



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**Estrés académico en estudiantes de pregrado y posgrado de
una universidad privada de Lima, 2020**

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

AUTORA:

Br. Ramos Regalado, Giovanna Elva (ORCID: 0000-0002-2575-1092)

ASESORA:

Dra. Alza Salvatierra, Silvia Del Pilar (ORCID: 0000-0002-7075-6167)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LIMA – PERÚ

2020

Dedicatoria

A mis padres: Zenaida Regalado Escudero y Pedro Ramos Ríos que desde el cielo me impulsaron para concluir con mis estudios y ser una gran profesional.

A mi hija Sayuri por su paciencia y apoyo constante en la realización de esta tesis.

Agradecimiento

A Dios por permitirme ser un profesional en la educación.

A mi familia, esposo, hijos y amistades quienes me impulsaron, me dieron la fuerza y la motivación para concluir mis estudios.

A la Universidad César Vallejo y a mis apreciados profesores de quienes he aprendido con gran ahínco.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. Introducción	1
II. Marco teórico	5
III. Metodología	15
3.1. Tipo y diseño de investigación	15
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población, muestra y muestreo	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5. Procedimientos	19
3.6. Método de análisis de datos	19
3.7. Aspectos éticos	20
IV. Resultados	21
V. Discusión	30
VI. Conclusiones	37
VII. Recomendaciones	38
Referencias	39
Anexos	46

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Población de estudio	17
Tabla 2 Distribución de la frecuencia de estudiantes de pregrado y posgrado según variables sociodemográficas	21
Tabla 3 Distribución de la frecuencia de estudiantes de pregrado y posgrado según variable estrés académico	22
Tabla 4 Distribución de la frecuencia de estudiantes de pregrado y posgrado según niveles por cada dimensión	23
Tabla 5 Prueba de U de Mann Whitney para determinar la hipótesis general	25
Tabla 6 Prueba de U de Mann Whitney para determinar las hipótesis específicas	26

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Esquema del diseño de la investigación	16

Resumen

La investigación titulada “Estrés académico en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020” tuvo como objetivo comparar el nivel de estrés académico entre los sujetos de estudio. La investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo, de tipo básica, nivel descriptivo, con un diseño no experimental, transeccional y comparativo, la muestra estuvo conformada por 100 estudiantes, se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento: escala de estresores de Cabanach, Souto-Gestal y Franco (2016) conformada por 8 dimensiones y 54 ítems.

Los resultados fueron: los estudiantes de pregrado percibieron un nivel bajo y moderado (48%) en cada nivel mientras en posgrado un nivel moderado (60%) en estrés académico. Para las dimensiones: deficiencia metodológicas del profesorado y sobrecarga académica del estudiante ambos percibieron un nivel moderado; mientras en creencias sobre el rendimiento académico, carencia de contenidos y dificultades de participación: pregrado un nivel bajo y posgrado un nivel moderado. En intervenciones en público y clima social negativo: pregrado un nivel moderado y posgrado un nivel bajo pero en los exámenes en pregrado mostraron un nivel moderado y en posgrado: bajo y moderado. En las hipótesis se estableció que no existen diferencias significativas entre las muestras.

Palabras claves: estrés académico, estudiantes universitarios.

Abstract

The research entitled "Academic stress in undergraduate and graduate students of a private university in Lima, 2020" aimed to compare the level of academic stress among the study subjects. The research was framed in the quantitative approach, basic type, descriptive level, with a non-experimental, transectional and comparative design, the sample was made up of 100 students, the survey technique and the instrument were used: Cabanach stressors scale, Souto-Gestal and Franco (2016) made up of 8 dimensions and 54 items.

The results were: the undergraduate students perceived a low and moderate level (48%) in each level while in postgraduate a moderate level (60%) in the academic stress. For the methodological deficiency of the teaching staff and academic overload of the student, both perceived a moderate level; while in beliefs about academic performance, lack of content and participation difficulties: undergraduate a low level and postgraduate a moderate level. In public interventions and negative social climate: undergraduate a moderate level and postgraduate a low level but in the undergraduate exams they showed a moderate level and in postgraduate: low and moderate. In the hypotheses it was established that there are no significant differences between the samples.

Keywords: stress academic, university student.

I. Introducción

La pandemia a causa del Covid-19 ha obligado a todos los gobiernos a tomar medidas rígidas de protección, frente a ello, las universidades también han realizado el cierre de sus campus para salvaguardar el bienestar de los estudiantes, transformando rápidamente la vida universitaria de presencial a virtual, más el confinamiento, la convivencia familiar, el cambio de estilo de vida, los nuevos desafíos, estrategias de estudio y otros han generado estrés en la población universitaria (Husky *et al.*, 2020; Capone *et al.*, 2020 y Mosanya, 2020). Para ello los estudiantes de pregrado y posgrado continuaron sus clases con el uso de plataformas digitales establecidas por cada universidad en la que desarrollan conferencias, exámenes en línea, pero al no estar preparados genera estrés perjudicando en lo académico (Strielkowski, 2020 y Kapasia *et al.*, 2020).

El estrés académico no se ha iniciado en el ámbito universitario sino está presente en todas las etapas del estudiante comenzando desde la etapa escolar pero su nivel más alto se muestra en el periodo universitario (Trigueros *et al.*, 2020). El estrés y las diversas manifestaciones psicológicas están relacionados en la vida de todo individuo y presente en la vida académica de los estudiantes por la adaptación a una nueva escuela, los hábitos de estudio, la producción de artículos, dudas y decepción con la escuela escogida, aumento en las responsabilidades, presiones y exigencias de los programas entre otros para el logro académico (Rezende *et al.*, 2017, Alvarado-García *et al.*, 2020 y Pappa *et al.*, 2020). Además, Babakova (2019) mencionó que los docentes se dedican a que sus estudiantes adquieran los conocimientos dejando de lado las emociones y los sentimientos que perciben sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los estudiantes universitarios mostraron un alto nivel de estrés académico en el sector público a diferencia de las privadas por la presión de sus padres y familiares para obtener el grado, la adaptación a las diversas necesidades que cuenta el campus y el factor económico que requiere para los estudios (Dada *et al.*, 2019). Los diversos países desarrollados donde el nivel económico y social permiten ser élite en el campo académico generan tranquilidad en los estudiantes porque el costo de la educación es solventada por el gobierno, pero por el incremento de más ingresantes cada año ha disminuido

su apoyo económico y a las mismas universidades siendo una causa potencial en el estrés por el incremento de las exigencias financieras después de otros factores estresantes académicos y no académicos (Denovan y Macaskill, 2017).

Los diversos factores estresantes como: interacción con sus compañeros y docentes, actividades personales, trabajos grupales son percibidos de manera distinta por los estudiantes considerando la cultura de su país y sus experiencias con el entorno perjudicando en ciertos casos su salud (Sarkar y Saha, 2015; Alalwani *et al.*, 2018 y Bedewy y Gabriel, 2015). Asimismo, se incluyeron los proyectos grupales, la competitividad académica, la falta o carencia de los recursos tecnológicos y la desorganización en el tiempo establecido para las diversas actividades académicas, por la falta de supervisión que antes tenían en la etapa escolar (Pozos-Radillo *et al.*, 2014 y Fornés-Vives *et al.*, 2016).

El estrés académico en los estudiantes universitarios no es diferente en el Perú, ya que ellos también realizan diversas actividades cumpliendo con los estándares de calidad profesional: pertenecer a una universidad genera nuevos desafíos y aprendizajes, la competitividad, ausencia del tiempo libre, problemas interpersonales, el ruido externo, factor económico, factores tecnológicos entre otros (Chávez *et al.*, 2019 y Córdoba y Santa, 2018). Incluyendo también actividades sincrónicas y asincrónicas, la deficiencia en la plataforma usada por la universidad y la dinámica pedagógica, a pesar que la mayor parte de estudiantes son nativos digitales (Alania-Contreras *et al.*, 2020). El contexto universitario está sujeto a diversas reformas educativas para la adecuada formación profesional universitaria que se ve afectada por diversas situaciones estresantes al inicio y al final de la carrera para lograr el éxito académico que pueden generar problemas emocionales, cognitivos y fisiológicos (Navarro y Navarro, 2020).

En el contexto local los estudiantes de una universidad privada de Lima también reflejan el estrés académico al no asumir correctamente los compromisos y exigencias educativas, tales como: el desarrollo de informes, proyectos, foros, evaluaciones, exposiciones, prácticas profesionales, tesis, entre otros. Por consiguiente, al carecer de estrategias de aprendizaje, existe una predisposición a consecuencias negativas en su salud física y psicológica (Villafuerte, 2017). En estos tiempos de Covid-19 no todos los estudiantes tienen la capacidad ni los

recursos económicos necesarios de afrontar estas clases virtuales elevando así las tasas de deserción, desaprobados y el estrés académico (Solano, 2020).

Ante esta problemática de estudio se formuló la interrogante: ¿Existe diferencia en el nivel de estrés académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020? Los problemas específicos en función de cada dimensión de la variable fueron ¿Existe diferencia en el nivel de deficiencia metodológica del profesorado, sobrecarga académica de los estudiantes, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos, dificultades de participación en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?

Otras de las razones para esta investigación es conocer el cambio del ambiente educativo a uno más superior, su adaptación, su permanencia, las evaluaciones, las actividades académicas y otras acciones para lograr buenos resultados en el acceso laboral, todos ellos contribuyen en el estrés en la mayoría de estudiantes y más aún en el fracaso académico (De la Fuente *et al.*, 2016; Freire *et al.*, 2016 y De la Fuente *et al.*, 2017).

Este estudio tiene una justificación teórica puesto que proporciona información sustancial del comportamiento de la variable con el propósito de argumentar y fundamentar significativamente el marco teórico con la literatura fiable sobre el estrés académico, de manera práctica se justifica porque los resultados obtenidos constituyen información importante en el diagnóstico institucional y la toma de decisiones que dé solución a los problemas; así también se justifica metodológicamente por el seguimiento, uso de técnicas y procedimientos en el proceso del análisis comparativo constituyendo una fuente de referencia para futuros estudios.

El objetivo general para el presente estudio es: comparar el nivel de estrés académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020. Los objetivos específicos formulados en función de las dimensiones de la variable son: comparar el nivel de deficiencia metodológica de los profesores, sobrecarga académica de los estudiantes, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos, dificultades de participación en

los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.

Con respecto a la hipótesis general se planteó: existen diferencias significativas en el estrés académico entre los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020. Las hipótesis específicas considerando las dimensiones de la variable son: existen diferencias significativas en la deficiencia metodológica de los profesores, sobrecarga académica de los estudiantes, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos, dificultades de participación en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.

II. Marco teórico

Se han efectuado una serie de investigaciones con respecto al estrés académico, como señalan los estudios de Al-Qahtani y Alsubaie (2020) para determinar los niveles de estrés, sus principales causas y su relación con el rendimiento académico, el diseño fue transversal con un muestreo aleatorio estratificado, participaron 260 estudiantes mujeres de la profesión de salud de pregrado de segundo, tercer y cuarto año de estudio de una universidad de Arabia Saudita, utilizaron un cuestionario de estrés para estudiantes de medicina (MSSQ) que consta de 20 ítems que mide estresores como: intrapersonales e interpersonales, enseñanza y aprendizaje, a las redes sociales, factores estresantes y actividad grupal. Los resultados fueron: todas eran ciudadanas de Arabia Saudita de edades de 19 a 22 años, se encontró un nivel alto y severo de estrés de 42,7% y un estrés moderado de 41,5% y leve de 8,1%, la fuente del estrés estuvo relacionado con el dominio académico: falta de tiempo para revisar lo aprendido, cantidad de contenidos por aprender, pesada carga de trabajo, los exámenes; seguido por la actividad grupal con un grado medio, también que los estudiantes de cuarto año mostraron un nivel alto comparando con el tercer y segundo año y no se encontró relación entre los niveles de estrés con el desempeño académico. Se concluye que la mitad de los estudiantes muestran niveles severos y altos de estrés especialmente en cuarto año.

Por su parte Silvia-Ramos *et al.* (2020) en su investigación buscaron determinar el nivel de estrés en los estudiantes universitarios de educación superior y posgrado de México a través de una investigación cuantitativa, descriptiva y de correlación, con una muestra de 255 estudiantes de los programas: enfermería, genómica, ingeniera de petroquímica y nanotecnología. Es por ello, utilizaron el inventario SISCO, siendo los resultados: con respecto al género 40,4% son varones y 59,6% mujeres, del total el 86,3% de los participantes mostraron un nivel de estrés moderado, seguido por un 11,4% de nivel profundo, el 2,4% de nivel leve y siendo la carrera más estresante: ingeniería de petroquímica por la carga académica y que están relacionados a las ciencias exactas, identificándose también a los estresores más resaltantes como fueron: evaluaciones, sobrecarga de tareas y tiempo limitado para realizarlo. Se determinó la independencia entre el nivel de estrés y el género del participante y

hubo una correlación significativa con el plan de investigación. Se recomienda animar a los estudiantes a asumir responsabilidades y organizar sus deberes, minimizando así la intensidad, frecuencia y respuesta al estrés, también se debe prestar atención al desarrollo de métodos y habilidades de enseñanza.

En tanto, Restrepo *et al.* (2020) tuvieron como objetivo analizar el estrés académico en estudiantes universitarios, identificar las situaciones estresantes, las reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales y las estrategias de afrontamiento utilizadas; se realizó un estudio cuantitativo y descriptivo, con una muestra de 450 estudiantes de tres universidades (dos privados y una pública) de diversas escuelas de Medellín y Valle de Aburra. Para ello utilizaron el inventario SISCO del estrés académico. En cuanto a los resultados de los participantes: el 52% perteneció al programa de psicología y el 48% a otros programas, el 73,7% fueron mujeres y 26,3% hombres, el 79,4% entre edades de 19 a 21 años; en los niveles altos en las situaciones y condiciones estresantes estuvieron: sobrecargada de tarea y trabajos escolares con 35,7% y el nivel bajo fue la competencia entre compañeros con un 65,7%; en reacciones físicas el nivel alto fue la inquietud con 24,9% y el nivel bajo estuvieron los sentimientos de agresividad con un 68,1%, en reacciones psicológicas: la somnolencia o necesidad de dormir más en un nivel alto con 27,6% y el nivel bajo: los problemas de digestión con un 73%, en reacciones comportamentales se incluyeron el aumento o disminución en el consumo de alimentos (este ítem varían durante el semestre) con 21,1% y para estrategias de afrontamiento fue la habilidad asertiva con 51,4%.

Joseph *et al.* (2020) investigaron las diversas fuentes de estrés académico y la forma de cómo afrontarlo en los estudiantes de medicina de primero a cuarto año de India, fue una investigación transversal, la muestra estuvo conformada por 400 estudiantes, los instrumentos de medición usados: un cuestionario y el inventario de afrontamiento del estrés académico elaborados por Lin y Chen, los resultados con respecto a los participantes son: la edad media de 20 años, el 41,5% son varones y el 58,5% son mujeres, frente al estrés académico fueron: leve 17%, moderado 77,3% y severo 5,7%, con respecto al afrontamiento al estrés: pobre 3,8%, promedio 95% y bueno 1,2%, entre las causas del estrés destacaron el miedo a desaprobado un examen con 51,5% y la demasiada

información proporcionada por los docentes con 44,2% y en el estrés no académico destacaron la falta de vacaciones suficientes con 32,5%, estar lejos de la familia con 25,7%, preocuparse en el futuro con 17,5% entre otros.

De igual forma Castillo *et al.* (2018) su finalidad de su estudio era describir el nivel de estrés académico en los estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. La investigación fue descriptiva y transversal, la población estuvo conformada por 1109 estudiantes de tres universidades de enfermería de Cartagena (una pública y dos privadas) la muestra fue establecida al azar siendo 587 estudiantes, el instrumento empleado fue el inventario de SISCO y una encuesta demográfica. Los resultados fueron: 89,6% son mujeres de 20 años, preocupación o nerviosismo: 90,8% indicaron que han sentido momentos de preocupación en el transcurso del semestre, de ellos el 42% tuvieron un nivel medio; situaciones estresantes: 42,4% se encontraron en un nivel medio alto y alto entre ellas: sobrecarga de tareas 48,2% y evaluaciones 41,7%; frente a las reacciones ante los estímulos estresores: 47,7% se ubicaron en un nivel alto y medio alto entre ellas: dolores de cabeza y migraña 37,2% y somnolencia 33,1% entre otras. El nivel de estrés en las tres universidades fue medio con un 42%, y el séptimo semestre mostraron un 45,9% y el segundo semestre indicaron 44,1% estableciendo un nivel medio alto y alto de preocupación.

