



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

**Resiliencia y Estrés Académico en Estudiante de I, III y V  
de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Docencia universitaria**

**AUTORA**

Chafloque Mejia, Samantha Wendy (orcid.org/0000-0003-1665-1847)

**ASESORA**

Dra. Neyra Huamani, Lidia (orcid.org/0000-0001-6261-2190)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

LIMA – PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A mi familia por su inmenso amor y confianza puesta en mí, por su apoyo incondicional y sus consejos que me permitieron cumplir mis metas.

## **Agradecimiento**

Le agradezco a Dios y a mi ángel que es mi abuelo, por su compañía y guía en los tiempos más difíciles, a mis docentes y a quienes me apoyaron con su sabiduría y consejos en la culminación de esta investigación, a mi familia por su gran apoyo incondicional y la confianza puesta en mí en los retos que me propongo; muchísimas gracias.

## 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	6
III. METODOLOGÍA	20
3.1. Tipo y diseño de investigación	20
3.2. Variables y operacionalización	21
3.3. Población, muestra y muestreo	24
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
3.5. Procedimientos	26
3.6. Método de análisis de datos	26
3.7. Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	42
VI. CONCLUSIONES	51
VII. RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS	57
ANEXO	

## Índice de tablas

	Pág.
<b>Tabla 1</b> Operacionalización de la variable 1 resiliencia	22
<b>Tabla 2</b> Operacionalización de la variable 2 estrés académico	23
<b>Tabla 3</b> Nivel de resiliencia	28
<b>Tabla 4</b> Niveles de las dimensiones de la variable resiliencia	29
<b>Tabla 5</b> Nivel de estrés académico	29
<b>Tabla 6</b> Niveles de las dimensiones de la variable estrés académico	30
<b>Tabla 7</b> Tabla cruzada de resiliencia y estrés académico	31
<b>Tabla 8</b> Correlación entre resiliencia y estrés académico	33
<b>Tabla 9</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión deficiencias metodológicas	34
<b>Tabla 10</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión sobrecarga académica del estudiante	35
<b>Tabla 11</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión creencias sobre el rendimiento académico	36
<b>Tabla 12</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión intervenciones en público	37
<b>Tabla 13</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión clima social negativo	38
<b>Tabla 14</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión exámenes	39
<b>Tabla 15</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión carencia del valor de los contenidos	40
<b>Tabla 16</b> Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión participación	41

## Índice de figuras

	Pág.
<b>Figura 1</b> Correlación	21
<b>Figura 2</b> Nivel de resiliencia	28
<b>Figura 3</b> Nivel de estrés académico	30

## Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo general determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto tecnológico de Lima, 2022. La investigación es de tipo básica y de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional. Se trabajó con una población de 140 estudiantes de Enfermería Técnica del I, III y V ciclo y con una muestra de 103 participantes. Se usó la encuesta y el cuestionario, CRE-U para resiliencia y CEA para estrés académico, con una puntuación del 1-5 en la Escala de Likert para ambos. El instrumento tuvo una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.893 para el primero y 0.968 para el segundo, siendo validado por dos temáticos y una metodóloga. El resultado fue una correlación negativa moderada e inversa y significativa débil de  $r=-0,348$  con  $p_{sig}=0,000 \geq 0,05$ , aceptándose así la hipótesis de la investigación. Por consiguiente, se concluyó que a un elevado estrés académico en los estudiantes, su resiliencia será débil.

**Palabras clave:** resiliencia, estrés académico, enfermería, iniciativa, exámenes.

## **Abstract**

The general objective of this study was to determine the relationship between resilience and academic stress in students of I, III and V of Nursing of a Technological Institute of Lima, 2022. The research is of basic type and quantitative approach, non-experimental, cross-sectional and correlational design. We worked with a population of 140 students of Technical Nursing of the I, III and V cycle and with a sample of 103 participants. The survey and the questionnaire CRE-U for resilience and CEA for academic stress were used, with a score of 1-5 on the Likert scale for both. The instrument had a Cronbach's Alpha reliability of 0.893 for the former and 0.968 for the latter, being validated by two thematicians and a methodologist. The result was a moderate negative inverse and weak significant correlation of  $r=-0.348$  with  $p\_sig=0.000 \geq 0.05$ , thus accepting the research hypothesis. Therefore, it was concluded that at high academic stress in students, their resilience will be weak.

**Keywords:** resilience, academic stress, nursing, initiative, exams.

## I. INTRODUCCIÓN

En el presente año, vivimos la transición de volver a la nueva realidad. Durante el brote, aumentó considerablemente los problemas de salud que deterioraron los aspectos sociales, familiares, trabajo, académicos y personales, agravando la ansiedad, depresión y el mismo duelo (Friedberg, 2022). Esto afectó muchísimos aspectos personales y sociales como resiliencia individual, colectiva e institucional que juegan un papel tan fundamental en las respuestas ante estresores, como ha sido la pandemia (Palomera-Chávez et al., 2021). La educación superior de por sí es una etapa que demanda exigencias, tanto académicas, sociales como personales, complicándose aún más durante la pandemia (Estrada et al., 2021). Además, se vincula a un mayor estrés y a una sobrecarga académica (Semchenko et al., 2021). Por supuesto, estadísticamente se ha estimado que un 20% de ellos tiene una fragilidad en su salud mental, manifestando ansiedad, depresión o afecciones fisiológicas, contribuyendo a su vulnerabilidad porque, además, no se le ha dado la apropiada relevancia (Zapata-Ospina et al., 2021).

En el año 2020 en Perú, se tuvo un total de 16 003 graduados en el sector público, mientras que en las privadas fueron de 53 158, asumiendo que tienen la condición de bachiller; estas cifras fueron menores en contraste a otros años (SUNEDU, 2020). Esta estimación evidencia la gravedad de la situación universitaria en el país, además, en esta adaptación académica, el aprendizaje remoto tuvo varios desafíos, como los ojos cansados, recursos económicos y tecnológicos, desigualdad en el acceso a los medios virtuales, las conexiones inestables, la privacidad, dificultad en la concentración académica, entre otros, como también la interrupción de la vida social que acortó las vías de comunicación que implicó que un número considerable mostrase estrés tanto como ansiedad (Altschuler et al., 2020; Haikalis et al., 2022; Torres-Valencia & Pecho-Silva, 2021).

La resiliencia tiene un rol muy importante en todos estos cambios, entendiéndose como el proceso que permite adecuarnos positivamente a los sucesos infortunios o estresores (Atencia et al., 2020). Se da en un aspecto individual como grupal porque al estar dentro de un ecosistema social permite que

la resiliencia se comparta, se nutra y se apoye de otros individuos (Vinkers et al., 2020). Además, tiene un papel importante en la salud mental pero que no se le da la importancia debida (Rusandi et al., 2022). El estrés académico se explica cuando los académicos se ven sometidos a una demanda que desafía su desempeño en su entorno académico, exigiéndoles evaluar nuevamente los recursos que dispone para afrontarlo, de manera que si el estudiante no encuentra esos requerimientos, termina considerando su papel insuficiente y pasan a convertirse en estresores, desatando una serie de síntomas que únicamente no sólo afecta su plano psicológico, sino también el fisiológico, espiritual y social (Jurado-Botina et al., 2021). Cabe resaltar que la salud, según la OMS, lo define como el íntegro bienestar en tres aspectos: psicológico, fisiológico como social pero también un cuarto aspecto, espiritual.

Dentro de la sintomatología asociada al estrés académico, se identifica un estado de fatiga, miedo de su rol académico y sobre su futuro, problemas para conciliar el sueño o somnolencia que afecta también su capacidad de concentración, incapacidad reflejada en el movimiento ansioso de pies o en la manos, sentimientos de angustia, culpa y tristeza, productividad reducida tanto en el aspecto académico y personal como los propios conflictos interpersonales (Vinkers et al., 2020). Asimismo, las causas estarían relacionándose a los exámenes, la sobrecarga de las actividades académicas, el tiempo de entrega de estos como también en la personalidad y el carácter del maestro (Jurado-Botina et al., 2021).

En el Instituto Tecnológico de Lima, los estudiantes evidenciaron una insuficiente capacidad resiliente para afrontar las situaciones académicas de su día a día, manifestando mayor prevalencia de estrés académico. Actualmente en la Institución no cuenta con un plan de soporte emocional, cada sección tiene a cargo un tutor académico que, a medida de lo posible, realizan sus dudas pero que no es muy provechosa porque los estudiantes no cuentan con la suficiente confianza para acercarse al docente a cargo o desconoce la función del tutor. Esto se refleja en los porcentajes encontrados en la presente investigación, donde predomina la baja interacción en resiliencia, las deficiencias metodológicas y la participación en el estrés académico. Asimismo, la tutoría no tiene horas destinadas en el plan de

estudios donde se aborden, por ejemplo, situaciones de fortalecimiento de su autorreconocimiento, habilidades sociales, afrontamiento y temas que reforzarán y promoverán sus competencias personales y profesionales.

Además, los docentes manifestaron que han evidenciaron el estrés en sus estudiantes en el momento de los exámenes, cuando deben intervenir durante las sesiones educativas en cuanto al estrés académico; la iniciativa de sus estudiantes en la participación en clase, prácticas e intervenciones orales, como también la frustración antes situaciones negativas que se refleja en el humor en la resiliencia. Las autoridades de la Institución mostraron su interés de colaborar con el estudio, así como también los maestros para comprender la realidad de sus estudiantes en medio de esta pandemia que afectó a cada uno de ellos.

Por consiguiente, se formuló la interrogante de la investigación: ¿qué relación existe entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022?

Esta investigación tuvo como motivo presentar la predominancia de estrés académico en estudiantes de Enfermería técnica para que las autoridades se involucren y tomen las respectivas medidas para minimizar los niveles en sus estudiantes. De la misma manera, se mostró el porcentaje de estudiantes resilientes y los que no lo son para que sean reforzados en el plan de acción de la Institución debido a que afecta el aspecto académico, personal y social de los estudiantes. Además aportó información actualizada y pertinente de las dos variables y, por lo tanto, permitió que sea de interés para futuras investigaciones.

Del mismo modo, el trabajo presentado beneficiará a otras investigaciones para que sean estudiadas con más profundidad y establezcan la relación entre la resiliencia y el estrés académico. De este modo, se continuará aportando conocimiento de la problemática de las variables. A su vez, los resultados de este estudio beneficiaron a los estudiantes de Enfermería técnica porque presentó la realidad y demostró la situación problemática a la que están sometidos para que, a partir de ello, haya una reflexión, compromiso y se efectúen los cambios que favorezcan la plena formación de sus competencias personales y profesionales a partir de los resultados de esta investigación.

En la justificación teórica, la investigación tiene sustento en los diferentes autores que aportaron con sus teorías, modelos y definiciones actualizadas y consolidadas que permitieron describir la resiliencia y estrés académico, como también sus dimensiones respectivas. Asimismo, se respalda de los antecedentes que han encontrado relación entre las dos variables, como también de los antecedentes que mostraron la presencia de las variables en otros estudiantes bajo otras correlaciones. También se fundamenta en el enfoque psicológico y el aprendizaje activo. Por lo cual, se realizaron propuestas para abordar la incidencia de ambas variables en la Institución educativa.

En la justificación práctica, los resultados de este estudio permitieron evidenciar los niveles existentes de la resiliencia y del estrés académico que, además, fueron reflejados en las dimensiones con mayor incidencia de cada variable respectivamente. Asimismo, permitió la reflexión de las autoridades del Instituto Tecnológico y maestros para que se puedan incorporar y modificar los enfoques y estrategias para mitigar los efectos perjudiciales en la vida académica de sus educandos mediante actividades, talleres o programas destinadas al fortalecimiento de la resiliencia asertiva y la obtención de herramientas necesarias para afrontar distintas situaciones de estrés y sean ellos los mayores beneficiarios de este estudio y se mejoren los resultados obtenidos. En la justificación metodológica, el estudio fue no experimental y se empleó la selección aleatoria probabilística simple para la selección de la muestra tanto para la prueba piloto como para la muestra general. Además, se usó la encuesta como técnica de estudio, empleando el cuestionario de CRE-U para resiliencia y CEA para estrés académico y el método de análisis fue el no paramétrico, utilizando la correlación de Spearman para establecer la relación entre las variables.

El objetivo general fue determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El primer objetivo específico, establecer la relación entre resiliencia y deficiencias metodológicas en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El segundo, establecer la relación entre resiliencia y sobrecarga académica en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El tercero, establecer la relación entre resiliencia y

creencias sobre el rendimiento académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El cuarto, establecer la relación entre resiliencia e intervenciones en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El quinto, establecer la relación entre resiliencia y clima social negativo en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El sexto, establecer la relación entre resiliencia y exámenes en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El séptimo, establecer la relación entre resiliencia y carencia del valor de los contenidos en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. El octavo, establecer la relación entre resiliencia y participación en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

En cuanto a la hipótesis general: existe relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Primera hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y las deficiencias metodológicas estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Segunda hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y la sobrecarga académica en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Tercera hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y las creencias sobre el rendimiento académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Cuarta hipótesis específica: existe relación entre resiliencia e intervenciones en público en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Quinta hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y clima social negativo en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Sexta hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y los exámenes en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Séptima hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y la carencia del valor de los contenidos en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Octava hipótesis específica: existe relación entre resiliencia y la participación en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

En los antecedentes nacionales, Castro (2021) en su estudio con estudiante de secundaria evidenció niveles de resiliencia altos y estrés bajo en los escolares. Por lo cual, concluyó que hay correlación negativa e inversa entre el estrés y la resiliencia. Asimismo, Garcia (2022) en su investigación con estudiantes de postgrado presentó resultados de baja resiliencia y moderado estrés. Concluyó que existe una correlación en sentido inverso entre resiliencia y estrés académico que generó angustia, irritabilidad y falta de ánimo. Además, Verastegui (2020) en su estudio con universitarios reveló alta predominancia de baja resiliencia y estrés medianamente alto en los universitarios. Concluyó que existe una relación considerable e inversa entre ambas.

Salvatierra (2019) en su investigación con estudiantes de un conservatorio de música demostró un alto porcentaje de escolares resilientes y bajo nivel de estrés académico. Asimismo, el investigador concluyó que existe una correlación entre ambas variables: resiliencia y estrés académico. Condor (2019) en su estudio con universitarios reveló que prima un alto nivel de resiliencia en los universitarios y demostró la moderada correlación entre la resiliencia y rendimiento académico, concluyendo que existe correlación porque a estudiantes resilientes, efectivo rendimiento. De la misma forma, Cieza y Villalobos (2020) en su investigación con universitarios demostraron que la mitad de los estudiantes tuvieron un rango medio de resiliencia y concluyó que existe relación entre la resiliencia y los factores personales.

Montoro (2020) en su investigación con universitarios reveló la predominancia de los factores resilientes que son la interacción, creatividad e iniciativa en los universitarios y concluyó que estos factores están presentes en los universitarios. Además, Zamudio (2020) en su estudio con universitarios mostró mayor incidencia de resiliencia media una correlación positiva y significativa, concluyendo que hay una correlación entre la resiliencia y su juicio moral. Igualmente, Britto (2021) en su investigación con universitarios evidenció mayor porcentaje de estudiantes en nivel medio de resiliencia, concluyendo que se establece una positiva correlación significativa entre resiliencia y autoconcepto en los educandos.

Chasi (2021) en su estudio con universitarios presentó resultados de mayor incidencia de resiliencia moderada en los encuestados antes del programa y después del programa, hubo un débil aumento y concluyó que las dimensiones más afectadas fueron la autoestima, asertividad, creatividad y adaptación. Además, Flores y Torres (2021) en su investigación revelaron una mayor prevalencia de baja resiliencia en los estudiantes y concluyeron que hay una significativa relación negativa entre la resiliencia y la violencia dentro del hogar. De la misma manera, Chávez et al (2021) en su investigación, los alumnos, presentaron estrés moderado tanto para los universitarios que eran migrantes y los que no son migrantes. Concluyeron que no hay diferencia entre ambos grupos de estudiantes pero sí una leve significancia en la dimensión de intervenciones en público

Perlacios (2020) en su investigación con universitarios demostró mayor porcentaje de estrés en los estudiantes. Además, evidenció una negativa correlación entre estrés académico y la inteligencia emocional, afrontamiento y estilos de vida. Concluyó que existe una relación inversa y negativa debido a que a un mayor nivel de afrontamiento, inteligencia en el aspecto emocional y estilos de vida, será menor la cifra de estrés académico en los jóvenes.

En los antecedentes internacionales, García (2019) en su estudio con universitarios evidenció que la falta de tiempo, intervenir y exponer en la clase, sobrecarga, los exámenes y terminar con los trabajos en un plazo determinado tienen mayor incidencia. Concluyó que estos son los principales estresores. De igual modo, Pimentel y Rendón (2018) en su estudio con universitarios evidenciaron estrés medianamente alto en los encuestados y concluyó que los exámenes y la personalidad del docente son los principales estresores.

Kloster y Perrotta (2019) en su estudio con universitarios mostraron mayor incidencia en sobrecarga, evaluaciones y tiempo. Concluyeron que son los predominantes estresores en la incidencia del estrés en los encuestados. Asimismo, Palomo (2021) en su estudio con universitarios demostró la predominancia de estrés en metodología, evaluaciones y sobrecarga. Concluyó que sí hay situaciones en las cuales se desencadena estrés en los universitarios. De igual modo, Muñoz et al. (2019) en su estudio con universitarios evidenciaron predominio de bajo estrés en los estudiantes. Concluyeron que se establece una

fuerte relación positiva entre la ansiedad y estrés académico, vinculado a la sobrecarga de actividades académicas y prácticas profesionales.

Clemente (2021) en su estudio con universitarios mostró como resultado la alta incidencia de estrés. Concluyó que en la población universitaria existe el estrés académico y está relacionada con la ansiedad. De la misma manera, Tapia (2020) en su investigación demostró una alta prevalencia de estrés en los encuestados y concluyó que sí hay estrés en la población y está relacionada a la funcionalidad de la familia.

La psicología busca comprender, predecir o dar explicación al comportamiento humano como también de la organización de los procesos mentales en su parte consciente como en su parte conjunta, además de cómo cambia a lo largo de la vida, cómo se concibe a sí mismo, así cómo entender por qué hacen lo que hacen, cómo forma vínculos sociales y cómo se integra a la sociedad (Doorey, 2021; Leliwa et al., 2016; Méndez, 2015). Este comportamiento es observable cuando se habla, reí, corre y los procesos mentales son el pensamiento, sentimiento o recordar (Doorey, 2014).

