



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría

ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA UNIVERSIDAD DE
LIMA

Tesis presentada por:
IRMA TORRES SURITA

Para obtener el Grado Académico de
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
con mención en Psicología Clínica y de la Salud

Asesor
Jesús Hugo Montes de Oca Serpa

Cód. Orcid: 0000-0002-6529-6717

Lima – Perú
2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

IRMA TORRES SURITA

Jesús Hugo Montes de Oca Serpa, Asesor

Nombre (s) y Apellidos, Asesor

Mario Santiago Bulnes Bedón

Nombre (s) y Apellidos, Miembro

Sabina Lila Deza Villanueva

Nombre (s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre (s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Director Escuela de Posgrado



RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo determinar si existe relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima. La muestra estuvo constituida por 202 estudiantes universitarios, de las facultades de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, con edades de 18 a 25 años de edad, ambos sexos. Este estudio obedece al enfoque cuantitativo, es de tipo descriptivo, correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de autoeficacia Académica ESSA y el Inventario SISCO de Estrés Académico. En los resultados se encontró que si existe correlación significativa entre la autoeficacia académica y el estrés académico ($p=,043$, $r= -,143$), asimismo en las dimensiones de autoeficacia académica y estresores ($p=,005$, $r= -,198$); autoeficacia académica y síntomas ($p=,000$; $r= -,244$), y autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento al estrés ($p=,000$; ($r=,376$).

Palabras clave: Autoeficacia académica, universitarios, estrés académico.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine if there is a relationship between academic self-efficacy and academic stress in students of a university in Lima. The sample consisted of 202 university students, from the faculties of Health Sciences and Engineering and Architecture, aged 18 to 25 years, both sexes. This study obeys the quantitative approach, is descriptive, correlational. The instruments used were the ESSA Academic Self-efficacy Scale and the SISCO Academic Stress Inventory. In the results it was found that if there is a significant correlation between academic self-efficacy and academic stress ($p = , 043$, $r = -, 143$), also in the dimensions of academic self-efficacy and stressors ($p = , 005$, $r = -, 198$); academic self-efficacy and symptoms ($p = , 000$; $r = -, 244$), and academic self-efficacy and coping strategies for stress ($p = , 000$; ($r = , 376$).

Keywords: Academic self-efficacy, university students, academic stress.

RECONOCIMIENTO

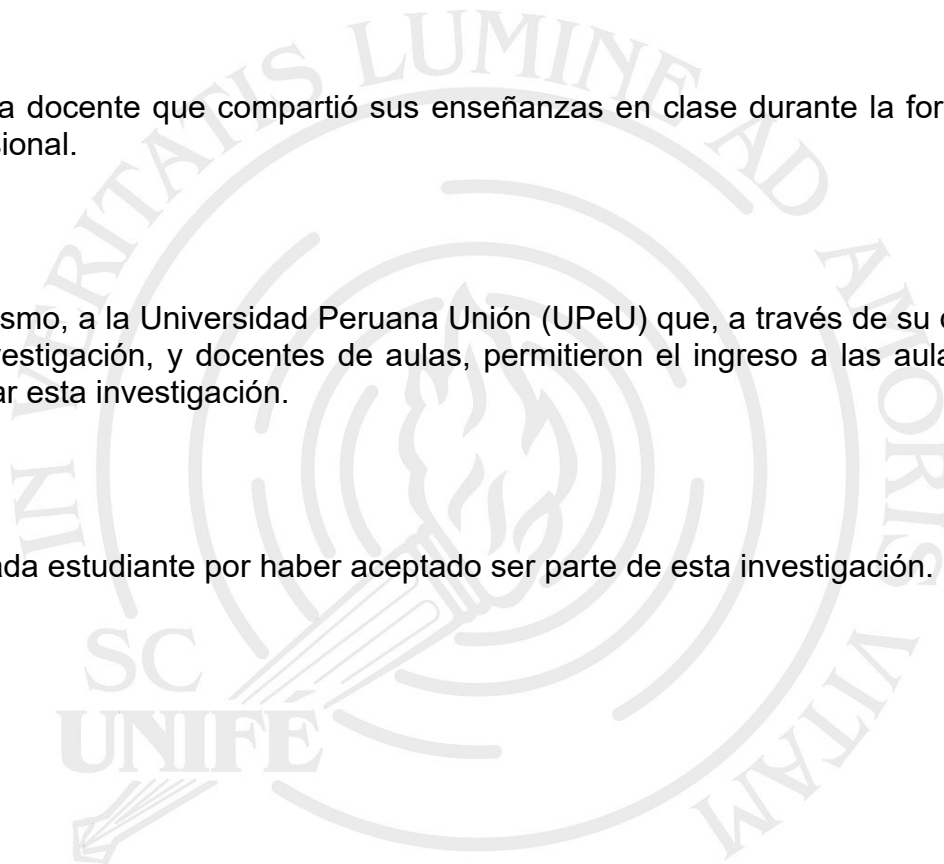
A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), por ser la casa formadora como maestro en Psicología Clínica y de la Salud.

A mi asesor el Dr. Jesús Hugo Montes de Oca Serpa, por el apoyo con las asesorías, y guiar esta investigación hasta concluirla.

A cada docente que compartió sus enseñanzas en clase durante la formación profesional.

Asimismo, a la Universidad Peruana Unión (UPeU) que, a través de su director de investigación, y docentes de aulas, permitieron el ingreso a las aulas para realizar esta investigación.

Y a cada estudiante por haber aceptado ser parte de esta investigación.



DEDICATORIA

Esta investigación se lo dirijo a nuestro buen Dios y padre de quien recibimos la fuerza necesaria, la salud y la luz de la sabiduría, para concluir con satisfacción este objetivo.

A mis padres Benito y Marta, a mis hermanos Henry y Noe, que son mi motivación para continuar creciendo como ser humano y profesionalmente.

Asimismo, a mi esposo Joseph por su amor y apoyo constante.

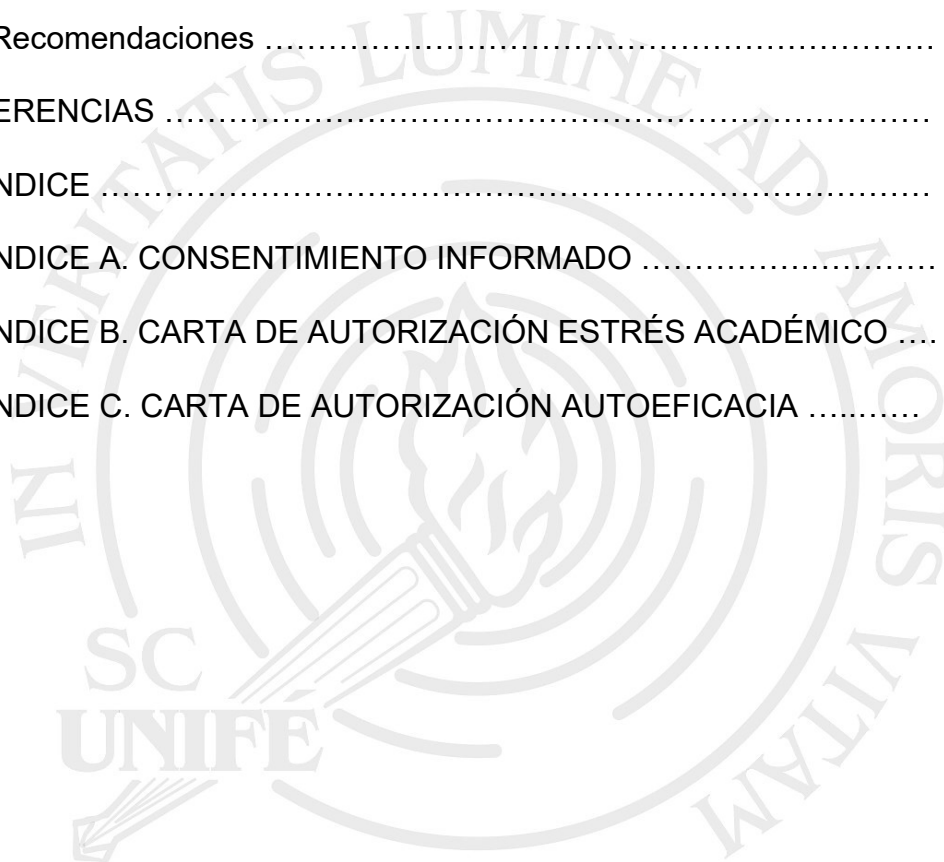


ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTO	5
DEDICATORIA	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	12
INTRODUCCIÓN	13
1 CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Justificación de la investigación	18
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación	19
1.4. Objetivos de la investigación	19
1.4.1. Objetivo general	19
1.4.2. Objetivos específicos	19
2 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	21
2.1. Antecedentes de la Investigación	21
2.1.1. Antecedentes Nacionales	21
2.1.2. Antecedentes Internacionales	25
2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. La autoeficacia	28
2.2.2. Estrés	36
2.3. Definición de términos	45
2.3.1. Autoeficacia académica	45

	Página
2.3.2. Estrés académico	46
2.4. Hipótesis	47
2.4.1. Hipótesis general	47
2.4.2. Hipótesis específicas	47
3 CAPÍTULO III: MÉTODO	48
3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación	48
3.2. Participantes	49
3.2.1. Población	49
3.2.2. Muestra	49
3.3. Variables de investigación	51
3.3.1. Autoeficacia académica	51
3.3.2. Estrés académico	53
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
3.4.1. Procedimiento	55
3.4.2. Instrumentos	55
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	57
4 CAPÍTULO IV: RESULTADOS	58
4.1. Tablas descriptivas	58
4.1.1. Autoeficacia académica y estrés académico	59
4.1.2. Niveles de autoeficacia académica	60
4.1.3. Niveles de estrés académico	61
4.2. Tablas de correlación	64
4.2.1. Autoeficacia académica y estrés académico	64

	Página
4.2.2. Correlación de autoeficacia académica y dimensiones.....	65
4.3. Resultados de contrastación de hipótesis	70
5 CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	73
5.1. Discusión	73
6 CAPÍTULOS VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
6.1. Conclusiones	79
6.2. Recomendaciones	80
REFERENCIAS	82
APÉNDICE	90
APÉNDICE A. CONSENTIMIENTO INFORMADO	91
APÉNDICE B. CARTA DE AUTORIZACIÓN ESTRÉS ACADÉMICO	92
APÉNDICE C. CARTA DE AUTORIZACIÓN AUTOEFICACIA	93



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Manifestaciones físicas, psicológicas	42
2. Descripción de estresores académicos	43
3. Determinación de la muestra	50
4. Distribución de la muestra	50
5. Operacionalización de la autoeficacia académica	52
6. Operacionalización de estrés académico	54
7. Análisis de frecuencia de las características de la muestra	59
8. Autoeficacia académica y estrés académico	60
9. Frecuencia y porcentajes de autoeficacia académica	61
10. Frecuencia y porcentajes de estrés académico	61
11. Frecuencia y porcentajes de la dimensión estresores	62
12. Frecuencia y porcentajes de la dimensión síntomas	63
13. Frecuencia y porcentajes de estrategias de afrontamiento	63
14. Prueba de K-S de autoeficacia y estrés académico	64
15. Correlación entre autoeficacia académica y estrés académico	64
16. Tabla cruzada de autoeficacia académica y estresores	65
17. Prueba de K-S de autoeficacia académica y estresores	66
18. Correlación entre autoeficacia académica y estresores	66
19. Tabla cruzada de autoeficacia académica y síntomas	67
20. Prueba de K-S de autoeficacia académica y síntomas	68
21. Correlación de autoeficacia académica y síntomas	68
22. Tabla cruzada de autoeficacia académica y estrategias	69
23. Prueba de K-S de autoeficacia académica y estrategias	70

24. Correlación entre autoeficacia académica y estrategias de
afrentamiento 70



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Modelo teórico de la autoeficacia	32
2. Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico	40



INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende demostrar la relación existente entre autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima- Chosica- Lurigancho, según las investigaciones el estrés es considerado una enfermedad de salud mental, que el 50% de la población puede padecerla, (Caldera, Pulido y Martínez, 2007), y la población de estudiantes universitarios no es ajena a experimentar esta problemática, provocada por estresores del propio ambiente académico, que si no se controla correctamente puede traer consigo enfermedades crónicas e incluso la muerte (Correa, 2015; cf. Céspedes, Soto & Alipázaga, 2016, Feldman, 2008). Por otro lado en el aspecto académico el bajo rendimiento, o abandono de la carrera universitaria (cf. De Rezende, 2017, cf. Pozos, et al., 2015), son algunas de las consecuencias, y frente a esa problemática existe la autoeficacia académica la cual permite tener un adecuado nivel de afrontamiento al estrés.

Esta investigación está dividida en VI capítulos donde se describe el desarrollo del trabajo:

En el capítulo I, se muestra el planteamiento del problema, en donde se describe la problemática del estudio, así también se justifica, explicando la importancia del estudio, las delimitaciones que describen las características de la población y las limitaciones que pueden encontrarse en la investigación, también se especifican el objetivo general y específicos.

En el capítulo II, se detalla el marco teórico; el cual, lo constituyen los antecedentes nacionales e internacionales del estudio; las bases teóricas y científicas de las dos variables Autoeficacia Académica y Estrés

academico, asi también la definición de terminos mas importantes de la investigación y tambien las hipotesis.

En el capítulo III, se muestra el nivel, tipo y diseño de la investigación; la población y muestra de donde se obtuvieron los resultados, tambien se describieron las variables de estudio, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos, como también las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

El contenido del capítulo IV, se explican los resultados hallados en la investigación, interpretandose y analizando los datos, a traves del procesamiento estadistico.

