitivo
- **Objetivos de la Dimensión:** Establecer la relación entre la dimensión cognitivo y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
-------------	------	----------	------------	------------	-----------------------------------

Pensamiento reflexivo	Propongo diferentes alternativas de solución frente a un problema.	4	4	3	
	A partir de mi conocimiento sobre algún tema, realizo actividades con determinados objetivos.	3	4	4	
	Para reforzar un determinado tema, busco información en diferentes bases de datos.	4	4	4	
	Considero mis saberes previos al momento de construir un nuevo aprendizaje.	3	3	4	
Planificación	Planifico las actividades que realizo para obtener algún conocimiento.	4	4	3	
	Planifico mi tiempo con el fin de reforzar los conocimientos adquiridos en clase.	3	4	4	
Resolución	Analizo constantemente los nuevos conocimientos que voy adquiriendo.	4	4	4	
	Después de resolver una tarea en clase verifico si su resolución fue la más idónea.	3	3	4	
	Confío en mis capacidades durante el proceso de aprendizaje.	4	4	3	
	Cuando estoy realizando alguna actividad académica, lo hago de manera minuciosa.	3	4	4	

- **Tercera dimensión:** Emocional
- **Objetivos de la Dimensión:** Establecer la relación entre la dimensión emocional y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Regulación	Durante la clase desarrollo mis	4	4	3	

	actividades de manera independiente.				
	Los nuevos aprendizajes adquiridos, potencian mi desarrollo personal	3	4	4	
Autonomía	Durante la clase Reconozco positivamente el buen desempeño de los compañeros	4	4	4	
	Valoro los diferentes puntos de vista que se dan a conocer durante el desarrollo de clase.	3	3	4	
Sentimientos	Genero emociones positivas, ante una dificultad en el desarrollo de las actividades académicas de los compañeros.	4	4	3	

- **Cuarta dimensión:** Agencial
- **Objetivos de la Dimensión:** Establecer la relación entre la dimensión agencial y el estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima – 2023.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Conocimiento	Los materiales o recursos que se utilizan en las clases o actividades despiertan mi interés.	4	4	3	
Dinámicas	Dependiendo del tema hago uso de diferentes estrategias de aprendizaje	3	4	4	
	Me demuestro activo durante las	4	4	4	

	actividades que se desarrollan en clase.				
Motivación	Las actividades que desarrollo en clase me motivan a seguir investigando sobre el tema.	3	3	4	
	Los temas que no logro comprender en clase significan un nuevo reto para mí.	4	4	3	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia_____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Veronica Giovana Rodriguez Loayza

Especialidad del validador: Docente

17 de octubre del 2023.

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

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

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

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



Firma del Experto validador

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia_____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: ____ MELITON SURCO APARICIO

Especialidad del validador: Docente _____

17 de octubre del 2023.

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

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

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

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


Mg. Meliton Surco Aparicio
DIRECTOR
I.E.P. NOAM CHOMSKY

Firma del Experto validador

Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem): TIENE SUFICIENCIA, ES APLICABLE

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: MENACHO RIVERA ALEJANDRO SABINO
DNI: 32403439

Especialidad del validador: Temático

17 de setiembre del 2023


Orcid: orcid.org/0000-0003-2365-8932

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

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

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

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



Dr. ALEJANDRO S. MENACHO RIVERA
Ced. SUNEDU: A 01538796
Cod. Reg. UCV N° 3 FL: 367 N° 18
DNI: 32403439

VARIABLE 2: ESTRÉS ACADÉMICO

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
DIMENSIÓN 1: ESTRESORES ACADEMICOS					
1	La competencia con los compañeros del grupo	4	4	3	
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	3	4	4	
3	La personalidad y el carácter del profesor	4	4	4	
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	3	3	4	
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	4	4	3	
6	No entender los temas que se abordan en la clase	3	4	4	
7	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	4	4	4	
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo	3	3	4	
DIMENSIÓN 2: SINTOMAS DE ESTRÉS ACADEMICO					
	Reacciones físicas	3	4	4	
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	4	4	4	
10	Fatiga crónica (cansancio permanente)	3	3	4	
11	Dolores de cabeza o migrañas	4	4	3	
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	3	4	4	
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3	3	4	