En el ámbito nacional también se han realizado estudios como Coletti (2015) su propósito era determinar la prevalencia del estrés académico, así como los síntomas de los estudiantes de la facultad de psicología de Huánuco y su relación con las estrategias de afrontamiento. Su instrumento de medición fue el inventario SISCO, se aplicó a una muestra aleatoria de 109 estudiantes. Los resultados fueron que el 98% presentaron un nivel medianamente alto de estrés académico y el 2% no presentaron, los estresores con más porcentajes fueron: 47% en las evaluaciones de los profesores, 38% en sobrecarga de tareas y 36% en tiempo limitado para hacer el trabajo y el tipo de trabajo que piden los profesores, con respecto al afrontamiento contra el estrés académico fue la habilidad asertiva con 37% y las reacciones físicas más frecuente fueron: 64% en somnolencia, en las reacciones psicológicas estuvieron los problemas de concentración con 61%, en las reacciones comportamentales presentaron incremento o disminución del consumo de alimentos con 56% y desgano para

hacer la tarea con 54% y la estrategia de afrontamiento: 66% en autoconfianza, elogio 64% y 63% en buscar información.

Asimismo, Gutiérrez *et al.* (2016) en su investigación era determinar los estresores académicos que causan estrés de los estudiantes de pregrado de la facultad de ciencias contables de la UNMSM, en una muestra de 353 estudiantes de primer y noveno semestre entre las edades de 19 a 23 años, utilizaron el instrumento de Cabanach, Valle, Piñero, Rodríguez y García del 2009, los resultados fueron con respecto al estrés académico se encuentran en un nivel bajo 50,7%, en medio 46,5% y en alto 2,8%, los estresores con más de 44% fueron: la imposibilidad de participar, falta de control en el aprendizaje, sobrecarga del estudiante, deficiencia metodológica del profesorado, además se encontraron en un grado alto de afectación de un 34,6% al hablar en público, los estudiantes del noveno semestre mostraron mayor estrés con un 51,1% que los del primer semestre, las mujeres fueron la que mayormente sienten estrés con un 48,7% y de la edad los que tienen 22 y 24 años estuvieron un total de 49,1% y fueron los que percibieron un nivel medio de estrés. Se concluye que el semestre académico influye en el nivel de estrés de los estudiantes más aún el semestre noveno por las diversas actividades finales que conlleva la carrera profesional.

Por su parte, Mayanga (2018) investigó la relación entre el estrés académico y la comprensión lectora en los estudiantes de posgrado de Chiclayo, su estudio fue descriptivo-correlacional, la población fue de 120 y la muestra de 97 estudiantes, el instrumento para la recolección de datos fue el inventario de estrés académico de Hernández, Polo y Polo y para la comprensión lectora una prueba de comprensión lectora por Cabanillas 2002, los resultados fueron: presentan 1% un nivel alto, 37% un nivel medio y 62% un nivel bajo de estrés académico, en comprensión lectora: 29% un nivel alto y 71% nivel medio. Existe una relación significativa entre las variables de estudio es correlación positiva moderada.

De la misma forma Chávez y Peralta (2019) establecieron la finalidad de su estudio en determinar la relación entre la autoestima y el estrés académico en los estudiantes de enfermería de la universidad nacional de San Agustín en Arequipa. Su estudio fue descriptivo y transversal. Donde la población fue de 373 estudiantes y la muestra estuvo conformada por 126 estudiantes del I y V año. El

instrumento de medición utilizado fue el inventario SISCO y la escala de autoestima de Rosenberg. Los resultados con respecto a las características demográficas fueron: edades entre 18 y 22 años, predomina el género femenino con un 97% (122) y 4% (4) varones, solteros el 98,4% y solo 0,8% (1) tiene hijo. Al nivel del estrés: 24,6% estuvieron en bajo, 44% en medio y 31% en alto, resaltando que a partir del segundo año presentan niveles altos de estrés académico por la carga académica y la presión de acuerdo al avance de la formación profesional, entre los estresores con niveles altos fueron: competencia entre compañeros, sobrecarga de trabajos y tareas, participación en el aula, comprensión de los temas, carácter del docente y los exámenes. En autoestima: el 24,6%, presentaron un nivel medio y el 15,9% muy bajo.

Montenegro (2020) determinó la función protectora de la inteligencia emocional ante la ansiedad, la depresión, el estrés académico y el Burnout en estudiantes universitarios del Señor de Sipán de la carrera de psicología, trabajo social, ciencia de la comunicación y artes y diseño gráfico empresarial de los ciclos de I, V, IX, X y XI. Participaron en la muestra 332 estudiantes. Los instrumentos de medición fueron: para la inteligencia emocional la escala de inteligencia emocional de Wong-Law, para la depresión el PHQ-9, para la ansiedad el inventario de ansiedad ante exámenes-estado, para el estrés académico el inventario de SISCO y Burnout el ítem único de Burnout. Los resultados indicaron en inteligencia emocional: nivel alto con 26,8%, media con 46,7% y baja con 26,5%; en ansiedad ante los exámenes: nivel alto 26,8%, media 46,7% y baja 26,5%; en depresión: alta 26,5% media 44,9% y baja 28,6%; en estrés académico un nivel alto 25,6%, media 46,5% y baja 28% y en Burnout: si presenta 26,5%, más o menos presenta 52,4% y no presenta un 21,1%. Por lo cual se determinó que la inteligencia emocional está vinculada con el estrés académico y las demás variables.

El desarrollo de este estudio cumple con la rigurosidad epistemológica conceptual, así como las etapas de análisis previstos en lo metodológico. Según Alfonso *et al.* (2015) indicaron que la investigación científica sobre estrés académico, en sus inicios parte de la teoría psicossomático y resalta la figura de Dr. Hans Selye desde 1960 es considerado como el padre del estrés, ya que fue el primero en determinar que no solamente los agentes físicos nocivos

(agotamiento, pérdida del apetito, baja de peso, entre otros) son productores de estrés, sino que además, las demandas sociales y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación, pueden provocar este trastorno. Por su parte Marquina y Pineda (2020) mencionan la teoría transaccional desarrollada por Lazarus y Folkman en 1984 la cual indica que el estrés es comprendido desde la interacción del hombre con el medio acompañada con la interpretación cognitiva, es decir, cada persona frente a una situación estresante evalúa sus recursos personales que le servirá para afrontarlo.

Pero es Barraza (2006) quién define el estrés académico para referirse al estrés que sufren los sujetos en condición de estudiantes del nivel educativo superior y lo diferencia del estrés en general. Por otro lado, el estrés académico como categoría conceptual está relacionado con otros constructos como los estresores académicos: sobrecarga o exigencia cognitiva, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y efectos del estrés académico. Barraza propuso el modelo sistemático-cognitivista del estrés académico basado en la teoría general de sistemas por Bertalanfy en 1991 y la teoría transaccional del estrés por Lazarus y Folkman en 1986, esta teoría está planteada por dos supuestos: a) Supuesto sistemático, en donde la persona se relaciona con el entorno en un circuito continuo de entrada y salida para obtener un equilibrio pertinente. b) Supuesto cognoscitivista, en donde la interrelación de la persona con el entorno se ve limitada mediante el proceso de valoración de las demandas del medio y los recursos internos que se necesitan para enfrentar esas demandas y como enfrentarlas. Este modelo se inicia con la relación del individuo con el entorno y el conjunto de demandas y exigencias provocando un desequilibrio para ello interviene la capacidad para afrontarlo ante la situación estresante y lograr el equilibrio adecuado o de manera inadecuada en donde el sistema tiene que realizar el ajuste necesario de las estrategias utilizadas.

Con respecto a la definición de estrés, Ramos (2017) lo define como un suceso habitual en desarrollo de las actividades diarias de nuestra vida debido a que estamos en constante adaptación frente a cualquier cambio que surge, como pueden ser sucesos negativos: enfermedad, tristeza, el fallecimiento de un ser querido y sucesos positivos: nuevas responsabilidades, trabajos acumulados, entre otros. También divide al estrés en: a) Estrés negativo es considerado

cuando las demandas o percepciones son diversas que nos indica dificultad o amenaza, pero debemos afrontarlas. Entre sus síntomas se dividen en físico: se incrementa los latidos del corazón, la sensación de ahogo, boca seca, dolor estomacal, rechinar los dientes, cansancio, sudoración, hiperactividad, ansiedad en comer, insomnio y dolor de cabezas. Incluido el psíquico o mental: angustia, dificultad para realizar las actividades, descuido del aspecto personal, enfado y tristeza. b) Estrés positivo es cuando nuestra capacidad de afrontarla es más que las demandas, dando sensación de confianza, control y desenvolvimiento frente a los retos. Sus síntomas son: alegría, comprensiva, eficiente, divertida, productiva y creativa.

El estrés se clasifica en a) estrés psicológico determinado por los estímulos emocionales, pérdida de afecto, situaciones peligrosas: físico y moral. b) estrés social en ellos tenemos los cambios de valores, migraciones y las limitaciones culturales. c) estrés económico como el desempleo, restricciones monetarias. d) estrés fisiológico producidos por las bacterias o virus y e) estrés psicosocial establecido por el nivel de ser percibido por la persona estresada, la adaptación a la situación estresante y las estrategias para afrontarlo (Herrero *et al.*, 2019).

Para Bustos (2016) el organismo manifiesta respuestas con la finalidad de adaptarse a la situación estresante para ello se distingue tres fases del estrés: a) Fase de alarma se da frente a un escenario estresor o de peligro, la resistencia desciende por debajo de la normalidad, producto de la reacción de la alarma que se acompaña de un conjunto de síntomas comunes, que pueden variar según sea el caso. b) Fase de resistencia en donde el organismo busca afrontar, sobrellevar o adaptarse a la existencia del estresor, por lo cual disminuyen o se extinguen a los síntomas producidos en la fase anterior. c) Fase de agotamiento se presenta cuando la reacción de alarma es frecuente y perdura en el tiempo, esta fase conlleva a alteraciones en la salud.

La definición conceptual de la variable estrés académico según Gutiérrez y Amador (2016) se entiende como un desgaste del estudiante que se da por cumplir las diversas tareas académicas la que limita su desenvolvimiento en sus estudios afectando su organismo. Asimismo, Karaman *et al.* (2017) consideraron que el estrés académico es un proceso donde los estudiantes se ven saturados y abrumados por la gran diversidad de tareas académicas que deben presentar en

cada asignatura, presionados para lograr cumplir las demandas académicas y los requerimientos para un rendimiento académico adecuado. Por su parte Parra-Sandoval *et al.* (2018) definieron al estrés académico como la reacción normal que demuestra cada estudiante frente a las exigencias que se presenta en el entorno educativo.

Por lo mismo Gutiérrez y Amador (2016) y Akhtar y Herwing (2020) precisan que las diversas consecuencias que se da por presencia del estrés académico y también de otros tipos de estrés traen consigo diversas manifestaciones físicas: incrementa las palpitations del corazón, aumenta el pulso, transpiración fuera de lo normal, roce de los dientes, insomnio, problemas de digestivos, entre otros frente a ello conlleva a diversas respuestas de la conducta tales como el aislamiento, la depresión, falta de apetito y sueño, mal genio y desconfianza en sus capacidades de los estudiantes universitarios que la padecen.

De igual forma, Chen *et al.* (2020) y Jiang *et al.* (2018) señalaron que los altos índices de estrés académico en universitarios especialmente en los países desarrollados generan efectos negativos en su salud entre ellos el sobrepeso y obesidad por el consumo excesivo de carbohidratos, calorías y azúcares en la que destacan las mujeres más que los hombres por ser más sensibles a los diversos factores estresantes que experimentan durante su permanencia de su carrera.

Arias-Gundín y Vizoso-Gomez (2016) establecieron las consecuencias de padecer estrés académico la cual puede ser a corto y a largo plazo, como en lo cognitivo: donde la importancia de la realidad varía de acuerdo a las situaciones estresantes, en lo conductual: los estudiantes realizan cambios muy significativos en sus hábitos de su vida desde el consumo de mucha cafeína hasta las sustancias alucinógenas y por último en lo psicofisiológico en la que nuestro organismo puede padecer alguna enfermedades hasta la alteración de las horas de sueño.

Las dimensiones de los estresores académico según Cabanach *et al.* (2016) son: a) Deficiencias metodológicas del profesorado que son los diferentes aspectos de carácter deficientes identificados por los estudiantes en el desempeño o actuación del maestro durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

b) Sobrecarga académica del estudiante es la percepción del estudiante sobre el tiempo y el esfuerzo que requiere para superar con éxito las diferentes actividades académicas en la que viene participando. c) Creencias sobre el rendimiento académico es la percepción del estudiante sobre sus capacidades que tiene para cumplir con una tarea académica y de su mirada de autosuficiencia. d) Intervenciones en público es la valoración que hace del impacto que produce en el estudiante la participación en público en actividades académicas, tales como la exposición de un tema, salir a la pizarra, dramatizar, entre otros. e) Clima social negativo es la evaluación de la percepción del estudiante sobre los elementos desfavorables para el aprendizaje en un ambiente de trabajo académico dado, elementos como el nivel de competencia y de apoyo entre compañeros. f) Exámenes son las evaluaciones de la percepción del estudiante sobre las ellas, teniendo en cuenta el antes, durante y después. g) Carencia de valor de los contenidos es la evaluación de la percepción de los estudiantes sobre lo que considera importante, de utilidad y de valor práctico en relación a los ejes temáticos que viene estudiando. h) Dificultades de participación es la evaluación sobre la participación activa y autónoma del estudiante en su formación académica tales como elegir sus cursos, emitir juicios de valor sobre el sistema de evaluación y la metodología del maestro.

De igual forma Cabanach *et al.* (2014) como lo mencionó Muñoz en 2004 diferenciaron cuatro grupos de estresores académicos: 1) Los relacionados con los exámenes. 2) Con la sobrecarga de trabajos. 3) El proceso de enseñanza–aprendizaje (interacción entre maestro–alumno, horarios de clases, planes de estudios, participación en estudiante el aprendizaje, etc.). 4) La adaptación y transición en el sistema educativo de la universidad. Otros posibles estresores para Nieves *et al.* (2014) determinado por Hernández en 1996 son: el desarrollo de un examen, presentación de trabajos a la clase, participación en clase, sobrecarga de actividades, tiempo limitado para las actividades, competitividad entre estudiantes, trabajo en equipo, aprobar el curso e interrupciones en el desarrollo de las actividades.

Los acontecimientos potencialmente estresantes indicados por Barraza (2006) en la interacción con el medio, el ser humano puede realizar la valoración de acontecimientos potencialmente estresantes, en esta valoración puede ser de

tres tipos: a) Valoración neutra: los sucesos o acontecimientos no involucran al sujeto, por lo cual no lo obliga a reaccionar o actuar, es como decir la exposición de la próxima semana, lo realizarán los otros grupos. b) Valoración positiva, que se obtienen de los acontecimientos o tareas a realizar, en la medida que el sujeto en referencia se siente cómodo al contar con todos los recursos para enfrentar el contexto o para cumplir satisfactoriamente la tarea por realizar. c) Valoración negativa, son los acontecimientos o tareas que ponen en aprietos a los sujetos, que generan emociones como el miedo, ira, resentimiento, etc. Todos ellos están en relación directa con los recursos que la persona posee o el esfuerzo que representa su adquisición y que los recursos pueden ser internos o externos al sujeto, estas situaciones generan un desequilibrio.

Este es un gran reto de toda universidad como institución afrontar la tarea de mitigar el nivel de estrés académico en los estudiantes realizando orientaciones, apoyo psicológico, soporte emocional, talleres entre otros para que puedan enfrentar con éxito las demandas académicas que conlleva su formación y conseguir un grado académico (Cabanach *et al.*, 2018 y Llorente *et al.*, 2020). También como plantea Hatunoglu (2020) para afrontar el estrés académico es dedicar el tiempo libre a actividades culturales, sociales y deportivas que sean de su agrado, con la finalidad de interactuar con las personas, se sientan bien al realizarlos y lo disfruten.