En el capítulo V, se discuten los resultados propios del estudio comparando con otras investigaciones que hayan medidos las mismas variables tanto de nuestro medio como internacionales.

Finalmente, en el capítulo VI, se relizan las conclusiones del estudio y las recomendaciones.

UNIFE

CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El presente capítulo plantea la problemática actual, explica su importancia, asimismo, delimita la investigación y la formulación de los objetivos relacionados con el presente estudio.

Los estudiantes universitarios durante su proceso formativo, para alcanzar su ansiada profesión, experimentan diversas situaciones angustiantes (Berrio y Mazo, 2011), que en su intento de sobrellevarlas tienden a perder el control, estas manifestaciones van desde las físicas, como el cansancio, la alteración de sueño- vigilia la ansiedad y la depresión, que mal controladas pueden desencadenar en enfermedades crónicas e incluso la muerte, (Correa, 2015; cf. Céspedes, Soto & Alipázaga, 2016, Feldman, 2008), así también problemas en el ámbito académico: como el bajo rendimiento, desinterés profesional, ausentismo o abandono de la carrera universitaria (cf. De Rezende, 2017, cf. Pozos, et al., 2015). Por otro lado, la interacción social suele constituirse importante para el estudiante, ya que experimenta un proceso de transición de la escolaridad a la vida universitaria, trayendo consigo cambios físicos y sociales, por lo tanto, la búsqueda de sentirse integrado con sus pares es importante (Boullosa, 2013). Entonces identificar esta problemática en el ambiente universitario es una necesidad para el propio estudiante, para los docentes, padres y profesionales de la salud (Berrio y Mazo, 2011), con el objetivo de prevenirlo o hallar las formas de afrontarlo.

Caldera, Pulido y Martínez, (2007), refieren que en el mundo uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave relacionado al estrés y en las

ciudades, se estima que el 50 % de las personas padece de algún problema de salud mental de este tipo (citado en Berrio y Mazo, 2011), siendo los estudiantes parte de esta población. Asimismo, en Lima, Perú, se identificó la presencia de estrés académico, correspondiendo 72,73% a varones y 82,95 % a mujeres (Bedoya, Matos & Zelaya, 2012).

Según el MINSA - PERÚ (2017), uno de los principales factores psicosociales que causan estrés desde la adolescencia son los estudios, indicando que en la sierra un 43,3% padece de estrés por esta causa, la selva 30,6%, Costa 23,8% y Lima 17,8%. Según Zárate, et al. (2017), los estresores académicos más comunes para los estudiantes entre 19 y 27 años son, el acercamiento a las fechas de exámenes (42%), los exámenes que son situaciones en las que el estudiante requiere almacenar una gran cantidad de información en poco tiempo (51%), la poca práctica de las clases (50%), exámenes incongruentes a lo estudiado o enseñado (50%).

Por ello Nieto y Jesús (2006, citado en Rosales, 2016) refieren que el estrés es una experiencia de mucha carga emocional, y de matiz ansioso provocado por un estímulo excesivo que proviene del exterior, por demasiada presión o exigencia. Las diversas tareas, en las que el alumno debe ser responsable son algunas de estas situaciones (Barraza, 2006).

Y para alcanzar el ansiado futuro exitoso, el estudiante debe culminar satisfactoriamente su carrera profesional, y para lograrlo debe sentirse capaz de afrontar todas las situaciones estresantes que puedan aparecer en el transcurso de sus estudios; esta creencia de sentirse capaz es la llamada también autoeficacia académica que no es más que “la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades o habilidades que posee,

para lograr el éxito de sus demandas académicas” (Robles, 2018, p.29), es decir desarrollar altos niveles de autoeficacia académica garantizarían el éxito académico.

Olivari (2007), refiere que la autoeficacia académica influye en el estudiante, en la elección de actividades, conductas, patrones de pensamiento, reacciones emocionales frente a una actividad; como también cuán perseverantes pueden ser frente a los obstáculos, permitiendo así, que el sujeto sea el hacedor de su propio futuro y no un simple predictor, (Brannon, 2001, citado en Caballero, Abello & Palacio, 2007), entonces a altos niveles de autoeficacia se puede prevenir los problemas que trae el estrés; y la baja autoeficacia, propicia vulnerabilidad a las situaciones amenazantes y estresantes (Caballero, Abello y Palacio, 2007). Por ello se puede decir que los estudiantes universitarios serán altamente afectados si carecen de autoeficacia académica, siendo esta una variable predictora del estrés o viceversa; permitiendo de esta manera establecer una relación donde, a niveles elevados de autoeficacia académica, menos estrés académico en los estudiantes universitarios.

Y frente a las escasas investigaciones en el medio sobre la relación de ambas variables, se constituye importante hallar dichos resultados, en referida población, el cual permitirá tomar medidas necesarias para prevenir los fracasos académicos.

Frente a todo lo expuesto, la formulación del problema de investigación es: *¿Existe relación entre Autoeficacia Académica y Estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima?*

1.2 Justificación de la investigación

En la actualidad el mayor objetivo del estudiante universitario es culminar con éxito su carrera profesional, que le permitirá desarrollarse plenamente en su profesión y en la vida, sin embargo, durante el proceso de formación profesional, ellos están expuestos a situaciones estresantes, que disminuyen su rendimiento académico y muchos de ellos abandonan sus estudios, o se prolonga a más el tiempo que demanda la carrera a causa de los estresores que afectan las áreas físicas, emocionales y sociales, en las que se desenvuelve el estudiante, por ello identificar esta problemática y como atenuarlo, es responder a las inquietudes del propio estudiante, como del maestro, psicólogo y padres de familia.

La relevancia social consiste en que a partir de esta investigación podrá generar mayor desarrollo en los grupos humanos; tomando en cuenta la autoeficacia permitirá al individuo ser más proactivo, productivo, tener mayor iniciativa y mantener buenas relaciones interpersonales, enfocados en resultados, académicos y socioemocionales.

La relevancia práctica, consiste en que esta investigación hará posible el desarrollo de los programas de prevención e intervención en los grupos que se identifica el problema, con el propósito de prevenir o disminuir sus efectos, que limitarían el avance, desarrollo y el buen aprovechamiento académico del estudiante universitario, aquello le permitirá tener las herramientas indicadas para canalizar de manera positiva el estrés y responder exitosamente a las exigencias académicas consolidando su bienestar físico, emocional y social.

Por tal motivo esta investigación se justifica buscando oportunidades de desarrollo humano, social y académico.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Delimitación de la investigación

La investigación se realizará en estudiantes Universitarios de una Universidad de Lima – Chosica, distrito de Lurigancho, de las facultades de Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias de la Salud. Las edades que comprenden van desde los 18 años a 25 años. Población no clínica, que no tiene tratamiento psiquiátrico o psicológico, sexo, masculino y femenino. Los datos fueron recopilados a través de dos instrumentos de medición que evalúan: Autoeficacia Académica y Estrés Académico, dentro de las aulas de la universidad por un periodo de dos meses aproximadamente. Datos que permitirán el desarrollo de la investigación.

Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones de la investigación es que los resultados no podrán ser generalizados para toda la población universitaria, sino solamente a estudiantes universitarios de las facultades de Ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud de Lima, distrito de Lurigancho.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Analizar la relación entre Autoeficacia Académica y Estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Describir los niveles de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima.

2. Describir los niveles de Estrés Académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima.
3. Determinar la relación de la Autoeficacia Académica y la dimensión Estresores en estudiantes universitarios de una universidad de Lima.
4. Determinar la relación entre Autoeficacia Académica y la dimensión Síntomas en estudiantes de una universidad de Lima.
5. Determinar la relación entre Autoeficacia Académica y la dimensión Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de una universidad de Lima.



CAPITULO II: MARCO TEÒRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Lara (2018), Lima- Perú, en su estudio que tuvo por objeto determinar si las estrategias de afrontamiento se relacionan con los síntomas pre examen, así como la autoeficacia académica. El estudio es de tipo correlacional, descriptivo. La muestra estuvo conformada por 208 estudiantes de entre 16 y 35 años de Ciencias de la Salud. Los instrumentos usados fueron: Para la primera variable la “Escala para afrontar la ansiedad y la incertidumbre pre examen”, y la “Escala de autoeficacia percibida” que se usa únicamente para contextos letrados. Los resultados de la investigación muestran que la autoeficacia académica auto percibida y las estrategias de orientación a la tarea, así como evitación se relacionan significativamente. En conclusión, aquellos que tienen índices más altos de autoeficacia académica suelen hacer mayor uso de estrategias vinculadas con la regulación antes del examen, que aquellas usadas para evitar o buscar apoyo.

Córdova (2018) Lima- Perú, tuvo como objetivo analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios de Lima. La muestra fue de 258 participantes de la Universidad nacional de Ingeniería. El diseño es correlacional y de corte transversal. Los instrumentos de medición fueron en “Inventario de SISCO de estrés Académico Barraza,2006)- México y la “Escala de Procrastinación (Gonzales, 2014)- Perú. Los resultados muestran que hay relación positiva y altamente significativa entre estrés académico y procrastinación ($r_{ho} = 0,456$, $P = 0,000$), indicando que a

mayores niveles de estrés que experimentan los estudiantes, presentan elevados niveles de procrastinación

Rosales (2016), Lima, Perú. En su investigación buscó establecer si el estrés académico y los hábitos de estudio se relacionan. La muestra estuvo constituida por 337 estudiantes universitarios de Psicología pertenecientes a primero y segundo año, tanto hombres como mujeres, de 16 hasta 31 años de edad. La investigación obedece a un diseño correlacional. Los instrumentos utilizados en el recojo de los datos son: El Inventario Sisco de Estrés Académico y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Los resultados hallados refieren que el 80,50 % presenta un nivel promedio de estrés académico y un 78,99 % se ubica en nivel promedio de hábitos de estudio. Hallándose una relación estadísticamente significativa y positiva entre el estrés académico y los hábitos de estudio. Concluyendo que las mujeres en estrés total tienen un resultado mayor, y los alumnos de 3er ciclo indican tener mayor estrés académico en la dimensión estresores.

Chiyong y Villacampa (2015) investigaron el estrés académico y su repercusión con el desempeño académico. Y 186 participantes de la facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima conformó su muestra de estudio. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario Sisco del Estrés Académico y el promedio de nota del estudiante al finalizar el semestre. El diseño de investigación es descriptivo- correlacional. Los resultados indican que el 100 % de los estudiantes han presentado estrés en algún momento, con un nivel de 3.5 de intensidad promedio.

Echegaray y Segovia (2015)- Ica, realizaron la investigación autoeficacia y estrés, en universitarios de la facultad de enfermería del noveno ciclo de la universidad san Luis Gonzaga de Ica. La muestra está constituida por alumnos que cursan el 9no ciclo, con edades de 20 – 23 años; El diseño de investigación es descriptivo - correlacional. Los resultados sobre cansancio emocional, un 51,4% de alumnos presenta bajo cansancio emocional, un 34,3% cansancio emocional medio y solo un 14,3% cansancio emocional alto; sobre despersonalización de los alumnos intervenidos se obtuvo que un 71,4 % siente despersonalización bajo un 11,4% despersonalización medio y un 17,1% despersonalización alta. Sobre Autoeficacia un 17,1% tiene Autoeficacia baja, un 11,4% Autoeficacia media y un 77,4% Autoeficacia alta. Con un nivel de significación del 95% los datos evidencian que no existe relación significativa entre la autoeficacia (realización personal) y el estrés (cansancio emocional).

Rojas, Chang y Delgado (2015)- Lima- Perú, investigaron los niveles de estrés y formas de afrontarlo en estudiantes universitarios. Con una muestra de participantes de Psicología, Derecho y Medicina de una universidad privada de Lima. Los instrumentos de medición fueron, el Inventario Sisco del Estrés Académico y el cuestionario de afrontamiento del estrés. El diseño de investigación es descriptivo – correlacional. Encontrando que el 92,4% de alumnos presento preocupación o nerviosismo como manifestaciones de estrés. Y los estudiantes de Medicina son los que presentaron mayores niveles de estrés que los estudiantes de Psicología y Derecho. Las formas de afrontamiento de estrés más frecuentes fueron: Que los estudiantes se focalizaran en resolver sus problemas, la reevaluación positiva y buscar apoyo social.

Alania, Quinteros & Corrales (2016), en el estudio “estrategias de afrontamiento frente al estrés académico en estudiantes preuniversitarios de la UNMSM. La muestra se conformó por 110 estudiantes de Preuniversitaria de medicina. Método, es de tipo descriptivo de corte transversal. Los instrumentos usados fueron el cuestionario Brief Cope. Los resultados demuestran que las estrategias de afrontamiento más utilizadas frente al estrés académico es la “estrategia centrada en el problema” 76.37%, y según las dimensiones el 70% utiliza el afrontamiento activo (centrado en el problema), el 55.46% usa la “reinterpretación positiva (centrado en la emoción) y el 30% la autodistracción (centrado en la evitación del problema). Concluyendo que las estrategias de afrontamiento al estrés usadas con mayor frecuencia es la centrada en el problema, permitiendo al estudiante identificar sus propias habilidades y competencias dirigidas a la resolución de los problemas.