	REACCIONES PSICOLÓGICAS	4	4	3	
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	3	4	4	
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4	4	4	
17	Ansiedad, angustia o desesperación	3	3	4	
18	Problemas de concentración	4	4	3	
19	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	3	4	4	
	Reacciones comportamentales	4	4	4	
20	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	3	3	4	
21	Aislamiento de los demás	4	4	3	
22	Desgano para realizar las labores escolares	3	4	4	
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos	4	4	4	
Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento		4	3	3	
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	4	4	3	
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	3	4	4	
26	Elogios a sí mismo	4	4	4	
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	3	3	4	
28	Búsqueda de información sobre la situación	4	4	3	
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	3	4	4	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia_____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr.Veronica Giovana Rodriguez Loayza

Especialidad del validador: Docente

17 de octubre del 2023.

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

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

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

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



Firma del Experto validador

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia _____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: _____ MELITON SURCO APARICIO

Especialidad del validador: Docente

17 de octubre del 2023.

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

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



Mg. Meliton Surco Aparicio
DIRECTOR
I.E.P. NOAM CHOMSKY

Firma del Experto validador

Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem): TIENE SUFICIENCIA, ES APLICABLE

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: MENACHO RIVERA ALEJANDRO SABINO
DNI: 32403439

Especialidad del validador: Temático

17 de setiembre del 2 023

Orcid: orcid.org/0000-0003-2365-8932

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

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



Dr. ALEJANDRO S. MENACHO RIVERA
Cast. SUNEDU: A 01533796
Cast. Reg. UCV N° 3 Fl: 387 N° 18
DNI: 32403439

Anexo 4.1: Registro SUNEDU hoja de vida experto

Resultado

Graduado	Grado o Título	Institución
MENACHO RIVERA, ALEJANDRO SABINO DNI 32403439	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 10/10/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
MENACHO RIVERA, ALEJANDRO SABINO DNI 32403439	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 24/07/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

<https://enlinea.sunedu.gob.pe>

1/2

19/10/23, 18:57

Registro Nacional de Grados y Títulos | SUNEDU

Graduado	Grado o Título	Institución
MENACHO RIVERA, ALEJANDRO SABINO DNI 32403439	LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA Fecha de diploma: 14/09/2007 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
MENACHO RIVERA, ALEJANDRO SABINO DNI 32403439	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 31/08/2005 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO <i>PERU</i>
MENACHO RIVERA, ALEJANDRO SABINO DNI 32403439	Bachiller en Derecho y Ciencias Políticas Fecha de diploma: 10/05/23 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 14/05/2016 Fecha egreso: 04/03/2021	UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE S.A.C. <i>PERU</i>

(***) La falta de información de este campo, no involucra por sí misma un error o la invalidez de la inscripción del grado y/o título, puesto que, a la fecha de su registro, no era obligatorio declarar dicha información. Sin perjuicio de lo señalado, de requerir mayor detalle, puede contactarnos a nuestra central telefónica: 015003930 (tel:+015003930), de lunes a viernes, de 08:30 a.m. a 4:30 p. m.

Resultado

Graduado	Grado o Título	Institución
SURCO APARICIO, MELITON DNI 40260833	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 14/10/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
SURCO APARICIO, MELITON DNI 40260833	Maestro en Docencia Universitaria Fecha de diploma: 12/06/2023 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 02/04/2018 Fecha egreso: 01/09/2022	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU

<https://enlinea.sunedu.gob.pe>

19/10/23, 18:54

Registro Nacional de Grados y Títulos | SUNEDU

(***) La falta de información de este campo, no involucra por sí misma un error o la invalidez de la inscripción del grado y/o título, puesto que, a la fecha de su registro, no era obligatorio declarar dicha información. Sin perjuicio de lo señalado, de requerir mayor detalle, puede contactarnos a nuestra central telefónica:015003930 (tel:+015003930), de lunes a viernes, de 08:30 a.m. a 4:30 p. m.