III. Metodología

3.1. Tipo y diseño de investigación

Enfoque:

La presente investigación fue de enfoque cuantitativo, según Martínez (2018) está orientada en la cantidad en que suceden los fenómenos sociables además realizan un análisis estadístico emplean los datos recogidos para corroborar las teorías.

Tipo:

El estudio realizado fue de tipo básico dado que solo se han descrito las características de la variable porque va a permitir comparar el nivel de estrés académico de los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima. Se caracteriza porque se fundamenta en un marco teórico y permite incrementar dichos conocimientos científicos sin contractarlos (Hernández *et al.*, 2014).

Nivel:

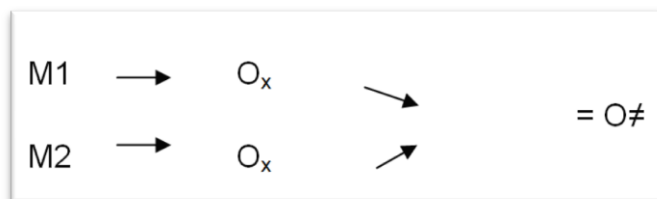
El nivel es descriptivo ya que se recogió la información de dos muestras con el propósito de comparar el nivel del estrés académico en cada una de ellas. El nivel descriptivo busca indicar características específicas de cualquier fenómeno de estudio (Hernández *et al.*, 2014).

Diseño:

El diseño de la presente investigación fue no experimental, pues no se manipuló la variable estrés académico y solo se observó en su ambiente natural (Hernández *et al.*, 2014). De tipo transeccional, para ello Pérez *et al.* (2020) mencionan que los diseños transversales o transeccional son aquellos donde se observan los fenómenos ya existentes en su ambiente para tomar los datos en un solo momento y luego con los resultados explicar cómo se encontraba. También descriptivo-comparativo ya que se procedió a comparar ambas muestras de estudio (pregrado y posgrado) de una universidad privada de Lima y sus aspectos sociodemográficas: edad, sexo y nivel de estudio.

Figura 1

Esquema del diseño de la investigación



M1= muestra 1 estudiantes de pregrado

M2= muestra 2 estudiantes de posgrado

O_x y O_x = observación en cada muestra

3.2. Variables y operacionalización

Variable: Estrés académico

Definición conceptual

Parra-Sandoval *et al.* (2018) definieron al estrés académico como la reacción normal que demuestra cada estudiante frente a las exigencias que se presenta en el entorno educativo.

Definición operacional

La variable estrés académico es de escala ordinal, policotómica. Para su medición se dividió en ocho dimensiones: deficiencias metodológicas del profesorado con 12 ítems, sobrecarga académica del estudiante con 10 ítems, creencias sobre el rendimiento con 10 ítems, intervenciones en público con 5 ítems, clima social negativo con 6 ítems, exámenes con 4 ítems, carencia de valor de los contenidos con 4 ítems y dificultades de participación con 3 ítems. Es ordinal porque se establecieron tres niveles y sus respectivos rangos: el nivel bajo entre 54 a 125; el nivel medio entre 126 a 197 y las puntuaciones de 198 a 270 pertenecen al nivel alto. Además, cinco opciones de respuesta tipo Likert: 1= nunca, 2= alguna vez, 3=bastantes veces, 4=casi siempre y 5=siempre (ver Anexo 3).

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Para Shafer y Zhang (2020) la población es una colección de personas, cosas u objetos, susceptible a ser cuantificado. Para esta investigación la población estuvo conformada por 212 estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima.

Tabla 1*Población de estudio*

Estudios	Carrera/Maestría	Población
Pregrado	Psicología	50
	Derecho	45
Posgrado	Psicología educativa	36
	Gestión pública	31
	Administración de la educación	50
	Total	212

3.3.2. Muestra

La muestra para Pérez *et al.* (2020) es un subgrupo de la población representativa para el estudio que en ella se recolectaran los datos. Para este estudio la muestra fue no probabilística, conformada por 100 estudiantes matriculados (varones y mujeres) de las cuales son 50 de pregrado y 50 de posgrado del semestre 2020-II de una universidad privada de Lima.

3.3.3. Muestreo

Para Shafer and Zhang (2020) se basa en la selección de la muestra ideal, la cual debe tener características representativas de la población, asimismo, la información que se obtendrá será producto del muestreo. El tipo de muestreo para esta investigación fue no probabilístico intencional por conveniencia.

Criterios de inclusión:

Estudiantes matriculados en el semestre 2020–II en las carreras de psicología y derecho de pregrado y las maestrías de psicología educativa, gestión pública y administración de la educación de posgrado de segundo y tercer ciclo. Que acepten voluntariamente participar en el estudio.

Criterios de exclusión:

Estudiantes matriculados en otras carreras, retirados, inhabilitados y con reserva de matrícula. Negatividad de los estudiantes en participar en el estudio.

3.3.4. Unidad de análisis

Se trabajó con estudiantes matriculados de ambos sexos entre pregrado (psicología y derecho) y posgrado (psicología educativa, gestión educativa y

administración de la educación) del semestre 2020-II de una universidad privada de Lima, 2020.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas

Según Martínez (2018) las técnicas de investigación son un conjunto de recursos y herramientas que se usan para recopilar y registrar datos e información que será procesada para obtener resultados. La técnica utilizada para el recojo de datos fue la encuesta para medir el estrés académico mediante un cuestionario: escala de estresores académico, que serán aplicado a la muestra de estudio.

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación se utilizó un cuestionario para la variable de estudio, el cuestionario para Pérez *et al.* (2020) es un conjunto de preguntas abiertas o cerradas de una o varias variables a medir, para lo cual son más fáciles de procesar las preguntas cerradas, las cuales sean utilizadas en esta investigación. Para este estudio se utilizó el cuestionario llamado escala de estresores académicos de Cabanach, Souto-Gestal y Franco (2016) el que tuvo como objetivo identificar el nivel el nivel de estrés académico, consta de 54 ítems y 8 dimensiones: deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga académica del estudiante, creencias sobre el rendimiento, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación. La forma de aplicarlo fue mediante Google Forms a los sujetos de aplicación que fueron los estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima (ver Anexo 4).

3.4.3. Validez

Para la validez del instrumento se determinó a través del juicio de expertos la cuales consideraron: pertinencia, relevancia y coherencia. Dicho cuestionario fue validado porque goza de validez de contenido (ver Anexo 5).

3.4.4. Confiabilidad

Para el nivel de confiabilidad del instrumento se realizó un estudio preliminar en una muestra conformada por 10 estudiantes de pregrado y 10 de posgrado que reunieron condiciones similares a la muestra de estudio y se utilizó el coeficiente

Alfa de Cronbach, la consistencia interna del coeficiente de confiabilidad va de 0 a 1, donde "0" significa confiabilidad inválida. "1" significa confiabilidad general. También se utilizó para proponer opciones politómicas; alcanzando una amplitud alta de 0,97 (ver Anexo 6).

3.5. Procedimientos

Se realizaron los siguientes pasos durante la investigación: Se utilizó Google Forms para digitalizar el instrumento de medición (Escala de estresores académicos) y la aceptación a participar dentro del formulario virtual (ver Anexo 8). Las coordinaciones con los estudiantes universitarios quienes fueron considerados la muestra fueron realizadas mediante correos electrónicos, llamadas telefónicas y el WhatsApp. Se realizó una prueba piloto con 20 sujetos, con características similares a los de la muestra enviando el link del cuestionario, luego se pasó al SPSS 25 para determinar la confiabilidad del instrumento. También se aplicó el mismo cuestionario luego de ser validado por juicio de expertos quienes consideraron la validez de contenido y establecieron suficiencia para ser aplicados (ver Anexo 5) y tenga confiabilidad en la que se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes obteniendo en el Alpha de Cronbach 0,97 siendo alta (ver Anexo 6) a la muestra establecida luego los datos correspondientes fueron pasados en una tabla del paquete de datos estadísticos SPSS 25, se elaboraron tablas de frecuencias y cuadros estadísticos los cuales fueron analizados e interpretados con el apoyo de la bibliografía correspondiente.

3.6. Método de análisis de datos

Análisis descriptivo

Se realizó un análisis descriptivo el cual tuvo como propósito de interpretar realidades de hecho del estrés académico. Para ello los datos obtenidos de las respuestas dados por los sujetos de estudio se agruparon en dimensiones, dichos datos fueron procesados en SPSS 25 en el cual se elaboró tablas de frecuencia las cuales han sido analizadas e interpretadas. Asimismo, se realizaron las comparaciones con las variables sociodemográficas: edad y sexo mediante tablas.

Análisis inferencial

Por ser una variable ordinal se usaron pruebas no paramétricas como la prueba estadística U de Mann Whitney para la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación.

3.7. Aspectos éticos

Esta investigación se realizó cumpliendo los siguientes criterios: aceptación a participar del participante de forma voluntaria teniendo como conocimiento los objetivos de esta investigación, la confidencialidad para garantizar la información recogida sin divulgarla, el respeto de los derechos humanos de cada participante, la elaboración de acuerdo a la guía de productos establecidos por la universidad y el respeto a la autoría de las fuentes consultadas.

IV. Resultados

4.1. Resultados descriptivos

4.1.1. Resultados por variables sociodemográficas

Tabla 2

Distribución de la frecuencia de estudiantes de pregrado y posgrado según variables sociodemográficas

Datos sociodemográficas		Pregrado		Posgrado		
		F	%	F	%	
Sexo	Hombre	9	18	14	28	
	Mujer	41	82	36	72	
Edad	16 a 20	19	38	25 a 30	7	14
	21 a 30	29	58	31 a 40	27	54
	30 a más	2	4	41 a 50	13	26
				51 a más	3	6

En la Tabla 2 se observa que la muestra de pregrado con 82% (41) y la muestra de posgrado 72% (36) predominando los estudiantes del sexo femenino siendo pocos estudiantes varones que siguen estudios superiores en ambos niveles académicos. Con respecto a la edad el grupo etario con mayor porcentaje de la muestra de pregrado fue el comprendido entre los 21 a 30 años de edad con un 58% (29) y en la muestra de posgrado comprendido entre los 31 a 40 años de edad con un 54% (27). La edad promedio de los estudiantes para seguir estudios universitarios no está establecida, más aún depende de cada uno para lograr ser un profesional y alcanzar un grado académico, en otras palabras, no hay una edad establecida para lograr el sueño de ser profesional de éxito.

4.1.2. Resultados descriptivos de la variable estrés académico

En la Tabla 3 se observa que en la variable estrés académico los estudiantes de pregrado tienen una percepción bajo y moderado con un 48% (24) mientras los estudiantes de posgrado indicaron solo el nivel moderado con un 60% (30), esto implica que parcialmente los estudiantes presentan estrés académico y están en un nivel moderado para ambos, también es más significativa la percepción en los estudiantes de posgrado frente a las diversas exigencias que implica obtener el grado académico y las diversas actividades que conlleva.

Tabla 3

Distribución de la frecuencia de estudiantes de pregrado y posgrado según variable estrés académico

Variable	Nivel	Rango	Pregrado		Posgrado	
			F	%	F	%
Estrés académico.	Bajo	[54- 125]	24	48	19	38
	Moderado	[126 -197]	24	48	30	60
	Alto	[198-270]	2	4	1	2

4.1.3. Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable estrés académico

En la Tabla 4 se observa las dimensiones de la variable estrés académico, para la dimensión deficiencias metodológicas del profesorado los estudiantes de pregrado con 52% y posgrado con 72% se encontraron en un nivel moderado, indicando que más de la mitad de los estudiantes tiene inconvenientes en el actuar del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje y la coherencia frente a los contenidos temáticos.

También en la dimensión sobrecarga del estudiante se observa que los estudiantes de pregrado 46% y posgrado 62% presentan un nivel moderado, lo cual nos muestra que parcialmente presentan dificultades frente a las diversas exigencias, tiempo limitado y la carga de trabajo en las actividades establecidas para el estudiante.

En relación con las creencias sobre el rendimiento académico los estudiantes de pregrado percibieron un nivel bajo con 54%, con lo correspondiente al posgrado se encuentra en un nivel moderado 54%, esto indica que tienen entre baja y parcialmente la percepción en la capacidad de realizar y cumplir las tareas académicas.

Para las intervenciones en público los estudiantes de pregrado mostraron un nivel moderado 44%, mientras los estudiantes de posgrado un nivel bajo 46%, lo cual establecen que hay diferencia en la participación en diversas actividades académicas frente al público siendo más notorio en pregrado por la falta de preparación a diferencia de los de posgrado por su profesión están en contacto con muchas personas.

Tabla 4

Distribución de la frecuencia de estudiantes de pregrado y posgrado según niveles por cada dimensión

Dimensión	Nivel	Rango	Pregrado		Posgrado	
			F	%	F	%
D1. Deficiencias metodológicas del profesorado	Bajo	[12-27]	20	40	13	26
	Moderado	[28-43]	26	52	36	72
	Alto	[44-60]	4	8	1	2
D2. Sobrecarga académica del estudiante.	Bajo	[10-22]	20	40	12	24
	Moderado	[23-36]	23	46	31	62
	Alto	[37-50]	7	14	7	14
D3. Creencias sobre el rendimiento académico	Bajo	[10-22]	27	54	21	42
	Moderado	[23-36]	21	42	27	54
	Alto	[37-50]	2	4	2	4
D4. Intervenciones en público	Bajo	[5-11]	19	38	23	46
	Moderado	[12-18]	22	44	19	38
	Alto	[19-25]	9	18	8	16
D5. Clima social negativo	Bajo	[6-13]	18	36	28	56
	Moderado	[14-21]	30	60	20	40
	Alto	[22-30]	2	4	2	4
D6. Exámenes	Bajo	[4-8]	18	36	20	40
	Moderado	[9-14]	26	52	20	40
	Alto	[15-20]	6	12	10	20
D7. Carencia de valor de los contenidos	Bajo	[4-8]	25	50	17	34
	Moderado	[9-14]	23	46	31	62
	Alto	[15-20]	2	4	2	4
D8. Dificultades de participación	Bajo	[3-6]	26	52	23	46
	Moderado	[7-10]	18	36	25	50
	Alto	[11-15]	6	12	2	4

Asimismo, en la dimensión clima social negativo también nos indica diferencias, los estudiantes de pregrado predominaron un 60% en nivel moderado, mientras en posgrado se encuentra en nivel bajo 56%, nos indica la percepción frente a los aspectos desfavorables en el ambiente académico como la competitividad y el apoyo entre compañeros resaltando parcialmente en los estudiantes de pregrado y menos percepción en posgrado.

En lo referente a los exámenes los estudiantes de pregrado percibieron un nivel moderado 52% y en posgrado en dos niveles: bajo y moderado con 40%, se observa diferencia entre los grupos de estudio: moderado y bajo frente al proceso que implica las evaluaciones siendo parcialmente en los estudiantes de pregrado por los diversos cursos que llevan diariamente mientras de posgrado es menor.

Además, en la dimensión carencias de valor de contenidos en pregrado observamos la percepción en bajo 50% mientras en posgrado en un nivel moderado 62%, también la percepción fue distinta bajo y moderado en ello implica la valoración de la temática estudiada si es relevante y útil para su carrera siendo más significativa en posgrado por el mayor grado académico.

Por último, en la dimensión las dificultades de participación se perciben en los estudiantes de pregrado con un 52% en un nivel bajo y mientras en posgrado el 50% en un nivel moderado, podemos observar que la mitad de estudiantes de posgrado muestran dificultad en la participación de su formación académica por estar establecida por la universidad a diferencia con pregrado que seleccionan su horario y el docente siendo su percepción mínima en ellos.

4.2. Resultados inferenciales

4.2.1. Resultado de la hipótesis del estrés académico en los estudiantes de pregrado y posgrado

Para ello se han planteado hipótesis que nos permitió conocer si existen diferencias significativas en la variable estrés académico entre los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima mediante la prueba de U de Mann Whitney considerando el nivel de significancia de 0,05.