Galdós-Tanguis (2014)- Lima, en su estudio buscó identificar si entre el rendimiento, el estrés académico y las dimensiones de personalidad de los estudiantes universitarios existe relación. La muestra constituida por estudiantes universitarios. El diseño de investigación es descriptivo – correlacional. Encontrándose resultados, de a mayores niveles de extraversión, menores serán las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y menores serán los síntomas presentados por el alumno. Por otro lado, las evidencias señalan que, a mayores niveles de neuroticismo, mayores serán las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y mayores serán los síntomas presentados por el alumno. Finalmente, se concluye que existe una relación entre las dimensiones de personalidad de la muestra y el estrés académico.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Mayorga (2018)- Ecuador. En su investigación, cuyo objetivo era “determinar la correlación entre la percepción de la autoeficacia y el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología de Ambato”. La muestra fue 237 estudiantes universitarios de la PUCE y la UTI. El tipo de estudio fue cuantitativo, con un alcance descriptivo correlacional. Los instrumentos empleados fue la escala de la Autoeficacia General (EAG) y el Inventario del Estrés Académico (SISCO). Los resultados demuestran que existe un nivel bajo de estrés académico y una alta presencia de autoeficacia percibida. Asimismo, se halló la existencia de una correlación baja negativa, entre la percepción de autoeficacia y dos de las dimensiones que evalúa SISCO (Reacciones psicológicas $r = 0,29$; $p < 0,01$ y Reacciones Comportamentales $r = 0,33$; $p < 0,01$). Es así que, a mayor percepción de la autoeficacia hay menores reacciones psicológicas y comportamentales dentro del criterio el estrés académico.

Florencia & Domingo (2018), Argentina, investigaron la “autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés”. La muestra estuvo constituida por 126 estudiantes de psicología entre las edades de 18 a 60 años. Los instrumentos de la investigación fueron: la escala de autoeficacia general y el cuestionario de estilos de afrontamiento al estrés. Enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional. Entre los resultados se destaca una relación positiva y significativa tanto para el nivel de autoeficacia y el estilo de afrontamiento al estrés llamado “Focalizado en la solución del problema” ($p = .347$; $p = .000$), es decir cuanto mejor y positivos sean los juicios sobre las propias capacidades, los estudiantes aplicarían un estilo de afrontamiento como, el análisis de las causas de los problemas, planteamiento y ejecución de soluciones para afrontar las situaciones

estresantes, Por otro lado existe una moderada asociación negativa significativa entre la autoeficacia y el estilo de afrontamiento al estrés llamado “Autofocalización negativa” ($p = -.412$; $p = .000$), que indica que cuanto más escasos sean los juicios sobre las propias capacidades del estudiante, los estilos de afrontamiento que utilizaría serían, ideas de autoculpabilidad, sentimientos de indefensión, dependencia, pesimismo ante situaciones estresantes. Y frente a la autoeficacia y estilo de afrontamiento “revaluación positiva”, hay una escasa relación positiva significativa ($p = .202$; $p = .023$) indicando que el aumento de juicios positivos acerca de las propias capacidades, permitirá el reconocimiento de un evento como estresante, buscando una solución centrada en aspectos positivos de la situación. Concluyendo que quienes presentan un mayor nivel de autoeficacia utilizan los estilos de afrontamiento al estrés focalizado en dar una solución viable al problema, así como reevaluarla de manera positiva. Por otro lado, quienes presentaron menor nivel de autoeficacia recurren al estilo de afrontamiento autofocalización negativa

Won (2018), Corea del Sur. En su estudio “probar el efecto de interacción tripartita del estrés académico, la autoeficacia académica y el valor de la tarea sobre la persistencia en el aprendizaje entre estudiantes universitarios coreanos”, cuyo objetivo era examinar la relación el estrés académico, la autoeficacia académica y el valor de la tarea como predictores de persistencia en el aprendizaje. El enfoque es cuantitativo, realizándose un análisis de regresión múltiple. La muestra comprendió 483 estudiantes universitarios coreanos de una Universidad cerca de Seúl. Los resultados indican que el estrés académico, la autoeficacia académica y el valor de la tarea se relacionan positiva y significativamente con el aprendizaje. Asimismo, se encontró relación positiva

entre el estrés académico y la autoeficacia académica, así como entre la autoeficacia y el valor de la tarea. Sin embargo, entre el estrés académico y el valor de la tarea existe una correlación negativa y significativa.

Barraza & Hernández (2017)- México. Investigaron si entre la “autoeficacia académica percibida y el estrés en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango” existe relación. La muestra fue de alumnos. El estudio fue correlacional, transversal y no experimental. Los resultados indican que el 73% de estudiantes presentan un nivel de autoeficacia percibida alta, y solo la dimensión “retroalimentación” del inventario de expectativas de autoeficacia académica, presenta una correlación negativa con el estrés académico; lo que significa que a medida que disminuye la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Vizoso & Arias (2016) – España, realizaron una investigación en donde el objetivo era conocer las principales fuentes de estrés percibidas por los estudiantes universitarios en el contexto académico y analizar las relaciones de estos estresores con el burnout académico y el rendimiento. La muestra se conformó por 532 participantes de la Universidad de León. Se seleccionaron los instrumentos de medición, los mismos que fueron la Escala de Estresores Académicos y el instrumento Maslach Burnout Inventory – Student Survey ver. Española. El estudio obedece al enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional. Los resultados revelan que las situaciones relacionadas con los exámenes son las percibidas como estresantes con más frecuencia. La carencia de valor de los contenidos predice significativamente todas las dimensiones del burnout. Además, la eficacia y el rendimiento se predicen por la preocupación

por las deficiencias metodológicas y por la falta de participación. Por otra parte, la preocupación por las intervenciones en público afecta negativamente tanto el rendimiento como a la eficacia.

Díaz, Arrieta & González (2014), Colombia, realizaron una investigación cuyo objetivo era identificar si el “estrés académico y la funcionalidad familiar” tienen relación. La muestra de estudio es de tipo probabilístico, y se conformó por 251 participantes de la “universidad pública de Cartagena de Indias en Colombia. El estudio es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional. Los resultados indicaron que 87,3% de los participantes presentan una mayor cantidad de estrés académico, y entre los factores que contribuyen al problema se encuentra la evaluación del docente. Por otro lado, el estudio encontró que la disfunción familiar llega a ser para el estudiante un factor estresante (OC=2,32). El modelo que mejor explica el estrés como un factor importante en el contexto académico es la participación familiar, el sexo y el ciclo que cursa el estudiante. Concluyendo que factores relacionados con la disfunción familiar puede desencadenar el estrés académico con mayor impacto, influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes de odontología.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 La autoeficacia

Teorías de la Autoeficacia

El concepto de autoeficacia tiene sus inicios en *la teoría del aprendizaje social* por Rotter (1966), la cual presenta cuatro variables relevantes según (Camposeco, 2012, citado en Carrasco 2017) estas son:

- a) Potencial de conducta (PC), en la cual la persona realizará una conducta de entre otras opciones.

- b) Expectativa (E), creencia de la persona de recibir un refuerzo (interno o eterno) por realizar cierta conducta.
- c) Valor del reforzador (VR), Importancia que la persona atribuye a los resultados obtenidos.
- d) Situación Psicológica, Es la relevancia del contexto de una conducta, el cual el individuo le dará determinado valor al reforzador y a la expectativa.

A partir de esta teoría Bandura en 1977, lo continuó y formó el concepto de autoeficacia.

Definiciones de autoeficacia

Para Bandura (1977) la autoeficacia es el conjunto de pensamientos, creencias o expectativas que posee una persona acerca de sus capacidades para realizar con éxito una tarea (England, 2012, citado en Carrasco, 2017) y este se complementa con la motivación y autoestima la cual influyen para que el alumno se sienta motivado y valore sus capacidades en el aprendizaje individual o con otros (Torre, 2007, citado en Barahona,2014).

La autoeficacia surgió para identificar el impacto que las creencias tienen sobre los resultados en el aprendizaje, rendimiento académico, elección vocacional, profesional y en la motivación para aprender (Barahona, 2014, citado en Carrasco 2017).

Características de la autoeficacia

Según (Covarrubias y Mendoza, 2013, citado en Carrasco 2017) se caracteriza por ser:

- **Dinámica:** Por tener como fuente a las experiencias, ésta puede aumentar o disminuir la percepción de autoeficacia que posee el individuo.
- **Cíclica:** Por sus elementos interdependientes. (ejemplo la persona puede ser productos y productores de diversas situaciones).
- **Multidimensional:** Por los diferentes procesos psicológicos básicos que incluyen como: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos.
- **Específica:** La persona no tendrá autoeficacia en todas las tareas, sino que dependerá del ámbito y el contexto de la tarea.
- **Permeable:** Ya que los cambios pueden generar que la autoeficacia se fortalezca o disminuya.

Dimensiones de la autoeficacia

(Prieto, 2007, citado en Aquino 2015) refiere que las dimensiones de la autoeficacia tienen cierta influencia en la actuación personal y son:

- a) **Magnitud:** Nivel de dificultad de la tarea a la cual una persona se enfrenta (bajo, medio o alto).
- b) **Fuerza:** Grado de confianza de la persona para llevar a cabo la tarea.
- c) **Generalidad:** Es la generalización del sentimiento de autoeficacia a otros ámbitos de la tarea, según las características de la situación o de las personas.

Asimismo, dentro de la teoría de autoeficacia Caro (1987, citado en Chigne,2017) refiere que Bandura (1989, Kreitner & Kinicki, 1997) propuso cuatro enfoques o procesos en relación a la autoeficacia:

- *Procesos Cognitivos:* El comportamiento que evidencia el sujeto, es trazado por objetivos con alto valor de significancia, y cuanto más elevada sea la valoración de la autoeficacia percibida, más compleja será la meta

trazada, además se incluye en este proceso, el aprendizaje observacional, representado por el imaginario y el verbal.

- *Procesos Motivacionales:* Existen tres factores motivacionales para entender el grado de autoeficacia de la persona:
 - *Las atribuciones Causales:* Es decir, hacia el acto de sentirse ineficaz, es el reflejo de una creencia pobre de habilidad (causa-consecuencia), es decir fracaso es igual a escaso esfuerzo.
 - *Expectativas de resultado:* El sujeto actúa en función de sus propias creencias, de si es capaz de alcanzar sus metas.
 - *Metas Cognitivas:* El éxito de las personas se debe a cuan convencidas están de alcanzar la meta, independientemente de las barreras, la falta de conocimiento o compromiso.
- *Procesos Afectivos:* Ciertos estados afectivos están afectados por las creencias de autoeficacia, y se da en estos pasos:
 - *1° Instancia:* Estar rodeado de un ambiente de frecuentes peligros, puede desarrollar elevados niveles de ansiedad, y otras personas pueden tener esta situación bajo control y no dejar que altere su bienestar.
 - *2° Instancia:* Puede aparecer cuando el sujeto es capaz de manejar las ideas perturbadoras.
 - *3° Instancia:* El sujeto es capaz de cambiar una situación amenazante o estresante en completa seguridad o tranquilidad; es decir la conducta de afrontamiento se dará de acuerdo al nivel de autoeficacia que el sujeto posea (elevado o pobre).

- *Procesos Selectivos*: El sujeto decide cómo comportarse frente a las situaciones, el nivel de autoeficacia determinará dicha selección a realizar.

Entonces podemos decir que el desarrollar altos niveles de autoeficacia, garantizará a las personas su éxito y la ausencia de ella será su propio fracaso; tal como se describe en el Figura 1.

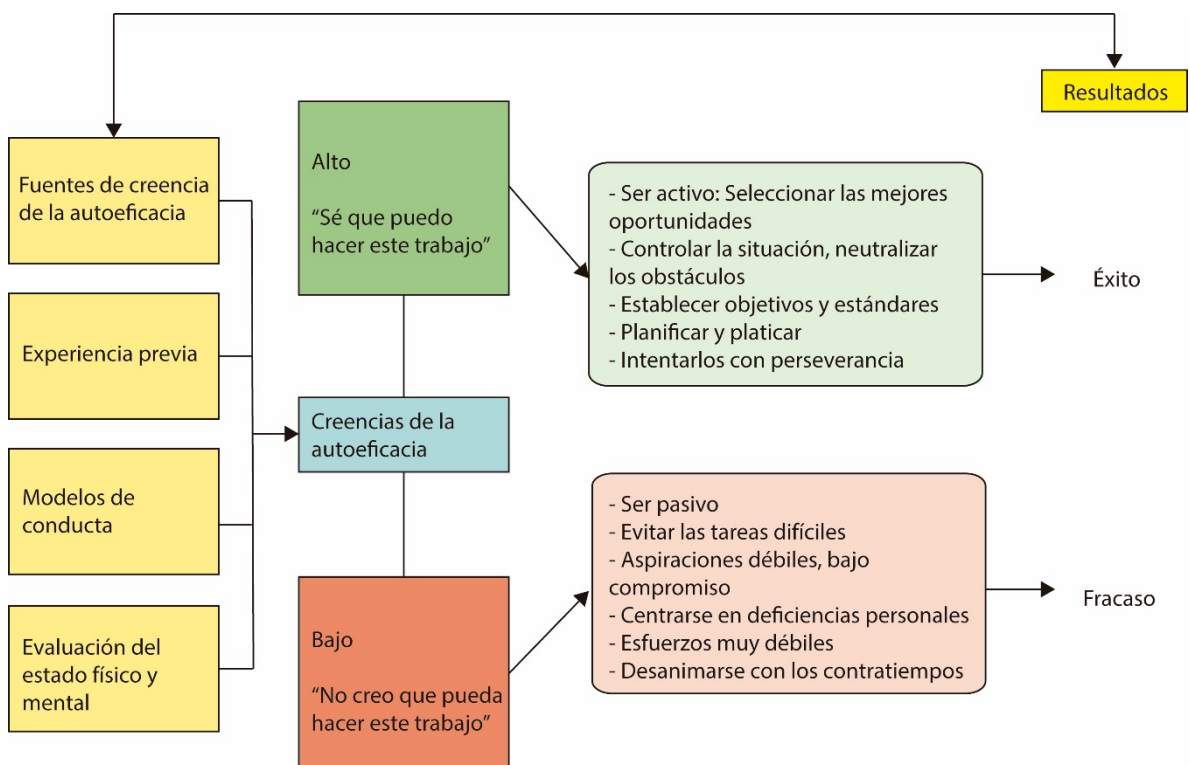


Figura 1. Modelo teórico de la autoeficacia, tomado de Bandura (1989) y de kreitner y kinichi (1997), adaptado por Méndez (2009, citado en Chigne,2017).