Graduado	Grado o Título	Institución
RODRIGUEZ LOAYZA, VERONICA GIOVANA DNI 41363188	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD: TELECOMUNICACIONES E INFORMATICA Fecha de diploma: 09/12/2010 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
RODRIGUEZ LOAYZA, VERONICA GIOVANA DNI 41363188	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 20/11/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU

<https://enlinea.sunedu.gob.pe>

1/2

29/10/23, 11:06

Registro Nacional de Grados y Títulos | SUNEDU

Graduado	Grado o Título	Institución
RODRIGUEZ LOAYZA, VERONICA GIOVANA DNI 41363188	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTION EDUCACIONAL Fecha de diploma: 14/09/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 18/03/2010 Fecha egreso: 16/12/2014	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
RODRIGUEZ LOAYZA, VERONICA GIOVANA DNI 41363188	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 28/03/19 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 19/03/2012 Fecha egreso: 10/01/2014	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU

(***) La falta de información de este campo, no involucra por sí misma un error o la invalidez de la inscripción del grado y/o título, puesto que, a la fecha de su registro, no era obligatorio declarar dicha información. Sin perjuicio de lo señalado, de requerir mayor detalle, puede contactarnos a nuestra central telefónica: 015003930 (tel: +015003930), de lunes a viernes, de 08:30 a.m. a 4:30 p. m.

ANEXO 6: Cálculo de muestra

Margen: 5%

Nivel de confianza: 95%

Población: 174

Tamaño de muestra: 120

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

Ecuación Estadística para Proporciones poblacionales

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de confianza deseado

p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e= Nivel de error dispuesto a cometer

N= Tamaño de la población

ANEXO 7: Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Prueba piloto

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	
VARIABLE 1: APRENDIZAJE ACTIVO																													
1. Nunca (N) 2. Casi nunca (CN) - 3 A veces (AV) 4. Casi siempre (CS) - 5. Siempre (S)																													
	INTERACCION SOCIAL							COGNITIVA										EMOCIONAL					AGENCIAL						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27		
1	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
3	4	4	4	5	5	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	5	2	4	5	5	3	5	4	4	5	3		
4	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5		
5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4
6	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	5	4	3	4	4	3	2	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	5	3	3	4	3	4	3	4
8	4	4	5	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	4	4
9	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
10	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
11	5	3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5		
12	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
13	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4
14	5	4	5	5	4	3	4	4	3	2	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	5	3	3	4	3	4
15	4	4	5	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	3	4	4	4
16	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
17	3	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	3	4	5	5		
19	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
20	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4

VARIABLE 2: ESTRÉS ACADEMICO

(1) es nunca (2) es rara vez (3) es algunas veces (4) es casi siempre (5) es siempre

	ESTRESORES								REACCIONES										Estrategias de afrontamiento										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29
1	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	2	1	4	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3
3	3	2	4	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	2	1	4	4	3	2	2	3	2
4	1	3	1	3	2	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	2	1	4	4	5	2	4	4
5	2	3	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	4	3	2	3	3
6	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	1	1	2	2	3	3	5	5	5	5	5	3
7	1	2	2	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	5	2	2
8	3	4	2	3	2	3	3	4	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2	4	3	3	2	2	3
9	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	1	2	2	2
10	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4
11	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1	2	1	3	2	3	3	5	3	5	3
12	1	1	1	1	3	2	1	2	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	5	5	5	3	5	3
13	2	4	4	2	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	3	4	2	3	2	3	3	4	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	4	3	3	2	2	3	
15	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	3	3	2	1	2	2	2
16	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4
17	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1	2	1	3	2	3	3	5	3	5	3
18	3	4	2	3	2	3	3	4	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	4	3	3	2	2	3	
19	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	3	3	2	1	2	2	2
20	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4

Resultado1 [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Introducción
 Título
 Notas
 Conjunto de datos activo
 Escala: ALL VARIABLES
 Resumen de procesamiento de casos
 Estadísticas de fiabilidad

/MODEL=ALPHA.

Fiabilidad

[ConjuntoDatos1]

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

Casos	Válido	N	%
		20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,928	27

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

20°C Mayorm. nubla... 13:21 29/10/2023

*Sin título2 [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
11	P11	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
12	P12	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
13	P13	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
14	P14	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
15	P15	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
16	P16	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
17	P17	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
18	P18	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
19	P19	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
20	P20	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
21	P21	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
22	P22	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
23	P23	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
24	P24	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
25	P25	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
26	P26	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
27	P27	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
28											
29											
30											
31											
32											

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

20°C Mayorm. nubla... 13:21 29/10/2023

Resultado1 [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
- Fiabilidad
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de datos
 - Escala: ALL VARIAB...
 - Título
 - Resumen de Estadísticas
- Registro
- Fiabilidad
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de datos
 - Escala: ALL VARIAB...
 - Título
 - Resumen de Estadísticas

/MODEL=ALPHA.