Por otro lado, la psicología positiva estudia las virtudes como las fortalezas que hay en la persona que le permitan alcanzar la prosperidad como la felicidad, aun cuando se encuentra en situaciones que generen un ambiente negativo (Altmajer, 2019a). Además, tiene como objetivo fomentar los comportamientos, pensamientos y sentimientos hacia un rumbo positivo para mejorar el bienestar y disminuir las emociones negativas que desencadenan enfermedades (Khazaei et al., 2017; Walsh et al., 2018). Estas actitudes positivas permiten amortiguar el impacto de la presencia negativa en los aspectos de la vida, previniendo futuras enfermedades y trastornos, además de promover la resiliencia (Wood & TARRIER, 2010). Asimismo, permite la satisfacción personal, optimismo, provechosas profesiones y autorrealización (Swartz, 2018).

El aprendizaje activo involucra y fomenta la participación del alumnado en la elaboración consciente de su proceso de aprendizaje, y en enfermería, favorece su preparación profesional, pensamiento crítico y las habilidades de liderazgo (Fields et al., 2021; Huang et al., 2020). Además, estimula la discusión entre los

estudiantes, colaboración y comunicación entre ellos, innovación, creatividad y autoaprendizaje (Chiu et al., 2022; Sumanasekera et al., 2020).

En la actualidad, nuestra sociedad ha provocado que veamos tan común la violencia, la depresión, el suicidio, la ansiedad y angustia que ha ido formando parte del día a día en los estudiantes, lo que implica que la resiliencia se ha ido perdiendo en estos tiempos (Macías et al., 2018). La resiliencia es la capacidad de constante adaptación y desempeño positivo ante circunstancias desafiantes o condiciones riesgosas (estrés crónico o traumas prolongados) que afectan la salud mental como física, combinando capacidades personales como de los recursos que hay a nuestro alrededor (Altmaier, 2019b). De tal forma que propicia la tolerancia, resistencia y aminora las circunstancias que se perciben negativamente (Villalobos-Otayza et al., 2018). Por lo cual, nos permite sobreponernos a las dificultades que se nos presentan y crecer mientras aprendemos de ellas (Macías et al., 2018). Por lo que, la resiliencia es la aptitud para anticiparse y promover respuestas saludables frente a los estresores (Rebaza, 2019).

La resiliencia en el aspecto educativo está relacionada a una expresión de confianza académica de los estudiantes como a su compromiso, niveles altos de autoeficacia y optimismo, aspiraciones para su futuro profesional, habilidades sociales y regulación emocional que permite actuar como una barrera contra el estrés y ansiedad porque permite que respondan y se adapten a su medio (Rudd et al., 2021). Además, está fuertemente vinculado con la motivación, las metas y los objetivos encaminados hacia su realización (Condor, 2019). En otras palabras, la resiliencia académica permite hacerles frente a las amenazas académicas y lograr un buen rendimiento mediante recursos internos y externos del propio estudiante (Kim et al., 2021). También posibilita entender las exigencias como las oportunidades de su entorno educativo para contrarrestar los estresores (Franco et al., 2019). No obstante, es sabido que cada estudiante es un individuo único y su capacidad resolutoria dependerá de su respuesta adaptativa para cualquier eventualidad y, así, tener el control de los eventos estresantes (Tipismana, 2019).

Los factores protectores favorecen la adaptación positiva de su entorno mientras que los de riesgo lo dificultan y agravan la percepción de la persona

(Guadalupe, 2018). Estos factores protectores permiten la interacción con otras personas, la superación positiva de las amenazas, la aceptación de la realidad y de sus cambios, como también tener un mejor control emocional, avanzar hacia objetivos realistas, una adecuada adquisición de conocimientos y una moral sólida (Estrada et al., 2021). De manera que, un estudiante que es resiliente, tendrá el control de sus sentimientos como emociones y de sus impulsos; tendrá independencia, espíritu humorístico, pensará en positivo, sabrá escuchar y prestar atención a su entorno y podrá ayudar a otros (Macías et al., 2018). También tendrá compromiso emocional del estudiante durante su desarrollo académico y profesional (Kim et al., 2021). Sin embargo, un estudiante que no sea resiliente podrá influenciar negativamente en su rendimiento académico (Choo & Prihadi, 2019).

En la dimensión introspección, hace mención a la capacidad de concebirse a uno mismo, aceptar las propias cualidades y reflexionar activamente sobre nuestras experiencias (Peralta et al., 2006). Nos permite acceder a los procesos mentales privados, permitiendo una comprensión más precisa y clara de las propias experiencias; es la autoconsciencia, dotando de una atención consciente del mundo interior así como el compartir experiencias introspectivas con otros puede favorecer a encontrar expresiones para su propia experiencia interna (Trnka & Smelik, 2020).

Estas experiencias deben ser actuales o recientemente pasadas, definido por un estado mental objetivo y no influenciado por la confianza, creencias o la motivación circunstancial para poder tener una mayor claridad de nosotros y reconocer los límites y errores (Caporuscio, 2021). Es decir, es la autoevaluación de las emociones, de la conducta hacia nosotros mismos y frente a otros, como de las habilidades intelectuales y debilidades (Guadalupe, 2018). Por lo cual, mediante este proceso interno, obtenemos un panorama real de nosotros porque, gracias a ellos, podemos combatir situaciones complejas y difíciles de forma positiva y realista (Montoro, 2020; Rebaza, 2019). Además, favorece tanto su capacidad para desarrollar empatía y un crecimiento personal (Musso, 2019).

En la dimensión interacción, hace mención a la capacidad para construir lazos con otros de forma íntima, saludable y fructíferas, desarrollando la empatía y solidaridad (Peralta et al., 2006). Es decir, es el cimiento para la formar relaciones sociales funcionales y la falta de interacción puede ocasionar efectos negativos tanto en su salud psicológica (asociándose síntomas depresivos) como física (Elmer & Stadtfeld, 2020). Por lo que, cuando se sienten aceptados por sus compañeros y existe una buena relación entre ellos, tienen más probabilidades de participar con seguridad y confianza, mejorando su rendimiento (Theron et al., 2022).

Asimismo, la interacción también posibilita construir una autoestima segura y positiva para el desarrollo de sí mismo como persona (Guadalupe, 2018). De igual modo, la interacción no sólo se da entre estudiante y sus compañeros de aula, también entre el maestro y estudiante; una relación armoniosa entre ambos permite que el estudiante sea más proactivo en su aprendizaje (Liu et al., 2022). Por otro lado, el cese de las relaciones sociales conduce hacia camino de soledad que termina en síntomas depresivos para el estudiante porque, después de todo, la participación social mediante la interacción permite un afrontamiento positivo y activo, promoviendo así la resiliencia (Haikalis et al., 2022). Asimismo, también ocasiona una disminución en su capacidad de adaptarse tanto de manera social como al mismo entorno (Gong et al., 2021).

En la dimensión iniciativa, hace mención a la propia exigencia y realización de tareas progresivamente más complejas (Paredes, 2020; Peralta et al., 2006). Es decir, al mostrar iniciativa, los estudiantes no esperan al cambio, se preparan, se anticipan, se organizan para ser ellos los protagonistas de ese cambio que les permita alcanzar las metas académicas establecidas por ellos mismos (Warner et al., 2017). Esta iniciativa, por parte de los estudiantes, favorece la existencia de oportunidades de su propio aprendizaje (Bozbıyık & Can, 2022; Reeve et al., 2021). Por lo tanto, es encargarse y controlar las dificultades que se presentan, respondiendo voluntariamente para ir estableciendo objetivos gradualmente más complejas y desafiantes a lo largo de la vida (Macías et al., 2018; Montoro, 2020; Rebaza, 2019).

En la dimensión independencia, hace mención a la capacidad emocional y física para establecer límites sanos con uno mismo y con el entorno (Montoro, 2020; Paredes, 2020; Peralta et al., 2006). De modo que se caracteriza por tener una distancia con las circunstancias que pueden resultar adversas para uno mismo (Macías et al., 2018; Rebaza, 2019). Además, esta distancia es selectiva porque permite alejarse de las influencias, condicionamientos, deseos y preferencias externas que atente contra la propias, facultándolo de la capacidad para tomar decisiones propias (Álvarez, 2015).

En la dimensión humor, hace mención a la habilidad para sonreírle a la tragedia en un ambiente confortable (Montoro, 2020; Peralta et al., 2006). El humor permite convertir situaciones negativas en positivas, tanto para sí mismo como para otros, convirtiendo su entorno más agradable que conlleva adoptar conductas protectoras (Olah & Ford, 2021). Además, es el estímulo que desencadena diversión en el entorno en el que se encuentra porque contagia y vuelve la vida más estimulante, potenciando el bienestar mental y el placer con la vida favorablemente pero así como hay un estímulo positivo, su contraparte es destructivo para sí mismo como para las relaciones interpersonales (Dionigi et al., 2021; Mio, 2022). En consecuencia, la risa beneficia la salud mental como también contribuye a reducir enfermedades, mejora el sueño y disminuye los niveles de estrés en los estudiantes (Akimbekov & Razzaque, 2021; Gonot-Schoupinsky et al., 2020). Por otro lado, el humor negro e irónico, en vez de ser sanador, perjudica porque atenta contra la autoestima, ridiculiza y humilla, convirtiéndolo en un estresor (Macías et al., 2018).

En la dimensión creatividad, hace mención a la habilidad para modificar el panorama a voluntad y resolver los problemas del entorno (Peralta et al., 2006). Es decir, una persona creativa tiene la capacidad de generar ideas nuevas que le permitan encontrar soluciones ante las exigencias del entorno para su propio beneficio, elevando su proactividad y resiliencia, así como favorece la satisfacción consigo mismo, con la vida y con menos sensación de estrés (Fiori et al., 2022; Yin et al., 2022). También es flexible, permite adaptarse y ajustar las estrategias de solución según el momento y la necesidad, y explorar diversos escenarios para llegar a una decisión eficaz final que reaccione ante las limitaciones o dificultades

(Zielińska et al., 2022). Permite, además, la disposición a nuevas experiencias que, a su vez, promueve la participación en actividades (Wang et al., 2022).

En la dimensión moralidad, hace mención a las acciones justas y honestas que tiene cada persona y que se exterioriza en valores y compromiso moral (Peralta et al., 2006). Por lo tanto, es la capacidad que permite tener conductas que respeten las normas de la sociedad y no la transgredan (Flores & López, 2020). Es decir, la interiorización responsable, consciente y comprometida de valores y normas (Macías et al., 2018; Rebaza, 2019). Además, la moral actúa como un ente regulador en diversos contextos sociales, promoviendo las relaciones interpersonales y la cooperación entre ambas partes (Carnes et al., 2022). Es así que nos permite tomar decisiones en una situación en concreto, diferenciando lo bueno de lo malo para actuar bajo la premisa del bien común tanto para la sociedad como para la naturaleza (Myyry, 2022).

En la dimensión pensamiento crítico, hace mención a la comprensión de la información recibida del exterior para luego analizarlas y desarrollar, bajo un razonamiento lógico y objetivo, la capacidad crítica y resolutoria de los problemas (Macías et al., 2018; Peralta et al., 2006). Por ello, es la habilidad que permite la valoración del pensamiento para luego priorizar las que son necesarias y descartar las que no son, dándole sentido a las decisiones que serán esenciales y pertinentes para ese momento (Castillo, 2020). También es una actividad de reflexión porque cuestiona su propio pensamiento, el de los demás y lo vuelve responsable de sus decisiones (Robles, 2019). Asimismo, el pensamiento crítico permite la disposición a nuevas ideas y aprender de experiencias pasadas, también a una disposición hacia nuevos desafíos, que a la par promueve la auto percepción (Álvarez-Huerta et al., 2022).

En cuanto al estrés, se define como la agrupación respuestas psicológicas, biológicas y conductuales al que se somete el individuo cuando el entorno se complica y es desagradable, provocando una impresión de su contexto como una amenaza (Pimentel & Rendón, 2018). Por esta razón, provocan respuestas cuya función es contrarrestar la amenaza contra aquellos estímulos negativos, llamados también estímulos estresores (Souto, 2014). Por supuesto, en aquellos tiempos, la

supervivencia era elemental, distante a la concepción que tenemos actualmente que buscamos resistir y subsistir a los cambios constantes, a todos aquellos elementos que conflictúan nuestra armonía como, por ejemplo, el Covid-19.

El estrés demanda un alto rendimiento de todas nuestras partes (fisiológicos como psicológico), llevando al sujeto a un desgaste para luego entrar en recuperación, sin embargo, cuando este tiempo es acortado, los estímulos externos son frecuentes, intensos y no permite la respuesta adaptativa, alterando la salud general (Franco, 2015). De modo que el estudiante tiende a valorar su ambiente académico y clasifica, inconscientemente, las demandas académicas como amenazas, apareciendo así el estrés académico (Pimentel & Rendón, 2018). Por lo que tiene un pobre control de la situación estresante, culpándose a sí mismo como a otros (Graves et al., 2021). El gran impacto de este tiene un efecto negativo tanto para su aprendizaje y rendimiento (Yousif et al., 2022).

Los estudiantes perciben que, su entorno académico, existen factores de riesgo que les provoca síntomas tanto físicos y mentales, afectando así su comportamiento, como la sobrecarga académica, la actitud del maestro, la manera que utiliza las estrategias de aprendizaje y la competitividad para optar por una beca (Estrada et al., 2021). También se encuentran los exámenes que puede desencadenar pensamiento comparativos desfavorables con sus compañeros de clase, preocupación excesiva sobre su propia capacidad o anticiparse al fracaso (Souto, 2014). Además, estas repuestas ante la amenaza pueden ser fisiológicas (dolor de cabeza, contracturas musculares, temblores, aumento en la frecuencia respiratoria y cardíaca, sudoración excesiva, náuseas y vómitos, somnolencia), psicológicas (bloqueo mental, nerviosismo, preocupación excesiva, problemas de concentración, irritabilidad, cambios de humor) y conductas (aislamiento, desórdenes alimenticios, enfrentamientos, consumo de sustancias o medicamentos) (Estrada et al., 2021; Salas, 2021). Por otro lado, en cuanto al consumo de sustancias, hay estudios que asocian su ingesta a un mayor estrés, siendo las bebidas alcohólicas las más frecuentes entre los estudiantes (Jaffea et al., 2022).

En la dimensión deficiencias metodológicas, hace mención a los aspectos débiles que tiene el maestro mientras desarrolla la enseñanza como del aprendizaje en un aula, pero esta no es suficiente para motivar al estudiante (Franco, 2015; Souto, 2014). Incluso el tiempo frente a las clases, las largas sesiones sin dinámica, ocasiona que los estudiantes no se sientan motivados a prestar atención, sintiéndose cansados y agobiados e impidiendo la buena retroalimentación y desarrollo de sus competencias (Chao et al., 2022). Por lo cual los maestros deben buscar maneras de estimular el interés de sus estudiantes en el proceso de su aprendizaje, incorporar actividades desafiantes y retroalimentación activa y constante porque promueve la confianza y eleva su propósito académico (Cai & Lian, 2022).

De igual forma, la interacción entre docente y estudiante promueve experiencias saludables como la participación en su aprendizaje, mejora el desarrollo académico y contribuye en su juicio en relación a su futuro profesional; siendo lo inverso, habrá menos comunicación, provocando el rechazo y compromiso académico del estudiante hacia las dinámicas que utilice el docente durante la clase (Chhetri & Baniya, 2022; Liu et al., 2022). Por lo que, el acompañamiento que realice el docente influirá en la disminución del estrés e impactará positivamente en su desempeño (Turriate et al., 2022). Asimismo, la gestión inadecuada que realice el maestro ante la iniciativa del estudiante no contribuye a crear oportunidades de aprendizaje ni fomenta su participación (Bozbiyik & Can, 2022; Reeve et al., 2021). Por esta razón, instaurar entornos de enseñanza y aprendizaje que apoyen el interés y motivación del estudiante reducirá tanto su agotamiento académico como al hecho de sentido de pertenencia a su estadía universitaria (Hyytinen et al., 2022).

En la dimensión sobrecarga académica del estudiante, hace mención a las exigencias académicas que demandan horas de atención y concentración que interfieren con su vida personal y tiempo libre que proyecta a una errónea percepción de recursos propios para cumplirlas y que se vuelve una amenaza (Franco, 2015; Souto, 2014). Por lo tanto, el agotamiento por la sobrecarga se relaciona negativamente con la resiliencia, es decir, desciende la capacidad

resiliente porque su adaptabilidad disminuye, esto debido a que aumenta la presión académica (Gong et al., 2021).

Asimismo, la sobrecarga combina la fatiga con una actitud distante hacia los estudios, sentimientos de insuficiencia y cinismo, repercutiendo en su aprendizaje y su progreso académico (Hyytinen et al., 2022). Asimismo, la distracción del estudiante, siendo consciente, puede formar parte de su propio mecanismo de afrontamiento ante la carga académica que sostiene, proporcionando una manera de respiro que se refuerza con su constante (Graves et al., 2021). Además, un estudio evidenció que, en estudiantes de enfermería, las bebidas alcohólicas tienen un alto consumo, seguido del tabaco y, por último, la marihuana (Urday-Concha et al., 2019).

En la dimensión creencias sobre el rendimiento académico, hace mención cuando el estudiante fracasa en el control de sus competencias, aumentando su preocupación y sus inseguridades sobre su rendimiento académico, percibiéndose incapaz de hacerle frente a las exigencias académicas (Franco, 2015; Souto, 2014). Es decir, cuando aparecen elevados grados de estrés, este incide en su aprendizaje, calidad de vida, salud mental y compromete sus vínculos personales, familiares y con la sociedad (Estrada et al., 2021). Por lo cual se reduce la autorregulación del aprendizaje, el estudiante ya no es capaz de planificar sus actividades, organizar su tiempo y reflexionar sobre su propio rendimiento y esto conduce a reacciones de agotamiento, niveles altos de ansiedad y angustia (Räisänen et al., 2021; Russell et al., 2021). También disminuye la autoeficacia académica que es la creencia del estudiante hacia sus propias capacidades académicas, estrechamente relacionado al rendimiento académico (Hitches et al., 2022).

Asimismo, el rendimiento se asocia con la capacidad de decisión, a relaciones interpersonales, trabajo en equipo, habilidades, autoestima (Cano & Robles, 2018). Además, la autoeficacia académica se desarrolla por medio de la autoevaluación e interpretación de su desempeño, cuando siente que sus esfuerzos lograron las metas que se ha propuesto, gana confianza en sí mismo y establece metas académicas que impulsan habilidades más complejas y desarrollo

profesional pero cuando es lo contrario, su capacidad resiliente disminuye y es menos probable que logre el éxito académico (Ansong et al., 2019).