Autoeficacia académica

(Torre, 2007 citado en Barahona, 2014) refiere que la autoeficacia académica está influenciada por los juicios que tiene el alumno acerca de sus propias capacidades para organizarse y ejecutar actividades específicas y

alcanzar el resultado esperado. “Por consiguiente, el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de auto creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado” (Ornelas, et al., 2012).

Asimismo, Robles (2018) también concuerda al definir a la autoeficacia académica como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de la cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades.

Alegre (2014) por su parte determina que la autoeficacia académica no necesariamente se relaciona con las “habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico” sino que tiene que ver con qué es lo que hace el estudiante con todos esos recursos personales para hacer más eficaz su tiempo académico, así como la debida administración de los diversos factores que producen estrés en el proceso.

De acuerdo a Valdez, et al. (2018) la autoeficacia tiene mucho que ver con la percepción que el estudiante tiene sobre sus propias capacidades para obtener los resultados necesarios durante el tiempo que se encuentre estudiando. Asimismo, cabe la posibilidad de vincular este concepto con lo que actualmente se conoce como las competencias necesarias que el estudiante universitario requiere para cumplir con las diversas actividades académicas. No necesariamente esto está vinculado a éxito académico, pues se ha demostrado que algunos estudiantes mantienen un alto estándar de autoeficacia académica

“aunque experimenten fracasos en sus tareas académicas” (cf. Pratt-Sala & Redford, 2010).

García, et. al. (2012) sugieren que la autoeficacia se relación al éxito en los estudios, debido a que gran cantidad de estudiantes atribuye éste a factores internos más que a externos, es decir, tiene mucho que ver con las motivaciones y esfuerzo del propio estudiante, así como el autorreconocimiento de las fortalezas y debilidades que tiene para enfrentar positivamente los retos que la vida académica le imponga, y sobresalir con satisfacción. Es decir, no necesariamente es un asunto de capacidades, sino más bien de gestión de las capacidades para obtener resultados esperados (Jeng & Shih, 2008).

Blanco (2010) ha señalado con propiedad que la autoeficacia académica es una motivación o idea subjetiva que se gesta en el estudiante sobre su propio rendimiento a fin de superar sus propios límites o las dificultades que puede encontrar en el camino académico. Suárez, Fernández & Zamora (2018) suponen que estas motivaciones internas hacen que el estudiante evidencia de manera real su pensamiento sobre la superación de dificultades, promoviendo la excelencia en sus diversas actividades.

Fatima, Sharif & Zimet (2018) han encontrado que los estudiantes con mayor autoeficacia académica tienen recursos personales y sociales que motivan su constante mejora como grupos académicos, profesores comprometidos, buena promoción de las actividades académicas a nivel del docente y de la institución (como participación en investigación, seminarios y ponencias de actualización). A esto Arroyo & Orozco (2016) lo definen como el engagement académico, que determina el nivel de compromiso de todo el

personal administrativo y docente, así como el apoyo de grupos cercanos como los amigos y compañeros en una sinergia que busca la mejora de los estudiantes.

En contraste con Blanco (2010) el punto de vista de Fatima, Sharif & Zimet (2018) consideran que si bien la autoeficacia académica puede ser parte de una motivación interna o subjetiva, al final el entorno académico influencia positiva o negativamente sobre el estudiante al punto de modificar su conducta respecto a una autoeficacia mediocre, buscando que él mejore, lo que también llega a ser una conducta aprendida y modificable que se logra pulir a medida que el estudiante tenga contacto con la universidad.

Este estudio se basa en la definición que propone Robles (2018) quien define a la autoeficacia académica como:

“...la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de la cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades” p.29.

Tipos de expectativas de autoeficacia

Bandura (1986, citado en Robles, 2018), refiere que la conducta de autoeficacia académica, están inmersas tres tipos de expectativas y son:

- a) **Expectativas de la situación:** Es la percepción de que las consecuencias de la conducta son producidas por eventos del ambiente, independientemente de la acción personal. Y el ambiente académico donde se desenvuelven los estudiantes, factores asociados como: La infraestructura y equipamiento del ambiente a estudiar, didáctica de

enseñanza del docente, medios económicos, apoyo familiar, interacción de pares y trabajo en equipo al realizar tareas académicas son algunas razones por las cuales pueden ayudar o limitar los resultados de sus capacidades (Robles,2018).

b) **Expectativas de Resultado:** Es la creencia de que la conducta producirá determinados resultados, una percepción alta, el estudiante tendrá un comportamiento que le permita tener el control de sus metas, gestionando su adversidad, manejando su afecto, frente a situaciones académicas; asimismo los patrones de pensamiento en relación al compromiso, dedicación y las reacciones emocionales de automotivación estudiantil. (Robles, 2018).

c) **Expectativa de autoeficacia Percibida:** Creencia del sujeto de tener la capacidad necesaria para ejecutar el comportamiento requerido para obtener determinados resultados. Estas capacidades están relacionadas al manejo de recursos cognitivos, resolución de problemas, y el cómo se afronta las actividades académicas.

2.2.2. Estrés

Definición

(Hernández 2011, citado en Rosales 2016, p. 25), menciona que la definición “estrés proviene del latín ‘stringere’ que significa empujar, estrechar, oprimir”.

Nieto y Jesús (2006) indican que el estrés es una experiencia de mucha presión emocional constante, generalmente de carácter ansioso, motivado por un factor o estímulo excesivo proveniente del exterior y con demasiada exigencia” (Citado en Rosales, 2016).

Tipos de estrés

Selye (1930, citado en Córdova, 2018) refiere que existen dos tipos de estrés:

1. *Estrés Positivo (Eustrés)*: Es necesario para la sobrevivencia del hombre, permitiéndole realizar sus actividades con satisfacción; siempre y cuando las respuestas a la demanda sean adecuadas y estén adaptadas a las reacciones fisiológicas del sujeto. Es decir, el sujeto interacciona con su estresor con equilibrio y bienestar; siendo este estrés necesario para mantenernos activos y alcanzar nuestros logros.
2. *Estrés negativo (Distrés)*: Este estrés evoluciona y supera la capacidad de resistencia y de adaptación del organismo

Teorías del estrés

Las teorías que explican el estrés empiezan por la “*teoría basada en la respuesta*”, expuesta por Selye, el cual refiere que el estrés llega a ser con exactitud una forma de responder de manera no específica del cuerpo frente a las demandas de distinto índole, sin causa particular, es decir puede ser un estímulo físico, psicológico, cognitivo o emocional (Berrio & Mazo, 2011). Asimismo, la “*teoría basada en el estímulo*” propuestas por Holmes y R.H. Rahe, refieren que los acontecimientos vitales como: La muerte de un ser querido, el embarazo y el nacimiento de un hijo, etc., pueden ser estímulos ambientales que producen estrés, exigiendo la adaptación del sujeto (Oros & Vogel, 2005, pg.86) y la “*teoría basada en la interacción*” es la que se acomoda al estudio de estrés académico propuesto en esta investigación.

Teoría basada en la interacción

Expuesta por Richard Lazarus y Folkman (1986), los cuales refieren que el estrés tiene su origen en la interacción del sujeto y el ambiente que el sujeto evalúa como amenazante y le dificulta afrontarlo, y la evaluación cognitiva determina por qué y hasta qué punto el entorno es estresante (citado en Berrio & Mazo, 2011)

Esta teoría propone tres tipos de evaluación según (Lazarus, 1986, citado en Berrio & Mazo, 2011)

1. *Evaluación Primaria*: Es la primera mediación psicológica del estrés y se realiza en cada encuentro con algún tipo de demanda (interna o externa).
2. *Evaluación Secundaria*: Ocurre después de la primaria y es la valoración de los propios recursos para afrontar las situaciones estresantes.
3. *Revaluación*: Proceso de feedback, el cual permite corregir las evaluaciones anteriores.

Estrés académico

Martínez y Díaz (2007, citado por Berrío y Mazo, 2011) definen al estrés académico como una amplia gama de experiencias en la cual se aflora el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión académica, así mismo considera las situaciones de temor, miedo, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, mostrando incapacidad de controlar la situación.

Cabanach, Souto-Gestal & Cervantes (2017) refieren que el estrés académico es la reacción normal que los estudiantes tienen a las diferentes

exigencias de la vida escolar o universitaria. Dentro de las diversas actividades que el estudiante realiza, la presión por evaluación, la gran cantidad de contenidos y la sobrecarga de trabajo, son los principales factores de estrés universitario.

Para Zárate et al., (2017) no solamente los tres factores mencionados por Cabanach, Souto-Gestal & Cervantes (2017) son los principales factores de estrés académico, sino que ésta también tiene que ver con los expectativas, desafíos o amenazas “sociales, familiares y educativas” que el estudiante se ve obligado a vencer a diario. Cuando un estudiante siente que sus “conocimientos, habilidades, actitudes y o valores, no son suficientes para satisfacer las demandas de su entorno pueden sentir estrés” lo que afecta su vida estudiantil y su futura formación profesional.

Este estudio se basa en la definición de Barraza (2006), quien define al estrés académico como un proceso sistémico, que se da de forma adaptativa y psicológica cuando el estudiante está sometido a diversas actividades y responsabilidades que son considerados estresores.

Modelo Sistémico Cognoscitivista del estrés académico

Desde una perspectiva sistémica el estrés académico, se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

Primero: Cuando los estudiantes se ven expuestos en contextos académicos que trae consigo una serie de exigencias, que, para el alumno, son consideradas estresores (Imput),

Segundo: Cuando estos estresores causan un desequilibrio sistémico (situación estresante) expresado en diversos síntomas (indicadores del desequilibrio),

Tercero: Ante el desequilibrio sistemático el estudiante universitario se ve forzado a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

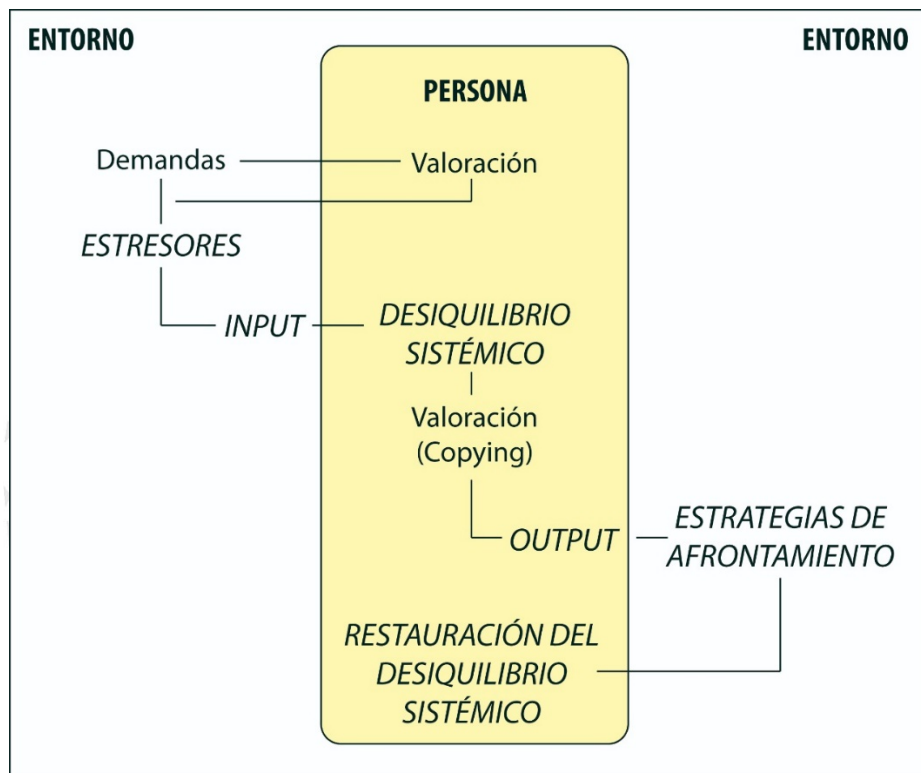


Figura 2. Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, tomado de Barraza (2006).

Barraza (2006) refiere que la lectura del gráfico empieza por el lado izquierdo con los siguientes pasos:

1. El entorno le plantea al estudiante un conjunto de demandas y experiencias.

2. Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte del estudiante
3. Si considera que las demandas desbordan sus recursos, las valora como estresores.
4. Estos estresores son el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en el estudiante y su relación con el ambiente.
5. El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso, el de valorar la capacidad de afrontar (copying) la situación estresante, determinando cual es la mejor manera de enfrentar esa situación.
6. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.
7. Una vez aplicadas las estrategias de afrontamiento, y si son exitosas, el sistema recupera el equilibrio sistémico y si no realizara un tercer proceso de valoración que le permitirá ajustar las estrategias para lograr el éxito.

De Castro de León & Flores (2018) sustentan que hay tres aspectos mayormente reconocidos por los afectados: (a) estímulo, (b) respuesta y (c) evaluación de la posibilidad de la mejor manera de responder a la situación exigida y adaptarse a ella. Existen manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales del estrés académico, tal como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1. Manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales del estrés académico (De Castro de León & Flores, 2018).