Fiabilidad

[ConjuntoDatos3]

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

Casos	Válido	N	%
	Válido	20	95,2
	Excluido ^a	1	4,8
	Total	21	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,945	29

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

20°C Mayorm. nubla... 13:23 29/10/2023

*Sin título4 [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	P1	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
2	P2	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
3	P3	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
4	P4	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
5	P5	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
6	P6	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
7	P7	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
8	P8	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
9	P9	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
10	P10	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
11	P11	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
12	P12	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
13	P13	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
14	P14	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
15	P15	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
16	P16	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
17	P17	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
18	P18	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
19	P19	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
20	P20	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
21	P21	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada
22	P22	Númérico	1	0		Ninguno	Ninguno	12	Derecha	Ordinal	Entrada

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

20°C Mayorm. nubla... 13:23 29/10/2023

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode: ON | 13:23 | 29/10/2023

IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
- Fiabilidad
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de datos
 - Escala: ALL VARI/
 - Título
 - Resumen de Estadísticas
- Registro
- Fiabilidad
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de datos
 - Escala: ALL VARI/
 - Título
 - Resumen de Estadísticas

/MODEL=ALPHA.

Fiabilidad

[ConjuntoDatos3]

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

Casos	Válido	N	%
	Válido	20	95,2
	Excluido ^a	1	4,8
	Total	21	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,945	29

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode: ON

Buscar | 20°C Mayorm. nubla... | ESP

ANEXO 8: Carta de presentación



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Lima, 28 de noviembre de 2023
Carta P. 1009-2023-UCV-VA-EPG-F01/J

Mtra.
Dina Marlene Cotrado Flores
Coordinadora de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil Pregrado
Universidad Privada de Tacna

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a Velásquez Poma, Rut Raquel; identificada con DNI N° 47137470 y con código de matrícula N° 7002841796; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Aprendizaje activo y estrés académico en estudiantes de pregrado de una universidad privada,
Lima-2023**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador Velásquez Poma, Rut Raquel asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

La información a solicitar por parte de nuestro alumno (a) corresponde a una muestra de Personas, mediante técnica de recolección de datos de Encuesta.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: mesadepartes.epg.ln@ucv.edu.pe

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Helga R. Majo Marrúfo
Dra. Helga R. Majo Marrúfo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

ANEXO 9: PRUEBA DE NORMALIDAD

H₀: La data cuenta con una distribución normal/ prueba paramétrica

H₁: La data no cuenta con una distribución normal/ prueba no paramétrica

Para n > 50

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje Activo	,060	120	,200*
Estrés Académico	,099	120	,006

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

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla muestra los resultados para una muestra de 120 observaciones, donde se analizan el aprendizaje activo y el estrés académico. En el caso de aprendizaje activo, se observa que el valor del nivel de significancia (bilateral) es de ,200, lo que es superior a ,05. Esto sugiere que los datos siguen una distribución normal, lo que lleva al rechazo de la hipótesis alternativa (H1).

Por otro lado, al analizar el estrés académico, se nota un valor de nivel de significancia (bilateral) de ,006, el cual es inferior a ,05. Esto indica que los datos no siguen una distribución paramétrica, lo que conduce a la aceptación de la hipótesis alternativa y al rechazo de la hipótesis nula (H0).

Estos resultados apuntan a una contradicción, lo que llevó a la elección de trabajar con el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que se trata de variables cualitativas de tipo ordinal las que se han considerado en el estudio, lo que permite un análisis más adecuado para estas variables.

Esta interpretación sintetiza y clarifica los hallazgos de la tabla, explicando las diferentes distribuciones de las variables estudiadas y la elección del coeficiente de correlación Rho de Spearman en respuesta a las características de los datos (Saavedra, 2016).

ANEXO 10: Interpretación según coeficiente de correlación Sberman

Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: *Elaboración propia, tomando como referencia Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018)*