En la dimensión intervenciones en público, hace mención a los problemas que muestra el estudiante al desempeñar diferentes intervenciones de naturaleza pública en un contexto académico (Souto, 2014). Es decir, durante las exposiciones de sus trabajos académicos o actividades que requieran hablar frente a los demás y ser observado (Franco, 2015). De modo que la sensación de sentirse observado y juzgado provino de las inseguridades de una pobre educación durante la escuela, que desencadenó en una parálisis al estar al frente y que fue reforzado por los premios en los aciertos y sin retribución en los errores (Pastor, 2018).

La mayoría de los estudiantes universitarios luchan contra esta problemática, asociándose la timidez y miedo que conduce a una autopercepción negativa, evidenciada en un hablar rápido para escapar de la situación como a falta de contacto visual, tonalidad de la voz y el empleo de la manos sin naturalidad (Ferreira et al., 2020). Provoca tanto estrés como ansiedad, convirtiéndose en un obstáculo para el éxito académico porque limita la facultad de expresar las ideas, sentimientos y emociones, incluso repercute en su bienestar físico (Aslan et al., 2019). Otras reacciones fisiológicas son el de sentir seca la boca, aumento de la presión, mejillas ruborizadas, sudoración excesiva, respiración rápida como en las reacciones psicológicas de sentirse humillado, miedo a equivocarse y ser juzgado, además afecta sus relaciones sociales que compromete su calidad de futuro profesional (Grieve et al., 2021). Por lo tanto, el miedo hablar en público desarrolla, en muchos casos, la glosfobia que es una fobia social donde hay una percepción irracional sin causa aparente e limita la capacidad del estudiante a pensar con claridad y persiste con el tiempo (Marqués-Pascual & Violán, 2022).

En la dimensión clima social negativo, hace mención al ambiente educativo en clase, la competitividad entre compañeros, el grado de compañerismo o la relación con el maestro que puede percibir como desagradable, provocando incomodidad, aburrimiento o desmotivación que afecta su capacidad de relación y rendimiento (Franco, 2015; Souto, 2014). Por otro lado, un clima positivo dentro del aula permite que se establezcan relaciones respetuosas, amables y exista apoyo

emocional entre los propios estudiantes, lo que permite mayor atención y rendimiento; por lo contrario, un clima negativo da paso a emociones negativas, como aburrimiento, ansiedad e incluso ira (Fierro-Suero et al., 2021). Además, el clima social dentro de las instituciones educativas favorece, por consiguiente, la motivación, adaptabilidad, el aprendizaje, satisfacción de los estudiantes y el éxito como persona y profesional (Fang et al., 2018; Flores-Flores et al., 2018; Pastor, 2018).

En la dimensión de exámenes, hace mención al impacto que se asocia durante el periodo de las evaluaciones que abarcan desde la preparación, hablarlo con sus compañeros, durante y después de la realización del examen (Franco, 2015; Souto, 2014). Por lo tanto, los estudiantes requieren criterios para su desarrollo profesional que necesita de las evaluaciones y que definen, en muchos casos, su rendimiento, estos exámenes no reflejan la totalidad de la capacidad del estudiante, debido a que se mezcla la preocupación, malestar y el miedo, generando una tensión que impide que el estudiante muestre su verdadero potencial (Çelik & Yildirim, 2019). Además, estas situaciones que provocan estrés afectan el aprendizaje y la memoria (codificación, consolidación y recuperación) pues tiene un profundo impacto en la manera en que luego usen los nuevos conocimientos, haciéndolos menos efectivos. (Bueno, 2021). Asimismo, influye tan negativamente en su autoestima, motivación, confianza y su aprendizaje por la preocupación de las consecuencia al fracaso que desarrollan ansiedad a causa del estrés (Abdulaziz & Muhammad, 2022). Debido a lo cual, durante los exámenes, se produce un desequilibrio corporal, resultando en respuestas erróneas, disminución del rendimiento y productividad, incluso después del periodo (Semchenko et al., 2021).

Esta dimensión de carencia de valor de los contenidos, hace mención al déficit de los contenidos en el aprendizaje, además de que no cumplen con las expectativas del estudiante (Souto, 2014). También refiere al grado de preocupación que muestra el estudiante al no considerar pertinente los contenidos que estudia, cuando siente que no tendrá utilidad en su futuro, el valor práctico o cuando le resta total importancia en su formación académica (Franco, 2015). Además, un enfoque tradicional de memorización no permite que el estudiante sea

activo, así como también, el tiempo que se usa para desarrollar las sesiones no cumplen con los parámetros que el estudiante considera pertinente para su aprendizaje; en los estudiantes de salud, consideran que el poco tiempo para el desarrollo de las etapas clínicas pre profesionales que no genera la suficiente confianza para su calidad (Flores-Flores et al., 2018). Asimismo, el enfoque del currículo en enfermería debe abordar la necesidad de la profesión y la demanda de la sociedad, como también la capacidad requerida del docente para guiar y mediar el aprendizaje y habilidades interpersonales para poder generar seguridad y confiabilidad sobre la percepción del estudiante, influya en su rendimiento e interés por la profesión (Fego et al., 2022).

En la dimensión participación, hace mención a la participación constante y activa del estudiante en las decisiones que toma durante su vida académica, en escoger los cursos, opinar sobre la metodología de enseñanza, o las opiniones sobre el progreso, estimación o valoración de su propio trabajo académico (Franco, 2015; Souto, 2014). Por tanto, permite que se establezca también interacciones en un entorno tanto social como física, adquiriendo conocimientos y habilidades durante su proceso de desarrollo que se logra en un ambiente de aprendizaje participativo y desafiante para su nivel y que, además, permite su autonomía porque la participación es también un indicador de motivación (Kim et al., 2021).

Del mismo modo, la participación de los estudiantes fomenta las habilidades de liderazgo que, a su vez, nutre la autoeficacia, la confianza y desarrollo personal (Hamilton, 2021). Además, la falta de participación en la virtualidad comenzó a formar parte de una situación que muchas veces no fue motivante, la ausencia de las cámaras encendidas durante las clases trajo, como consecuencia, dificultades para la interacción tanto para los propios estudiantes como para con el docente (Chao et al., 2022). Asimismo, su ausencia no permite el desarrollo de la autoestima, autoconfianza, identidad, sentido de pertenencia y la conciencia crítica pues estimula la reflexión y toma importancia en sus decisiones (Cruz & Málaga, 2020).

### **III. METODOLOGÍA**

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

##### **3.1.1. El tipo de investigación**

La investigación es de tipo básico dado que buscó incrementar y profundizar la información que hay en la realidad (Pimienta & de la Orden, 2017; Sánchez et al., 2018). De esta forma, aportó referencias sobre ambas variables (Bunge, 2000). También servirá de cimiento para otros estudios posteriores (Ñaupas et al., 2014).

El enfoque es cuantitativo porque tiene una secuencia y estructura, iniciando con la formulación del problema (Hernández et al., 2014). Además, la relación entre resiliencia con estrés académico se estableció con la ejecución de la recolección de datos y análisis por métodos estadísticos para la exactitud de los resultados (Sánchez et al., 2018). De esta forma, se probó las hipótesis formuladas en el estudio (Ñaupas et al., 2014). Y, finalmente, los resultados fueron interpretados y discutidos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

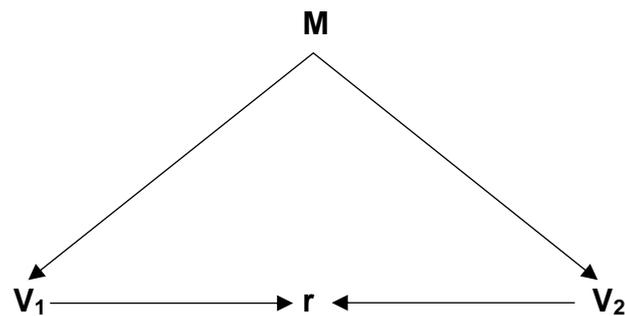
##### **3.1.2. Diseño de investigación:**

El diseño es no experimental dado que se observó la variable resiliencia y la variable estrés académico en su entorno habitual (Hernández et al., 2014). De igual forma, se obtuvieron los resultados después de que el instrumento fue ejecutado sin tener control de las variables (Pimienta & de la Orden, 2017). Seguidamente, estos resultados fueron analizadas y discutidas ya que ambas variables están presentes en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Es transversal porque se obtuvo información del estudio por única vez (Bernal, 2010). Además, el propósito del estudio fue recolectar los datos de los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima en un momento específico (Hernández et al., 2014). De modo que no se hizo seguimiento de las variables en la investigación (Ñaupas et al., 2014). Por consiguiente, el estudio es correlacional en vista de que buscó comprobar la

asociación de las variables resiliencia y estrés académico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Asimismo, se empleó la estadística como herramienta probatoria y se basó en el planteamiento del problema (Bernal, 2010). También se comprobó el grado de asociación mediante las hipótesis correlacionales (Arias, 2016).

**Figura 1** *Esquema de Correlación*



Fuente: elaboración adoptada propia

M= Muestra del estudio

V<sub>1</sub>= Resiliencia

r= Relación entre las dos variables

V<sub>2</sub>= Estrés académico

### 3.2. Variables y operacionalización

Las variables, por su naturaleza, son de categoría cualitativas porque establecieron características y cualidades no numéricas de la resiliencia y estrés académico (Arias, 2016; Rincón, 2017; Sánchez et al., 2018). Asimismo, la resiliencia se centra en las características positivas de los individuos, las cuales sirven de protección ante situaciones de riesgo académico (Peralta et al., 2006). Por otro lado, el estrés académico se puede definir como aquél ocasionado en relación a los procesos de enseñanza—aprendizaje, y que, por tanto, tiene su origen en el seno de las diferentes instituciones educativas (la escuela, los centros de educación secundaria, la universidad, etc.) (Souto, 2014).

**Tabla 1** Operacionalización de resiliencia

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
				Bajo [0-27] Medio [28-59] Alto [60-90]
Introspección	Reconoce y reflexiona	15 ítems 1, 9, 17, 25, 33, 41, 49, 57, 65, 73, 81, 85, 88, 89 y 90	Escala Likert	Bajo [0-5] Medio [6-10] Alto [11-15]
Interacción	Establece y expresa	11 ítems 2, 10, 18, 26, 34, 42, 50, 58, 66, 74 y 82	Nunca (1)	Bajo [0-4] Medio [5-9] Alto [10-11]
Iniciativa	Actúa y participa	12 ítems 3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59, 67, 75, 83 y 86	Casi nunca (2) A veces (3)	Bajo [0-3] Medio [4-8] Alto [9-12]
Independencia	Actúa y establece	12 ítems 4, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60, 68, 76, 84 y 87	Casi siempre (4) Siempre (5)	Bajo [0-2] Medio [3-7] Alto [8-12]
Humor	Sonríe y ríe	10 ítems 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53, 61, 69 y 77	Modelo de regresión logística binaria:	Bajo [0-2] Medio [3-6] Alto [7-10]
Creatividad	Imagina y transforma	10 ítems 6, 14, 22, 30, 38, 46, 54, 62, 70 y 78	1 a 3= codificó como 0	Bajo [0-3] Medio [4-6] Alto [7-10]
Moralidad	Compromete y reconoce	10 ítems 7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71 y 79	4 y 5= codificó como 1	Bajo [0-2] Medio [3-5] Alto [6-10]
Pensamiento crítico	Cuestiona y afronta	10 ítems 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72 y 80		Bajo [0-2] Medio [3-5] Alto [6-10]

Fuente: Peralta et al (2006)

**Tabla 2** Operacionalización del estrés académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
				Bajo [0-144] Medio [145-203] Alto [204-267]
Deficiencias metodológicas	Identifica	12 ítems 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21		Bajo [0-33] Medio [34-46] Alto [47-60]
Sobrecarga académica del estudiante	Identifica	10 ítems 27, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39 y 40	Escala de Likert	Bajo [0-28] Medio [29-39] Alto [40-50]
Creencias sobre el rendimiento académico	Reconoce y evalúa	10 ítems 26, 28, 30, 35, 37, 41, 42, 43, 44 y 46	Nunca (1)	Bajo [0-25] Medio [26-39] Alto [40-50]
Intervenciones en público	Identifica	5 ítems 1, 2, 3, 4 y 9	Alguna vez (2)	Bajo [0-12] Medio [13-19] Alto [20-25]
Clima social negativo	Identifica	6 ítems 49, 50, 51, 52, 53 y 54	Bastantes veces (3)	Bajo [0-14] Medio [15-22] Alto [23-30]
Exámenes	Identifica	4 ítems 5, 6, 7 y 8	Casi siempre (4)	Bajo [0-10] Medio [11-15] Alto [16-20]
Carencia de valor de los contenidos	Identifica y evalúa	4 ítems 22, 23, 24 y 25	Siempre (5)	Bajo [0-9] Medio [10-14] Alto [15-20]
Participación	Identifica	3 ítems 45, 47 y 48		Bajo [0-7] Medio [8-10] Alto [11-15]

Fuente: Souto (2014)

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

#### **3.3.1 Población**

La población de la investigación se constituyó por 140 estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico que son el motivo de la investigación que comparten las mismas características (Sánchez et al., 2018). Además, estuvo delimitado por el problema de estudio y los objetivos (Arias, 2016). A su vez, cumplieron con las características de realizarse en contenido, espacio y tiempo: estudiantes de enfermería técnica de Lima y desarrollándose en el año 2022 (Hernández et al., 2014).

Criterios de inclusión: son todos los estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico de Lima matriculados en el año 2022 y que están orientados en tiempo y espacio, que hayan asistido y dado su consentimiento para participar de la encuesta, como aquellos estudiantes que culminaron la realización de la encuesta.

Criterios de exclusión: son los estudiantes de las otras carreras que no constituyen la profesión de enfermería técnica. Asimismo, estudiantes enfermería técnica que no están matriculados en el periodo 2022, que estén retirado, que hayan faltado o llegado tarde en la aplicación de la encuesta, como también aquellos estudiantes que no dieron su aceptación para participar o distorsionaron la encuesta.

#### **3.3.2. Muestra**

La muestra del estudio estuvo compuesta por 103 estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico que fueron seleccionados por medio de una clasificación aleatoria de la población en total (Sánchez et al., 2018). Además, es representativa (Hernández et al., 2014). Reunió las mismas especificaciones y cualidades de los sujetos de la población (Ñaupas et al., 2014).

### **3.3.3. Muestreo**

El muestreo fue probabilístico teniendo en cuenta que todos los integrantes de la muestra fueron los estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico que tuvieron la misma probabilidad de pertenecer al estudio (Hernández et al., 2014). Por tanto, fue por medio de un proceso aleatorio simple de los individuos que conforman la unidad de investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Por consiguiente, permitió el nivel de confianza y menor error en el estudio (Ñaupas et al., 2014).

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

La técnica que se empleó fue la encuesta. Garantizó y permitió información para el estudio en una muestra específica (Arias, 2016; Sánchez et al., 2018). De esta forma, se conoció la valoración de los estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico de Lima sobre resiliencia y estrés académico (Pimienta & de la Orden, 2017). Asimismo, el instrumento fue el cuestionario como técnica indirecta para obtener la información de las dos variables del estudio y de sus dimensiones (Sánchez et al., 2018). Por esta razón, se usaron preguntas para poder medir las variables en los estudiantes de Enfermería Técnica (Hernández et al., 2014). A su vez, dichas preguntas fueron estandarizadas para el estudio (Pimienta & de la Orden, 2017).

En la descripción del instrumento de resiliencia se obtuvo una confiabilidad muy alta de Alfa de Cronbach 0,893 para las 90 preguntas. Además, fue validado por 3 expertos en el tema: Mg. Alicia Angela Gonzalez Barrientos, Mg. Cristian Eduardo Sarmiento Pérez y la Dra. Mildred Jénica Ledesma Cuadros.

En la descripción del instrumento de estrés académico se obtuvo una confiabilidad muy alta de Alfa de Cronbach 0,968 para las 54 preguntas. Además, fue validado por 3 expertos en el tema: Mg. Alicia Angela Gonzalez Barrientos, Mg. Cristian Eduardo Sarmiento Pérez y la Dra. Mildred Jénica Ledesma Cuadros.

### **3.5. Procedimientos**

La recolección de los datos tuvo una secuencia. Para el estudio, se adaptaron los instrumentos de resiliencia y estrés académico, siendo validado por tres especialistas: dos metodólogos y un temático. Además, se controló las variables para que no hubiera alteración en los resultados. Asimismo, se aplicaron ambos instrumentos de forma online para la prueba piloto por medio de la plataforma Google Forms a 22 estudiantes de diferentes carreras profesionales del V ciclo y, posteriormente, se trasladaron los datos a Excel y fueron organizados. De este modo, se procesó y analizó la información en SPSS 26 para obtener confiabilidad de los instrumentos. Asimismo, tres expertos validaron los instrumentos.

Se solicitó el permiso al Instituto Tecnológico para ejecutar los instrumentos, obteniendo la aceptación correspondiente. Por lo cual se coordinaron los días de aplicación con la coordinadora del Área Académica de Enfermería técnica y con los docentes para ingresar a las aulas. De este modo, se aplicaron los instrumentos y se recogió la información de la muestra correspondiente. Asimismo, los estudiantes fueron informados de la finalidad de la investigación y dieron su autorización mediante el consentimiento informado. Por último, los datos fueron transferidos y organizados en el Excel, siendo procesados y analizados por medio del SPSS 26.

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

Los datos fueron analizados con el SPSS 26 por medio de la estadística descriptiva para los niveles de las dos variables así como de sus respectivas dimensiones. Asimismo, se realizó la prueba de normalidad, dando como resultado la estadística no paramétrica porque la variable y sus dimensiones no tienen una distribución normal. Por lo cual se empleó el coeficiente de Correlación de Rho de Spearman para la estadística inferencial, realizándose así la constatación de hipótesis.

### **3.7. Aspectos éticos**

El estudio que se presentó es original y de propia autoría. Se cumplieron los protocolos y se trabajó con la norma APA séptima edición. Además, los estudiantes

de Enfermería técnica fueron informados sobre el estudio y se obtuvo su consentimiento, respetando el anonimato y su voluntad de participar bajo el principio ético de autonomía, además no se usará la información ni se divulgará otros fines bajo el principio ético de no maleficencia y justicia. De igual manera, el estudio benefició de manera indirecta a los participantes como a las autoridades de la institución. Se respetaron los conceptos de los autores que fueron citados en el estudio. Asimismo, los bloques que se han considerado obedecen a la normativa dispuesta por la universidad. No hay conflicto de intereses.