Manifestaciones físicas	Manifestaciones psicológicas	Manifestaciones conductuales
○ Incremento del pulso.	○ Inquietud.	○ Deterioro del desempeño.
○ Palpitaciones cardíacas.	○ Depresión.	○ Tendencia a polemizar.
○ Aumento de la transpiración.	○ Ansiedad.	○ Aislamiento.
○ Aumento en la tensión muscular de brazos y piernas.	○ Perturbación.	○ Desgano.
○ Respiración entrecortada.	○ Incapacidad de concentración.	○ Tabaquismo.
○ Roce de dientes.	○ Irritabilidad.	○ Consumo de alcohol y otros.
○ Trastornos del sueño.	○ Pérdida de la confianza en sí mismo.	○ Ausentismo.
○ Fatiga crónica.	○ Preocupación.	○ Propensión a los accidentes.
○ Cefalea.	○ Dificultad para tomar decisiones.	○ Ademanes nerviosos.
○ Problemas de la digestión.	○ Pensamientos recurrentes.	○ Aumento o reducción del apetito.
	○ Distractibilidad.	○ Incremento o disminución del sueño.

Estresores académicos

Barraza (2003), Polo, Hernández & Poza (1996) proponen una lista de estresores que pueden pertenecer al estrés académico que los estudiantes puedan experimentar, tal como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de estresores académicos (Barraza 2003 & Polo, Hernández & Poza, 1996) .

Barraza (2003)	Según Polo, Hernández y Poza (1996)
Exceso de tareas	Ejecución de un Examen
incremento de responsabilidad	Explicaciones o exposiciones de trabajos durante la clase
Competencia grupal	Participar en el aula (realizar o responder a preguntas del profesor, etc.)
Intermisión del trabajo	Tener actividades con el docente en horas de tutoría.
Incomodo ambiente físico	Exceso de carga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Falta de estímulos e incentivos	Excedente de alumnos en las aulas.
Problemas con los compañeros de clases	Falta de tiempo para cumplir con todas las actividades académicas.
Poco tiempo para hacer los trabajos	Competencia entre compañeros
Conflictos con los docentes.	Cumplir con los trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de información y material para realizar el trabajo, etc.)
La llegada de exámenes	Las tareas de estudio a realizar
Los trabajos o investigaciones que se solicitan	Trabajar en grupos

Indicadores del estrés académico

A través de los indicadores o síntomas, se puede identificar si el estudiante tiene estrés académico, y según (Barraza, 2008, citado en Berrio & Mazo 2011) se clasifica en indicadores Físicos, psicológicos y comportamentales.

- **Físicos:** Son las reacciones corporales que experimenta el estudiante y se manifiestan en dolores de cabeza, falta de sueño o insomnio, malestar digestivo, fatiga crónica, sudoración excesiva.
- **Psicológicos:** Están relacionados con las funciones cognitivas o emocionales y se evidencian cuando el alumno tiene desconcentración, bloqueo mental, problemas con la memoria, ansiedad y depresión, etc.
- **Comportamentales:** Involucra a la conducta del estudiante y se evidencia a través del ausentismo de las clases, falta de ganas para ejecutar las actividades académicas, aislamiento social, etc.

Este grupo de indicadores se relaciona a cada estudiante según su marco idiosincrático, de tal forma que el desequilibrio sistémico será diferente en cantidad y variedad, en cada estudiante.

Sin embargo, el estímulo estresor al desencadenar esta crisis sistémica, las manifestaciones aparecerán en el entorno del estudiante y este se verá obligado a actuar para restaurar el equilibrio, este proceso tiene que ver con la capacidad de afrontamiento (copying), constituyendo un proceso psicológico que se pone en marcha cuando el ambiente es amenazante (Barrza,2006).

Afrontamiento del estrés

El afrontamiento se define como los esfuerzos cognitivos y conductuales, que permiten el manejo de demandas externas y/o internas, que el individuo evalúa y no puede controlar (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Berrio & mazo,2011), estos esfuerzos se evidencian en estrategias que el sujeto realiza para enfrentar las situaciones estresantes, y las emociones que le genera, como: La confrontación, el escape- evitación, la planificación, búsqueda de ayuda o apoyo social (es el apoyo que otorgan otras personas), distanciamiento, la

aceptación de responsabilidad, el autocontrol y la reevaluación positiva, son algunas de las estrategias de afrontamiento (Canabach et al, 2010). También los autoelogios, distracciones, etc.

Los factores que ayudan a que el estudiante adquiera la habilidad eficaz para usarlo como afrontamiento hacia el estrés está asociada a factores como las experiencias previas, predisposición genética, inteligencia, relación de los padres, etc. (Cruz & Varas 2001, citado en Barraza, 2006), y de acuerdo a los estilos o estrategias de afrontamiento que maneja el estudiante, hará uso de ellos.

Entonces estos recursos de afrontamiento son algunos de los que puede hacer uso el estudiante, cuando se encuentre en interacción con el ambiente académico, y esté sometido a diversos estresores propios de los estudios universitarios.

Los resultados de un manejo adecuado de las manifestaciones del estrés, empleando estrategias de afrontamiento según González et al., (2018) ayudan al cumplimiento de objetivos, sobrellevando el estrés académico y reduciendo las consecuencias que van desde enfermedades cardiovasculares, mentales agudas o crónicas.

2.3. Definición de términos

2.3.1. Autoeficacia Académica

“Es la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de la cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades” (Robles, 2018, p.29).

- a) **Expectativa de situación:** Son las percepciones de que las consecuencias son producidas por eventos del ambiente independientemente de la acción personal.” (Robles, 2018)
- b) **Expectativa de resultados:** Creencias de que una conducta producirá determinados resultados, estas estarían referidas a la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia en actividades, patrones de pensamiento y respuestas emocionales, (Robles, 2018).
- c) **Expectativas de autoeficacia percibida:** Creencia del sujeto de tener la capacidad necesaria para ejecutar el comportamiento requerido para obtener determinados resultados, (Robles, 2018).

2.3.2. Estrés Académico

Barraza (2006) refiere que el estrés académico es un proceso sistémico, que se da de forma adaptativa y psicológico cuando el alumno se encuentra sometido a diversas tareas académicas y responsabilidades que a) son considerados por el estudiante como estresores (input); b) y cuando estos estresores generan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se evidencia en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio);c) y cuando este obliga al estudiante a usar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistemático.

- a) **Área de estresores:** Son los elementos o estímulos del ambiente académico que producen presión o sobrecarga al estudiante (Jabel 2017).
- b) **Área de síntomas:** Son las manifestaciones que el alumno presenta a causa de los estresores, estos pueden ser físicos, psicológicos y comportamentales (Jabel, 2017).

- c) **Área de estrategias de afrontamiento:** Es la forma como es estudiante afronta dichas situaciones (Jabel, 2017).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis generales

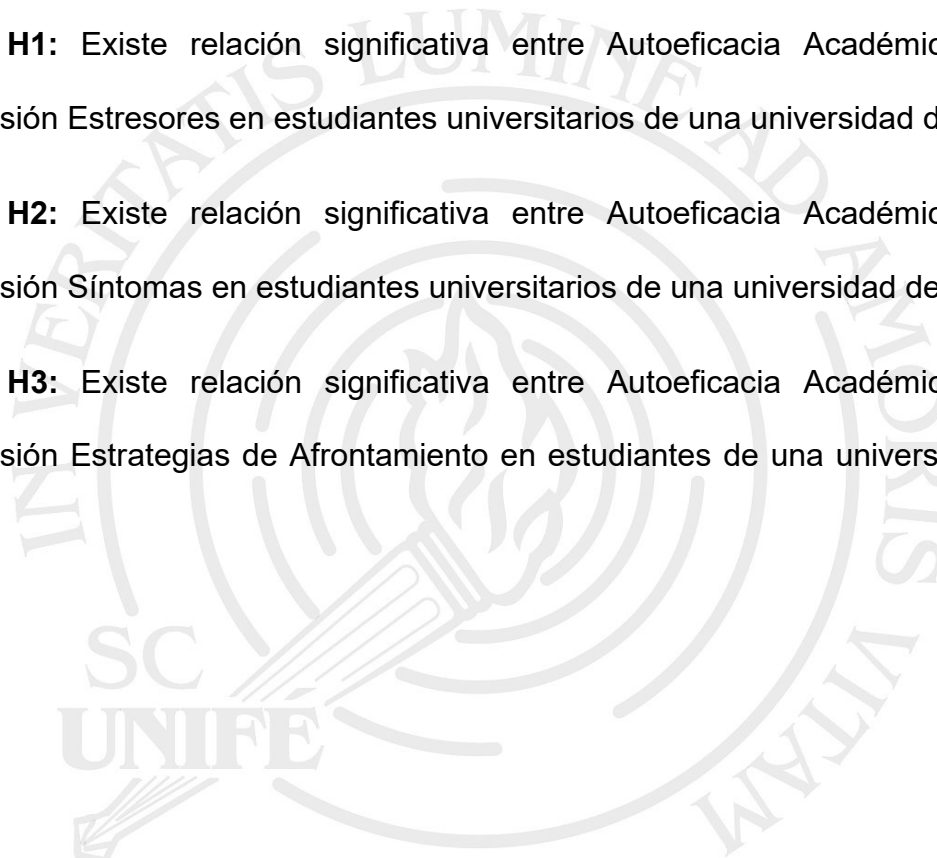
Existe relación significativa entre Autoeficacia Académica y Estrés Académico en estudiantes de una universidad de Lima.

2.4.2 Hipótesis específica

H1: Existe relación significativa entre Autoeficacia Académica y la dimensión Estresores en estudiantes universitarios de una universidad de Lima.

H2: Existe relación significativa entre Autoeficacia Académica y la dimensión Síntomas en estudiantes universitarios de una universidad de Lima.

H3: Existe relación significativa entre Autoeficacia Académica y la dimensión Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de una universidad de Lima.



CAPITULO III: MÉTODO

En este capítulo se presenta el proceso metodológico de la investigación como nivel, tipo, diseño de investigación, muestra, variables, las técnicas de recolección de datos, el procesamiento y análisis de datos.

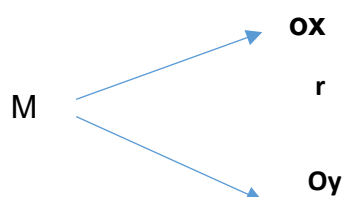
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.

Este estudio es de nivel descriptivo porque permite describir tendencias de una población en relación a los fenómenos estudiados, en este caso autoeficacia académica y estrés académico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Es de tipo básica, porque busca recopilar información para agregar a la información que ya existe y continuar enriqueciendo el conocimiento científico (Sánchez & reyes, citado en Varela,2019).

El diseño es correlacional, porque tiene como finalidad conocer la relación que exista entre dos o más variables en una muestra particular. Es decir, nos permite conocer cómo se comporta la variable de autoeficacia académica al conocer el comportamiento de la otra variable vinculada como el estrés académico. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Diseño Correlacional



- M** : Estudiantes universitarios de una universidad de Lima
- Ox** : Autoeficacia Académica
- R** : Relación
- Oy** : Estrés académico

3.2 Participantes

3.2.1 Población

La población está constituida por 404 estudiantes de la facultad de ingeniería, ciencias de la salud y arquitectura de la Universidad Peruana Unión (UPeU), Lima - Chosica Lurigancho.

Según Sánchez & Reyes (2006, p.142). la población objetiva es el universo de individuos que tienen características comunes; de la cual se obtuvo la muestra; y a la que se van hacer extensivos los resultados del estudio y que va hacer representada en el mismo.

3.2.2 Muestra

La muestra es la representación de la población accesible (objetivo), en este caso a la población universitaria y las facultades de ciencias de la Salud e ingeniería y arquitectura (Sánchez & Reyes, 2006, p.142).

El muestreo, corresponde al muestreo no probabilístico por conveniencia. El investigador elige de manera intencional a las personas en un momento determinado según Hernández, Fernández y Baptista (2014), entonces para objetivos de este estudio la muestra estará constituida por 202 estudiantes de las facultades ingeniería, ciencias de la salud y arquitectura, de la Universidad Peruana Unión.

Tabla 3.

Determinación de la muestra

Parámetro Estadístico		Valor
Proporción de éxito	<i>p</i>	0.50
Proporción de fracaso	<i>q</i>	0.50
Nivel de significancia	<i>a</i>	0.05
Nivel de confianza (1-a)	<i>NC</i>	0.95
Valor Normal Estándar	<i>z</i>	1.96
Error de muestreo	<i>E</i>	0.025
Población Objetivo	<i>N</i>	424
Muestra ajustada a la Población	<i>N₁</i>	202

En la Tabla 4. Se describe que la muestra está constituida por 79 estudiantes universitarios hombres y 123 mujeres, la edad corresponde a 108 estudiantes de 18 a 25 años y 94 estudiantes de 21 a 25 años, asimismo 101 estudiantes universitarios pertenecen a la facultad de ciencias de la salud y 101 a la facultad de Ingeniería y Arquitectura respectivamente.

Tabla 4.

Distribución de la muestra

Variable		N° de estudiantes
Género	Masculino	79
	Femenino	123
Edad	18 a 20 años	108
	21 a 25 años	94
Facultad	Facultad de Ciencias de la Salud	101
	Facultad de Ingeniería y Arquitectura	101

3.2.3 Criterios de inclusión

- Estudiantes de la facultad de ingeniería, ciencias de la salud y arquitectura, de la Universidad Peruana Unión.

- Todos los estudiantes de ambos géneros: Femenino y masculino.
- Todos los estudiantes de diversas creencias religiosas.
- Estudiantes desde los 18 años de edad hasta los 25 años.

3.2.4 Criterios de exclusión

- Estudiantes con tratamiento psicológico o psiquiátrico.
- Estudiantes menores de 18 años y mayores de 25 años.

3.3. Variables de Investigación

3.3.1. Autoeficacia Académica

a) Definición conceptual. Robles (2018, p.29), refiere que “es la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de la cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades”.

b) Definición Operacional. Esta variable fue elaborada por Robles (2018), cuyo nombre es Escala de Autoeficacia académica (ESSA), compuesta por 28 reactivos, divididos en 2 factores, el factor 1, tiene como dimensión a las expectativas de la situación y lo constituye 8 reactivos; el factor 2, tiene 2 dimensiones, la expectativa de resultados compuesta por 10 reactivos; y la expectativa de autoeficacia percibida constituida por 10 reactivos. El tipo de escala que mide los reactivos es Likert que consta de 5 opciones de respuesta a elegir del 1 al 5. Que miden autoeficacia académica.