Prueba estadística: U de Mann Whitney

Nivel de significancia: 0,05

Regla de decisión:

Si $p_valor < 0.05$, se rechaza la H_0

Si $p_valor > 0.05$, no se rechaza (se acepta) la H_0

Prueba de hipótesis general

H_0 : No existen diferencias significativas en el estrés académico entre los estudiantes de pregrado y posgrado

H_a : Existen diferencias significativas en el estrés académico entre los estudiantes de pregrado y posgrado

Tabla 5

Prueba de U de Mann Whitney para determinar la hipótesis general

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Estrés académico	1,143,000	2,418,000	-,844	,398

En la Tabla 5 se ha utilizado la prueba estadística U de Mann Whitney para conocer en la hipótesis general si existen diferencias significativas entre estrés académico que percibieron los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, se observa en el resultado que p-valor de la prueba es menor de 0,05 en la variable estrés académico (0,398) es decir, con este resultado se acepta la hipótesis nula donde el estrés académico se presenta en proporciones similares en los estudiantes de pregrado y posgrado, por ello, se rechaza la hipótesis general mostrando que no existen diferencias significativas entre las muestras de estudio frente al estrés académico, ya que cada nivel académico tiene sus propias actividades académico.

4.2.2. Resultados de las hipótesis específicas del estrés académico en los estudiantes de pregrado y posgrado

En la Tabla 6 se muestra la prueba estadística U de Mann Whitney para conocer en las hipótesis específicas si existen diferencias significativas en las dimensiones del estrés académico que percibieron los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima.

Tabla 6*Prueba de U de Mann Whitney para determinar las hipótesis específicas*

Dimensión	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
H1. Deficiencia metodológica del profesorado	1,134,000	2,409,000	-,939	,348
H2. Sobrecarga académica del estudiante	1,078,000	2,353,000	-1,320	,187
H3. Creencias sobre el rendimiento académico	1,106,000	2,381,000	-1,125	,261
H4. Intervenciones en público	1,152,500	2,427,500	-,728	,467
H5. Clima social negativo	1,010,000	2,285,000	-1,876	,061
H6. Exámenes	1,230,000	2,505,000	-,150	,881
H7. Carencia de valor de contenidos	1,058,000	2,333,000	-1,510	,131
H8. Dificultades de participación	1,232,000	2,507,000	-,139	,890

Prueba estadística: U de Mann Whitney**Nivel de significancia:** 0,05**Regla de decisión:**Si $p_valor < 0.05$, se rechaza la H_0 Si $p_valor > 0.05$, no se rechaza (se acepta) la H_0 **Prueba de hipótesis específicas 1** **H_0 :** No existen diferencias significativas en la deficiencia metodológica de los profesores entre los estudiantes de pregrado y posgrado. **H_a :** Existen diferencias significativas en la deficiencia metodológica de los profesores entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión deficiencia metodológica del profesorado (0,348) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similares inconveniencias con el actuar del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Prueba de hipótesis específicas 2

H₀: No existen diferencias significativas en la sobrecarga académica de los estudiantes entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en la sobrecarga académica de los estudiantes entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión sobrecarga académica del estudiante (0,187) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similares exigencias académicas y carga de trabajo académico hacia ellos.

Prueba de hipótesis específicas 3

H₀: No existen diferencias significativas en las creencias sobre el rendimiento académico entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en las creencias sobre el rendimiento académico entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión creencias sobre el rendimiento académico (0,261) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similares percepciones en la capacidad para realizar y cumplir las actividades académicas.

Prueba de hipótesis específicas 4

H₀: No existen diferencias significativas en las intervenciones en público entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en las intervenciones en público entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión intervenciones en público (0,467) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similares percepciones en las dificultades para participar frente al público.

Prueba de hipótesis específicas 5

H₀: No existen diferencias significativas en el clima social negativo entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en el clima social negativo entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión clima social negativo (0,061) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similares percepciones en las acciones frente a la competitividad y el apoyo entre sus compañeros.

Prueba de hipótesis específicas 6

H₀: No existen diferencias significativas en los exámenes entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en los exámenes entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión exámenes (0,881) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similar percepción frente a las evaluaciones.

Prueba de hipótesis específicas 7

H₀: No existen diferencias significativas en la carencia de valor de los contenidos entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en la carencia de valor de los contenidos entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión carencia de valor de contenidos (0,131) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, esto implica que ambos niveles de estudio perciben similar percepción frente a la valoración de la temática de lo estudiado y la relevancia correspondiente.

Prueba de hipótesis específicas 8

H₀: No existen diferencias significativas en las dificultades de participación entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

H_a: Existen diferencias significativas en las dificultades de participación entre los estudiantes de pregrado y posgrado.

Se observa en los resultados que la dimensión dificultades de participación (0,890) muestra que p-valor de la prueba es menor a 0,05 por lo que se establece que se acepta la hipótesis nula, implica que ambos niveles de estudio perciben similar percepción en la participación de su formación académica.

V. Discusión

Los resultados obtenidos en la investigación han permitido conocer la percepción sobre el estrés académico y las variables sociodemográficas en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada en Lima, 2020.

Con respecto a las variables sociodemográficas se conoció el género que predomina en cada muestra siendo el género femenino que predominó en pregrado con 82% (41) y en posgrado 72% (36) ya que son pocos estudiantes varones que siguen estudios superiores en ambos niveles académicos en las carreras solicitadas para este estudio. Se han encontrado resultados similares como Silvia-Ramos (2020) que realizó un estudio en México con estudiantes de posgrado en la que 59,6% son mujeres, también con la investigación de Castillo *et al.* (2018) en Colombia con 89,6% son estudiantes de pregrado mujeres. Asimismo, Chen *et al.* (2020) y Jiang *et al.* (2018) afirmaron que las mujeres son muy sensibles frente a los factores estresantes a comparación que los hombres, estos estresores académicos afectando su salud por el consumo elevado de carbohidratos, calorías y azúcares generando sobrepeso y obesidad, así como su rendimiento académico.

Con respecto a la variable sociodemográficas la edad, el grupo etario que predominó en los estudiantes de pregrado fue el comprendido entre los 21 a 30 años de edad con un 58% y en posgrado entre los 31 a 40 años de edad con un 54% lo que implica que la edad de los estudiantes que siguen estudios universitarios no es primordial para alcanzar un grado académico ya que la mayoría de jóvenes empiezan la etapa universitaria apenas acabando la etapa escolar y continúan sus estudios de posgrado sin una edad establecida. Como las investigaciones de Chávez y Peralta (2019) en la que corrobora que los jóvenes de 18 a 22 años continúan estudios universitarios al concluir sus estudios secundarios.

En cuanto al objetivo general se comparó el nivel de estrés académico que presentaron los estudiantes de pregrado y posgrado indicando un nivel bajo y moderado con un 48% en pregrado mientras los estudiantes de posgrado un nivel moderado con un 60%. Esto implica que parcialmente los estudiantes presentan estrés académico con nivel moderado siendo con más índice en los estudiantes de posgrado frente a las exigencias académicas una de ellas la elaboración de la

tesis, pero con las actividades del trabajo, las labores de casa se complican cada día más con estos tiempos de Covid-19. Así como menciona Solano (2020) que no todos los estudiantes tienen las habilidades tecnológicas, ni los recursos económicos, ni los recursos tecnológicos apropiados para afrontar de forma satisfactoria las clases virtuales. Al igual los estudiantes de pregrado al presentar un nivel bajo y un nivel moderado tal como indica Alania-Contreras *et al.* (2020) con las actividades sincrónicas y asincrónicas, dificultades con las plataformas establecidas por la universidad que no satisface las necesidades de los estudiantes a pesar que la mayoría son nativos digitales, la interacción con los docentes entre otros factores académicos y no académicos. Esto es un gran reto para toda universidad tratar de reducir el nivel de estrés que presenta sus estudiantes buscando diversas estrategias para que puedan enfrentar las diversas demandas de forma adecuada y evitar la deserción como lo mencionan Cabanach *et al.* (2018) y Llorente *et al.* (2020). Pero hay un estudio que difiere con los resultados de posgrado es la investigación de Mayanga (2018) que obtuvo un nivel bajo con 62% de estrés académico en donde los estudiantes de la escuela de posgrado de la universidad de Chiclayo su vida académica es tranquila y satisfactoria.

En los objetivos específicos, el primero se comparó el nivel de la dimensión deficiencia metodológica del profesorado en la que encontró un nivel moderado con 52% en pregrado y 72% en posgrado, esto indica que la mayor parte de los estudiantes presenta inconvenientes con el trabajo del docente en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje que perjudica su desempeño académico, como menciona Babakova (2019) la mayoría de docentes dejan de lado el aspecto emocional de los estudiantes la cual es uno de los criterios importantes para que este proceso sea más significativo. Más aún en estos tiempos de confinamiento a causa del Covid-19 ya que no hay interacción de forma presencial establecido para salvaguardar en bienestar de los estudiantes y docentes como lo señalan Husky *et al.* (2020), Capone *et al.* (2020) y Mosanya (2020). En otros estudios demuestran los mismos resultados también con estudiantes de universidad pública tal es el caso de los estudiantes de la carrera de ciencias contables que presentan el 44% dificultad con el actuar del docente determinados por Gutiérrez *et al.* (2016).

De modo similar, con el objetivo específico 2 se comparó en ambas muestras donde se percibió el nivel moderado en la dimensión sobrecarga académica del estudiante con 46% en pregrado y 62% en posgrado, se puede inferir que la mayoría de estudiantes presentan dificultades para enfrentar las diversas exigencias como la carga de trabajo y el tiempo limitado establecidos para realizarlos y presentarlos satisfactoriamente. Esto corrobora con lo planteado por Cabanach *et al.* (2014) y Nieves *et al.* (2014) que lo considera como un estresor académico que afecta negativamente a los estudiantes. A diferencia con en el estudio de Castillo *et al.* (2018) con estudiantes de enfermería que presentaron un 42,4% en nivel medio alto y alto en esta dimensión considerada una carrera de mucho estrés porque no se considera errores en su labor.

En cuanto al objetivo específico 3 se comparó el nivel en la dimensión creencias sobre el rendimiento académico en la percibieron un 54% pero un nivel bajo en pregrado y moderado en posgrado, esto demuestra que más de la mitad de estudiantes tienen inconvenientes en la capacidad para realizar y cumplir las tareas académicas, entre las justificaciones se puede incluir que no han comprendido lo que el docente solicita o el docente no ha dado detalles o el estudiante no asume la responsabilidad que conlleva llevar estudios superiores. Otros estudios estarían en concordancia con los resultados como lo señala Karaman *et al.* (2017) donde los estudiantes se sienten saturados y abrumados por la gran diversidad de tareas académicas que deben presentar para un rendimiento académico adecuado. Asimismo, Barraza (2006) establece que las tareas que ponen en apuros a los estudiantes generan emociones como el miedo, ira, resentimiento, entre otros, que puede causar la deserción o desaprobación. De modo similar Al-Qahtani y Alsubaie (2020) encontró que es una fuente de estrés para los estudiantes de salud conocido como estresor académico. Por lo que Silvia-Ramos *et al.* (2020) sugiere que los estudiantes asuman con responsabilidad sus deberes y busquen estrategias de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje para disminuir el estrés que perciben.

El objetivo específico 4 se comparó el nivel en la dimensión intervenciones en público mostrando un nivel moderado 44% en pregrado mientras los estudiantes de posgrado un nivel bajo 46%, esto implica que los estudiantes de pregrado no se desenvuelven satisfactoriamente cuando están frente a otras

personas para exponer, decir su punto de vista sobre un tema, entre otros, en cambio los estudiantes de posgrado están más capacitados por la labor que realizan a diario en su centro de trabajo ya que son profesionales y buscan alcanzar otro grado académico. Así lo corrobora, Cabanach *et al.* (2014) y Nieves *et al.* (2014) que lo considera un estresor académico que afecta a todo estudiante, pero con grado diferente siendo necesario que interactúe con sus compañeros al explicar su criterio frente a un tema, salir al frente o presentar una dramatización. Por otro lado, Gutiérrez y Amador (2016) y Akhtar y Herwing (2020) que esta sensación de estar frente al público puede causar diversas manifestaciones físicas como el incremento de las palpitaciones del corazón, aumento del pulso, transpiraciones fuera de lo normal, problemas de digestivos, entre otros, todo ello genera desconfianza en sus capacidades. Hay estudios que difieren con los resultados como Chávez y Peralta (2019) que obtuvo un nivel alto en esta dimensión en los estudiantes de segundo año de la carrera de enfermería que afecta su desenvolvimiento en clase.

En referencia al objetivo específico 5, la dimensión clima social negativo se comparó donde un 60% perciben un nivel moderado en pregrado mientras en posgrado un nivel bajo con 56%, se presentaron diferencias en los resultados en esta dimensión por los aspectos desfavorables en el ambiente académico como la competitividad y el apoyo entre compañeros que perciben los estudiantes resaltando con mayor porcentaje en pregrado. Los resultados del estudio de Restrepo *et al.* (2020) que obtuvo un nivel bajo con 65,7% en estudiantes colombianos en esta dimensión difiere con los obtenidos en este estudio que fue moderado para pregrado. Como se ha afirmado antes la competitividad entre compañeros es un factor negativo en las actividades académicas según lo afirman Pozos-Radillo *et al.* (2014) y Fornés-Vives *et al.* (2016) pero en los estudiantes de posgrado muestran que no es necesario competir, ni el apoyo entre compañeros para conseguir solo una alta nota sino es indispensable lograr el grado académico ya que el trabajo de investigación es individual.

Además, el objetivo específico 6 sobre la dimensión exámenes se comparó donde los estudiantes de pregrado percibieron un nivel moderado 52%, mientras los estudiantes de posgrado muestran un nivel bajo y moderado con 40%. Se observó diferencia en el nivel porque en pregrado las evaluaciones son

constantes a diferencia de posgrado que presentan dos niveles porque son evaluados con exposiciones o presentación de trabajos académicos o evaluaciones, eso depende del criterio del docente. También afirman Strielkowski, (2020) y Kapasia *et al.* (2020) que en estos tiempos de Covid-19 las universidades están utilizando plataformas digitales para realizar diversas actividades académicas una de ellas los exámenes en línea, pero es dificultoso para aquellos estudiantes que no dominan las diversas herramientas tecnológicas actuales generando estrés académico en ellos. A pesar que la gran mayoría son nativos digitales en los estudiantes de pregrado como lo señalan la investigación de Alania-Contreras *et al.* (2020). Otra investigación en concordancia con los resultados es la que indica Montenegro (2020) que obtuvo un nivel medio con 46,7% frente a lo que significa los exámenes para el desarrollo de su carrera de psicología, trabajo social, ciencia de la comunicación y artes y diseño gráfico empresarial de los ciclos de I, V, IX, X y XI de la universidad Señor de Sipán.

Para la dimensión carencia de valor de los contenidos que es el objetivo específico 7 se comparó el nivel de percepción de los estudiantes obteniendo un nivel bajo con 50% en pregrado mientras en posgrado un nivel moderado con 62%, al igual la percepción fue distinta bajo y moderada entre las muestras, en ello se puede afirmar que la valoración de la temática estudiada si es relevante, resaltante y útil para su carrera siendo más significativa en posgrado por el mayor grado académico que es indispensable para su práctica diaria de este grupo de estudiantes. Es por ello que corrobora la teoría que mencionan Navarro y Navarro (2020) que indicaron que la parte temática de las carreras están establecidas por reformas educativas generadas por la entidad educativa Sunedu la cual es uno de sus principios como centro de vigilancia para una educación de calidad para todo universitario. Evidentemente también los estándares de calidad profesional solicitadas por cada universidad generando en los estudiantes nuevos desafíos y aprendizajes como lo establecen en su artículo científico Chávez *et al.* (2019) y Córdoba y Santa (2018). Consideraron también Al-Qahtani y Alsubaie (2020) y Joseph *et al.* (2020) que la carencia de valor de los contenidos es una fuente de estrés académico por la cantidad de contenidos que presentan los docentes en las clases siendo dificultosa su revisión del material por la falta de disponibilidad

de tiempo en los estudiantes de medicina de Arabia Saudita según van avanzando en los años de estudio.