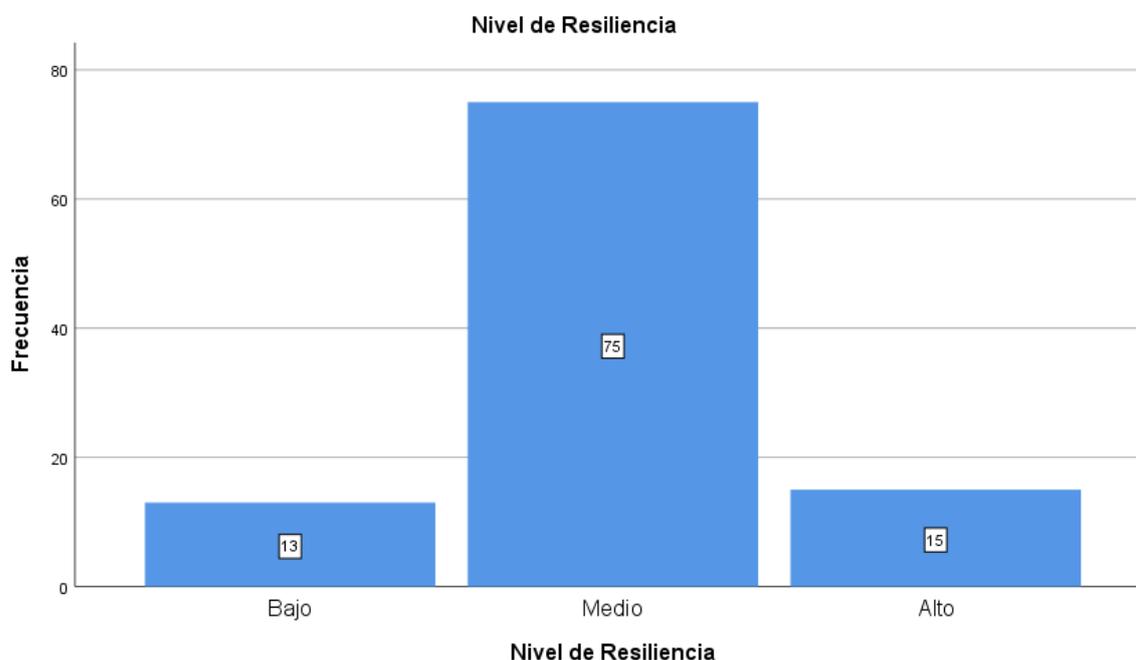
## IV. RESULTADOS

**Tabla 3** Nivel de resiliencia

		Resiliencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	13	12.6%	12.6%	12.6%
	Medio	75	72.8%	72.8%	85,4%
	Alto	15	14.6%	14.6%	100,0%
	Total	103	100,0%	100,0%	

En la tabla 3, evidenció que, en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, predomina un nivel de resiliencia medio con el 72,8%, alto nivel con el 14,6% y bajo nivel de resiliencia con el 12,6%.

**Figura 2** Nivel de resiliencia



En la figura 1, se observó que la frecuencia de estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima es de 75, dominando el nivel medio de resiliencia.

**Tabla 4 Niveles de las dimensiones de la variable resiliencia**

	Dimensiones de resiliencia						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	f	%	f	%	f	%		
RD1	24	23,3%	65	63,1%	14	13,6%	103	100%
RD2	19	18,4%	70	68,0%	14	13,6%	103	100%
RD3	52	50,5%	51	49,5%	0	0%	103	100%
RD4	16	15,5%	70	68,0%	17	16,5%	103	100%
RD5	19	18,4%	60	58,3%	24	23,3%	103	100%
RD6	29	28,2%	52	50,5%	22	21,4%	103	100%
RD7	22	21,4%	59	57,3%	22	21,4%	103	100%
RD8	30	29,1%	52	50,5%	21	20,4%	103	100%

Introspección (RD1), interacción (RD2), iniciativa (RD3), independencia (RD4), humor (RD5), creatividad (RD6), moralidad (RD7), pensamiento crítico (RD8).

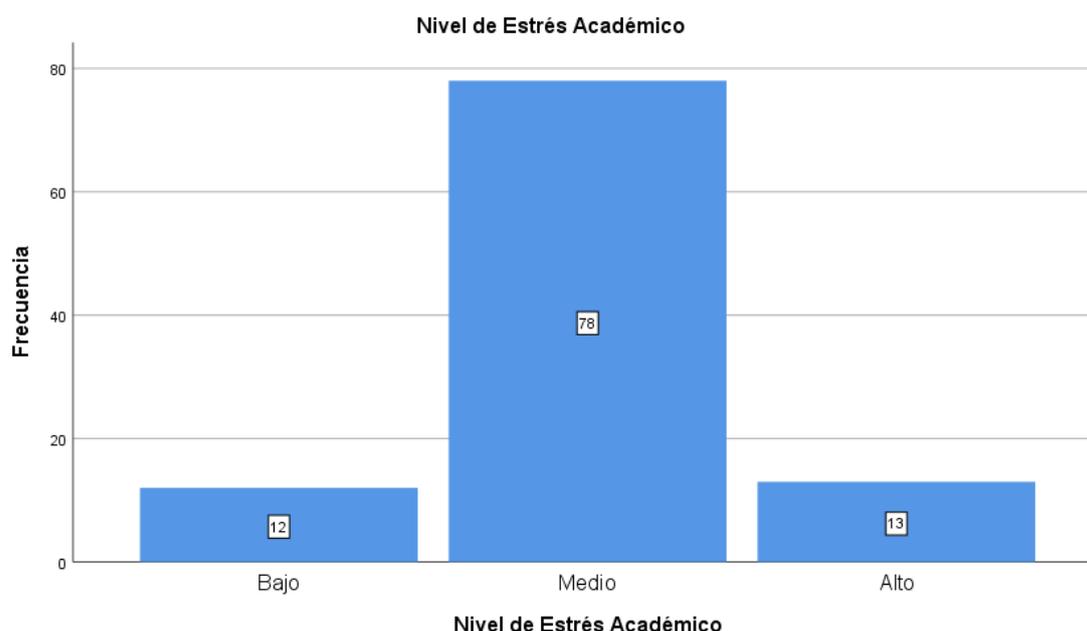
En la tabla 4, reveló que existe una mayor incidencia en el nivel medio de las dimensiones introspección con el 63,1%, interacción con el 68%, independencia con el 68%, humor con el 58,3%, creatividad con 50,2%, moralidad con el 57,3% y pensamiento crítico con el 50,5%. Asimismo, la predominancia en la dimensión iniciativa es de nivel bajo con el 50,5% en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima.

**Tabla 5 Nivel de estrés académico**

		Estrés académico			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	12	11,7%	11,7%	44,7%
	Medio	78	75,7%	75,7%	87,4%
	Alto	13	12,6%	12,6%	100,0%
	Total	103	100,0%	100,0%	

En la tabla 5, mostró mayor prevalencia en el nivel medio con el 75,7%, seguido de alto estrés académico con el 12,6% y nivel de estrés académico bajo con el 11,7% en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima.

**Figura 3 Nivel de estrés académico**



En la figura 2, se observó que la frecuencia de estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima es de 78, dominando el nivel medio de estrés académico.

**Tabla 6 Niveles de las dimensiones de la variable estrés académico**

	Dimensiones de estrés académico						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	f	%	f	%	f	%		
ED1	20	19,4%	64	62,1%	19	18,4%	103	100%
ED2	13	12,6%	73	70,9%	17	16,5%	103	100%
ED3	19	18,4%	66	64,1%	18	17,5%	103	100%
ED4	19	18,4%	64	62,1%	20	19,4%	103	100%
ED5	22	21,4%	67	65,0%	14	16,6%	103	100%
ED6	24	23,3%	60	58,3%	19	18,4%	103	100%
ED7	19	18,4%	66	64,1%	18	17,5%	103	100%
ED8	34	33,0%	50	48,5%	19	18,4%	103	100%

Deficiencias metodológicas (ED1), sobrecarga académica del estudiante (ED2), creencias del rendimiento académico (ED3), intervenciones en público (ED4), clima social negativo (ED5), exámenes (ED6), carencia de calor de los contenidos (ED7), participación (ED8).

En la tabla 6, reveló que existe una mayor incidencia en el nivel medio de las dimensiones deficiencias metodológicas 62,1%, sobrecarga académica del estudiante con el 70,9%, creencias del rendimiento académico con el 64,1%,

intervenciones en público con el 62,1%, clima social con el 65%, exámenes 58,3%, carencia de valor de contenidos con el 64,1% y participación con el 48,5% en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima.

**Tabla 7** *Tabla cruzada*

		<b>Tabla cruzada de resiliencia y estrés académico</b>				
		Estrés académico				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Resiliencia	Bajo	Recuento	0	11	2	13
		% dentro resiliencia	0,0%	84,6%	15,4%	100,0%
		% dentro de estrés académico	0,0%	14,1%	15,4%	12,6%
		% del total	0,0%	10,7%	1,9%	12,6%
	Medio	Recuento	1	63	11	75
		% dentro resiliencia	1,3%	84,0%	14,7%	100,0%
		% dentro de estrés académico	8,3%	80,8%	84,6%	72,8%
		% del total	1,0%	61,2%	10,7%	72,8%
	Alto	Recuento	11	4	0	15
		% dentro resiliencia	73,3%	26,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de estrés académico	91,7%	5,1%	0,0%	14,6%
		% del total	10,7%	3,9%	0,0%	14,6%
Total	Recuento	12	78	13	103	
	% dentro resiliencia	11,7%	75,7%	12,6%	100,0%	
	% dentro de estrés académico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	11,7%	75,7%	12,6%	100,0%	

En la tabla 7, se observa que, según la resiliencia baja, el 0% de los estudiantes tiene estrés académico bajo, el 10,7% se encuentra en el nivel medio y 1,9% en el nivel alto. Asimismo, en resiliencia media, sólo el 1% de los estudiantes presenta estrés académico, 61,2%, nivel medio y el 10,7% alto estrés. De la misma manera, en resiliencia alta, 10,7% muestra estrés, el 75,7% nivel medio y el 12,6% estrés académico alto.

## Prueba de normalidad

Si  $p\_sig < 0,05$  no hay distribución normal.

Si  $p\_sig > 0,05$  distribución normal.

Para la prueba de normalidad, se usó la prueba de Kolmogorov-Smirnov porque la muestra es mayor a 50. Se observó que la significancia ( $p\_sig$ ) de la prueba es de 0,000 para estrés académico, así como también para sus siete dimensiones, presentando un  $p\_sig$  menor a 0,05. Por lo tanto, se señala que no hay una distribución normal. Por otro lado, sólo una dimensión tiene  $p\_sig$  mayor a 0,05, lo que señala que hay distribución normal para ese único caso. Por esta razón, se empleó la estadística no paramétrica con el Coeficiente de Rho de Spearman para la prueba de correlación.

## Hipótesis general de la investigación

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico de Lima, 2022. Ho:  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de enfermería de un instituto tecnológico de Lima, 2022. H1:  $Rho\neq 0$

**Tabla 8** *Correlación entre resiliencia y estrés académico*

		Correlaciones	
		Resiliencia	Estrés académico
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-0,348**
		N	103
	Estrés académico	Coefficiente de correlación	0,000
		Sig. (bilateral)	-0,348**
		N	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la Ho y se acepta la H1 (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la Ho y se rechaza la H1 (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 8, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) dado que  $p\_sig.(bilateral)$  de la prueba es 0,0000 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alternativa que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia débil entre las dos variables resiliencia y estrés académico, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,348^{**}$ .

### Primera hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y las deficiencias metodológicas estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Ho:  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y las deficiencias metodológicas estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho \neq 0$

**Tabla 9** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión deficiencias metodológicas*

		Correlaciones		
			Resiliencia	Deficiencias metodológicas
Rho de Spearman	Resiliencia	Coeficiente de correlación	1,000	-0,208*
		Sig. (bilateral)	.	0,035
		N	103	103
	Deficiencias metodológicas	Coeficiente de correlación	-0,208*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,035	.
		N	103	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la Ho y se acepta la H1 (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la Ho y se rechaza la H1 (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 9, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) dado que  $p\_sig$ . (bilateral) de la prueba es 0,035 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alterna que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia muy débil entre las dos variables resiliencia y las deficiencias metodológicas, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,208^*$ .

## Segunda hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y la sobrecarga académica en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y la sobrecarga académica en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho\neq 0$

**Tabla 10** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión sobrecarga académica del estudiante*

		Correlaciones		
			Resiliencia	Sobrecarga académica del estudiante
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	1,000	-0,330**
		Sig. (bilateral)	.	0,001
		N	103	103
	Sobrecarga académica del estudiante	Coefficiente de correlación	-0,330**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,001	.
		N	103	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$  (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 10, se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) dado que  $p\_sig$  (bilateral) de la prueba es 0,001 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alternativa que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia débil entre las dos variables resiliencia y sobrecarga académica del estudiante, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,330^{**}$ .

### Tercera hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y las creencias sobre el rendimiento académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y las creencias sobre el rendimiento académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho\neq 0$

**Tabla 11** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión creencias sobre el rendimiento académico*

		Correlaciones		
			Resiliencia	Creencias sobre el rendimiento académico
Rho de Spearman	Resiliencia	Coeficiente de correlación	1,000	-0,304**
		Sig. (bilateral)	.	0,002
		N	103	103
	Creencias sobre el rendimiento académico	Coeficiente de correlación	-0,304**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,002	.
		N	103	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$  (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 11, se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) dado que  $p\_sig$ . (bilateral) de la prueba es 0,002 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alternativa que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia débil entre las dos variables resiliencia y creencias sobre el rendimiento académico, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,304^{**}$ .

#### Cuarta hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia e intervenciones en público en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia e intervenciones en público en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho\neq 0$

**Tabla 12** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión intervenciones en público*

		Correlaciones		
			Resiliencia	Intervenciones en público
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	1,000	-0,272**
		Sig. (bilateral)	.	0,005
		N	103	103
	Intervenciones en público	Coefficiente de correlación	-0,272**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,005	.
		N	103	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$  (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 12, se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) dado que  $p\_sig$ . (bilateral) de la prueba es 0,005 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alterna que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia débil entre las dos variables resiliencia e intervenciones en público, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,272^{**}$ .

### Quinta hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y clima social negativo en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y clima social negativo en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho\neq 0$

**Tabla 13** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión clima social negativo*

		Correlaciones		
			Resiliencia	Clima social negativo
Rho de Spearman	Resiliencia	Coeficiente de correlación	1,000	-0,290**
		Sig. (bilateral)	.	0,003
		N	103	103
	Clima social negativo	Coeficiente de correlación	-0,272**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,002	.
		N	103	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$  (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 13, se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) dado que  $p\_sig$ . (bilateral) de la prueba es 0,003 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alterna que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia débil entre las dos variables resiliencia y clima social negativo, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,290^{**}$ .

### Sexta hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y los exámenes en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y los exámenes en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho\neq 0$

**Tabla 14** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión exámenes*

		Correlaciones	
		Resiliencia	Exámenes
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-0,242*
	Exámenes	N	103
		Coefficiente de correlación	1,000
	Sig. (bilateral)	-0,242*	
	N	103	

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$  (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  (no aceptamos la hipótesis del estudio).

la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  (no aceptamos la hipótesis de la investigación).

En la tabla 14, se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) dado que  $p\_sig$ . (bilateral) de la prueba es 0,014 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alternativa que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia muy débil entre las dos variables resiliencia y clima social negativo, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,242^*$ .

### Séptima hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y la carencia del valor de los contenidos en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Rho=0

**H1:** Existe relación entre resiliencia y la carencia del valor de los contenidos en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Rho≠0

**Tabla 15** Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión carencia del valor de los contenidos

Correlaciones				
			Resiliencia	Carencia del valor de los contenidos
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	1,000	-0,191
		Sig. (bilateral)	.	0,054
		N	103	103
	Carencia del valor de los contenidos	Coefficiente de correlación	-0,242*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,014	.
		N	103	103

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la Ho y se acepta la H1 (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la Ho y se rechaza la H1 (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 15, se acepta la Hipótesis Nula (Ho) dado que  $p\_sig$  (bilateral) de la prueba es 0,054 mayor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Se obtiene un coeficiente de correlación muy débil de  $r=-0,191$ . Por esta razón, no existe correlación entre la variable resiliencia y la dimensión carencia de valor de los contenidos.

### Octava hipótesis específica

**Ho:** No existe relación entre resiliencia y la participación en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho=0$

**H1:** Existe relación entre resiliencia y la participación en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.  $Rho\neq 0$

**Tabla 16** *Correlación entre la variable resiliencia y la dimensión participación*

		Correlaciones		
			Resiliencia	Participación
Rho de Spearman	Resiliencia	Coefficiente de correlación	1,000	-0,224*
		Sig. (bilateral)	.	0,023
		N	103	103
	Sobrecarga académica del estudiante	Coefficiente de correlación	-0,224*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,023	.
		N	103	103

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

Criterio de decisión:

Si  $p\_sig < 0,05$  rechazamos la Ho y se acepta la H1 (aceptamos la hipótesis del estudio).

Si  $p\_sig \geq 0,05$  aceptamos la Ho y se rechaza la H1 (no aceptamos la hipótesis del estudio).

En la tabla 16, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) dado que  $p\_sig$ . (bilateral) de la prueba es 0,023 menor que el nivel de significancia  $\alpha=0,05$ . Por esta razón, se acepta la Hipótesis Alternativa que Sí existe correlación negativa moderada e inversa de significancia muy débil entre las dos variables resiliencia y sobrecarga académica del estudiante, obteniéndose un coeficiente de correlación igual  $r=-0,224^*$ .

## V. DISCUSIÓN

Durante el tiempo que hemos vivido de pandemia, ha habido un sinnúmero de retos, sobre todo en la educación superior. Si bien ya se contaba con situaciones en los cuales los estudiantes consideraban como un factor estresante algunos escenarios dentro de las aulas y fuera de ellas, se incrementaron muchísimas limitaciones que los estudiantes no pudieron manejar, como la disminución de las experiencias sociales, académicas, familiares, personales y entre otras y que, a su vez, implicó que su capacidad de afrontar estas situaciones también tuviera un impacto negativo (Estrada et al., 2021; Torres-Valencia & Pecho-Silva, 2021).