Tabla 5

Operacionalización de la variable Autoeficacia académica

Variable 1	Factores	Dimensiones	Ítems
Autoeficacia Académica	Factor 1	Expectativas de la situación.	Compuesta por 8 Ítems
		Expectativas de Resultados	Compuesta por 10 Ítems
	Factor 2	Expectativa de autoeficacia percibida	Compuesta por 10 Ítems

3.3.2. Estrés Académico

a) Definición Conceptual. Barraza (2006) refiere que el estrés académico es un proceso sistémico, que se da de forma adaptativa y psicológico cuando el alumno se encuentra sometido a diversas tareas académicas y responsabilidades que a) son considerados por el estudiante como estresores (input); b) y cuando estos estresores generan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se evidencia en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio);c) y cuando este obliga al estudiante a usar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistemático.

b) Definición Operacional. Esta variable será medida a través del Inventario SISCO de estrés académico, se compone de 31 ítems para medir las siguientes dimensiones: Estresores, Síntomas y estrategias de afrontamiento, mediante un ítem de filtro, en términos dicotómicos, y escalamiento tipo Lickert (Valores numéricos y categoriales), teniendo 5 opciones de respuesta a elegir del 1 al 5.

Tabla 6

Operacionalización del estrés académico

Variable 2	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrés Académico	Estresores		Compuesta por 8 Ítems (3,4,5,6,7,8,9,10)
	Síntomas	R. Físicas	Compuesta por 6 Ítems (11,12,13,14,15,16)
		R. Psicológicas.	Compuesta por 5 Ítems (17,18,19,20,21)
		R. Comportamentales	Compuesta por 5 Ítems (22,23,24,25)
Estrategias de Afrontamiento		Compuesta por 6 Ítems (26,27,28,29,30,31)	

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.4.1 Procedimiento

Se siguieron los siguientes procedimientos para la recolección de datos:

- Primero se solicitó la autorización respectiva a ambos autores de los instrumentos de medición para su uso en la investigación, y la revisión de adaptación en nuestro país.
- Seguido se solicitó la autorización a la Universidad peruana Unión para la aplicación respectiva a los estudiantes, entregándose la solicitud al departamento de investigación de la misma universidad, adjuntando el consentimiento informado que el alumno recibiría antes del desarrollo de los instrumentos.
- Se procedió a la aplicación del consentimiento informado a los alumnos, luego los dos instrumentos de medición, todo ello dentro de las aulas de la universidad.
- Finalmente, se procedió a la digitación de los datos, a través del estadístico SPSS versión 25, donde se realizó todo el análisis estadístico de la investigación.

3.4.2 Instrumentos

a) Escala de autoeficacia académica (ESSA)

La escala de autoeficacia académica (ESSA) cuya finalidad es evaluar las percepciones de autoeficacia académica percibida por los estudiantes, cuyo autor es Herbert Robles Morí, validada en el año 2018, en estudiantes universitarios de Lima- Perú.

Confiabilidad

La confiabilidad alfa de Cronbach: autoeficacia general (.877), expectativa de la situación (.831), expectativa de persona (.923), expectativa de resultado (.812), expectativa de autoeficacia percibida (.902).

Validez

Validez por criterio de jueces (.94), y validez factorial KMO (.925) y prueba de Bartlett (4026.934**), segmentación en dos factores.

b) Inventario SISCO del Estrés Académico

Se empleará el Inventario SISCO del Estrés Académico, construido y validado por Arturo Barraza en el año 2006, en síntesis, al reconocimiento de las características del estrés que presentan los estudiantes de educación media, superior y de post grado durante sus estudios, realizada en la ciudad de Durango, en México y validado en Perú- en las ciudades de Lima Jabel (2017) y en Trujillo, (2017), por Ancajima, ambos en estudiantes universitarios.

Confiabilidad

Presenta los coeficientes de consistencia interna por medio del coeficiente omega, donde la dimensión estrategias de afrontamientos con 6 ítems obtuvo un valor de .74, la dimensión estímulos estresantes con 8 ítems obtuvo valor de .85 y la dimensión síntomas obtuvo valor de .94.

Validez

La validez basada en el contenido, en donde (Aiken, 2003), La comprensión de los ítems, alcanzó valores v de ($p < .01$) y ($p < .05$) de confianza en las dimensiones de estímulos estresantes, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Validez de estructura interna, se utilizó la metodología del análisis factorial confirmatorio, reportando valores de ajuste absoluto (GFI = .98, RMR = .05) como en el ajuste comparativo (NFI = .97).

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Para el análisis de la normalidad se utilizará la prueba de la Kolmogorov-Smirnov y seleccionar que tipo de estadístico (paramétrico o no paramétricos) asimismo se establecerá el coeficiente de correlación de Pearson y Spearman respectivo a cada caso. Por otro lado, se hizo uso de la estadística descriptiva-inferencial para comparar los resultados con otras investigaciones y llegar a las conclusiones de este estudio.



CAPITULO IV: RESULTADOS

Los resultados encontrados en la siguiente investigación se muestran y se describen en las tablas estadísticas, que evidencian los datos correspondientes a la aplicación de la Escala de Autoeficacia Académica (EESAA) y del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes universitarios de la Universidad Peruana Unión- Lima, y su posterior procesamiento en el Software SPSS versión 25.0, los cuales se muestran así.

4.1 Tablas descriptivas

En la Tabla 7. Se describe las características de la muestra, en donde predomina el sexo femenino con una frecuencia de 123 y un porcentaje de 60.9% mientras que los hombres tienen una frecuencia de 79 con un porcentaje, de 39.1%. Asimismo, las edades de 18 a 20 años corresponden a una frecuencia de 108 y un porcentaje de 53,5%, mientras que las edades de 21 a 25 años tienen una frecuencia de 94 y un porcentaje de 46,5%. Los estudiantes universitarios que pertenecen a la facultad de ciencias de la salud tienen una frecuencia de 101 y un porcentaje de 50,0 % y también los de la facultad de Ingeniería y Arquitectura tienen una frecuencia de 101 y un porcentaje de 50.0% respectivamente.

Tabla 7

Análisis de frecuencia de las características de la muestra

Variable		F	%
Sexo	Masculino	79	39,1
	Femenino	123	60,9
Edad	18 a 20 años	108	53,5
	21 a 25 años	94	46,5
Facultad	Facultad de Ciencias de la Salud	101	50,0
	Facultad de Ingeniería y Arquitectura	101	De 50,0
N= 202			

4.1.1. Autoeficacia académica y estrés académico

En la Tabla 8 se puede ver en relación a la autoeficacia académica y estrés académico que, 1 participante (0,5%) que tiene nivel bajo de autoeficacia académica tiene nivel severo de estrés académico, 17 participantes (8,4%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tiene nivel leve de estrés académico, 71 participantes (35,1%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel moderado de estrés académico, 1 participante (0,5%) que tiene nivel medio de autoeficacia académica tiene nivel severo de estrés académico, 24 participantes (11,9%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel leve de estrés académico, 87 participantes (43,1%) que tiene nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel moderado de estrés

académico, 1 participante (0,5%) que tiene nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel severo de estrés académico.

Tabla 8
Autoeficacia académica y estrés académico

		Autoeficacia académica					
		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
		n	%	n	%	n	%
Estrés académico	Nivel leve	0	0,0	17	8,4	24	11,9
	Nivel moderado	0	0,0	71	35,1	87	43,1
	Nivel severo	1	0,5	1	0,5%	1	0,5
Total		1	0,5	89	44,1	112	55,4

4.1.2. Niveles de Autoeficacia Académica

En la Tabla 9 se puede observar en relación a la autoeficacia académica que 1 participante (0,5%) tiene nivel bajo de autoeficacia académica, 89 participantes (44,1%) tienen nivel medio de autoeficacia académica, y 112 participantes (55,4%) tienen nivel alto de autoeficacia académica.

Tabla 9

Frecuencia y porcentajes de Autoeficacia académica

	Autoeficacia académica		
	n	%	% Acumulado
Nivel bajo	1	0,5	0,5
Nivel medio	89	44,1	44,6
Nivel alto	112	55,4	100,0
Total	202	100,0	

4.1.3. Niveles de Estrés Académico

En la Tabla 10 se puede observar en relación al estrés académico que 41 participantes (20,3%) tienen un nivel leve de estrés académico, 158 participantes (78,2%) tienen un nivel moderado de estrés académico, y 3 participantes (1,5%) tienen un nivel severo de estrés académico.

Tabla 10

Frecuencia y porcentajes de Estrés académico

	Estrés académico		
	n	%	% Acumulado
Nivel leve	41	20,3	20,3
Nivel moderado	158	78,2	98,5
Nivel severo	3	1,5	100,0
Total	202	100,0	

En la Tabla 11 se puede observar en relación a los estresores que, 44 participantes (21,8%) tienen un nivel leve de estresores, 139 participantes (68,8%) tienen un nivel moderado de estresores, y 19 participantes (9,4%) tienen un nivel severo de estresores.

Tabla 11

Frecuencia y porcentajes de la dimensión Estresores

	Dimensión Estresores		
	n	%	% Acumulado
Nivel leve	44	21,8	21,8
Nivel moderado	139	68,8	90,6
Nivel severo	19	9,4	100,0
Total	202	100,0	

En la Tabla 12 se puede observar en relación a los síntomas que, 92 participantes (45,5%) tienen un nivel leve de síntomas, 103 participantes (51,0%) tienen un nivel moderado de síntomas, 7 participantes (3,5%) tienen un nivel severo de síntomas.

Tabla 12

Frecuencia y porcentajes de la dimensión Síntomas

	Dimensión Síntomas		
	n	%	% acumulado
Nivel leve	92	45,5	45,5
Nivel moderado	103	51,0	96,5
Nivel severo	7	3,5	100,0
Total	202	100,0	

En la Tabla 13 se puede observar en relación a las estrategias de afrontamiento que, 34 participantes (16,8%) tienen un nivel bajo de uso de estrategias de afrontamiento, 142 participantes (70,3%) tienen un nivel medio de uso de estrategias de afrontamiento, y 26 participantes (12,9%) tienen un nivel alto de uso de estrategias de afrontamiento.

Tabla 13

Frecuencia y porcentajes de la dimensión Estrategias de afrontamiento

	Dimensión Estrategias de afrontamiento		
	n	%	% acumulado
Nivel bajo	34	16,8	16,8
Nivel medio	142	70,3	87,1
Nivel alto	26	12,9	100,0
Total	202	100,0	

4.2 Tablas de Correlación

4.2.1 Autoeficacia académica y estrés académico

En la Tabla 14 se puede ver que los datos correspondientes de las variables presentan distribución normal para la autoeficacia académica (,200) y estrés académico (,200), por lo tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará la estadística paramétrica.

Tabla 14

Prueba de Kolmogorov - Smirnov para autoeficacia académica y estrés académico.

Variable	Media	D.E.	K-S	p
Autoeficacia académica	104,46	11,002	,050	,200
Estrés académico	79,98	14,517	,045	,200

En la Tabla 15 se puede ver respecto a la relación entre la autoeficacia académica y estrés académico que existe relación negativa y significativa (,043) a nivel muy bajo (-,143*).

Tabla 15

Correlación entre autoeficacia académica y estrés académico

Variable	Correlación de Pearson	p
Autoeficacia académica y Estrés académico	-,143*	,043

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

4.2.2 Correlación de Autoeficacia académica y dimensiones

En la Tabla 16 se puede ver en relación a la autoeficacia académica y estresores que, 1 participante (0,5%) que tiene nivel bajo de autoeficacia académica tiene nivel severo de estresores, 13 participantes (6,4%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tiene nivel leve de estresores, 66 participantes (32,7%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel moderado de estresores, 10 participantes (5,0%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel severo de estresores, 31 participantes (15,3%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel leve de estresores, 73 participantes (36,1%) que tiene nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel moderado de estresores, 8 participantes (4,0%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel severo de estresores.

Tabla 16

Correlación entre Autoeficacia académica y estresores

		Autoeficacia académica					
		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
		n	%	n	%	n	%
Estresores	Nivel leve	0	0,0	13	6,4	31	15,3
	Nivel moderado	0	0,0	66	32,7	73	36,1
	Nivel severo	1	0,5	10	5,0	8	4,0
Total		1	0,5	89	44,1	112	55,4

En la Tabla 17 se puede ver que los datos correspondientes de la variable estresores presentan distribución normal ($,200$), por lo tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará la estadística paramétrica.

Tabla 17

Prueba de Kolmogorov - Smirnov para autoeficacia académica y estresores

Variable	Media	D.E.	K-S	p
Estresores	23,42	5,178	,057	,200

En la Tabla 18 se puede ver respecto a la relación entre la autoeficacia académica y estresores que existe relación negativa y significativa ($,005$) a nivel muy bajo ($-,198^{**}$).

Tabla 18

Correlación entre autoeficacia académica y estresores

Variable	Correlación de Pearson	p
Autoeficacia académica y Estresores	$-,198^{**}$,005

*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En la Tabla 19 se puede ver en relación a la autoeficacia académica y síntomas que, 1 participante (0,5%) que tiene nivel bajo de autoeficacia académica tiene nivel severo de síntomas, 30 participantes (14,9%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tiene nivel leve de síntomas, 54

participantes (26,7%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel moderado de síntomas, 5 participantes (2,5%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel severo de síntomas, 62 participantes (30,7%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel leve de síntomas, 49 participantes (24,3%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel moderado de síntomas, 1 participante (0,5%) que tiene nivel alto de autoeficacia académica tiene nivel severo de síntomas.