En el objetivo específico 8 correspondiente a la dimensión dificultades de participación se comparó la percepción entre los estudiantes donde pregrado mostraron un nivel bajo con 52% y mientras en posgrado el 50% un nivel moderado, podemos identificar que la mitad de estudiantes de posgrado muestran mayor dificultad en la participación de su formación académica por estar establecida por la universidad a diferencia con pregrado que seleccionan su horario y el docente al matricularse en cada semestre. Como también lo mencionan lo indicado anteriormente Rezende *et al.* (2017) y Pappa *et al.* (2020) generando en muchos casos en los estudiantes frente a su poca participación en su formación académica que son determinados por cada universidad permitiendo la decepción en la selección de la escuela escogida o la misma carrera.

Para la hipótesis general si existe diferencia significativa en el nivel de estrés académico que presentaron los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima y en las hipótesis específicas, se observó que p-valor de la prueba son menores que 0,05 tanto en la variable estrés académico (0,398) y sus dimensiones: deficiencia metodológica del profesorado (0,348), sobrecarga académica del estudiante (0,187), creencias sobre el rendimiento académico (0,261), intervenciones en público (0,467), clima social negativo (0,061), exámenes (0,881), carencia de valor de contenidos (0,131) y dificultades de participación (0,890), es decir con estos resultados sobre el estrés académico se puede decir que presentan similares percepciones en los estudiantes de pregrado y posgrado porque las universidades se preocupan en el bienestar de sus estudiantes mejorando sus condiciones básicas establecidas en el licenciamiento por Sunedu para la mejora de la calidad educativa. De acuerdo a las diversas investigaciones nacionales como internacionales se puede mencionar que el estrés académico está presente en todas etapas del estudiante desde la etapa escolar, pero con más significancia en la etapa universitaria porque busca continuar superándose académicamente y ser un profesional de calidad para su país, así como lo manifiestan Trigueros *et al.* (2020) en su artículo. También el estrés académico es percibido de manera muy distinta por cada estudiante de acuerdo a su contexto social, económico y cultural de su lugar de procedencia, en

especial de aquellos estudiantes de otros lugares que vienen a seguir estudios a la ciudad, como lo detallan Sarkar y Saha (2015), Alalwani *et al.* (2018) y Bedewy y Gabriel (2015) en sus investigaciones.

Por otro lado, el lugar donde siguen sus estudios superiores puede ser en universidades privadas y públicas pero según los estudios muestran con mayor índice de estrés académico los estudiantes de universidades públicas por el poco apoyo del gobierno y la fuerte presión familiar de culminar sus estudios como lo han identificado Dada *et al.* (2019), se puede mencionar las diversas necesidades o carencias que tienen las universidades públicas como materiales de laboratorio, bibliografías actualizadas, materiales audiovisuales entre otros indispensables para una buena educación de calidad pero por la falta de ello perjudica su vida universitaria.

El presente trabajo de investigación es muy relevante para la comunidad educativa en general, ya que conocer el estrés académico y los principales estresores que lo generan, posibilita a tomar conciencia que se va a presentar durante el desarrollo de los diferentes ciclos de formación profesional, asimismo, prepararse psicológicamente para enfrentarlo en mejores condiciones cuando se presente, de esta forma es muy probable que sus efectos se reduzcan significativamente. Los docentes que son los actores principales en el desarrollo de las actividades académicas pueden contribuir de forma directa en el nivel o grado que pueda presentar en los estudiantes como comunicando la planificación de las diversas tareas que deben desarrollar dándoles confianza y valorando su esfuerzo.

VI. Conclusiones

1. No existen diferencias significativas en los niveles de estrés académico ($p=0,398$) por la prueba de U de Mann Whitney entre los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020, es decir ambos enfrentan las diversas exigencias que implica obtener el grado académico y las diversas actividades que conlleva.
2. No existen diferencias significativas en la dimensión deficiencia metodológica del profesorado ($p=0,348$) esto implica que ambas muestras perciben similares inconveniencias con el actuar del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.
3. No existen diferencias significativas en la dimensión sobrecarga académica del estudiante ($p=0,187$) esto implica que ambas muestras presentan diversas dificultades frente a las exigencias académicas y carga de trabajo académico.
4. No existen diferencias significativas en la dimensión creencias sobre el rendimiento académico ($p=0,261$) esto implica que ambos niveles de estudio presentan capacidades para realizar y cumplir las actividades académicas.
5. No existen diferencias significativas en la dimensión intervenciones en público ($p=0,467$) esto implica que ambas muestras presentan dificultades para participar frente al público.
6. No existen diferencias significativas en la dimensión clima social negativo ($p=0,061$) esto implica que ambas muestras perciben similares percepciones en las acciones frente a la competitividad y el apoyo entre sus compañeros.
7. No existen diferencias significativas en la dimensión exámenes ($p=0,881$) esto implica que ambas muestras realizan los procesos que implica las evaluaciones.
8. No existen diferencias significativas en la dimensión carencia de valor de contenidos ($p=0,131$) en ambas muestras esto implica la valoración de la temática estudiada si es relevante y útil para su carrera.
9. No existen diferencias significativas en la dimensión dificultades de participación ($p=0,890$) esto implica que ambos niveles de estudio participan en su formación académica.

VII. Recomendaciones

Según los hallazgos de la presente investigación se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Las universidades deben continuar difundiendo en sus plataformas los diversos beneficios que brinda la dirección de bienestar y servicios universitarios la cual contribuye a fortalecer habilidades y capacidades personales, sociales, académicas y culturales en la comunidad universitaria.
2. Los estudiantes deben acceder a los diversos beneficios que brinda la dirección de bienestar y servicios universitarios la cual contribuye a afrontar y minimizar el estrés académico como servicio: médico, psicológico, deporte, social, cultura y esparcimiento, el cual fue uno de los requisitos para el licenciamiento por Sunedu para la mejora de la calidad educativa en las universidades.
3. Los estudiantes deben organizarse de forma consciente y disciplinada, de modo que establezcan sus prioridades porque la formación profesional requiere de mucho trabajo y compromiso, con ese propósito los docentes designan actividades académicas constantemente, en definitiva, si no se organizan es muy probable que lo realicen a última hora con deficiencias o simplemente no lo realicen perjudicando su avance académico.

Referencias

- Akhtar M. y Herwig B. K. (2020). Psychosomatic distress symptoms among international students in Germany: Role of academic stress and socio-demographic factors. *J Pak Med Assoc.* 70(7): 1119-1124. <https://www.jpma.org.pk/article-details/9998>
- Alalwani, B. M., Al Juhani A., Fallatah S. M., Abdulmajeid, S. A., Alsaidi, D. A., Mahyuddin, R. A. y Hanad, Z. M. (2018). The prevalence of stress among medical students and its effects on academic performance in the Kingdom of Saudi Arabia. *Egypt J. Hosp Med.* 71(5): 3200–3205. http://egyptianjournal.xyz/715_20.pdf
- Alania-Contreras, R. D., Llancari-Morales, R. A., De La Cruz, M. R. y Ortega-Révolo, D. I. D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por Covid-19. *Socialium*, 4(2), 111-126 <http://dx.doi.org/10.31876/sl.v4i2.79>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. <https://n9.cl/t0dv5>
- Al-Qahtani, M. F. y Alsubaie, A. S. R. (2020). Investigating stress and sources of stress among female health profession students in a Saudi university. *Journal of Multidisciplinary Health care*, 13, 477-484. http://egyptianjournal.xyz/715_20.pdf
- Alvarado-García, P. A. A., Soto-Vásquez, M. R., Alza-Salvatierra, S., Alvarado-Cáceres, E., Rodríguez-Guzmán, Y. y Rosales-Cerquin, L. E. (2020). Atención plena y estrés académico: un estudio multicéntrico en estudiantes de ciencias de la salud. *Medicina naturista* 1(14), 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248972>
- Arias-Gundin, O. y Vizoso-Gómez, C. M. (2016). Causas del estrés académico. *Psicología y educación: presente y futuro*. 2832-2839. <https://n9.cl/m79gp>
- Babakova, L. (2019). Development of the Academic Stressors Scale for Bulgarian University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 115-128. <https://n9.cl/9zth1>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica. Com.* 8(17). <https://n9.cl/zk5yw>

- Bedewy, D. y Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale. *Health Psychology Open*, 2(2). <https://n9.cl/lm2d>
- Bustos, E. (2016). ¿Es posible evitar el estrés?: motivos y estrategias para pasar de lo urgente a lo importante. SB Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouch/77099>
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, R., y Ferradás, M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 43-57. <https://n9.cl/ozmbh>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L. y Taboada, V. F. (2018). Profiles of coping and academic stress among university students. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 421-433. <https://n9.cl/vabq>
- Chávez, J. R. y Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25, 384-399. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29629>
- Chávez, T. M., Cuadros, M. M., López, A., Montoya, M. F., Requena, N. y Talavera, Y. (2019). Análisis psicométrico de la escala de estresores académicos (ECEA), en estudiantes de la Universidad Católica de Santa María. *Avances en psicología*, 27(1), 73-82. <https://n9.cl/gshhv>
- Chen, Y., Liu, X., Yan, N., Jia, W., Fan, Y., Yan, H., Ma, L. y Ma, L. (2020). Higher academic stress was associated with increased risk of overweight and obesity among college students in china. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1-12. <https://n9.cl/97o35>
- Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R. y Procentese, F. (2020). University student mental well-being during COVID-19 outbreak: What are the relationships between information seeking, perceived risk and personal resources related to the academic context? *Sustainability* 12 (17). <https://n9.cl/9xgzv>

- Castillo, I. Y., Barrios, A. y Alvis, L. R. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2). <https://n9.cl/7yon4>
- Coletti, G. (2015). *El estrés académico de los estudiantes universitarios* [tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/1961>
- Córdova, D. A. y Santa, F. B. (2018). Factores asociados al estrés en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista Estomatológica Herediana*, 28(4), 252-258. <https://doi.org/10.20453/reh.v28i4.3429>
- Dada, J. O., Babatunde, S. O. y Adeleye, R. O. (2019). Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 367-378. <https://n9.cl/ru5f>
- De La Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., Salmerón, J. L., Vera, M. M. y Cardelle-Elawar, M. (2016). Action-emotion style, learning approach and coping strategies, in undergraduate university students. *Anales de Psicología*, 32(2), 457-465. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.197991>
- De la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C. y Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01039>
- Denovan, A. y Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *J. Happin. Stud.* 18, 505–525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Fernández-González, L. Gonzáles-Hernández, A. y Trianes-Torres, M.V. (2015). Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 111-129. <https://n9.cl/rh9vu>
- Fornés-Vives, J., García-Banda, G., Frías-Navarro, D. y Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, and personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 36, 318-323. <https://n9.cl/p1416>

- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C. y Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1554. <https://n9.cl/3xwd>
- Gutiérrez, A. M., Aguilar, I. y Rafael, E. V. (2016). Factores estresores en estudiantes del pregrado de la facultad de ciencias contables. UNMSM. *Quipukamayoc*, 24(46), 9-24. <https://n9.cl/1wvc9>
- Gutiérrez, A. M., y Amador, M. E. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *Quipukamayoc*, 24 (45A), 23-28. <https://doi.org/10.15381/quipu.v24i45.12457>
- Hatunoglu, B. Y. (2020). Stress coping strategies of university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1320–1336. <https://n9.cl/ap4f>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://n9.cl/65f>
- Herrero, Y., Arias, Y. y Cabrera, Y. (2019). Vulnerabilidad y nivel de estrés en pacientes con bruxismo. *Revista Cubana de Estomatología*, vol. 56, núm. 3. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3786/378660687004/index.html>
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V. y Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102. <https://n9.cl/tbgs>
- Jiang, S., Peng, S., Yang, T., Cottrell, R. R. y Li, L. (2018). Overweight and obesity among Chinese college students: An exploration of gender as related to external environmental influences. *American Journal of Men's Health*. 12, 926–934. <https://doi.org/10.1177/1557988317750990>
- Joseph, N., Nallapati, A., Machado, M. X., Nair, V., Matele, S., Muthusamy, N. y Sinha, A. (2020). Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00963-2>
- Kapasias, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P. y Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during covid-19 pandemic in west Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>

- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. y Watson, J. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of college counseling*, 22, 41-55. <https://n9.cl/tdjna>
- Llorente, Y. J., Herrera, J. L., Hernández, D. Y., Padilla, M. y Padilla, C. I. (2020). Estrés académico en estudiantes de un programa de Enfermería- Montería 2019. *Revista Cuidarte*, 11(3). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1108>
- Marquina, R. J. y Pineda, A. (2020). Autopercepción del estrés académico en universitarios de carreras profesionales en salud: Self-perception of academic stress in health professional career students. *Revista Conciencia EPG*, 4(1), 1 -11. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4-1.1>
- Martínez, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Cengage. <http://www.ebooks7-24.com/?il=6401>
- Mayanga, R. (2018). *Estrés académico y comprensión de textos en estudiantes de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán]. Repositorio Institucional. <https://n9.cl/okh9q>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoecoen*, 12(4). <https://n9.cl/wjua7>
- Mosanya M. (2020). Buffering academic stress during the COVID-19 pandemic related social isolation: grit and growth mindset as protective factors against the impact of loneliness. *Int J Appl Posit Psychol*. 1-16. <https://n9.cl/s7pw>
- Navarro, M. Q. y Navarro, M. Q. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(3), 1-9. <https://n9.cl/e6x0b>
- Nieves, Z. I., González, Y. y Jiménez, M. (2014). El estrés académico en estudiantes universitarios; algunas consideraciones teóricas. *Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos* (10), 87-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6553283>
- Parra-Sandoval, J. M., Rodríguez-Álvarez, D., Rodríguez-Hopp, M. y Díaz-Narváez, V. P. (2018). Relación entre estrés estudiantil y reprobación. *Salud Uninorte*, 34(1), 47-57. <https://n9.cl/uwrpq>

- Pappa, S., Elomaa, M. y Perälä-Littunen, S. (2020). Sources of stress and scholarly identity: The case of international doctoral students of education in Finland. *Higher Education*, 80(1), 173-192. <https://n9.cl/xqf1d>
- Pérez, L. Pérez, R. y Seca, M. V. (2020). Metodología de la investigación científica. Editorial Maipue. <https://elibro.net/es/lc/bibliouch/titulos/138497>
- Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. D. L., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M. D. L. Á. y Delgado-García, D. D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20 (1), 47-52. <https://n9.cl/jmwp>
- Ramos, P. (2017). Inteligencia emocional: control del estrés (3ª ed.). Editorial ICB. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouch/106679>
- Restrepo, E., Sánchez, O. A. y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://n9.cl/kofga>
- Rezende, M. S., Miranda, G. J., Pereira, J. M. y Cornacchione, E. B. (2017). Stress e desempenho académico napós-graduação stricto sensu em ciencias contábeis no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2931>
- Sarkar D. y Saha J. (2015). Assessment of stress among first year medical students of Chhattisgarh. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences Sci.* 14: 37–40. <https://n9.cl/ng8ba>
- Shafer y Zhang (2020). *Introductory statics*. Libretexts. <https://n9.cl/teoz>
- Silvia-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J. y Columba, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79). 75-83. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67462875008/index.html>
- Solano, V. V. (2020). *Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://n9.cl/7yw9o>
- Strielkowski, W. (2020). COVID-19 Pandemic and the digital revolution in academia and higher education. Preprints. 2020040290. <https://n9.cl/c34fm>

- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J. y López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6). <https://n9.cl/osric>
- Villafuerte, M. C. (2017). *Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la facultad de humanidades y ciencias sociales de una universidad ciencias y humanidades* [tesis de doctorado, Universidad de Lima]. Repositorio institucional. <https://n9.cl/exixe>

Anexo 3. Matriz de operacionalización de: variable estrés académico

Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles de rangos dimensiones	Niveles de rangos/variable
<p>Para Parra-Sandoval <i>et al.</i> (2018) el estrés académico es la reacción normal que demuestra cada estudiante frente a las exigencias que se presenta en el entorno educativo.</p>	<p>La variable estrés académico es de escala ordinal, policotómica. Para su medición se dividió en ocho dimensiones: deficiencias metodológicas del profesorado con 12 ítems, sobrecarga académica del estudiante con 10 ítems, creencias sobre el rendimiento con 10 ítems, intervenciones en público con 5 ítems, clima social negativo con 6 ítems, exámenes con 4 ítems, carencia de valor de los contenidos con 4 ítems y dificultades de participación con 3 ítems. Es ordinal porque se establecieron tres niveles con sus respectivos rangos: el nivel bajo entre 54 a 125; el nivel medio entre 126 a 197 y las puntuaciones de 198 a 270 pertenecen al nivel alto. Además, cinco opciones de respuesta tipo Likert: 1= nunca, 2= alguna vez, 3=bastantes veces 4=casi siempre 5=siempre</p>	Deficiencia metodológica del profesorado	Proceso de enseñanza –aprendizaje	10,11,12 13,14,15 16,17	<p>Ordinal</p> <p>1= Nunca 2= Alguna vez 3=Bastantes veces 4=Casi siempre 5=Siempre</p>	Bajo (12-27) Moderado (28-43) Alto (44-60)	<p>Bajo (54-125) Moderado (126-197) Alto (198-270)</p>
		Sobrecarga académica del estudiante	Exigencia requerida	27,29		Bajo (10-22) Moderado (23-36) Alto (37-50)	
			Disponibilidad de tiempo	31,32			
			Excesiva carga de trabajo	33,34,36 38,39,40			
		Creencias sobre el rendimiento académico	Percepción de control	26,28,30		Bajo (10-22) Moderado (23-36) Alto (37-50)	
			Creencias de autoeficacia	35,37,41,42 43,44, 46			
		Intervenciones en público	Participar en clase	1,2,3		Bajo (5-11) Moderado (12-18) Alto (19-25)	
			Actividades en público	4,9			
		Clima social negativo	Grado de competitividad	49,50,		Bajo (6-13) Moderado (14-21) Alto (22-30)	
			Grado de apoyo	51,52			
	Ambiente social	53,54					
Exámenes	Las evaluaciones	5,6,7	Bajo (4-8) Moderado (9-14) Alto (15-20)				
	Fechas establecidas	8					
Carencia de valor de los contenidos	Carencia de interés	22,23	Bajo (4-8) Moderado (9-14) Alto (15-20)				
	Contenido temático	24,25					
Dificultades de participación	Grado de participación	45,47	Bajo (3-6) Moderado (7-10) Alto (11-15)				
	Plantear actividades	48					

Anexo 4. Instrumento de recolección de datos

Cuestionario sobre estrés académico

Estimado (a) estudiante:

Agradezco su colaboración en responder este cuestionario, cuyo objetivo es obtener su percepción sobre el estrés académico. Responda con honestidad marcando la opción que mejor se ajuste a tu parecer.