La respuesta (resiliencia) dejó de ser efectiva en la mayoría de la población estudiantil, permitiendo que el estrés tome su punto más alto y se refleja en síntomas que, en muchas de las ocasiones, son confundidas con una sintomatología de otra enfermedad o no les brinde el suficiente interés en el momento adecuado (Guadalupe, 2018). Sin embargo, la baja resiliencia afecta la salud mental, propicia las probabilidades de trastornos psicológicos y es un grave problema de la sociedad actual peruana donde la ansiedad, depresión, sentimientos de insuficiencia y rechazo se ven día a día (Rusandi et al., 2022).

En el presente estudio, tuvo como objetivo general determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Luego de mostrar los resultados de la investigación, se afirmó la hipótesis del estudio con  $p_{sig}=0,000 \geq 0,05$  y una correlación negativa moderada e inversa y significancia débil de  $r=-0,348$  de Spearman entre ambas variables, con una predominancia del 72,8% de resiliencia media y estrés académico medio con el 75,7%, el cual demuestra que un estudiante con alto estrés académico no tiene los recursos ni mecanismos para resolver y hacer frente a las circunstancias negativas que se le presentan en escenarios académicos, lo que se traduce en una resiliencia débil.

Estos resultados son similares al siguiente estudio donde sí establece relación pero difieren en los niveles donde en el cual 49% de los estudiantes de un conservatorio de música fueron resilientes y que el 84% presentaron estrés académico bajo; se establece una relación entre la resiliencia y estrés académico

en estudiantes con  $p_{sig}=0,004$ , además se obtuvo una relación negativa moderada e inversa de correlación y estadísticamente significativa débil de Pearson igual  $r=-0,22$  (Salvatierra, 2019). En este estudio, los estudiantes mostraron niveles bajos de estrés y, por consiguiente, niveles altos de resiliencia debido a que tienen mejores estrategias de afrontamiento que permite responder a las propias exigencias académicas sin estrés, muy distinto a los estudiantes de Enfermería técnica que, ante las situaciones de estrés, presentan dificultades para encontrar soluciones rápidas que les permita enfrentar dichos escenarios que percibe como complejo y negativo.

Asimismo hay similitud con el estudio donde hay sí relación entre resiliencia y estrés académico pero difieren en los niveles, donde la resiliencia predomina con el 86,5% en nivel alto y estrés leve con el 61,5% en los escolares, como también se obtuvo una correlación moderada negativa e inversa de Spearman  $r=-0,656$  y con significancia moderada, estableciéndose una relación entre la resiliencia y estrés académico con  $p_{sig}=0,000$  (Castro, 2021). Los escolares presentaron porcentajes altos en la confianza en sí mismos, ecuanimidad, perseverancia, satisfacción personal y percibir tranquilidad cuando está solo, razones por la cual tienen las suficientes herramientas que les permite encontrar soluciones rápidas y afrontar las situaciones que percibe como estresante, lo que se traduce en un estrés académico bajo en los estudiantes en el contexto de la pandemia.

Por otro lado, tiene semejanza con el estudio que reveló alta predominancia de baja resiliencia con el 31,1% y estrés medianamente alto con el 39% en los universitarios, concretando la correlación con  $p_{sig}=0,000$  entre la resiliencia y estrés académico, además de una correlación moderada negativa e inversa y significativamente moderada con  $r=-0,616$  de Spearman (Verastegui, 2020). Es decir, los estudiantes presentaron elevado estrés académico y, por consiguiente, baja resiliencia que se relaciona con menor porcentaje en la confianza en sí mismo, la ecuanimidad, la perseverancia y su satisfacción personal.

Igualmente, coincide con el estudio en el cual presentó el predominio de baja resiliencia con el 73,3% y moderado estrés con el 90% en académicos de postgrado, evidenciándose un  $p_{sig}=0,002$  y una correlación negativa moderada e inversa de Spearman de  $r=-0,425$  con significancia débil que demuestra que sí

existe relación una entre la variable resiliencia y estrés académico en los encuestados (García, 2022). En este estudio, la tranquilidad de estar solo, la perseverancia y aceptación de no mismo tuvieron porcentajes bajos, reflejándose en una resiliencia débil en el contexto de la pandemia, por lo cual, las estrategias para enfrentar situaciones complicadas y negativas no son suficientes para y se plasma en un estrés académico elevado que desencadena una serie de síntomas, lo que termina por afectar tanto la salud mental y física, además de sus competencias sociales y espiritual.

En cuanto a la resiliencia, debe entenderse la relevancia de que los estudiantes de Enfermería técnica impulsen y fortalezcan competencias que les permita desarrollarse en el campo personal y académico porque la unión de ellas garantiza su futuro profesional y su inserción en la sociedad (Macías et al., 2018). De este modo, la resiliencia promueve conductas a favor de la solidaridad, cooperación, empatía, compromiso y liderazgo que son esenciales y requeridas para la carrera de enfermería técnica porque de ello depende fomentar la prevención y promoción de estilos saludables que garanticen la salud de las personas (Rebaza, 2019).

El estudio tuvo como resultado que, en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, el nivel de resiliencia media predominó con el 72,8%. Estos resultados son semejantes a la investigación que evidenció que el nivel de predominancia es el de resiliencia medio con el 49% en estudiantes universitarios de primer año (Zamudio, 2020). De igual manera, tiene similitud con el estudio que evidenció en los estudiantes universitarios de octavo año, antes de la ejecución de un programa, predominó con el 24% el nivel de moderada resiliencia (Chasi, 2021). Coincide también con el estudio donde el nivel con mayor incidencia es el de resiliencia baja con el 60,2% en escolares de entre 13 y 17 años de edad (Flores & Torres, 2021).

Del mismo modo, tiene similaridad con el estudio que evidenció la predominancia del nivel de resiliencia media con el 61,1% en estudiantes universitarios del tercer año (Britto, 2021). Por otro lado, estos resultados difieren con el estudio que presentó que el nivel con mayor dominio se constituyó del 59,4% de universitarios resilientes del primer año (Condor, 2019). De igual modo, no tiene

similitud con el estudio donde se muestra que el 86.54% de escolares del quinto de secundaria tienen una resiliencia alta (Castro, 2021).

En la dimensión introspección de resiliencia se tuvo como resultado que el nivel con mayor incidencia en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima fue el nivel medio con el 63,1%. Estos resultados son similares al estudio que mostró que el nivel predominante de introspección es el bajo con el 56,9% en estudiantes universitarios del tercer año (Britto, 2021). Asimismo, tiene semejanza con el estudio que da a conocer que el 55% de estudiantes de enfermería no presenta introspección (Montoro, 2020). De igual forma, otro estudio demostró que el nivel de mayor predominancia fue el de inspección media con el 60% en estudiantes de enfermería (Cieza & Villalobos, 2020). A pesar de los anteriores resultados, el siguiente estudio no muestra similitud debido a que predomina el nivel medio con el 37,9% en los escolares de entre 13 y 17 años de edad (Flores & Torres, 2021).

En la dimensión interacción de resiliencia, el nivel con mayor dominio es el medio con el 68% en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima. Estos resultados son similares al estudio en el cual el 80% de estudiantes de enfermería tiene nivel medio (Cieza & Villalobos, 2020). Sin embargo, estos resultados difieren con el estudio donde el 58% de estudiantes de enfermería tienen interacción (Montoro, 2020). En la dimensión humor de resiliencia se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, primó el nivel medio con un 58,3%. Estos resultados tienen similitud con el estudio donde la mayor incidencia fue que el 61% de los estudiantes universitarios no presentaron humor (Montoro, 2020).

En la dimensión iniciativa de resiliencia se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima predominó el nivel bajo con el 50,5%. Los resultados coinciden con el estudio donde el 65,8% de los escolares prima el bajo nivel de iniciativa (Flores & Torres, 2021). Así como también, tiene semejanza con el estudio en el cual los estudiantes universitarios presentaron mayor prevalencia en el nivel bajo con el 48,6% (Britto, 2021). No obstante, estos resultados no guardan similitud con el estudio en la cual mostró que el 70% de universitarios tienen iniciativa (Cieza & Villalobos, 2020).

También difieren del estudio que presentó que el 51% de los estudiantes universitarios tienen iniciativa (Montoro, 2020).

En la dimensión independencia de resiliencia se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima muestran mayor incidencia en el nivel medio con el 68%. Estos resultados guardan semejanza con el estudio donde el 42,9% de los escolares posee nivel medio (Flores & Torres, 2021). Del mismo modo, presenta similitud con el estudio en el cual los estudiantes presentaron mayor prevalencia en el nivel medio con el 54,2% (Britto, 2021). Sin embargo, los resultados de la investigación no tienen similitud con el estudio donde el 80,0% estudiantes presentan niveles altos de independencia (Cieza & Villalobos, 2020).

En la dimensión creatividad de resiliencia se obtuvo como resultado mayor incidencia, en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, en el nivel medio con el 50,5%. Los resultados guardan similitud al estudio que mostró mayor dominio en el nivel moderado con el 42,2% de los estudiantes encuestados (Chasi, 2021). A pesar de aquello, estos resultados difieren del estudio que presenta que el 54% de los estudiantes tiene iniciativa (Montoro, 2020). En la dimensión moralidad de resiliencia se obtuvo como resultado mayor prevalencia, en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, nivel medio con el 57,3%. Estos resultados son similares al estudio que presenta que el 64% de los estudiantes encuestados no presenta la capacidad moral (Montoro, 2020).

En la dimensión pensamiento crítico de resiliencia se obtuvo como resultado en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima evidenció mayor predominio en el nivel medio con el 50,5%. Estos resultados son similares al estudio que demuestra la prevalencia del nivel moderado con el 51,5% en los estudiantes universitarios (Chasi, 2021). Asimismo, se asemeja al estudio donde prima el nivel bajo con el 44,4% de los universitarios (Britto, 2021). Además, los resultados coinciden con el estudio donde el 59% de los encuestados no presenta pensamiento crítico (Montoro, 2020). Sin embargo, estos resultados no son similares al estudio en el cual presentó, como evidencia, que el 46% de los

escolares encuestados tiene un alto nivel de pensamiento crítico (Flores & Torres, 2021).

Si bien la virtualidad puede traer cosas positivas como facilidades en los trabajos o nuevas formas de evaluación, también estuvo presente las dificultades en la interacción con el profesor o compañeros, dificultad para resolver interrogantes en clase, la falta del dominio del docente con plataformas en línea, el cansancio por la excesivo tiempo frente a la computadora, conexión de internet, desigualdades y falta en la dinámica (Chao et al., 2022). Por lo cual, estos cambios provocaron percepción de estrés en la mayoría de los estudiantes, entre los cuales se desarrollaron sintomatologías tanto físicas, psicológicas acompañado de comportamientos por la falta de resiliencia en ellos (Estrada et al., 2021).

Por lo mismo, el estudio presentó los niveles de estrés académico, en el cual se obtuvo mayor incidencia en el nivel medio con el 75,7% en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima. Estos resultados son similares al estudio donde el 85% de universitarios evidenció estrés moderado (Kloster & Perrotta, 2019). Asimismo, los resultados guardan similitud con el estudio donde el 41,% de los encuestados universitarios presentó nivel bajo de estrés académico (Perlacios, 2020). Además tiene semejanza con los resultados hallados en la investigación en el cual se presentó mayor incidencia de estrés leve con 61,5% en estudiantes de secundaria (Castro, 2021).

También, estos resultados guardan similaridad a los que evidencian la investigación en la cual prima el 96% de estudiantes universitarios con estrés (Tapia, 2020). De igual manera, los resultados coinciden con el estudio donde la prevalencia de estrés en los universitarios fue del 46,4% en el nivel bajo (Muñoz et al., 2019). Asimismo, tienen similitud con el estudio presentado donde el 41% de universitarios prima el nivel alto de estrés académico (Pimentel & Rendón, 2018). Del mismo modo, los resultados muestran coincidencia con el estudio en el cual el 42.6% de los estudiantes de enfermería predomina un estrés académico alto (Clemente, 2021). Si bien se evidenció estrés en los estudiantes de Enfermería técnica, se debe realizar estudios que permitan identificar la sintomatología en ellos con el fin de poder establecer medidas más precisas para su afrontamiento en el

momento indicado y, de esa manera, reducir el nivel de estrés con una mejor respuesta adaptativa ante las situaciones que desencadenan dificultades.

En la dimensión deficiencias metodológicas de estrés académico se obtuvo como resultado el predominio de nivel medio en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima con el 62,1%. También coincide con el estudio que tiene, como resultado, que el 70% de los universitarios percibe estrés relacionado a la metodología del docente y el proceso de enseñanza como aprendizaje (Palomo, 2021). Asimismo, también tiene semejanza con el estudio que presenta que el 52% de universitarios incide en el nivel moderado (Chávez et al., 2021). Sin embargo, estos resultados difieren al estudio que evidencia que el 17% de los estudiantes perciben estrés relacionado a la personalidad que muestra el docente en las sesiones (Pimentel & Rendón, 2018). Por lo cual, la personalidad del docente, la percepción en el uso de estrategias de aprendizaje y preparación con la virtualidad representa un factor de estrés para los estudiantes cuando no se sienten a gusto o se sienten incómodos (Chao et al., 2022; Estrada et al., 2021).

En la dimensión sobrecarga académica del estudiante de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima predomina el nivel medio con un 70,9%. Estos resultados tienen semejanza al estudio donde el 44,7% de los estudiantes universitarios prima el nivel moderado (Chávez et al., 2021). Estos resultados también guardan semejanza al estudio que muestra que el 61% de los estudiantes presenta estrés por la elevada carga académica (Palomo, 2021). Del mismo modo, tiene similitud con el estudio que muestra que el 39,2% de estudiantes percibe una sobrecarga académica así como también el 40,8% está relacionado con el tiempo que disponen para llevar a cabo sus actividades académicas (García, 2019). Sin embargo, estos resultados difieren del estudio que muestra que el 11% de estudiantes percibe estrés relacionado con el poco tiempo para hacer entrega de sus trabajos (Pimentel & Rendón, 2018).

En la dimensión creencias sobre el rendimiento académico de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima evidenció mayor incidencia en el nivel medio con el 64,1%. Estos resultados tienen semejanza al estudio que

muestra que el 50,7% de universitarios prevaleció con un nivel moderado (Chávez et al., 2021). También tiene similitud con el estudio donde el 58% de universitarios percibe estrés sobre su propio rendimiento (Palomo, 2021).

En la dimensión intervenciones en público de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima prima el nivel medio con el 62.1%. Estos resultados presentan semejanza al estudio donde 31.5% de los universitarios muestra estrés cuando deben exponer sus trabajos en clase (García, 2019). También tiene similitud a otro estudio que evidencia que el 55,3% de los estudiantes predomina con el nivel moderado (Chávez et al., 2021). Asimismo, tiene similaridad al estudio que presenta que el 55% de los universitarios percibe estrés cuando intervienen frente a otros en clase (Palomo, 2021).

En la dimensión clima social negativo de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima evidenciaron mayor incidencia en el nivel medio con el 65%. Estos estudios guardan similitud con el estudio en el cual el 56% de estudiantes universitarios predomina el nivel medio (Chávez et al., 2021). No obstante, estos resultados no coinciden con el estudio que evidencia que el 9% de los estudiantes universitarios percibe estrés cuando hay competencia entre compañeros del salón (Pimentel & Rendón, 2018). Del mismo modo, no presenta semejanza al estudio en el cual 47% de los universitarios presenta estrés con respecto al clima social y el 53% no lo percibe como estresante (Palomo, 2021).

El empleo de diferentes métodos en las evaluaciones y no abocado a un solo puede disminuir los efectos negativos en los estudiantes que influye en su motivación en el aprendizaje porque es el estrés que afecta la memoria y su rendimiento, favoreciendo la retroalimentación (Bueno, 2021). En la dimensión de exámenes de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima mostró mayor incidencia en el nivel medio con el 58,3% asociado al estrés cuando hay exámenes. Estos resultados presentan similitud al estudio donde el 54% primó el moderado nivel de estrés (Chávez et al., 2021). Estos resultados tienen similaridad con el

estudio en el cual el 91,6% de los estudiantes perciben estrés durante la temporada de evaluaciones mientras con mayor frecuencia (Clemente, 2021).

Del mismo modo, un 63% de estudiantes universitarios evidencia sentir estrés durante este periodo (Palomo, 2021). Sin embargo, estos resultados no tienen semejanza al estudio que tiene como evidencia que el 20% de universitarios percibe los exámenes como factor estresante (Pimentel & Rendón, 2018). Estos resultados no presentan similitud al estudio donde el 22,9% de los estudiantes universitarios en etapa de evaluaciones (García, 2019).

En la dimensión carencia de valor de los contenidos de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima predomina el nivel medio con el 64,1%. Estos resultados muestran semejanza con el estudio donde el 54% en un nivel moderado con mayor frecuencia (Chávez et al., 2021). Estos resultados también tienen similitud con el estudio que presenta en cual 52% de los estudiantes universitarios lo considera como factor de estrés (Palomo, 2021).

Finalmente, en la dimensión participación de estrés académico se obtuvo como resultado que en los estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima mayor porcentaje en el nivel medio con el 48,5%. Estos resultados tienen semejanza al estudio en el cual predominó el 48,7% de universitarios con moderado nivel (Chávez et al., 2021). Estos resultados son similares del estudio que muestra que el 51% de los estudiantes considera la participación estresante (Palomo, 2021).

## VI. CONCLUSIONES

- Primera** El objetivo general fue determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,000$  y una correlación negativa moderada e inversa de significancia débil de  $r=-0,348$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico será elevado.
- Segunda** El primer objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y deficiencias metodológicas en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,035$  y correlación negativa moderada e inversa de significancia muy débil de  $r=-0,208$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado a la metodología del docente será elevada.
- Tercera** El segundo objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y sobrecarga académica en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,001$  y una correlación negativa moderada e inversa de significancia débil de  $r=-0,330$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado a la sobrecarga académica será elevada.
- Cuarta** El tercer objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y creencias sobre el rendimiento académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,002$  y una correlación negativa moderada e inversa de significancia débil de  $r=-0,304$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil

resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado a las creencias de su rendimiento académico será elevada.

**Quinta** El cuarto objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia e intervenciones en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,005$  y existe correlación negativa moderada e inversa de significancia débil de  $r=-0,272$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado a las intervenciones en público será elevada.

**Sexta** El quinto objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y clima social negativo en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0$  y una correlación negativa moderada e inversa de significancia débil de  $r=-0,290$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado al clima social negativo será elevado.

**Séptima** El sexto objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y exámenes en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,014$  y una correlación negativa moderada e inversa de significancia muy débil de  $r=-0,242$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado a los exámenes será elevado.