Tabla 19

Correlación entre autoeficacia académica y síntomas

		Autoeficacia académica					
		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
		n	%	n	%	n	%
Síntomas	Nivel leve	0	0,0	30	14,9	62	30,7
	Nivel moderado	0	0,0	54	26,7	49	24,3
	Nivel severo	1	0,5	5	2,5	1	0,5
Total		1	0,5	89	44,1	112	55,4

En la Tabla 20 se puede ver que los datos correspondientes de la variable síntomas presentan distribución normal ($,060$), por lo tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará la estadística paramétrica.

Tabla 20

Prueba de Kolmogorov - Smirnov para autoeficacia académica y síntomas

Variable	Media	D.E.	K-S	p
Síntomas	37,70	10,647	,062	,060

En la Tabla 21 se puede ver respecto a la relación entre la autoeficacia académica y síntomas que existe relación negativa y significativa ($,000$) a nivel muy bajo ($-,244^{**}$).

Tabla 21

Correlación entre autoeficacia académica y síntomas

Variable	Correlación de Pearson	p
Autoeficacia académica y Síntomas	$-,244^{**}$	$,000$

*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En la Tabla 22 se puede ver en relación a la autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento que, 1 participante (0,5%) que tiene nivel bajo de autoeficacia académica tiene nivel moderado de estrategias de afrontamiento, 22 participantes (10,9%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tiene nivel leve de estrategias de afrontamiento, 61 participantes (30,2%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel moderado de estrategias de afrontamiento, 6 participantes (3,0%) que tienen nivel medio de autoeficacia académica tienen nivel severo de estrategias de afrontamiento, 12 participantes

(5,9%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel leve de estrategias de afrontamiento, 80 participantes (39,6%) que tiene nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel moderado de estrategias de afrontamiento, 20 participantes (9,9%) que tienen nivel alto de autoeficacia académica tienen nivel severo de estrategias de afrontamiento.

Tabla 22

Correlación entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento

		Autoeficacia académica					
		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
		n	%	n	%	n	%
Estrategias de afrontamiento	Nivel leve	0	0,0	22	10,9	12	5,9
	Nivel moderado	1	0,5	61	30,2	80	39,6
	Nivel severo	0	0,0	6	3,0	20	9,9
	Total	1	0,5	89	44,1	112	55,4

En la Tabla 23 se puede ver que los datos correspondientes de la variable estrategias de afrontamiento no presentan distribución normal (,000), por lo tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará la estadística no paramétrica.

Tabla 23

Prueba de Kolmogorov - Smirnov para autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento

Variable	Media	D.E.	K-S	p
Estrategias de afrontamiento	18,86	4,389	,131	,000

En la tabla 24 se puede ver respecto a la relación entre la autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento que existe relación positiva (,000) y significativa a nivel promedio (,376**).

Tabla 24

Correlación entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento

Variable	Rho	p
Autoeficacia académica y Estrategias de afrontamiento	,376**	,000

*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

4.3. Resultados de la contrastación de hipótesis

Para la contrastación de hipótesis se utilizaron los estadísticos de análisis de normalidad para las distribuciones de los datos recolectados, usando el coeficiente de Kolmogorov – Smirnov con la corrección de la significación de Lilliefors. Específicamente las tablas 14, 17, 20 y 23 muestran estos datos, indicando valores de distribución normal para “Autoeficacia académica y estrés

académico”, “Autoeficacia académica y estresores” y “Autoeficacia académica y síntomas” con los cuales se usaron los estadísticos de correlación paramétricos: R de Pearson, en tanto que para “Autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento” la distribución no es normal con la que se usó los estadísticos de correlación no paramétricos: Rho de Spearman.

A continuación, se muestran los resultados de las aplicaciones estadísticas con las interpretaciones a partir de las hipótesis hechas en la investigación, a través de la contrastación de las hipótesis de correlación.

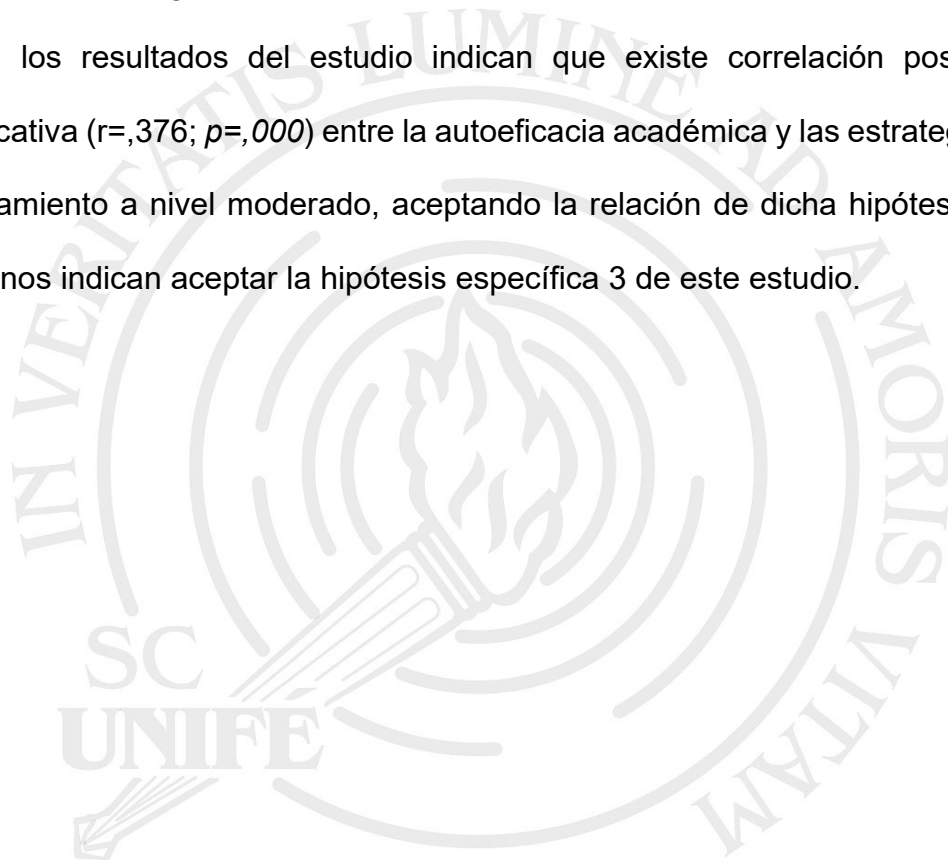
Al contrastar la hipótesis general de este estudio que pretende demostrar que: *“Existe relación significativa entre autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de una universidad de Lima”*, los resultados del estudio indican que existe correlación significativa y negativa ($r = -,143$, $p = ,043$) entre la autoeficacia académica y el estrés académico, a un nivel muy bajo (véase la Tabla 15). Los datos indican que es posible aceptar la hipótesis general de este estudio.

Al contrastar la hipótesis específica 1 de este estudio que pretende demostrar que: *“Existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión estresores en estudiantes de una universidad de Lima”*, los resultados del estudio indican que existe correlación significativa y negativa ($r = -,198$; $p = ,005$) entre la autoeficacia académica y los estresores a nivel muy bajo (véase la Tabla 18). Los datos nos permiten aceptar la hipótesis específica 1 de este estudio.

Al contrastar la hipótesis específica 2 de este estudio que pretende demostrar que: *“Existe relación significativa entre Autoeficacia Académica y la dimensión síntomas en estudiantes universitarios de una universidad de Lima”*,

los resultados del estudio indican que existe correlación significativa y negativa ($r = -.244$; $p = .000$) entre la autoeficacia académica y los estresores a nivel muy bajo (véase la Tabla 21). Los datos indican que es posible aceptar la hipótesis específica 2 de este estudio.

Al contrastar la hipótesis específica 3 de este estudio que pretende demostrar que: *“Existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de una universidad de Lima”*, los resultados del estudio indican que existe correlación positiva y significativa ($r = .376$; $p = .000$) entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento a nivel moderado, aceptando la relación de dicha hipótesis. Los datos nos indican aceptar la hipótesis específica 3 de este estudio.



CAPITULO V: DISCUSIÓN

5.1. Discusión

En la presente investigación se pretendió demostrar la correlación que existe entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios, debido a la escasa literatura empírica que existe en relación a ambos.

La hipótesis general de este estudio, pretende demostrar que existe relación significativa entre autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de una universidad de Lima, y los resultados del estudio indican que efectivamente existe correlación significativa ($r = -.143, p = .043$) negativa, entre la autoeficacia académica y el estrés académico, a un nivel muy bajo; indicando que a altos índices de autoeficacia académica una baja tendencia del nivel de estrés académico en estudiantes universitarios; índices similares encontró Mayorga (2018), en su investigación, donde demuestra que a alta presencia de autoeficacia percibida; bajos niveles de estrés académico,. Asimismo, Canabach, et al, Gonzales (2010), hallaron la correlación, en donde a baja autoeficacia, elevados niveles de ansiedad y síntomas de estrés, y a elevados niveles de autoeficacia, menores niveles significativamente de estrés, del mismo modo Won (2018) halló que el estrés académico se relaciona positivamente con la autoeficacia académica; entonces diríamos que la autoeficacia tiende a prevenir el estrés, tal como lo sugiere Caballero, Abello & Palacio (2007). Sin embargo los resultados del presente estudio indican que el nivel de correlación es muy bajo ($r = -.143$); el cual coincidió con el estudio de Zajacoba, Lynch & Espenshade (2005) en donde refiere que la correlación entre autoeficacia académica y estrés percibido es de nivel menor; ello puede explicarse a que

existan otros factores que conlleven a desarrollar estrés en los estudiantes, como los hábitos de estudio, tal como lo describe Rosales (2016), donde existe una correlación altamente significativa y positiva entre estrés académico y hábitos de estudio. Por otro lado también está el factor personalidad, en donde Galdós & Tanguis (2014) argumentan que gran parte del estrés académico muchas veces se asocia a la propia personalidad del estudiante, debido a que los estudiantes que tienen mayores niveles de extraversión, los cuales se caracterizan por ser más sociables y se interesan por el entorno, tienen menores niveles de estrés académico, y aquellos que tienen mayores niveles de neurotismo los cuales tienden a ser más inseguros, inestables, y más ansiosos, etc., tienen mayores niveles de estrés académico. También Díaz, Arrieta & González (2014) encontraron que la disfuncionalidad familiar agrava el estrés académico experimentado por los estudiantes. Otro factor que puede intervenir en el estrés académico puede no estar asociado con las actividades académicas, sino con la procrastinación el cual se describe como la tendencia a dilatar el tiempo frente a las responsabilidades académicas y dejarlas para última hora, aun teniendo intención de hacerlas, tal cual refiere Córdova (2018), en donde encontró una relación positiva y altamente significativa ($r = 0,456$, $p = 0,000$) entre estrés académico y procrastinación, concluyendo que a elevados niveles de procrastinación mayor estrés académico experimentan los estudiantes universitarios peruanos. Esto se puede explicar a partir de la propia idiosincrasia del estudiante peruano que tiende a dejar sus actividades importantes para última hora, tal como lo ha sugerido Luján et al. (2016) quien encontró que el 97,12% de los estudiantes suelen hacer sus tareas poco tiempo antes de entregarlas. Esta deficiente dedicación de tiempo a las actividades académicas

hace que el estrés académico se experimente en niveles elevados (Lau, Paz & Martínez, 2006; Chiyong & Villacampa, 2015).

La hipótesis específica 1 de este estudio plantea que existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión estresores en estudiantes de una universidad de Lima. Los resultados indican que si existe correlación significativa ($r = -.198$; $p = .005$) pero negativa, entre la autoeficacia académica y los estresores a nivel muy bajo, indicando una tendencia de a niveles altos de autoeficacia académica, bajo nivel de estresores; estos resultados son similares a los encontrados por Canabach, et al. (2010) quien encontró que si hay correlación entre expectativas de autoeficacia y la aparición de respuestas de estrés, determinando que a bajo sentido de autoeficacia, elevados niveles de síntomas de estrés y niveles de ansiedad, y por otro lado, los participantes que manifiestan altos niveles de autoeficacia tienden a manifestar niveles bajos de malestar. En la perspectiva de Cabanach (2010) los principales estresores académicos fueron las intervenciones en público, la sobrecarga del estudiante y las deficiencias metodológicas del profesorado, así también Vizoso & Arias (2016), hallaron que las situaciones relacionadas con los exámenes son las percibidas como estresantes con mayor frecuencia, lo que también confirma Boullosa (2013). Por otro lado, también coincide con Gómez & Gundín (2016) quienes encontraron que aparte de los exámenes, también la falta de valor de los contenidos por lo usual es un factor de agotamiento. Respecto a los datos del presente estudio el nivel de correlación entre autoeficacia y la dimensión estresores es muy bajo, podríamos decir que puedan existir otros factores que conlleven afectar al estudiante, estos elementos podrían ser la motivación personal del estudiante, lo que ayuda a controlar a los estresores a

fin de que no llegue a afectar a un nivel severo tal como lo ha sugerido Torres & Solberg (2001) quienes encontraron que la autoeficacia académica se asoció positivamente con las intenciones de persistencia en situaciones de estrés. Otros estudios como los de Rosales (2016) han demostrado el mismo patrón conductual al encontrar que en su población el 80,50% de estudiantes tenían un nivel promedio de estrés académico, al igual que este estudio tiene un 68.8% de estresores en nivel promedio y el 78,99% tenía un nivel promedio de hábitos de estudio, entonces diríamos que pueden existir otros estresores que no sean exclusivamente los académicos con los cuales el estudiante pueda verse afectado.