A continuación, va a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés. Indique en qué medida le ponen nervioso o le inquietan a usted.

Me pongo nervioso o me inquieto...

N°	Ítems	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
		1	2	3	4	5
1	Cuando me preguntan en clases					
2	Si tengo que hablar en voz alta en clase					
3	Al salir a la pizarra					
4	Al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo					
5	Al hablar de los exámenes					
6	Cuando tengo exámenes					
7	Mientras preparo los exámenes					
8	Cuando se acercan las fechas de los exámenes					
9	Si tengo que exponer en público una opinión					
10	Cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase					
11	Cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)					
12	Cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia					
13	Cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias					
14	Cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)					
15	Cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer					
16	Cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí					

17	Cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes					
18	Cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado					
19	Cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos					
20	Cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado					
21	Cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias					
22	Las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas					
23	Las asignaturas que cursamos tienen escaso interés					
24	Lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura					
25	Las clases a las que asisto son poco prácticas					
26	Por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado					
27	Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera					
28	Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado					
29	Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen					
30	Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos					
31	Por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias					
32	Por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas					
33	Por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental					
34	Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas					
35	Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio					
36	Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario					
37	Porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos					
38	Por la excesiva carga de trabajo que debo atender					
39	Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo					
40	Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige					

41	Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado					
42	Porque no sé cómo hacer bien las cosas					
43	Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo					
44	Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias					
45	Porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios					
46	Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal					
47	Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas					
48	Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría					
49	Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)					
50	Por la excesiva competitividad existente en clase					
51	Por la falta de apoyo de los profesores					
52	Por la falta de apoyo de los compañeros					
53	Por la ausencia de un buen ambiente en clase					
54	Por la existencia de favoritismos en clase					

Fuente: Tomado de Cabanach, Souto-Gestal y Franco (2016).

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>

Ficha técnica del instrumento

Nombre	Escala de estresores académicos
Autora original	Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. y Franco, V.
Año de publicación	2016
País	España.
Universo de estudio	Estudiantes universitarios de diferentes titulaciones.
Administración	Individual.
Nivel de confianza	95 %
Margen de error	0.05 %
Tamaño muestral	1 196 estudiantes universitarios.
Duración	20 – 30 minutos.
Objetivo	Describir y analizar la fiabilidad y validez de la escala de estresores académicos.
Dimensiones	Deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga académica del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación.
Escala	Cinco opciones de respuesta según la Escala Likert, las cuales indican: 1 = nunca; 2 = alguna vez; 3 = bastantes veces; 4 = casi siempre; 5 = siempre
Niveles/Rangos	Bajo (54-125), Moderado (126-197) y Alto (198-270)
Validez estadística	Validado por jueces de expertos
Ítems	54
Confiabilidad	Alfa de Cronbach de 0,97

Anexo 5. Validación del instrumento



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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Deficiencias metodológicas del profesorado							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	X		X		X		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	X		X		X		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	X		X		X		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	X		X		X		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	X		X		X		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	X		X		X		
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí	X		X		X		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	X		X		X		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado	X		X		X		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	X		X		X		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	X		X		X		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Sobrecarga académica del estudiante	Si	No	Si	No	Si	No	
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	X		X		X		

29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	X		X		X	
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	X		X		X	
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	X		X		X	
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	X		X		X	
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	X		X		X	
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	X		X		X	
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	X		X		X	
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	X		X		X	
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	X		X		X	
	DIMENSIÓN 3 : Creencias sobre el rendimiento académico	Si	No	Si	No	Si	No
26	Me pongo nervioso o me inquieto por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	X		X		X	
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	X		X		X	
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	X		X		X	
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	X		X		X	
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	X		X		X	
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X	
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X	
43	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	X		X		X	
44	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	X		X		X	
46	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: Intervenciones en público	Si	No	Si	No	Si	No
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clases	X		X		X	
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	X		X		X	
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	X		X		X	

4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	X		X		X		
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	X		X		X		
	DIMENSIÓN 5: Clima social negativo	Si	No	Si	No	Si	No	
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)	X		X		X		
50	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva competitividad existente en clase	X		X		X		
51	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los profesores	X		X		X		
52	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los compañeros	X		X		X		
53	Me pongo nervioso o me inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase	X		X		X		
54	Me pongo nervioso o me inquieto por la existencia de favoritismos en clase	X		X		X		
	DIMENSIÓN 6: Exámenes	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	X		X		X		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	X		X		X		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	X		X		X		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	X		X		X		
	DIMENSIÓN 7: Carencia de valor de los contenidos	Si	No	Si	No	Si	No	
22	Me pongo nervioso o me inquieto las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	X		X		X		
23	Me pongo nervioso o me inquieto las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	X		X		X		
24	Me pongo nervioso o me inquieto lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	X		X		X		
25	Me pongo nervioso o me inquieto las clases a las que asisto son poco prácticas	X		X		X		
	DIMENSIÓN 8: Dificultades de participación	Si	No	Si	No	Si	No	
45	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
47	Me pongo nervioso o me inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	X		X		X		
48	Me pongo nervioso o me inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Chávez Chuquín, Marco Antonio DNI: 09783772

Especialidad del validador: Psicólogo Educativo y Mg. En Docencia Universitaria

14 de noviembre del 2020



Firma del Experto Informante

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

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

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Deficiencias metodológicas del profesorado							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	X		X		X		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	X		X		X		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	X		X		X		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	X		X		X		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	X		X		X		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	X		X		X		
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí	X		X		X		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	X		X		X		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado	X		X		X		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	X		X		X		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	X		X		X		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Sobrecarga académica del estudiante	Si	No	Si	No	Si	No	
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	X		X		X		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	X		X		X		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	X		X		X		

32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	X		X		X	
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	X		X		X	
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	X		X		X	
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	X		X		X	
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	X		X		X	
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	X		X		X	
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	X		X		X	
	DIMENSIÓN 3 : Creencias sobre el rendimiento académico	Si	No	Si	No	Si	No
26	Me pongo nervioso o me inquieto por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	X		X		X	
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	X		X		X	
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	X		X		X	
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	X		X		X	
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	X		X		X	
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X	
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X	
43	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	X		X		X	
44	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	X		X		X	
46	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: Intervenciones en público	Si	No	Si	No	Si	No
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clases	X		X		X	
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	X		X		X	
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	X		X		X	
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	X		X		X	
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	X		X		X	

	DIMENSIÓN 5: Clima social negativo	Si	No	Si	No	Si	No	
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)	X		X		X		
50	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva competitividad existente en clase	X		X		X		
51	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los profesores	X		X		X		
52	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los compañeros	X		X		X		
53	Me pongo nervioso o me inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase	X		X		X		
54	Me pongo nervioso o me inquieto por la existencia de favoritismos en clase	X		X		X		
	DIMENSIÓN 6: Exámenes	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	X		X		X		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	X		X		X		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	X		X		X		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	X		X		X		
	DIMENSIÓN 7: Carencia de valor de los contenidos	Si	No	Si	No	Si	No	
22	Me pongo nervioso o me inquieto las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	X		X		X		
23	Me pongo nervioso o me inquieto has asignaturas que cursamos tienen escaso interés	X		X		X		
24	Me pongo nervioso o me inquieto lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	X		X		X		
25	Me pongo nervioso o me inquieto las clases a las que asisto son poco prácticas	X		X		X		
	DIMENSIÓN 8: Dificultades de participación	Si	No	Si	No	Si	No	
45	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
47	Me pongo nervioso o me inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	X		X		X		
48	Me pongo nervioso o me inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría.	X		X		X		

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

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Deficiencias metodológicas del profesorado							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	X		X		X		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	X		X		X		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	X		X		X		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	X		X		X		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	X		X		X		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	X		X		X		
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí	X		X		X		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	X		X		X		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado	X		X		X		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	X		X		X		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	X		X		X		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Sobrecarga académica del estudiante	Si	No	Si	No	Si	No	
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	X		X		X		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	X		X		X		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	X		X		X		

32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	X		X		X	
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	X		X		X	
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	X		X		X	
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	X		X		X	
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	X		X		X	
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	X		X		X	
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	X		X		X	
	DIMENSIÓN 3 : Creencias sobre el rendimiento académico	Si	No	Si	No	Si	No
26	Me pongo nervioso o me inquieto por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	X		X		X	
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	X		X		X	
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	X		X		X	
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	X		X		X	
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	X		X		X	
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X	
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X	
43	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	X		X		X	
44	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	X		X		X	
46	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: Intervenciones en público	Si	No	Si	No	Si	No
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clases	X		X		X	
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	X		X		X	
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	X		X		X	
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	X		X		X	
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	X		X		X	

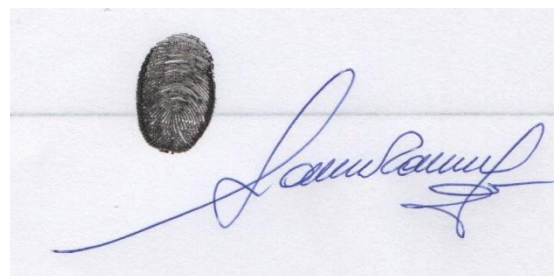
	DIMENSIÓN 5: Clima social negativo	Si	No	Si	No	Si	No	
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)	X		X		X		
50	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva competitividad existente en clase	X		X		X		
51	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los profesores	X		X		X		
52	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los compañeros	X		X		X		
53	Me pongo nervioso o me inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase	X		X		X		
54	Me pongo nervioso o me inquieto por la existencia de favoritismos en clase	X		X		X		
	DIMENSIÓN 6: Exámenes	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	X		X		X		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	X		X		X		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	X		X		X		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	X		X		X		
	DIMENSIÓN 7: Carencia de valor de los contenidos	Si	No	Si	No	Si	No	
22	Me pongo nervioso o me inquieto las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	X		X		X		
23	Me pongo nervioso o me inquieto has asignaturas que cursamos tienen escaso interés	X		X		X		
24	Me pongo nervioso o me inquieto lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	X		X		X		
25	Me pongo nervioso o me inquieto las clases a las que asisto son poco prácticas	X		X		X		
	DIMENSIÓN 8: Dificultades de participación	Si	No	Si	No	Si	No	
45	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
47	Me pongo nervioso o me inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	X		X		X		
48	Me pongo nervioso o me inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia: **Hay suficiencia**)

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: Sonia Lidia Romero Vela DNI: 40117025
Especialidad del validador: Metodólogo

10 de octubre del 2020

Una imagen que muestra una huella dactilar en tinta negra a la izquierda y una firma manuscrita en azul a la derecha, sobre un fondo blanco. La firma parece ser 'Sonia Lidia Romero Vela'. Debajo de la firma hay una línea de puntos.

Firma del Experto Informante

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Anexo 6. Confiabilidad del instrumento

Escala: general

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido	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
,977	54

Resultados de la confiabilidad por ítems:

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Cuando me preguntan en clase	144,95	1993,945	,845	,976
Si tengo que hablar en voz alta en clase	144,95	2033,945	,418	,977
Al salir a la pizarra	145,05	1997,629	,695	,976
Al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	144,70	2008,221	,569	,977
Al hablar de los exámenes	144,90	1977,253	,739	,976
Cuando tengo exámenes	144,60	1978,568	,734	,976
Mientras preparo los exámenes	144,95	1958,787	,787	,976
Cuando se acercan las fechas de los exámenes	144,80	1976,905	,820	,976
Si tengo que exponer en público una opinión	144,50	1981,421	,721	,976
Cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	144,80	2007,747	,571	,977
Cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	144,70	1993,695	,637	,976
Cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	144,30	1974,642	,797	,976
Cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	144,15	1992,450	,652	,976
Cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	144,25	1990,303	,720	,976

Cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	144,20	1972,695	,766	,976
Cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí	144,00	1981,474	,708	,976
Cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	144,30	1989,695	,660	,976
Cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado	144,00	2001,368	,620	,976
Cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	144,00	1995,684	,604	,976
Cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	144,15	2008,555	,485	,977
Cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	144,30	1988,221	,674	,976
Cuando las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	144,70	2001,695	,609	,976
Cuando las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	144,70	2003,589	,510	,977
Cuando lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	144,80	1992,905	,600	,976
Cuando las clases a las que asisto son poco prácticas	144,50	2002,368	,534	,977
Por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	144,95	2035,418	,267	,977
Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	144,75	2022,197	,405	,977
Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	144,20	1969,432	,795	,976
Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	144,10	1995,884	,613	,976
Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	144,30	1993,800	,583	,977
Por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	144,25	2020,724	,420	,977
Por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	144,50	2010,579	,540	,977
Por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	144,60	1992,674	,679	,976
Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	144,20	1990,800	,593	,976
Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	144,70	1985,695	,645	,976
Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	144,45	1986,366	,623	,976
Porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	144,70	1964,958	,776	,976

Por la excesiva carga de trabajo que debo atender	144,15	1974,239	,685	,976
Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	144,50	1980,263	,785	,976
Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	144,20	1966,063	,757	,976
Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	144,80	1982,063	,673	,976
Porque no sé cómo hacer bien las cosas	144,95	1986,261	,767	,976
Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	144,95	1980,682	,791	,976
Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	145,00	1963,158	,797	,976
Porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	144,80	1973,958	,742	,976
Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	145,00	1980,842	,714	,976
Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	144,40	1959,516	,789	,976
Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	144,65	1965,292	,821	,976
Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)	145,10	1991,989	,765	,976
por la excesiva competitividad existente en clase	144,65	1979,818	,743	,976
Por la falta de apoyo de los profesores	144,50	1993,737	,632	,976
Por la falta de apoyo de los compañeros	144,90	1992,411	,674	,976
Por la ausencia de un buen ambiente en clase	144,55	1994,576	,619	,976
Por la existencia de favoritismo en clase	144,85	2042,450	,177	,977

Resultados de la confiabilidad por la variable y sus dimensiones:

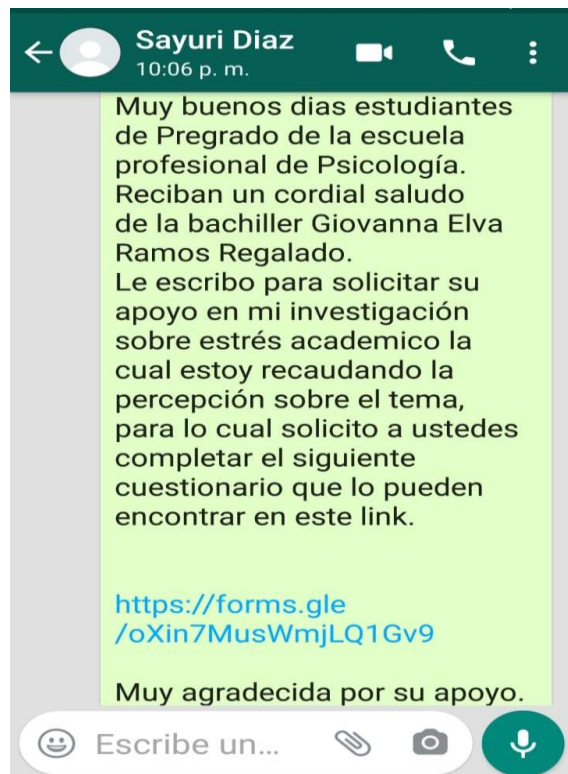
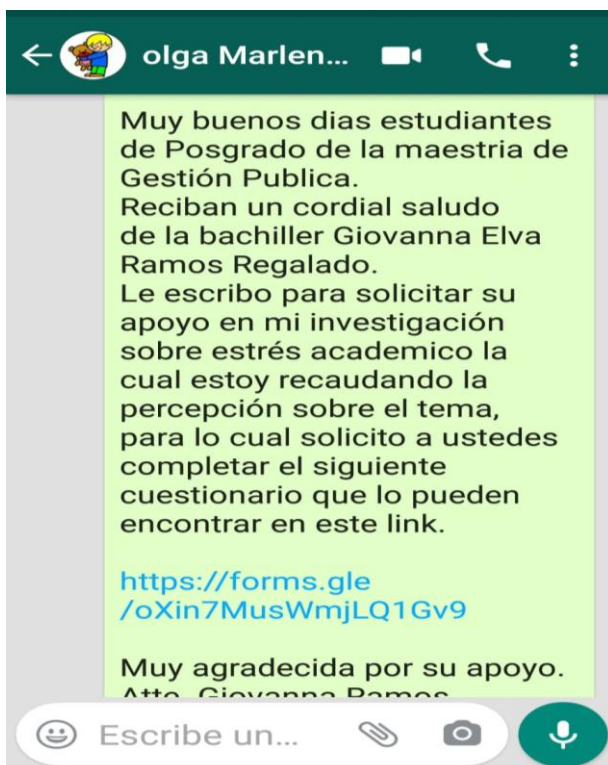
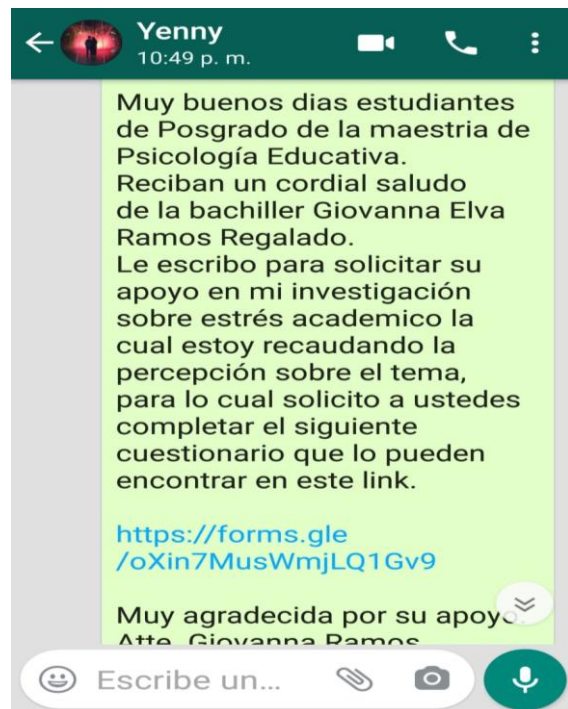
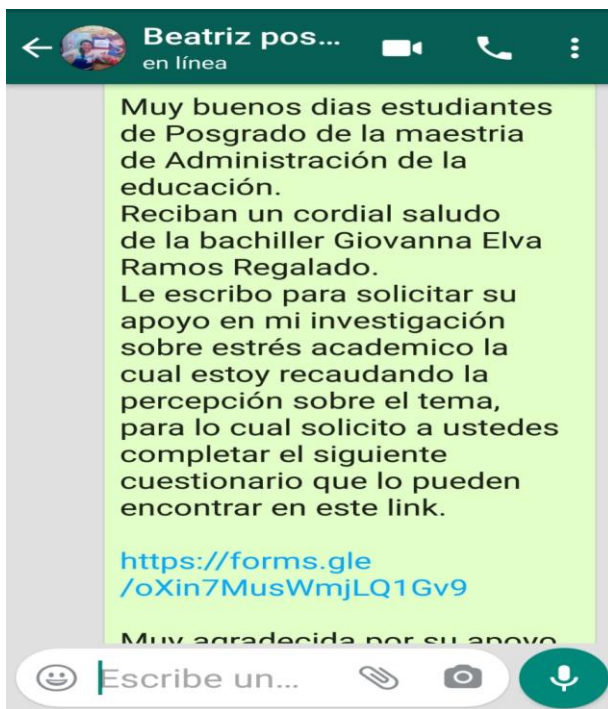
Variable y dimensiones	Estadísticas de fiabilidad		
	Nº de Ítems	Coefficiente Alfa de Cronbach	Confiabilidad
Estrés académico	54	0,977	Muy Alta
Deficiencia metodológica del profesorado	12	0,925	Muy Alta
Sobrecarga académica del estudiante	10	0,899	Muy Alta
Creencias sobre el rendimiento académico	10	0,916	Muy Alta
Intervenciones en público	5	0,884	Muy Alta
Clima social negativo	6	0,806	Muy Alta
Exámenes	4	0,947	Muy Alta
Carencia de valor de los contenidos	4	0,873	Muy Alta
Dificultades de participación	3	0,893	Muy Alta

Base de datos de la prueba piloto

	DIMENSIÓN 1. Deficiencias metodológicas del profesorado											DIMENSIÓN 2. Sobrecarga académica del estudiante										DIMENSIÓN 3. Creencias sobre el rendimiento académico										
	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P27	P29	P31	P32	P33	P34	P36	P38	P39	P40	P26	P28	P30	P35	P37	P41	P42	P43	P44	P46
E1	2	5	5	5	5	5	5	4	5	2	2	5	5	5	5	5	2	2	2	5	5	5	2	5	5	2	5	2	2	2	5	2
E2	3	2	2	2	2	2	2	4	3	3	2	2	1	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2
E3	2	3	3	4	5	5	3	4	4	3	3	4	3	4	3	5	5	4	2	2	4	3	4	4	4	2	3	2	2	3	1	2
E4	2	2	3	2	2	3	2	2	3	5	4	4	3	2	3	5	5	5	2	2	2	5	2	2	2	2	2	4	2	2	1	1
E5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E6	2	5	2	2	3	4	5	4	5	5	4	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	4	3	2	2	3	2	4	3	4
E7	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	1	1	2	1	1	3
E8	5	3	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3	5	4	4	3	5	3	5	4	5	1	5	5	1	2	2	2	2	2	2
E9	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	4	4	3	4	2	3	1	1	1	1	2	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1
E10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
E11	2	2	4	3	4	3	4	4	3	5	4	2	3	3	4	3	4	5	3	3	3	3	5	4	3	3	4	2	4	3	3	3
E12	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1
E13	2	2	4	2	3	5	3	2	4	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	3	2	3	3	1	2	1	1	1
E14	4	3	3	4	2	2	4	1	2	2	2	3	2	5	5	2	2	4	5	5	4	4	1	4	5	5	2	2	2	3	2	2
E15	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2	2	4	3	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	4
E16	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
E17	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
E18	2	2	1	1	2	1	2	1	4	4	4	2	2	4	4	2	2	2	4	5	2	2	2	4	4	2	2	2	1	2	1	2
E19	3	2	3	4	3	4	3	3	3	4	2	4	4	3	2	3	4	5	5	5	3	5	4	4	3	5	5	5	5	4	4	5
E20	1	1	4	4	4	3	5	4	2	2	4	2	2	4	4	2	3	4	2	3	4	2	3	2	1	2	3	5	3	3	4	2

DIMENSIÓN 4. Intervenciones en público					DIMENSIÓN 5. Clima social negativo						DIMENSIÓN 6. Exámenes				DIMENSIÓN 7. Carencia de valor de los contenidos				DIMENSIÓN 8. Dificultades de participación		
P1	P2	P3	P4	P9	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P5	P6	P7	P8	P22	P23	P24	P25	P45	P47	P48
2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	5	5	5	2	5	5	5	4	2	5	4
2	4	2	3	2	1	2	1	1	2	1	3	4	3	3	2	2	2	4	2	2	2
3	4	2	3	4	2	2	3	2	3	1	3	3	5	3	3	4	2	4	2	4	2
2	4	2	4	5	3	4	5	1	2	2	1	1	1	2	3	2	1	2	1	5	2
5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	2	2	2	3	4	3	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	3	4	3	3	4
2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	3	2	1	2	3	3	1	3	3	2	2
2	2	2	3	3	2	2	2	5	2	2	3	4	5	5	4	5	2	4	5	4	4
2	1	2	2	1	1	2	2	2	4	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	2	2	3	4	3	3	4	3	4	4
2	2	2	4	2	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	1	2	1	1	1
2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	4	2	2	2	2	4	2	1	2	1	2	1
2	2	1	1	4	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	4	2	1	2	2	1
4	2	5	4	5	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4
2	2	2	2	2	2	1	3	2	4	4	2	2	2	2	2	4	1	2	2	4	2
1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
4	3	2	3	4	3	5	5	2	5	2	3	4	3	3	3	4	4	3	5	5	5
2	2	1	1	1	2	2	4	3	2	5	2	2	1	2	4	3	4	4	3	3	3


Anexo 7. Evidencias de las coordinaciones realizadas.



Anexo 8. Autorización del participante

Copia de ESCALA DE ESTRESORES ACADÉMICOS 2 ☆

Preguntas Respuestas 100



ESTRÉS ACADÉMICO

Estimado (a) estudiante agradezco su colaboración en responder este cuestionario, cuyo objetivo es obtener su percepción sobre el estrés académico. Responda con honestidad marcando la opción que mejor se ajuste a tu parecer.

Dirección de correo electrónico *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. [Cambiar configuración](#)

Presentamos a usted un conjunto de ítems para recabar su percepción sobre el estrés académico, por lo cual solicitamos su consentimiento *

Sí, acepto

Anexo 9. Resultados

4.1.4. Resultados descriptivos por dimensiones según variables sociodemográficas: sexo.

Tabla 7

Distribución de frecuencia de las dimensiones según sexo de los estudiantes de pregrado y posgrado

	Nivel		Pregrado		Posgrado	
			Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
D1. Deficiencias metodológicas del profesorado	Bajo	<i>f</i>	16	4	7	6
		%	32	8	14	12
	Moderado	<i>f</i>	21	5	28	8
		%	42	10	48	16
	Alto	<i>f</i>	4	0	1	0
		%	8	0	2	.0
D2. Sobrecarga académica del estudiante	Bajo	<i>f</i>	17	3	6	6
		%	34	6	12	12
	Moderado	<i>f</i>	18	5	25	6
		%	36	10	50	12
	Alto	<i>f</i>	6	1	5	2
		%	12	2	10	4
D3. Creencias sobre el rendimiento académico	Bajo	<i>f</i>	22	5	13	8
		%	44	10	26	16
	Moderado	<i>f</i>	17	4	22	5
		%	34	8	44	10
	Alto	<i>f</i>	2	0	1	1
		%	4	0	2	2
D4. Intervenciones en público	Bajo	<i>f</i>	15	4	14	9
		%	30	8	28	18
	Moderado	<i>f</i>	18	4	15	4
		%	36	8	30	8
	Alto	<i>f</i>	8	1	7	1
		%	16	2	14	2
D5. Clima social negativo	Bajo	<i>f</i>	15	3	18	10
		%	30	6	36	20
	Moderado	<i>f</i>	24	6	17	3
		%	48	12	34	6
	Alto	<i>f</i>	2	0	1	1
		%	4	0	2	2
D6. Exámenes	Bajo	<i>f</i>	14	4	12	8
		%	28	8	24	16
	Moderado	<i>f</i>	21	5	16	4
		%	42	10	32	8
	Alto	<i>f</i>	6	0	8	2
		%	12	0	16	4

	Nivel		Pregrado		Posgrado	
			Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
D7. Carencia de valor de los contenidos	Bajo	<i>f</i>	21	4	12	5
		%	42	8	24	10
	Moderado	<i>f</i>	18	5	23	8
		%	36	10	46	16
	Alto	<i>f</i>	2	0	1	1
		%	4	0	2	2
D8. Dificultades de participación	Bajo	<i>f</i>	22	4	15	8
		%	44	8	30	16
	Moderado	<i>f</i>	15	3	20	5
		%	30	6	40	10
	Alto	<i>f</i>	4	2	1	1
		%	8	4	2	2

En la Tabla 7 indica que existe tendencia con el grupo femenino en todas las dimensiones en los estudiantes de pregrado y posgrado porque son pocos estudiantes varones que siguen cursos universitarios y su significancia es mínimo. Asimismo, en relación en la percepción de la dimensión deficiencias metodológicas del profesorado se indicó que en las estudiantes el 42% en pregrado y el 48% en posgrado presentan un nivel moderado mientras los estudiantes están el 10% en pregrado y 16% en posgrado en un nivel moderado, que implica que en ambos géneros y en ambas escuelas muestran un nivel moderado en esta dimensión pero cerca de la mitad de estudiantes mujeres y un mínimo de porcentaje en los estudiantes varones presentan dificultad con el actuar del docente en la enseñanza-aprendizaje.

En respecto a la dimensión sobrecarga académica del estudiante nos muestra que se encuentran en un nivel moderado para pregrado con un 36% y en posgrado con 50% para el grupo de las mujeres a diferencia de los varones que también presentan un nivel moderado con un 10% en pregrado y 12% en posgrado incluyendo también un nivel bajo con 12% para esta escuela, esto implica mayor exigencia en las estudiantes a diferencia en el porcentaje con los varones no solo por la diversidad del trabajo académico sino por no tener disponibilidad de tiempo en realizarlo pues también realizan otras actividades no académicas que presentan más de la mitad de las estudiantes de posgrado por la situación laboral y familiar a comparación con el grupo de las estudiantes de pregrado que la mayoría solo estudia y no tiene una familia a cargo.

Mientras en la dimensión creencias sobre el rendimiento académico se observa que el 44% presentan un nivel bajo para las estudiantes de pregrado y un

44% en las estudiantes de posgrado con un nivel moderado mientras los estudiantes varones un 10% en pregrado y 16% en posgrado presentan un nivel bajo, la percepción de las mujeres en la capacidad de realizar y cumplir las tareas académicas es menor grado en los estudiantes de pregrado y mayor en los estudiantes de posgrado, en cambio los estudiantes varones es mínimo la preocupación en esta dimensión.

Con respecto en la dimensión intervenciones en público en las estudiantes el 36% de pregrado y el 30% de posgrado muestran que perciben un nivel moderado mientras los estudiantes un 8% en pregrado indican un nivel bajo y moderado y en posgrado el 18% un nivel bajo, esto nos señala que tanto los estudiantes mujeres y varones de posgrado presentan un nivel moderado y las estudiantes mujeres en ambos niveles de estudio son más sensibles al realizar actividades académicas en público a comparación con los varones.

En cuanto a la dimensión clima social negativo, las estudiantes muestran un nivel moderado con 48% en pregrado y un nivel bajo con 36% en posgrado mientras los estudiantes muestran el 12% en pregrado un nivel moderado y 20% en posgrado un nivel bajo, esto implica diferencia en las mujeres y los varones en los niveles de estudio frente al ambiente desfavorable en el desarrollo de las clases como la competitividad y el grado de apoyo siendo más significativa en las estudiantes mujeres de pregrado.