**Octava** El séptimo objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y carencia del valor de los contenidos en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p_{sig}=0,054$  y una correlación negativa

inversa muy débil de  $r=-0,191$ . En función de ello, se aceptó la  $H_0$  y se rechazó la hipótesis del estudio. Es decir, no hay relación con una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica y su nivel de estrés académico relacionado a la carencia del valor de los contenidos.

**Novena** El octavo objetivo específico fue establecer la relación entre resiliencia y participación en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022. Se obtuvo de resultado un  $p\_sig=0,023$  y una correlación negativa moderada e inversa de significancia muy débil de  $r=-0,224$ . En función de ello, se rechazó la  $H_0$  y se aceptó la hipótesis del estudio. Es decir, una débil resiliencia en los estudiantes de Enfermería Técnica, su nivel de estrés académico relacionado a la participación será elevada.

## VII. RECOMENDACIONES

- Primera** Se recomienda al director general, jefe de gestión pedagógica y al coordinador del área académica de Enfermería técnica, realizar los estudios pertinentes que permitan identificar y evaluar la sintomatología del estrés en los estudiantes para minimizar el impacto sobre su salud mental. De igual modo, se les recomienda reforzar la resiliencia en los estudiantes con actividades que permitan el reconocimiento de su importancia como ser humano, como también el de sus capacidades, habilidades, destrezas y relaciones interpersonales mediante talleres o programas que contemple temas que brinden el acompañamiento y soporte psicológico a los estudiantes para fortalecer sus competencias personales y profesionales.
- Segunda** Se recomienda a los maestros evaluar y adaptar las estrategias de enseñanza en función del ritmo y estilos de aprendizaje de los educandos e implementando acciones que favorezcan el proceso activo, participativo, práctico y dinámico de su aprendizaje.
- Tercera** Se recomienda a los maestros evaluar, planificar y coordinar entre los distintos docentes de Enfermería técnica las actividades en función de espacio y tiempo para que los estudiantes puedan producir trabajos de manera eficiente y efectiva.
- Cuarta** Se recomienda al jefe de gestión pedagógica, coordinador del área académica de Enfermería técnica y a los maestros, socializar las funciones de los tutores, estableciéndose horarios de atención propiamente destinados para el acompañamiento y asesoramiento de su población estudiantil. Asimismo, implementar el soporte psicológico en los estudiantes para su fortalecimiento como ser humano capaz y seguro de sí mismo para garantizar profesionales resilientes.

- Quinta** Se recomienda al director general, jefe de gestión pedagógica y al coordinador del área académica de Enfermería técnica, evaluar la efectividad de la oratoria en el primer semestre académico dentro del plan de estudios o como talleres. De esta manera, se fortalecerá y fomentará sus habilidades comunicativas como también liderazgo, incrementando la confianza en sí mismo para expresarse sin temor frente a otros porque la Enfermería promociona la salud y es fundamental la comunicación que establezca con el paciente, con la familia y con la comunidad.
- Sexta** Se recomienda al jefe de gestión pedagógica y al coordinador del área académica de Enfermería técnica, mejorar las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes con mayor dinamismo y asertividad porque depende de la comunicación que haya entre ambos para que los estudiantes se involucren en diferentes actividades participativas y no caiga en la indiferencia entre cada uno de ellos.
- Séptima** Se recomienda a los maestros brindar herramientas que permitan a los estudiantes conseguir hábitos de estudio y rindan eficazmente las evaluaciones. Además, socializar el manejo de las evaluaciones desde el primer día de clases para que puedan regularse a sí mismos.
- Octava** Se recomienda al director general, jefe de gestión pedagógica y al coordinador del área académica de Enfermería técnica y maestros socializar en cada espacio, la visión y misión de la institución con los estudiantes para concientizarlos sobre lo que busca la Institución de ellos al terminar con la carrera técnica. Asimismo, se recomienda al director general y al coordinador del área académica de Enfermería técnica, hacer seguimiento de los egresados para que se pueda tener mayor claridad sobre su perfil profesional y evaluar si responda a las demandas de la sociedad en esta actual normalidad.

**Novena** Finalmente, se recomienda al director general, jefe de gestión pedagógica y al coordinador del área académica de Enfermería técnica, tomar en cuenta la representación de los estudiantes en sus demandas y necesidades en la mejora del plan de estudios porque les permitirá desarrollar capacidades de liderazgo y gestión.

## REFERENCIAS

- Abdulaziz, A., & Muhammad, A. N. (2022). Test Anxiety and Related Factors among Health Professions Students: A Saudi Arabian Perspective. *Behavioral Sciences*, 12(4), 98–112. <https://doi.org/10.3390/bs12040098>
- Akimbekov, N. S., & Razzaque, M. S. (2021). Laughter therapy: A humor-induced hormonal intervention to reduce stress and anxiety. *Current Research in Physiology*, 4, 135–138. <https://doi.org/10.1016/j.crphys.2021.04.002>
- Altmaier, E. M. (2019a). An introduction to positive psychology. In *Promoting Positive Processes After Trauma* (First edit, pp. 17–30). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-811975-4.00002-2>
- Altmaier, E. M. (2019b). Resilience. In *Promoting Positive Processes After Trauma* (First edit, pp. 55–64). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811975-4.00005-8>
- Altschuler, A., Sulkin, G., & Strelin, T. (2020). Sobre la cursada universitaria en tiempos de pandemia. Nuevos y viejos problemas. *Redes: Revista de Extensión*, 7, 87–90. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9185>
- Álvarez-Huerta, P., Muela, A., & Larrea, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, 35(1), 13–26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002>
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.003>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación* (Séptima ed). Editorial Episteme.

- Aslan, N., Hassan, S., & Rasheed, M. (2019). Glossophobia: a comparative study among medical and non medical students at University of Lahore. *Zenodo*, 06(06), 13005–13016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7541458>
- Atencia, D., Plaza Gómez, M., & Hernández Riaño, H. (2020). Resiliencia, burnout y fracaso académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Córdoba, Colombia. *Revista Espacios*, 41(11), 23. <https://revistaespacios.com/a20v41n11/20411123.html>
- Bernal, C. (2010). *Metología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (Tercera ed). Editorial Pearson Education.
- Bozbiyık, M., & Can, N. (2022). Peer involvement in dealing with teacher's insufficient response to student initiatives. *Linguistics and Education*, 69, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101013>
- Britto, L. (2021). La resiliencia y el autoconcepto de los estudiantes del tercer ciclo de la Facultad de contabilidad de la Universidad Nacional del Callao [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. In *Repositorio Institucional UNE*. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6552>
- Bueno, D. (2021). Los exámenes como fuente de estrés. Cómo las evaluaciones pueden afectar el aprendizaje a través del estrés. *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 72–85. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.34880>
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (Primera ed). Editorial Siglo veintiuno editores.
- Cai, J., & Lian, R. (2022). Social Support and a Sense of Purpose: The Role of Personal Growth Initiative and Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788841>
- Cano, M., & Robles, R. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(35), 1–25. <https://doi.org/10.31206/rmdo072018>
- Caporuscio, C. (2021). Introspection and Belief: Failures of Introspective Belief

- Formation. *Review of Philosophy and Psychology*, 2–20.  
<https://doi.org/10.1007/s13164-021-00585-y>
- Carnes, N. C., Allmon, B., Alva, J., Cousar, K. A., & Varnam, Z. D. (2022). How morality signals, benefits, binds, and teaches. *Journal of Experimental Social Psychology*, 101(August 2021), 104313.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2022.104313>
- Castillo, A. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de La Educación*, 7(14), 127–148.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7568883>
- Castro, D. (2021). Resiliencia y el estrés en el contexto COVID-19, en estudiantes del quinto grado de secundaria del colegio JAPAM, 2021 [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional UCV*.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66096>
- Çelik, E., & Yildirim, S. (2019). Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 9(4), 1139–1158. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.037>
- Chao, K., Cambroner Artabia, M., & Chacón Quesada, M. (2022). Educación universitaria en tiempos de pandemia: el caso del estudiantado de francés. *Revista Educación*, 46(1), 66–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45343>
- Chasi, G. (2021). Programa de factores resilientes en estudiantes de octavo año de la Escuela de Educación Básica Fiscal Isabel Herrería Herrería - Ecuador [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional UCV*.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/54834>
- Chávez, T., Cuadros Rivera, M., López Maque, A., Montoya Zea, M., Requena Esqueros, N., & Talavera Aliaga, Y. (2021). Estresores académicos en estudiantes migrantes y no migrantes de la Universidad Católica De Santa María. *Revista de Psicología*, 10(2), 39–53.  
<https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i2.1240>
- Chhetri, S., & Baniya, R. (2022). Influence of student-faculty interaction on graduate

- outcomes of undergraduate management students: The mediating role of behavioral, emotional and cognitive engagement. *International Journal of Management Education*, 20(2), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100640>
- Chiu, P. H. P., Im, S. W. T., & Shek, C. H. (2022). Disciplinary variations in student perceptions of active learning classrooms. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100131>
- Choo, O., & Prihadi, K. (2019). Academic resilience as mediator of multidimensional perfectionism and academic performance among gen-Z undergraduate students. *International Journal of Evaluation and Research In Education (IJERE)*, 8(4). <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20340>
- Cieza, F., & Villalobos, L. (2020). Factores personales y resiliencia en estudiantes del sexto ciclo de enfermería de la Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt 2020 [Universidad Roosevelt]. In *Repositorio Institucional Universidad Roosevelt*. <https://repositorio.uroosevelt.edu.pe/handle/ROOSEVELT/270>
- Clemente, Z. (2021). Estrés Académico y Ansiedad en Estudiantes de Licenciatura en Enfermería [Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. In *Repositorio Institucional BUAP*. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/11807>
- Condor, Y. (2019). La resiliencia y rendimiento universitario en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación en la Especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. In *Repositorio Institucional Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4329>
- Cruz, S., & Málaga, K. (2020). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa de Señoritas Arequipa [Universidad Católica de Santa María]. In *Repositorio Institucional UCSM*. <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/10300>

- Dionigi, A., Duradoni, M., & Vagnoli, L. (2021). Humor and anxiety: The relationship between the comic styles, worry and general well-being. *Personality and Individual Differences*, 181, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111028>
- Doorey, M. (2014). Psychology. In K. L. Lerner & B. W. Lerner (Eds.), *The Gale Encyclopedia of Science* (Fifth edit, Vol. 6, pp. 3570–3572). Gale, a Cengage Company. <https://link.gale.com/apps/doc/CX3727801983/GVRL?u=univcv&sid=bookmark-GVRL&xid=aee6db56>
- Doorey, M. (2021). Psychology. In K. H. Nemeš & J. L. Longe (Eds.), *The Gale Encyclopedia of Science* (Sixth edit, Vol. 6, pp. 3625–3627). Gale, a Cengage Company. <http://www.pioneerautoshow.com/news/article/a-brief-history-of-tractors-841>
- Elmer, T., & Stadtfeld, C. (2020). Depressive symptoms are associated with social isolation in face-to-face interaction networks. *Scientific Reports*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58297-9>
- Estrada, E., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N., Mamani Uschasea, H., & Zuloaga Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88–93. [https://www.revistaavft.com/images/revistas/2021/avft\\_1\\_2021/16\\_estres\\_academico\\_estudiantes.pdf](https://www.revistaavft.com/images/revistas/2021/avft_1_2021/16_estres_academico_estudiantes.pdf)
- Fang, W., Zhang, Y., Mei, J., Chai, X., & Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 68, 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.025>
- Fego, M. W., Olani, A., & Tesfaye, T. (2022). Nursing students' perception towards educational environment in governmental Universities of Southwest Ethiopia: A qualitative study. *PLoS ONE*, 17, 1–9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263169>
- Ferreira, A. C., de Medeiros, A., Pantuza, J., & Teixeira, L. (2020). Self-perception

- of shyness and its relation to aspects of public speaking. *Codas*, 32(5), 1–6. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019097>
- Fields, L., Trostian, B., Moroney, T., & Dean, B. A. (2021). Active learning pedagogy transformation: A whole-of-school approach to person-centred teaching and nursing graduates. *Nurse Education in Practice*, 53, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103051>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Fiori, M., Fischer, S., & Barabasch, A. (2022). Creativity is associated with higher well-being and more positive COVID-19 experience. *Personality and Individual Differences*, 194, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111646>
- Flores-Flores, O., Lajo-Aurazo, Y., Zevallos-Morales, A., Rondán, P. L., Lizaraso-Soto, F., & Jorquiera, T. (2018). Ambiente educativo en una facultad de medicina peruana: una tendencia negativa a lo largo de los años académicos. *Revista Medica de Chile*, 146(1), 53–63. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000100053>
- Flores, D., & López, S. (2020). Resiliencia, funcionalidad familiar y rendimiento académico en estudiantes de una Institución Educativa de Huancavelica 2019 [Universidad Peruana Los Andes]. In *Repositorio Institucional Universidad Peruana Los Andes*. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/1919>
- Flores, L., & Torres, R. (2021). Violencia familiar y resiliencia en estudiantes de una institución educativa de Lima Sur, bajo el contexto del Covid-19, 2021 [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional UCV*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21134>
- Franco, V. (2015). La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios [Universidad Da Coruña]. In *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46564>
- Franco, V., González Cabanach, R., & Souto Gestal, A. (2019). La percepción de estresores académicos según las orientaciones motivacionales a metas en

- estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 189–200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109646>
- Friedberg, A. (2022). Resilience, Trauma and Coping. *Psychodynamic Psychiatry*, 50(2), 380–381. <https://doi.org/10.1521/pdps.2022.50.2.380>
- García, P. (2019). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso de la Universidad Católica de Valencia [Universidad Católica de Valencia]. In *Repositorio Institucional RIUCV*. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1145>
- García, T. (2022). Resiliencia y estrés académico en estudiantes de posgrado en una universidad privada en el contexto de emergencia sanitaria - 2021 [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79942>
- Gong, Z., Li, C., Jiao, X., & Qu, Q. (2021). Does Resilience Help in Reducing Burnout Symptoms Among Chinese Students? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(August), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707792>
- Gonot-Schoupinsky, F. N., Garip, G., Sheffield, D., Omar, O. M., & Arora, T. (2020). Prescribing laughter to ameliorate mental health, sleep, and wellbeing in university students: A protocol for a feasibility study of a randomised controlled trial. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 20(1–6). <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2020.100676>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS ONE*, 16(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Grieve, R., Woodley, J., Hunt, S. E., & McKay, A. (2021). Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: a qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281–1293. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
- Guadalupe, M. (2018). Resiliencia y educación emocional: diagnóstico y propuesta de intervención [Universidad Pedagógica Nacional]. In *Repositorio Institucional*

- Haikalis, M., Doucette, H., Meisel, M., Birch, K., & Barnett, N. (2022). Changes in College Student Anxiety and Depression From Pre- to During-COVID-19: Perceived Stress, Academic Challenges, Loneliness, and Positive Perceptions. *Emerging Adulthood*, 10(2), 534–545. <https://doi.org/10.1177/21676968211058516>
- Hamilton, M. K. (2021). Introspective Faculty Assessment of Self Leadership. *SAGE Open*, 11(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440211031902>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera ed). Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hitches, E., Woodcock, S., & Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 2–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>
- Huang, C. Da, Tseng, H. M., Jenq, C. C., & Ou, L. S. (2020). Active learning of medical students in Taiwan: a realist evaluation. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02392-y>
- Hyytinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A., & Toom, A. (2022). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 97, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102165>
- Jaffea, A., Kumar, S., Hultgren, B., Smith, K., García, T., Canning, J., & Larimer, M. (2022). Meaning in life and stress-related drinking: A multicohort study of college students during the COVID-19 pandemic. *Addictive Behaviors*, 129, 1–5. <https://doi.org/10.1177/21676968211058516>

- Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Días, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *La Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 21(2), 1–19. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/estres-academico-universitarios>
- Khazaei, F., Khazaei, O., & Ghanbari-H., B. (2017). Positive psychology interventions for internet addiction treatment. *Computers in Human Behavior*, 72, 304–311. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.065>
- Kim, S. J., Lee, J., Song, J. H., & Lee, Y. (2021). The reciprocal relationship between academic resilience and emotional engagement of students and the effects of participating in the Educational Welfare Priority Support Project in Korea: Autoregressive cross-lagged modeling. *International Journal of Educational Research*, 109, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101802>
- Kloster, G., & Perrotta, F. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná [Universidad Católica Argentina]. In *Repositorio Institucional Universidad Católica Argentina*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9774>
- Leliwa, S., Scangarello, I., & Ferreyara, Y. Ma. (2016). Psicología y Educación ¿qué relación existe entre ellas? In *Psicología y educación: una relación indiscutible* (Tercera ed, pp. 17–42). Editorial Brujas. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1243989&lang=es&site=ehost-live>
- Liu, Y., Storch, N., & Morton, J. (2022). It takes two to tango: Investigating teacher-student interactions related to written corrective feedback with Activity Theory. *Assessing Writing*, 53, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100647>
- Macías, A., Palacios, A., Castro Ríos, A., Ruíz Mendoza, A., Tarazona Meza, A., Vázquez Pérez, A., Alcalde, A., Bumbila García, B., Cevallos Caicedo, C., Pinargote Macías, E., Saavedra Guajardo, E., Alcívar Medranda, E., Demera Ureta, G., Lozano Jaramillo, G., Escobar Delgado, G., Lamas, H., Pinargote Ortega, J., Sánchez Rodríguez, J., Arteaga Muñoz, K., ... Aguilar Montes de

- Oca, Y. (2018). *Resiliencia. Experiencias investigativas y prospectivas* (Primera ed). 3ciencias. <http://dx.doi.org/10.17993/EcoOrgyCso.2018.43>
- Marqués-Pascual, J., & Violán, M.-Á. (2022). Glosofobia en la universidad. Oratoria online y covid-19. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 34, 139–153. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n34a848>
- Méndez, C. (2015). *Pensar la psicología*. Siglo XXI de España. <https://www.digitaliapublishing.com/a/41922/pensar-la-psicologia>
- Mio, J. S. (2022). Humor, laughter, and mental health. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 2022. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00081-3>
- Montoro, P. (2020). Factores protectores de la resiliencia en estudiantes de enfermería de una universidad nacional Lima, 2019 [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. In *Repositorio Institucional UNMSM*. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11825>
- Muñoz, D., Muñoz Ureta, É., Osorio Serna, J., & Marín Sánchez, M. (2019). Relación entre la ansiedad y el estrés académico en estudiantes de octavo semestre que se encuentran desarrollando trabajo de grado y prácticas profesionales en una Institución Educativa Superior del Valle de Aburrá [Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria]. In *Repositorio Institucional Tecnológico de Antioquia*. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/478>
- Musso, D. (2019). The epistemology of introspection: the inner key to scientific research. *Arch Argent Pediatr*, 117(6), 357–359. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2019/v117n6a03e.pdf>
- Myry, L. (2022). Moral Judgments and Values. In L. R. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict* (Third Edit, Vol. 4, pp. 331–338). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820195-4.00098-4>
- Ñaupas, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*

(Cuarta edi). Editorial Ediciones de la U.