Con respecto a la dimensión exámenes en las estudiantes el 42% en pregrado y 32% en posgrado presentaron una percepción moderado y en los estudiantes el 10% de pregrado perciben un nivel moderado mientras el 16% de posgrado un nivel bajo, nos indica que los y las estudiantes de pregrado muestran un nivel moderado frente a los exámenes, asimismo, los procesos de evaluación de las estudiantes se unen con las diversas actividades que realizan en el campo laboral y doméstico perjudicando su estado emocional frente a los exámenes.

En la dimensión carencia de valor de los contenidos la percepción en las estudiantes muestran un nivel bajo con un 42% en pregrado y un 32% en posgrado es moderado, para los estudiantes se observó un nivel moderado con un 10% en pregrado y un 16% en posgrado, esto nos indica que tanto los y las estudiantes están en un nivel moderado en esta dimensión porque se observan la relevancia y la cantidad de los contenidos dado por los docentes y si esto es útil para su desenvolvimiento en su carrera.

Y en la dimensión dificultades de participación se observó en las estudiantes un 44% en nivel bajo la percepción del pregrado y en posgrado un 40% en moderado mientras en los estudiantes un nivel bajo con 8% en pregrado y 16% en posgrado, esto establece que las y los estudiantes de pregrado están en un nivel bajo por la razón que ellos participan en las actividades de su estudio como seleccionar: los cursos, los horarios y los docentes de acuerdo a sus requerimientos.

4.1.5. Resultados descriptivos por dimensiones según variables sociodemográficas: edad

De la Tabla 8 se observa que existe tendencia con el grupo etario en pregrado comprendido entre 21 a 30 años y en posgrado las que comprenden entre 31 a 40 años en todas las dimensiones.

En la percepción de la dimensión deficiencias metodológicas del profesorado se encuentran en un nivel moderado con 36% entre las edades de 21 a 30 años pregrado y 38% entre edades de 31 a 40 de posgrado que implica que los estudiantes mostraron similar dificultad con el actuar del docente en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

En la dimensión sobrecarga del estudiante el nivel es moderado con un 30% en pregrado y posgrado entre las edades que predominaron en cada uno de ellas esto implica la exigencia, la cantidad de trabajo académico y la disponibilidad de tiempo que son solicitadas en cada nivel de estudio.

Mientras en la dimensión creencias sobre el rendimiento académico con 36% en el nivel bajo entre las edades de 21 a 30 años para pregrado y un 30% en las edades de 31 a 40 años para posgrado con un nivel moderado, la percepción de en esas edades permitió conocer la capacidad de realizar y cumplir las tareas académicas por ser edades apropiadas.

Con respecto en la dimensión intervenciones en público el 28% de pregrado muestran un nivel bajo y el 30% de posgrado en el nivel bajo y moderado en las edades que predominaron en cada una de ellas, percibieron en ambos el nivel bajo sobre el desenvolvimiento de las actividades académicas frente a otras personas.

En cuanto a la dimensión clima social negativo presentan un nivel moderado con 36% en pregrado entre las edades de 21 a 30 años y un nivel bajo con 30% en posgrado en edades de 31 a 40 años, esto implica la diferencia entre las edades frente a afrontar un ambiente desfavorable en el desarrollo e interactuar en las

clases siendo más significativa en pregrado por la edad.

Tabla 8

Distribución de frecuencia de las dimensiones según edad de los estudiantes de pregrado y posgrado

	Nivel		Pregrado			Posgrado			
			16 a 20	21 a 30	30 a más	25 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
D1. Deficiencias metodológicas del profesorado	Bajo	<i>f</i>	8	11	1	3	7	3	0
		%	16	22	2	6	14	6	0
	Moderado	<i>f</i>	8	18	0	4	19	10	3
		%	16	36	0	8	38	20	6
	Alto	<i>f</i>	3	0	1	0	1	0	0
		%	6	0	2	0	2	0	0
D2. Sobrecarga académica del estudiante	Bajo	<i>f</i>	8	11	1	2	7	3	0
		%	16	22	2	4	14	6	0
	Moderado	<i>f</i>	8	15	0	3	15	10	3
		%	16	30	0	6	30	20	6
	Alto	<i>f</i>	3	3	1	2	5	0	0
		%	6	6	2	4	10	0	0
D3. Creencias sobre el rendimiento académico	Bajo	<i>f</i>	8	18	1	4	10	7	0
		%	16	36	2	8	20	14	0
	Moderado	<i>f</i>	9	11	1	3	15	6	3
		%	18	22	2	6	30	12	6
	Alto	<i>f</i>	2	0	0	0	2	0	0
		%	4	0	0	0	4	0	0
D4. Intervenciones en público	Bajo	<i>f</i>	4	14	1	4	11	7	1
		%	8	28	2	8	22	14	2
	Moderado	<i>f</i>	11	11	0	2	11	4	2
		%	22	22	0	4	22	8	4
	Alto	<i>f</i>	4	4	1	1	5	2	0
		%	8	8	1	2	10	4	0
D5. Clima social negativo	Bajo	<i>f</i>	7	10	1	4	15	7	2
		%	14	20	2	8	30	14	4
	Moderado	<i>f</i>	11	18	1	3	10	6	1
		%	22	36	2	6	20	12	2
	Alto	<i>f</i>	1	1	0	0	2	0	0
		%	2	2	0	0	4	0	0
D6. Exámenes	Bajo	<i>f</i>	7	10	1	4	9	7	0
		%	14	20	2	8	18	14	0
	Moderado	<i>f</i>	10	16	0	1	12	4	3
		%	20	32	0	2	24	8	6
	Alto	<i>f</i>	2	3	1	2	6	2	0
		%	4	6	2	4	12	4	0

	Nivel		Pregrado			Posgrado			
			16 a 20	21 a 30	30 a más	25 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
D7. Carencia de valor de los contenidos	Bajo	<i>f</i>	9	15	1	4	8	5	0
		%	18	30	2	8	16	10	0
	Moderado	<i>f</i>	9	13	1	3	18	7	3
		%	18	26	2	6	36	14	6
	Alto	<i>f</i>	1	1	0	0	1	1	0
		%	2	2	0	0	2	2	0
D8. Dificultades de participación	Bajo	<i>f</i>	8	17	1	3	11	8	1
		%	16	34	2	6	22	16	2
	Moderado	<i>f</i>	8	9	1	4	14	5	2
		%	16	18	2	8	28	10	4
	Alto	<i>f</i>	3	3	0	0	2	0	0
		%	6	6	0	0	4	0	0

Con respecto a la dimensión exámenes el 32% en pregrado perciben un nivel moderado y 30% en posgrado presentaron una percepción baja en las edades predominantes establecidas, esta información indica que estas edades combinaron las evaluaciones con las diversas actividades propias de la edad siendo más significativa del pregrado.

En la carencia de valor de los contenidos la percepción nos indica en un nivel bajo con un 30 % en pregrado entre las edades de 21 a 30 años y un 36 % en posgrado en moderado en las edades de 31 a 40 años, en ello se observan la importancia que dan a todos los aspectos curriculares siendo con más índice en posgrado.

Y en la dimensión dificultades de participación con un 34% en baja percepción en pregrado y en posgrado un 28% en moderado en las edades predominantes, esto implicaron un índice menor en cada nivel por la su participación en las actividades de su estudio pero menor en pregrado porque ellos lo seleccionan con el proceso de matrícula.

Código	Género	Edad	D1. Deficiencias metodológicas del profesorado																D2. Sobrecarga del estudiante																D3. Creencias sobre el rendimiento académico								D4. Intervenciones en público				D5. Clima social negativo					D6. Exámenes				D7. Carencia de valor de los					D8. Dificultades			
			P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P31	P32	P33	P34	P36	P38	P39	P40	P26	P28	P30	P35	P37	P41	P42	P43	P44	P46	P1	P2	P3	P4	P3	P43	P50	P51	P52	P53	P54	P5	P6	P7	P8	P22	P23	P24	P25	P45	P47	P48								
E51	1	25	Mi	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	2	2	5	4	3	3	3	3	2	2	2	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	4	2	2	3	2	1	3	2	2	1	2	3	2	2							
E52	1	24	Mi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3										
E53	2	27	Mi	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2									
E54	1	19	Mi	5	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4											
E55	2	24	Mi	3	1	4	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	3	3	4	2	4	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2								
E56	1	21	Mi	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4										
E57	2	21	Mi	3	2	3	1	2	3	3	2	3	3	4	2	2	3	5	3	2	4	2	5	4	3	2	5	2	3	2	2	4	4	2	2	2	3	2	1	2	3	4	2	3	2	3	2	2	3	4	2	2	1	2	2	3								
E58	2	31	Mi	2	3	2	2	3	3	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	3	4	3	1	4	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	2	1	2	2	4	2	1	1								
E59	1	20	Mi	1	2	2	1	1	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	4	4	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2								
E60	1	26	Mi	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2									
E61	1	21	Mi	2	2	1	3	2	4	4	2	3	2	4	1	1	2	3	3	3	4	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	4	2	3	2	3	3	2	3	4	4	2	1	3	1	1	2	3	3	2	1	1									
E62	1	23	Mi	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2								
E63	1	22	Mi	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2								
E64	1	19	Mi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3								
E65	1	20	Mi	3	1	4	3	3	4	3	3	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4							
E66	1	36	Mi	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	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							
E67	1	25	Mi	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2							
E68	2	21	Mi	3	2	3	2	3	5	3	4	5	4	3	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	1	3	2	2	3	4	1	4	1	2	5	3	5	2	3	1	2	2	2	1	2	1	2								
E69	1	22	Mi	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3								
E70	1	22	Mi	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
E71	1	24	Mi	2	2	2	2	4	4	3	4	4	4	3	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	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4							
E72	1	19	Mi	2	3	3	4	5	5	5	2	3	2	5	3	1	2	1	3	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	3	2	4	3	2	2	2	3	2								
E73	1	23	Mi	2	2	4	2	3	3	3	4	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
E74	1	21	Mi	5	5	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3							
E75	1	19	Mi	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
E76	1	21	Mi	2	2	2	2	2	3	4	4	2	2	2	2	3	4	4	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
E77	1	19	Mi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
E78	1	19	Mi	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
E79	1	21	Mi	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
E80	1	22	Mi	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
E81	1	21	Mi	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	1	1	4	1	1	2	3	1	5	5	1	1	3	1	2	1	2	2	4	2	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4					
E82	1	22	Mi	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
E83	1	19	Mi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					
E84	1	19	Mi	3	2	3	2	3	2																																																							

Anexo 11. Matriz de consistencia

Matriz de consistencia							
Título: "Estrés académico en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020"							
Autora : Giovanna Elva Ramos Regalado.							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE E INDICADORES DEL ESTRÉS ACADEMICO				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Problema general ¿Existe diferencia en el nivel de estrés académico de los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?	Objetivo general Comparar el nivel de estrés académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Hipótesis general Existen diferencias significativas en el estrés académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.					
Problema específico 1 ¿Existe diferencia en el nivel de deficiencia metodológica del profesorado en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?	Objetivo específico 1 Comparar el nivel de deficiencia metodológica del profesorado en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Hipótesis específico 1 Existen diferencias significativas en la deficiencia metodológica del profesorado en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Deficiencia metodológica del profesorado	Proceso de enseñanza – aprendizaje Coherencia en los contenidos	10,11,12,13,14,15,16,17 18,19,20,21	Escala ordinal 1= Nunca 2= Alguna vez 3=Bastantes veces 4=Casi siempre 5=Siempre	Bajo (54-125) Moderado (126-197) Alto (198-270)
Problema específico 2 ¿Existe diferencia en el nivel de sobrecarga académica en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?	Objetivo específico 2 Comparar el nivel de sobrecarga académica en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Hipótesis específico 2 Existen diferencias significativas en la sobrecarga académica en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Sobrecarga académica del estudiante	Exigencia requerida Disponibilidad de tiempo Excesiva carga de trabajo	27,29 31,32 33,34,36,38,39,40		
Problema específico 3 ¿Existe diferencia en el nivel de creencias sobre el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?	Objetivo específico 3 Comparar el nivel de creencias sobre el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Hipótesis específico 3 Existen diferencias significativas en el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Creencias sobre el rendimiento académico	Percepción de control Creencias de autoeficacia	26,28,30 35,37,41,42,43,44, 46		
Problema específico 4 ¿Existe diferencia en el nivel de intervenciones en público en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?	Objetivo específico 4 Comparar el nivel de intervenciones en público en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Hipótesis específico 4 Existen diferencias significativas en las intervenciones en público en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Intervenciones en público	Participar en clase Actividades en público	1,2,3 4,9		
Problema específico 5 ¿Existe diferencia en el nivel de clima social negativo en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?	Objetivo específico 5 Comparar el nivel de clima social negativo en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Hipótesis específico 5 Existen diferencias significativas en el clima social negativo en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.	Clima social negativo	Grado de competitividad Grado de apoyo Ambiente social	49,50, 51,52 53,54		

<p>Problema específico 6 ¿Existe diferencia en el nivel de exámenes en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?</p> <p>Problema específico 7 ¿Existe diferencia en el nivel de carencia de valor de los contenidos en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?</p> <p>Problema específico 8 ¿Existe diferencia en el nivel de dificultades de participación en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020?</p>	<p>Objetivo específico 6 Comparar el nivel de exámenes en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.</p> <p>Objetivo específico 7 Comparar el nivel de carencia de valor de los contenidos en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.</p> <p>Objetivo específico 8 Comparar el nivel de dificultades de participación en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.</p>	<p>Hipótesis específico 6 Existen diferencias significativas en los exámenes en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.</p> <p>Hipótesis específico 7 Existen diferencias significativas en la carencia de valor de los contenidos en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.</p> <p>Hipótesis específico 8 Existen diferencias significativas en las dificultades de participación en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Lima, 2020.</p>	<p>Exámenes</p> <p>Carencia de valor de los contenidos</p> <p>Dificultades de participación</p>	<p>Las evaluaciones Fechas establecidas</p> <p>Carencia de interés</p> <p>Contenido temático</p> <p>Grado de participación</p> <p>Plantear actividades</p>	<p>5,6,7</p> <p>8</p> <p>22,23</p> <p>24,25</p> <p>45,47</p> <p>48</p>		
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS		MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS			
<p>ENFOQUE: Cuantitativo</p> <p>TIPO: Básico</p> <p>NIVEL: descriptivo</p> <p>DISEÑO: No experimental, transeccional, descriptivo – comparativo</p> <p>M1 → O_x →</p> <p>M2 → O_x → =-O≠</p> <p>M1= muestra 1 M2= muestra 2</p> <p>O_x y O_x = observación en cada muestra</p> <p>MÉTODO: Inductivo- deductivo</p>	<p>POBLACIÓN: está conformada por 212 estudiantes: 117 estudiantes de pregrado y 95 estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima.</p> <p>TIPO DE MUESTRA: muestra no probabilística</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA: M1: 50 estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima. M2: 50 estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima.</p> <p>MUESTREO: no probabilístico intencional por conveniencia.</p>	<p>Variable: Estrés académico.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala de estresores académicos</p> <p>Autores: Cabanach, R. G., Souto-Gestal y Franco, V.</p> <p>Año de publicación: 2016</p> <p>País: España.</p> <p>Universo de estudio: Estudiantes Administración: virtual</p> <p>Duración: 20-30 minutos</p> <p>Objetivo: medir el estrés académico</p> <p>Está formado por 54 ítems.</p> <p>Las dimensiones que mide el cuestionario son ocho dimensiones: deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga académica del estudiante, creencias sobre el rendimiento, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación.</p>		<p>Análisis descriptivo</p> <p>Se realizó un análisis descriptivo el cual tuvo como propósito de interpretar realidades de hecho del estrés académico. Para ello los datos obtenidos de las respuestas dados por los sujetos de estudio se agruparon en dimensiones, dichos datos fueron procesados en SPSS 25 en el cual se elaboró tablas de frecuencia las cuales han sido analizadas e interpretadas. Asimismo, se realizaron las comparaciones con las variables sociodemográficas: edad y sexo mediante tablas.</p> <p>Análisis inferencial</p> <p>Por ser una variable ordinal se usaron pruebas no paramétricas como la prueba estadística U de Mann Whitney para la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación.</p>			