- Olah, A. R., & Ford, T. E. (2021). Humor styles predict emotional and behavioral responses to COVID-19. *Humor*, 34(2), 177–199. <https://doi.org/10.1515/humor-2021-0009>
- Palomera-Chávez, A., Herrero, M., Carrasco Tapias, N., Juárez-Rodríguez, P., Barrales Díaz, R., Hernández-Rivas, M., Llantá Abreu, M., Lorenzana Montegro, L., Meda-Lara, R., & Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(10), 83–93. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342021000100083](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342021000100083)
- Palomo, F. (2021). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios Utilizando la Escala de Estresores Académicos. In *Repositorio Institucional UCC*. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/36267/1/2021-Palomo-Estres\\_Academico\\_Estudiantes.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/36267/1/2021-Palomo-Estres_Academico_Estudiantes.pdf)
- Paredes, K. (2020). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la UPLA – 2018 [Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. In *Repositorio Institucional UNHEVAL*. <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/5938>
- Pastor, B. (2018). *Hablar bien en público con el método oratoga* (Primera ed). Larousse Editorial S. L. <https://www.larousse.es/libro/lengua-espanola/hablar-bien-en-publico-con-el-metodo-oratoga-barbara-pastor-artigues-9788417273170/>
- Peralta, S., Ramírez Giraldo, A., & Castaño Buitrago, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología Desde El Caribe*, 17(17), 196–219. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2054>
- Perlacios, C. (2020). Factores asociados al estrés académico en estudiantes universitarios [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. In *Repositorio Institucional UNSA* (Vol. 2507, Issue February).

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11212>

- Pimentel, M., & Rendón, L. (2018). Estres académico en estudiantes del área de salud de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala [Universidad Nacional Autónoma de México]. In *Repositorio Institucional UNAM*. [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000780458](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000780458)
- Pimienta, J., & de la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación* (Tercera ed). Editorial Pearson Education.
- Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2021). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education, 36*(4), 1135–1157. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>
- Rebaza, R. (2019). Resiliencia y bienestar psicológico en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Víctor Larco, 2019 [Universidad Peruana Cayetano Heredia]. In *Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia*. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9667>
- Reeve, J., Jang, H.-R., Shin, S. H., Ahn, J. S., Matos, L., & Gargurevich, R. (2021). When students show some initiative: Two experiments on the benefits of greater agentic engagement. *Learning and Instruction, 80*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101564>
- Rincón, L. (2017). *Estadística descriptiva* (Primera ed). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://lya.fciencias.unam.mx/lars/Publicaciones/ed2017.pdf>
- Robles, C. (2019). La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 4*(2), 13–24. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.1725>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review, 34*, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>

- Rusandi, A., Oktavia, Liza, L., & Boindi Situmorang, D. (2022). Burnout and Resilience during the COVID-19 Outbreak: Differences between Male and Female Students. *Journal of the Neurological Sciences*, 116544. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10019>
- Russell, A., Thursby, K., Aubele-futch, T., & Stoddart, R. (2021). Negative Affect and Performance on Exam Day in College Students: The Role of Self-Regulation. *Student Success*, 12(1), 35–46. <https://doi.org/10.5204/ssj.1645>
- Salas, E. (2021). Estrés académico en tiempos de pandemia COVID-19 [Universidad de Chile]. In *Repositorio Institucional de la Universidad de Chile*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/183287>
- Salvatierra, L. (2019). Resiliencia y estrés académico en estudiantes de un conservatorio de música público de Trujillo [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional UCV*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37985>
- Sánchez, H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. In *Universidad Ricardo Palma* (Primera ed). Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Semchenko, A., Mamyliina, N., Korchemkina, Y., Kovtun, R., Artemenko, B., & Permyakova, N. (2021). Predictive Assessment of the Analysis of the Parameters of Track and Field Students' Statokinetic Stability and Mental Performance in the Development of Exam Stress. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 1342–1349. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211182>
- Souto, A. (2014). Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de Fisioterapia [Universidade Da Coruña]. In *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39696>
- Sumanasekera, W., Turner, C., Ly, K., Hoang, P., Jent, T., & Sumanasekera, T. (2020). Evaluation of multiple active learning strategies in a pharmacology course. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12, 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.10.016>

- SUNEDU. (2020). *Número de graduados/as de universidades privadas y privadas, 2010 - 2020*. INEI. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- Swartz, M. K. (2018). The Power of Positive Psychology. *Journal of Pediatric Health Care*, 32(6), 533. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2018.09.001>
- Tapia, P. (2020). Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Central del Ecuador [Universidad Central del Ecuador]. In *Repositorio Institucional Universidad Central del Ecuador*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21134>
- Theron, L., Ungar, M., & Holtge, J. (2022). Pathways of resilience: Predicting school engagement trajectories for South African adolescents living in a stressed environment. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102062>
- Tipismana, O. (2019). Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes en universidades privadas [Universidad Científica del Sur]. In *Repositorio Institucional Universidad Científica del Sur*. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- Torres-Valencia, J., & Pecho-Silva, S. (2021). The impact of Covid-19 on the education of residents: A Peruvian experience. *Journal of the Formosan Medical Association*, 120(4), 1158–1159. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2020.11.009>
- Trnka, R., & Smelik, V. (2020). Elimination of bias in introspection: Methodological advances, refinements, and recommendations. *New Ideas in Psychology*, 56, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100753>
- Turriate, J., Torres Ceclén, C., & Martos Ramírez, L. (2022). Efecto del acompañamiento pedagógico en el estrés académico y la ansiedad ante los exámenes, en el contexto covid 19, en estudiantes de una universidad privada Chimbote – 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4122–4143. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1789](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1789)
- Urday-Concha, F., Gonzáles-Vera, C., Peñalva Suca, L., Pantigoso-Bustamante,

- E., Cruz Sánchez, S., & Pinto-Oppe, L. (2019). Percepción de riesgos y consumo de drogas en estudiantes universitarios de enfermería, Arequipa, Perú. *Enfermería Actual En Costa Rica*, 18(36). <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i36.33416>
- Verastegui, M. (2020). Estrés académico y resiliencia en estudiantes de una Universidad Privada de Lima Norte, 2019 [Universidad Privada del Norte]. In *Repositorio Institucional UPN*. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/24260>
- Villalobos-Otayza, A., Vela-Alfaro, F., Wiegering-Gianoli, D., & Robles-Alfaro, R. (2018). Nivel de resiliencia y síntomas depresivos en el internado médico en el Perú. *Educación Médica*, 22(1), 14–19. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.006>
- Vinkers, C., Van Amelsvoort, T., Bisson, J., Branchi, I., Cryan, J., Domschke, K., Howes, O., Manchia, M., Pinto, L., de Quervain, D., Schmidt, M., & van der Wee, N. (2020). Stress resilience during the coronavirus pandemic. *European Neuropsychopharmacology*, 35, 12–16. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2020.05.003>
- Walsh, S., Szymczynska, P., Taylor, S. J. C., & Priebe, S. (2018). The acceptability of an online intervention using positive psychology for depression: A qualitative study. *Internet Interventions*, 13, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.07.003>
- Wang, X., Zhuang, K., Li, Z., & Qiu, J. (2022). The functional connectivity basis of creative achievement linked with openness to experience and divergent thinking. *Biological Psychology*, 168, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2021.108260>
- Warner, G., Fay, D., Schiefele, U., Stutz, F., & Wollny, A. (2017). Being proactive when reading: Academic personal initiative as a predictor of word comprehension development. *Learning and Individual Differences*, 55, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.012>
- Wood, A. M., & Tarrier, N. (2010). Positive Clinical Psychology: A new vision and

- strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review*, 30, 819–829. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.003>
- Yin, J., Hu, Y., Li, Q., & Luo, J. (2022). Human creativity escapes in the struggle against threat: Evidence from neural mechanisms. *Biological Psychology*, 172, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2022.108359>
- Yousif, M. A., Arbab, A. H., & Yousef, B. A. (2022). Perceived Academic Stress, Causes, and Coping Strategies Among Undergraduate Pharmacy Students During the COVID-19 Pandemic. *Dovepress*, 2022(13), 189–197. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8896373/>
- Zamudio, D. (2020). Juicio moral y resiliencia en estudiantes del primer año de una universidad particular de Huancayo [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. In *Repositorio Institucional UNMSM*. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11661>
- Zapata-Ospina, J. P., Patiño-Lugo, D. F., Vélez, C. M., Campos-Ortiz, S., Madrid-Martínez, P., Pemberthy-Quintero, S., Pérez-Gutiérrez, A. M., Ramírez-Pérez, P. A., & Vélez-Marín, V. M. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3), 199–213. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>
- Zielińska, A., Lebuda, I., Ivcevic, Z., & Karwowski, M. (2022). How adolescents develop and implement their ideas? On self-regulation of creative action. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.100998>

## ANEXO

### Matriz

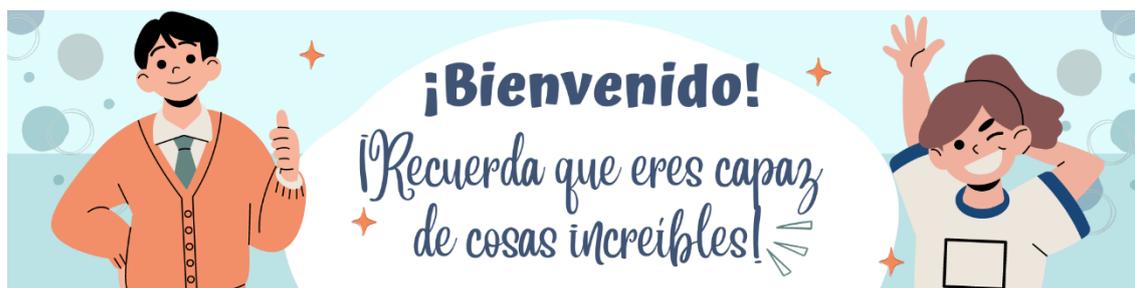
#### Variable 1: Resiliencia

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Resiliencia	La resiliencia se centra en las características positivas de los individuos, las cuales sirven de protección ante situaciones de riesgo académico (Peralta et al., 2006).	La resiliencia comprende las dimensiones introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad, moralidad, pensamiento crítico y se medirá por intermedio de 90 preguntas con la escala de Likert en nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).	Dimensión 1: introspección	Reconoce y reflexiona	Escala Likert  Nunca (1)  Casi nunca (2)  A veces (3)  Casi siempre (4)  Siempre (5).
			Dimensión 2: interacción	Establece y expresa	
			Dimensión 3: iniciativa	Actúa y participa	
			Dimensión 4: independencia	Actúa y establece	
			Dimensión 5: humor	Sonríe y ríe	
			Dimensión 6: creatividad	Imagina y transforma	
			Dimensión 7: moralidad	Compromete y reconoce	
			Dimensión 8: pensamiento crítico	Cuestiona y afronta	

**Variable 2: estrés académico**

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrés académico	El estrés académico se puede definir como aquél ocasionado en relación a los procesos de enseñanza— aprendizaje, y que, por tanto, tiene su origen en el seno de las diferentes instituciones educativas (la escuela, los centros de educación secundaria, la universidad, etc.) (Souto, 2014)	El estrés comprende las dimensiones deficiencias metodológicas, sobrecarga académica del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos, participación y se medirá por intermedio de 54 preguntas con la escala de Likert en nunca (1), alguna vez (2), bastantes veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).	Dimensión 1: deficiencias metodológicas	Identifica	Escala de Likert  Nunca (1)  Alguna vez (2)  Bastantes veces (3)  Casi siempre (4)  Siempre (5)
			Dimensión 2: sobrecarga académica del estudiante	Identifica	
			Dimensión 3: creencias sobre el rendimiento académico	Reconoce y evalúa	
			Dimensión 4: intervenciones en público	Identifica	
			Dimensión 5: clima social negativo	Identifica	
			Dimensión 6: exámenes	Identifica	
			Dimensión 7: carencia de valor de los contenidos	Identifica y evalúa	
			Dimensión 8: participación	Identifica	

## Instrumento de recolección de datos



### Cuestionario de resiliencia para estudiantes universitarios

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Carrera profesional: \_\_\_\_\_

Semestre académico: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

El siguiente cuestionario es confidencial, anónimo y voluntario. A continuación, se le presentará una serie de enunciados que deben ser respondidos con objetividad y total sinceridad. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

La escala de valoración es del 1 al 5 cuyo significado se muestra a continuación:

Escala				
1= nunca	2= casi nunca	3= a veces	4= casi siempre	5= siempre

Nº	Enunciados	1	2	3	4	5
1	Reconozco las habilidades que poseo.					
2	He contado con personas que me aprecian.					
3	Planeo con anterioridad mis acciones.					
4	Me siento incómodo cuando me alejo, por un período largo, de mi familia.					
5	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.					
6	Dedico tiempo al desarrollo de habilidades artísticas.					
7	Apoyo a mis amigos en sus momentos difíciles.					

8	Me conformo con la explicación que da el profesor de la clase.					
9	Pongo en práctica mis competencias en situaciones difíciles.					
10	En situaciones adversas tengo, al menos, una persona que me apoya.					
11	Las actividades diarias que realizo van acordes con mi proyecto de vida.					
12	Me siento bien cuando tengo que afrontar dificultades sin ayuda de los demás.					
13	Al vivir una experiencia dolorosa, trato de relajarme viendo películas, series, videos musicales o series animadas o juntándome a personas con sentido del humor.					
14	Modifico a mi gusto los lugares donde permanezco la mayor parte del tiempo.					
15	Cuando alguien se equivoca y eso me favorece, no le rectifico su error.					
16	Me incomoda cuando los demás cuestionan mis opiniones.					
17	Soy consciente de las debilidades que tengo.					
18	Me siento satisfecho con las relaciones que establezco.					
19	Realizo un cronograma de actividades para el logro de objetivos personales o académicos.					
20	Me abstengo de dar mi punto de vista sobre algún asunto para no ir en contra del grupo.					
21	Soy incapaz de reírme de los momentos difíciles que he vivido.					
22	Invento formas de disminuir la tensión generada por un problema.					
23	Cuando llego a un lugar, quiero ser el primero al que atiendan.					
24	Cuestiono mis creencias y actitudes.					
25	Trato de entender puntos de vista diferentes al mío.					
26	Las personas con quien mantengo relaciones sociales, expresan sentirse a gusto conmigo.					
27	Además de la carga académica, dedico tiempo extra a profundizar los contenidos realizados en clase.					
28	Participo en clases para dar mis opiniones en público.					
29	Trato de sacarles sentido del humor a las críticas negativas que hacen los demás de mí.					
30	Cuando me hacen falta los recursos apropiados para hacer un trabajo, desisto de él.					
31	Digo mentiras para no quedar mal ante otros.					

32	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos.					
33	Me da rabia cuando me contradicen en mis apreciaciones.					
34	Mis relaciones afectivas se caracterizan en que doy mucho afecto y recibo muy poco.					
35	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clases.					
36	Es importante el concepto que los otros tengan de mí.					
37	Uso la risa como alternativa para tranquilizarme en situaciones tensionantes.					
38	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas.					
39	Reflexiono sobre mis propios valores y de ser necesario los cambio.					
40	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presentan.					
41	Considero que mi opinión es más importante que la de los demás.					
42	Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a las personas con quien establezco relaciones.					
43	Tengo motivación para el estudio.					
44	Juzgo a los demás en base a nuestro primer encuentro.					
45	Me cuesta trabajo tener sentido del humor cuando enfrento situaciones dolorosas.					
46	Intento no caer en la rutina, realizando actividades diferentes a los demás días.					
47	Me cuesta trabajo diferenciar los actos buenos de los malos.					
48	Me cuesta trabajo resolver satisfactoriamente los conflictos que se me presentan.					
49	Me doy cuenta de las cualidades que tienen las otras personas.					
50	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.					
51	Participo en actividades que están fuera del ámbito académico.					
52	Los valores que poseo deben ser iguales a los de mi grupo.					
53	A pesar de tener un problema grave, trato de mantenerme alegre.					
54	Se me hace fácil adaptarme al cambio.					
55	Soy colaborador(a) con las personas que me rodean.					
56	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen.					

57	Puedo identificar los defectos de las demás personas.					
58	En mis relaciones afectivas tengo en cuenta los deseos del otro.					
59	Pertenezco a grupos deportivos, culturales, de capacitación u otros, que difieren de la carga académica.					
60	Cuando vivo una experiencia significativa vuelvo a revisar mis principios.					
61	Cuando tengo un problema, me siento deprimido.					
62	Busco otras funciones a los objetos que utilizo.					
63	Me integro a grupos que brindan ayuda a los necesitados.					
64	Cuando algo no sale como yo espero, recapacito sobre los errores que pude haber tenido.					
65	Identifico los aspectos positivos de situaciones vividas con anterioridad.					
66	En las relaciones significativas que mantengo, me intereso por conocer los ideales y objetivos del otro.					
67	Mis compañeros me eligen para dirigirlos en actividades.					
68	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes.					
69	Me siento estresado al enfrentar situaciones adversas.					
70	Cuando tengo un problema planteo diferentes alternativas de solución.					
71	Desconfío de las personas que se acercan a pedirme ayuda caritativa.					
72	Reflexiono sobre mis creencias.					
73	Me cuesta trabajo darme cuenta de los errores que he cometido anteriormente.					
74	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco.					
75	Cuando soy líder en un grupo, propongo ideas para el logro de objetivos.					
76	Me siento mejor cuando trabajo de forma independiente.					
77	Hago chistes acerca de situaciones de mi vida cotidiana.					
78	Presento mis trabajos en clase de forma novedosa.					
79	Sacrifico momentos que me generan placer para obtener, más adelante, grandes satisfacciones.					
80	Se me dificulta adaptarme a nuevos lugares.					

81	Echo la culpa a los demás por los problemas que me suceden.					
82	En las relaciones que establezco tengo en cuenta el bienestar propio.					
83	Me gusta enfrentar retos.					
84	Las orientaciones del docente son imprescindibles para mi aprendizaje.					
85	Trato de mejorar los aspectos negativos de mí mismo.					
86	Me disgusta cuando me exigen mucho en clases.					
87	Prefiero trabajar en grupo.					
88	Organizo actividades que me ayuden a mi crecimiento personal.					
89	Cuando reflexiono sobre mi forma de ser, tengo en cuenta las apreciaciones de los demás.					
90	Espero a que otros me ayuden a resolver los problemas.					

## Ficha técnica del instrumento

### Variable 1: resiliencia

Nombre del instrumento:	Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U).
Autor:	Basada en la teoría de los autores Emmy Werner (1982) y Wolin & Wolin (1993), adaptado por Peralta Diaz et al, 2006.
Adaptado:	Chafloque Mejia, Samantha Wendy.
Año:	Peralta et al., 2006; adptado por Chafloque Mejia, Samantha, 2022.
Confiabilidad:	Se realizó una prueba piloto a 22 estudiantes de diferentes profesiones del 5 semestre, teniendo como coeficiente de Alpha de Cronbach de 0,893.
Validez:	El instrumento tiene una validez de experto, dos temáticos y una metodóloga.
Escala:	Escala de Likert.
Valores:	Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).
Dimensiones:	8 dimensiones (introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad, moralidad, pensamiento crítico).
Ítems:	90 ítems.



## Cuestionario de estrés académico para estudiantes universitarios

¿Ha repetido cursos anteriormente?      SÍ       NO

El siguiente cuestionario es confidencial, anónimo y voluntario. A continuación, se le presentará una serie de enunciados que deben ser respondidos con objetividad y total sinceridad. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

La escala de valoración es del 1 al 5 cuyo significado se muestra a continuación:

Escala				
1= nunca	2= algunas veces	3= bastantes veces	4= casi siempre	5= siempre

Nº	Enunciados	1	2	3	4	5
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase.					
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase.					
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra.					
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo.					
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes.					
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes.					
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras me preparo para los exámenes.					
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes.					
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión.					

10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor explica la clase de una manera determinada y luego nos evalúa de un modo poco coherente con lo que manifestó en clase.					
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).					
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia o curso.					
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias.					
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).					
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.					
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí.					
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes.					
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.					
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.					
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.					
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.					
22	Me pongo nervioso o me inquieto cuando las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas.					
23	Me pongo nervioso o me inquieto cuando las asignaturas que cursamos tienen escaso interés.					
24	Me pongo nervioso o me inquieto cuando lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura.					
25	Me pongo nervioso o me inquieto cuando las clases a las que asisto son poco prácticas.					
26	Me pongo nervioso o me inquieto por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado.					

27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera.					
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.					
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen.					
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos.					
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias.					
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas.					
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.					
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas.					
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio.					
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario.					
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos.					
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender.					
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo.					
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.					
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado.					
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas.					
43	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo.					
44	Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias.					

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.					
46	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi capacidad personal.					
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.					
48	Me pongo nervioso o me inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría.					
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros).					
50	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva competitividad existente en clase.					
51	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los profesores.					
52	Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los compañeros.					
53	Me pongo nervioso o me inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase.					
54	Me pongo nervioso o me inquieto por la existencia de favoritismos en clase.					

## Ficha técnica del instrumento

### Variable 2: estrés académico

Nombre del instrumento:	Cuestionario de estrés académico para estudiantes universitarios (CEA).
Autor:	González, et al. (2008), adaptado por Souto Gestal, A. J. (2014)
Adaptado	: Chafloque Mejia, Samantha Wendy
Año:	Souto, 2014; adaptado por Chafloque Mejia, Samantha, 2022.
Confiabilidad:	Se realizó una prueba piloto a 22 estudiantes de diferentes profesiones del 5 semestre, teniendo como coeficiente de Alpha de Cronbach 0,968.
Validez:	El instrumento tiene una validez de experto, dos temáticos y una metodóloga.
Escala:	Escala de Likert.
Valores:	Nunca (1), alguna vez (2), bastantes veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).
Dimensiones:	8 dimensiones (deficiencias metodológicas, sobrecargas académicas del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones públicas, clima social, exámenes, carencia de valor de los contenidos, dificultad de participación).
Ítems:	54 ítems.

## Confiabilidad del instrumento

Fiabilidad del instrumento de resiliencia:

---

<b>Resumen de procesamiento de casos</b>			
		N	%
Casos	Válido	22	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

---

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

Fiabilidad del instrumento de estrés académico:

---

<b>Resumen de procesamiento de casos</b>			
		N	%
Casos	Válido	22	81,5
	Excluido <sup>a</sup>	5	18,5
	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

---

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

## Cálculo de muestra

Margen: **5%**

Nivel de confianza: **95%**

Poblacion: **140**

Tamaño de muestra: **103**

### Ecuacion Estadistica para Proporciones poblacionales

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de confianza deseado

p= Proporcion de la poblacion con la caracteristica deseada (exito)

q=Proporcion de la poblacion sin la caracteristica deseada (fracaso)

e= Nivel de error dispuesto a cometer

N= Tamaño de la poblacion

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

## Validación del instrumento

### Instrumento de resiliencia



**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Se observa suficiencia en los ítems planteados.

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Mg. Alicia Angela Gonzalez Barrientos

**DNI:** 08674918

**Especialidad del validador:** Psicóloga. Problemas de aprendizaje.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Lima, 29 de junio de 2022.

---

Alicia Angela Gonzalez Barrientos

CPsP 7028

## Instrumento de estrés académico



**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Se observa suficiencia en los ítems planteados.

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Mg. Alicia Angela Gonzalez Barrientos

**DNI:** 08674918

**Especialidad del validador:** Psicóloga. Problemas de aprendizaje.

Lima, 29 de junio de 2022.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

---

Alicia Angela Gonzalez Barrientos  
CPsP 7028

## Resultado

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
GONZALEZ BARRIENTOS, ALICIA ANGELA DNI 08674918	- Fecha de diploma: 17/02/1994 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL <i>PERU</i>
GONZALES BARRIENTOS, ALICIA ANGELA DNI 08674918	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 06/07/1992 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL <i>PERU</i>
GONZALES BARRIENTOS, ALICIA ANGELA DNI 08674918	BACHILLER EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 28/10/1997 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <i>PERU</i>
GONZALES BARRIENTOS, ALICIA ANGELA DNI 08674918	MAGISTER EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE - Fecha de diploma: 03/12/2013 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

(\*\*\*) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

## Instrumento de resiliencia



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. Cristian Eduardo Sarmiento Pérez

DNI: 43203074

Especialidad del validador: Psicólogo, problemas del aprendizaje. Educativa – Clínica.

Lima, 29 de junio de 2022.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "C. Sarmiento", written over a horizontal line.

Firma del experto informante

## Instrumento de estrés académico



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. Cristian Eduardo Sarmiento Pérez

DNI: 43203074

Especialidad del validador: Psicólogo, problemas del aprendizaje. Educativa – Clínica.

Lima, 29 de junio de 2022.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "C. Sarmiento", written over a horizontal line.

Firma del experto informante

**GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
SARMIENTO PEREZ, CRISTIAN EDUARDO DNI 43203074	BACHILLER EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 02/10/2009 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <i>PERU</i>
SARMIENTO PEREZ, CRISTIAN EDUARDO DNI 43203074	PSICOLOGO Fecha de diploma: 09/07/2010 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <i>PERU</i>
SARMIENTO PÉREZ, CRISTIAN EDUARDO DNI 43203074	MAESTRO EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Fecha de diploma: 22/08/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 05/04/2013 Fecha egreso: 05/03/2018	UNIVERSIDAD RICARDO PALMA <i>PERU</i>

(\*\*\*) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace  
<https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

## Instrumento de resiliencia

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiencia

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Dra. Ledesma Cuadros Mildred Jénica

**DNI:** 09936465

**Especialidad del validador:** Dra. en Administración de la Educación (Metodóloga)

Los Olivos, 30 de junio de 2022

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



**Firma del Experto Informante.**

## Instrumento de estrés académico

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

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Dra. Ledesma Cuadros Mildred Jénica

**DNI:** 09936465

**Especialidad del validador:** Dra. en Administración de la Educación (Metodóloga)

Los Olivos, 30 de junio de 2022

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

**Firma del Experto Informante.**

## Resultado

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
LEDESMA CUADROS, MILDRED JENICA DNI 09936465	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 27/05/2009 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>
LEDESMA CUADROS, MILDRED JENICA DNI 09936465	DOCTORA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 10/10/2013 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
LEDESMA CUADROS, MILDRED JENICA DNI 09936465	MAGISTER EN EDUCACION - DUPLICADO CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA Fecha de diploma: 31/10/2014 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
LEDESMA CUADROS, MILDRED JENICA DNI 09936465	LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA Fecha de diploma: 15-08-2014 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>

(\*\*\*) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

# Autorización de aplicación del instrumento



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"  
"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 17 de junio de 2022  
Carta P. 0347-2022-UCV-VA-EPG-F01/I

Dr.  
Edwin Jaime Huacho Liñan  
Director  
I. E. S. T. P. "Ramiro Prialé Prialé"

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a CHAFLOQUE MEJIA, SAMANTHA WENDY; identificada con DNI N° 70071584 y con código de matrícula N° 7002667449; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Resiliencia y estrés académico en estudiantes de III y V semestre de Enfermería técnica de un instituto superior tecnológico público de Lima, 2022**

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

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

Atentamente,



  
Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda  
Jefa  
Escuela de Posgrado UCV  
Filial Lima Campus Los Olivos



SUMILLA: Solicitud de permiso para aplicación de tesis Postgrado

NOMBRE: Samantha Wendy Chafloque Mejia

FUNDAMENTO (Resumen):

Aplicación de instrumentos de Tesis de Postgrado de los  
en estudiantes de Enfermería Técnica

Fecha: 20 de Junio 2022



N° 008908

## Consentimiento informado



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 77227612

Fecha: 22/06/2022

[Firma]

Firma del participante

[Firma]

Firma de la investigadora

Chafloque Mejia Samantha Wendy



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO  
PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 76565769

Fecha: 22-06-22

Firma del participante

Firma de la investigadora

Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 44726262

Fecha: 23/06/2022

Firma del participante

Firma de la investigadora  
Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 74972069

Fecha: 23-06-2022

Firma del participante

Firma de la investigadora

Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 77273613

Fecha: 23/06/22

Firma del participante

Firma de la investigadora

Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 73147902

Fecha: 23/06/2022

  
Firma del participante

  
Firma de la investigadora  
Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada *"Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022"* que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 72164082

Fecha: 24/06/22

  
Firma del participante

  
Firma de la investigadora  
Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada *"Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022"* que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 75790329

Fecha: 24/06/22

Firma del participante

Firma de la investigadora

Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada "Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022" que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 4104292-9

Fecha: 24-06-2022

Firma del participante

Firma de la investigadora

Chafloque Mejia Samantha Wendy



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Estamos invitándole a participar en la presente investigación titulada *"Resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022"* que busca determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de I, III y V semestre de Enfermería de un Instituto Tecnológico de Lima, 2022.

Si usted acepta a participar de este estudio, realizará dos cuestionarios y el tiempo no será mayor a 40 minutos. La información registrada será confidencial, los nombres de los participantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los datos no serán divulgados, será conocido sólo por la investigadora.

Los beneficios no serán directamente para usted pero permitirá contribuir a la investigación, a las autoridades de su Institución Educativa y a la sociedad.

Participar de este estudio no tiene costo, asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole. Usted puede negarse a la participación o retirarse en cualquier momento sin explicar la causa porque no habrá perjuicio alguno ya que es voluntario.

Si usted tiene dudas respecto a la investigación, puede comunicarse al correo "schafloquem@ucvvirtual.edu.pe".

Autorizo mi participación y que mi información sea empleada para el estudio:

SÍ

NO

Código de matrícula: 44623721

Fecha: 24/06/2022

  
Firma del participante

  
Firma de la investigadora  
Chafloque Mejia Samantha Wendy







	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH			
3																																					
4																																					
5			D3: Creencias sobre el rendimiento académico										D4: Intervenciones en público					D5: Clima social negativo					D6: Exámenes			D7: Carencia de valor de los contenidos			D8: Participación								
	33. Me pongo nervioso o me inquieto por el exceso de horas de clase diarias que tengo.	40. Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o cuando que me exige.	26. Me pongo nervioso o me inquieto por no haber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado.	28. Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes me reflejan, en absoluto, mi trabajo o mi preparación ni el esfuerzo desahogado.	30. Me pongo nervioso o me inquieto porque me siento claramente por debajo de mis conocimientos.	35. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio.	37. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr el progreso académico que estudio.	41. Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco el cómo hacer las cosas.	42. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer las cosas.	43. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo conseguir que se valore mi dominio de los materiales.	44. Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de los materiales.	46. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi capacidad personal.	1. Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase.	2. Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase.	3. Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra.	4. Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo.	5. Me pongo nervioso o me inquieto cuando expongo en público una opinión.	49. Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros).	50. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva competitividad existente en clase.	51. Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los profesores.	52. Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de apoyo de los compañeros.	53. Me pongo nervioso o me inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase.	54. Me pongo nervioso o me inquieto por la falta de favoritismo en clase.	5. Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes.	6. Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes.	7. Me pongo nervioso o me inquieto mientras me preparo para los exámenes.	8. Me pongo nervioso o me inquieto cuando se sacan las fechas de los exámenes.	22. Me pongo nervioso o me inquieto cuando las asignaturas que cursamos tienen escasa interacción.	23. Me pongo nervioso o me inquieto cuando las asignaturas que cursamos tienen una escasa utilidad futura.	24. Me pongo nervioso o me inquieto cuando las asignaturas que cursamos tienen una escasa utilidad futura.	25. Me pongo nervioso o me inquieto cuando las asignaturas que cursamos tienen una escasa utilidad futura.	45. Me pongo nervioso o me inquieto porque no tengo posibilidad alguna de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios.	47. Me pongo nervioso o me inquieto porque he oído hablar sobre el procedimiento de evaluación de los trabajos o de las actividades que me gustaría.	48. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo plantear los trabajos, temas o actividades como me gustaría.			
6																																					
7	3	2	4	4	2	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3	4	3	2	2	4	1	2	2	3	2	3	3	1	2	2	1			
8	3	2	3	4	2	3	2	2	3	3	3	2	1	2	2	2	1	1	4	3	3	2	2	2	1	3	4	3	2	2	3	2	3	2	2		
9	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	3	2	2	3	3	3	5	4	2	1	1	1			
10	2	1	5	1	1	5	5	5	1	5	5	1	2	3	2	3	1	3	3	4	1	2	4	2	3	3	1	5	4	3	4	5	1	1			
11	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
12	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	2	2	2	2	2	4	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5		
13	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
14	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4	2	2	1	2	5	5	5	5	5	5	5	2	4	4	4	5	5	4	5	3	3	4	4		
15	2	4	2	2	1	1	3	5	3	2	3	1	4	3	2	3	4	3	2	5	2	3	5	3	2	1	4	3	4	3	3	4	3	4	2	2	
16	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	3	1	2	1	2	2	2	4	4	4	4	4	4	3	2	2	1	1	1	1		
17	2	2	3	4	2	5	2	3	3	3	5	5	3	4	4	5	3	2	2	1	2	1	2	1	2	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2		
18	2	3	3	3	4	2	2	3	2	2	2	2	2	4	4	4	3	2	3	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2		
19	2	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	5	5	4	5	3	2	3	2	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3		
20	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	4	4	5	4	3	4	4	4		
21	4	4	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	4	4	5	4	3	4	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3		
22	2	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	2	4	4	4	4	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	2	4	4		
23	2	3	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4		
24	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2		
25	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	
26	2	2	3	4	5	5	5	3	5	3	3	3	2	2	2	2	3	2	1	2	1	5	5	1	2	2	2	5	5	2	2	5	3	5	3		
27	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	2	2	2	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3		
28	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	5	3	4	2	4	4	4	4	2	4	4	5	3	3	3	4	2	3	4	4	4		
29																																					
30																																					
31																																					
32																																					
33																																					
34																																					
35																																					
36																																					
37																																					
38																																					
39																																					
40																																					
41																																					
42																																					
43																																					
44																																					
45																																					
46																																					
47																																					









## Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	,126	103	,000*
Deficiencias metodológicas	,127	103	,000*
Sobrecarga académica del estudiante	,103	103	,009
Creencias sobre el rendimiento académico	,078	103	,126
Intervenciones en público	,111	103	,003
Clima social negativo	,123	103	,001
Exámenes	,148	103	,000
Carencia de valor de los contenidos	,115	103	,002
Participación	,174	103	,000

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

a. Corrección de significación de Lilliefors

## Frecuencia y porcentaje

		<b>Edad</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	17	12	11,7	11,7	11,7
	18	13	12,6	12,6	24,3
	19	10	9,7	9,7	34,0
	20	7	6,8	6,8	40,8
	21	4	3,9	3,9	44,7
	22	5	4,9	4,9	49,5
	23	6	5,8	5,8	55,3
	24	6	5,8	5,8	61,2
	25	1	1,0	1,0	62,1
	26	2	1,9	1,9	64,1
	27	6	5,8	5,8	69,9
	28	4	3,9	3,9	73,8
Válido	29	3	2,9	2,9	76,7
	30	6	5,8	5,8	82,5
	31	2	1,9	1,9	84,5
	32	2	1,9	1,9	86,4
	33	1	1,0	1,0	87,4
	34	4	3,9	3,9	91,3
	36	1	1,0	1,0	92,2
	37	1	1,0	1,0	93,2
	38	2	1,9	1,9	95,1
	40	2	1,9	1,9	97,1
	41	1	1,0	1,0	98,1
	42	1	1,0	1,0	99,0
	46	1	1,0	1,0	100,0
	<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

<b>Género</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	F	92	89,3	89,3	89,3
	M	11	10,7	10,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

<b>Carrera/especialidad</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Enfermería técnica	103	100,0	100,0	100,0

<b>Ciclo o semestre académico</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	I A mañana	26	25,2	25,2	25,2
	I B noche	25	24,3	24,3	49,5
	III A mañana	10	9,7	9,7	59,2
	III B noche	15	14,6	14,6	73,8
	V A mañana	16	15,5	15,5	89,3
	V B noche	11	10,7	10,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

<b>¿Ha repetido materias/cursos anteriormente?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	96	93,2	93,2	93,2
	SÍ	7	6,8	6,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, NEYRA HUAMANI LIDIA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "RESILIENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE I, III Y V DE ENFERMERÍA DE UN INSTITUTO TECNOLÓGICO DE LIMA, 2022", cuyo autor es CHAFLOQUE MEJIA SAMANTHA WENDY, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

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

LIMA, 07 de Agosto del 2022

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
NEYRA HUAMANI LIDIA <b>DNI:</b> 10091682 <b>ORCID</b> 0000-0001-6261-2190	Firmado digitalmente por: LNEYRAH el 09-08-2022 17:21:41

Código documento Trilce: TRI - 0398601