La hipótesis específica 2 de este estudio, determina que existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión síntomas en estudiantes de una universidad de Lima. En los resultados de esta investigación se encontró que si existe correlación significativa ($r = -.244$; $p = .000$) pero negativa entre la autoeficacia académica y los estresores a nivel muy bajo, indicándonos una tendencia que, a mayores niveles de autoeficacia académica, menor serán los síntomas de estrés que experimentarán los estudiantes universitarios. Esto armoniza con lo reportado Rojas, Chang & Delgado (2015) quienes refieren que el 92,4% de estudiantes universitarios de Lima, presentaron preocupación o nerviosismo como manifestaciones del estrés. También Vergara, Cárdenas & Martínez (2013) señalan que los síntomas que se presentan con mayor preminencia en los estudiantes vienen a ser la depresión (56,6%), la falta de apoyo de los amigos o el aislamiento de ellos (2.6 - 14.5), y la falta de tiempo para descansar (1.4 - 4,0). En esa misma línea de pensamiento Boullosa (2013) sostiene que la sintomatología psicológica es la que más se hace presente entre

los estudiantes. Por otro lado, observamos que el coeficiente de correlación del presente estudio está en nivel muy bajo, resultados que coinciden con los de Mayorga (2018) quien halló la existencia de una correlación baja negativa, entre la percepción de autoeficacia y las dimensiones que evalúa el estrés académico, las cuales son, reacciones psicológicas ($r = 0,29$; $p < 0,01$) y reacciones comportamentales ($r = 0,33$; $p < 0,01$), concluyendo que a mayor percepción de la autoeficacia hay menores reacciones psicológicas y comportamentales de estrés.

La hipótesis específica 3 de este estudio determina que existe relación significativa entre autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de una universidad de Lima. Los resultados indican que existe correlación positiva y significativa ($r = ,376$; $p = ,000$), entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento a nivel moderado, indicando una tendencia de a niveles altos de autoeficacia académica, mayor uso de estrategias de afrontamiento, tal como los resultados del estudio de Florencia & Domingo (2018), refiriendo que hay una correlación moderada positiva y significativa ($p = .347$; $p = .000$) entre autoeficacia y los estilos de afrontamiento al estrés, “focalizado en la solución del problema”, y una relación significativa de nivel bajo ($p = .202$; $p = .023$) entre la autoeficacia y el estilo de afrontamiento “reevaluación positiva” indicando que estos estudiantes utilizan adecuados y positivos estilos de afrontamiento para la solución del estrés académico como; el análisis de las causas del problema y planteamiento y ejecución de soluciones para afrontar el estrés. Por otro lado Alania, Quinteros & Corrales (2016) hallaron que los estudiantes en un 76.37% utilizan como estrategias de afrontamiento del estrés, a las “estrategias centradas en el

problema” y un 70,46% “afrentamiento activo” (centrado en el problema), reinterpretación positiva (55,46%) y autodestrucción (30%), siendo estos resultados iguales a Rojas, Chang y Delgado (2015) quienes hallaron que la solución de problemas en su mayoría es una medida de afrontamiento que utilizan los estudiantes universitarios. Asimismo, Lara (2018) también encontró en su investigación que los estudiantes que manifiestan una mayor autoeficacia académica manifiestan una inclinación al uso de estrategias mayormente vinculadas con el control de la situación antes de presentarse a un examen, que aquellas estrategias que se orientan a la evitación o también la búsqueda de apoyo, lo que sugiere que los estudiantes usan diversas alternativas de afrontamiento al estrés académico, no solo las propuestas en esta investigación, sino que existen más opciones de estrategias de afrontamiento, las cuales son usadas algunas en mayor grado que otras, según las habilidades del estudiante, su inteligencia, experiencias previas o relaciones familiares, etc. (Cruz & Varas 2001, citado en Barraza, 2006),



CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Las conclusiones del presente estudio se describen así:

En relación al objetivo general se encontró que existe correlación significativa y negativa ($r = -,143$; $p = ,043$) entre la autoeficacia académica y el estrés académico, indicando que los estudiantes universitarios que desarrollan altos índices de autoeficacia académica podrían tener bajos niveles de estrés académico.

En esta investigación se halló que el 55,4% de estudiantes universitarios han desarrollado un nivel alto de autoeficacia académica, el 44,1% nivel promedio, el 0,5% nivel bajo; indicando que esta población de estudiantes tiene buena autoeficacia académica.

Por otro lado, se encontró que el 78,2% de estudiantes universitarios tiene un nivel moderado de estrés, 20,3 % tiene un nivel bajo, y un 1,5% nivel severo de estrés; es decir en esta población se necesita trabajar técnicas y estrategias para un mejor afrontamiento del estrés.

En relación al objetivo específico 1 se encontró que existe correlación significativa y negativa entre la autoeficacia académica y la dimensión estresores ($r = -,198$; $p = ,005$), indicando que, a un alto sentido de autoeficacia académica, menor será el daño que los estresores pueden provocar en los estudiantes universitarios de una universidad de Lima.

Asimismo, en este estudio se encontró que los estresores que afectan a los estudiantes universitarios se encuentran un 68,8% en nivel moderado, 21,8% en nivel leve, y un 9,4% en nivel severo.

En relación al objetivo específico 2 existe correlación significativa y negativa ($r = -,244$; $p = ,000$), entre la autoeficacia académica y síntomas, quiere decir que, a elevados niveles de autoeficacia académica, menores serán los síntomas que puedan experimentar los estudiantes universitarios.

Asimismo, los resultados en la dimensión de síntomas que evidencian los estudiantes se ubican en nivel moderado el 51 %, en nivel leve un 45,5%, y en nivel severo un 3,5%.

En relación al objetivo específico 3 existe correlación positiva y significativa ($r = ,376$; $p = ,000$), entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, indicando que, a mayor autoeficacia académica, mejor será el uso de estrategias de afrontamiento al estrés.

Y el uso de estrategias de afrontamiento de este estudio indican que el 70.3% están en nivel promedio, 16,8% nivel bajo y solo el 12,9% se ubica en alto nivel, indicando que se debe fomentar el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios, en buenos niveles para tener un buen manejo del estrés.

6.2. Recomendaciones

En función de las conclusiones encontradas se recomienda:

Realizar futuros estudios con otras variables de manera que se pueda conocer su nivel de relación.

Asimismo, se recomienda extender el estudio con poblaciones más amplias, donde se incluya más facultades como: Ciencias empresariales, ciencias humanas, ciencias de la educación, ciencias de la comunicación. Ciencias políticas, etc. y la totalidad de las que pertenecen a cada universidad

Promover la inclusión y ejecución de programas de desarrollo personal en las instituciones de nivel superior, universidades donde se trabaje programas orientados a la prevención y afrontamiento del estrés.



REFERENCIAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-330. <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Alania, M. Quinteros, E. & Corrales, M. (2016) Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una académica preuniversitaria de Lima- Metropolitana. (Tesis para la obtención de licenciatura). Lima - Perú.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósito y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Aquino, A. (2015). Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del campus central de la universidad Rafael Landívar en el curso de estrategias de razonamiento (CFI) – 2015. (Tesis inédita de posgrado). Universidad Rafael Landívar - Guatemala de la Asunción.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York. Freeman.
- Barahona, M. (2014). Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. Y 5to. Bachillerato del colegio San Francisco Javier De La Paz – 2014 (Tesis inédita de posgrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción - Ecuador.
- Barraza, M. A., & Hernández, L. F. J. (2017). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(30), 21-39.
- Berrio & Mazo (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.

- Boullosa, G. (2013) Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima. (Tesis inédita de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima - Perú.
- Caballero, D., Cecilia, C., Abello, L. L., & Palacio, S. (2007). Relationship between Burnout, Academic Performance, and Satisfaction Concerning Study, in College Students. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R. G., Cervantes, R. F., Doniz, L. G. , & Rodríguez, C. F. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Carrasco, J. (2017). Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitano- 2017. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima - Perú.
- Céspedes-Mendoza, E. J., Soto-Cáceres, V., & Alipázaga-Pérez, P. (2016). Inteligencia emocional y niveles de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de San Martín de Porres, Chiclayo-Perú. *Revista del Cuerpo Médico del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 9(3), 169-178. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2016.93.113>
- Chigne, C. (2017). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima metropolitana. (Tesis inédita de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima - Perú.
- Córdova, C. (2018). Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería- 2016. (Tesis Inédita de Licenciatura). Universidad Peruana Unión- Perú.

- Correa-Prieto, F. R. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Vallejo, de Piura 2013. *Revista de Cuerpo Médico de Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 8(2), 80-84. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2015.82.202>
- De Castro de León, J. F. & Luévano Flores, E. (2018). Influencia del Estrés Académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (26), 97-117.
- De Rezende, M. S., José Miranda G., Moura Pereira, J. & Cornacchione Junior, E. B. (2017). Stress e Desempenho Acadêmico na Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 25(96/97), 1-19.
- Díaz, Arrieta & González (2014) Estrés Académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología Cartagena de Indias, Colombia, 2014. *Salud Uninorte. Barranquilla (Col.)*, 30(2), 121-132.
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Echegaray Villarroel, H, J, C. & Segovia Morales, K. J. (2017). Autoeficacia y estrés en las prácticas pre profesionales en estudiantes de la Facultad de Enfermería del noveno ciclo de la Universidad San Luis Gonzaga de Ica – 2015. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Ica – Perú.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Florencia, L., & Domingo, P. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17-23. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90–97.
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., & Fernández Cervantes, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education & Psychology*, 10(2), 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Taboada, V. F. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421–433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P., Méndez, S. & Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México, DF: Mcgraw-hill.
- Jabel, M. (2017). Estandarización del inventario de estrés académico SISCO en estudiantes de dos universidades de villa el salvador. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Autónoma del Perú. Lima - Perú.
- Jeng, Y. C., & Shih, H. H. (2008). A Study of the Relationship among Self-Efficacy, Attribution, Goal Setting, and Mechanics Achievement in Department of Mechanical Engineering Students on Taiwan. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 21, 531-537.
- Lau, S. A. B., Paz, M. P., & Martínez, R. O. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.

- Luján, R. J. M., Vargas, L. G., Herrera, C. S., Gihua, S. S., & Prieto, R. R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista peruana de obstetricia y enfermería*, 12(1), 1-9.
- Macias, A. B. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Manuel García-Fernández, J., Inglés-Saura, C. J., Vicent, M., González, C., Lagos-San Martín, N., & Miguel Pérez-Sánchez, A. (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(1), 79-88.
- Mayorga Villamar, A. L. (2018). La percepción de la autoeficacia y su correlación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología de la ciudad de Ambato. (Tesis para la obtención de título). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Guayaquil - Ecuador.
- Mazo Zea, R., Londoño Martínez, K., & Gutiérrez Vélez, Y. F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134.
- Ministerio de Salud (2017), "Situación de Salud de los Adolescentes y Jóvenes en el Perú". Recuperado de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>.
- Olivari Medina, C., & Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México. FC.
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Peinado Pérez, J. E., & Blanco Ornelas, J. R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. *Revista Mexicana e Investigación Educativa*, 17(54), 779-791.

- Ornelas, M.; Blanco, H.; Gastélum, G. & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Oros, L. B., & Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(1), 85-101.
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., de los Ángeles Aguilera-Velasco, M., & Delgado-García, D. D. (2014). Academic Stress as a Predictor of Chronic Stress in University Students. *Psicología Educativa*, 20(1), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006>
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Campos, A. P., Acosta-Fernández, M., & de los Ángeles Aguilera V, M. (2015). Estrés Académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.
- Pratt-Sala, M., & Redford, P. (2010). The Interplay between Motivation, Self-Efficacy, and Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305. <https://doi.org/10.1348/000709909X480563>
- Robles (2018), Validación de la escala de autoeficacia académica (ESSA) en estudiantes universitarios de Lima. (tesis inédita de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Rosales, J. (2016) Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la Carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima-Sur. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Autónoma del Perú. Lima - Perú.
- Sánchez & Reyes. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Perú. Cuarta Edición. Visión Universitaria.
- Sánchez, C. (2017). Propiedades Psicométricas de la escala de autoeficacia general en estudiantes de 4° y 5° de secundaria del distrito de Nuevo

- Chimbote. 2017. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Cesar Vallejo. Chimbote - Perú.
- Sax, L. J. (1997). Health Trends among College Freshmen. *Journal of American College Health*, 45, 252-262. <https://doi.org/10.1080/07448481.1997.9936895>
- Sax, L. J. (2003). Our Incoming Students: What Are they Like. About. *Campus*, 8, 15-20. <https://doi.org/10.1177/108648220300800305>
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Valdés Cuervo, A. A.; Cervantes Arreola, D. I.; Dolores Valadez Sierra, M. & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35(1), 39-52.
- Varela, S. (2019) Funcionamiento familiar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de Lurín- Lima (Tesis inédita de maestría). Universidad femenina del Sagrado Corazón (UNIFE). Lima - Perú.
- Vergara, K. A., Cárdenas, S. D., & Martínez, F. G. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(13\)70004-0](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(13)70004-0)
- Vizoso, C; Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académico. *Anuario de Psicología*, 46, 90-97.
- You, J. W. (2018). Testing the Three-Way Interaction Effect of Academic Stress, Academic Self-Efficacy, and Task Value on Persistence in Learning

Among Korean College Students. *Higher Education*, 76(5), 921-935.
<https://doi.org/10.1007/s10734-018-0255-0>

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, And Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M., & Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.



APÉNDICE

- A : CONSENTIMIENTO INFORMADO
- B : CARTA DE AUTORIZACIÓN ESTRÉS ACADÉMICO
- C : CARTA DE AUTORIZACIÓN AUTOEFICACIA ACADÉMICA

APÉNDICE 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente evaluación es conducida por Jesús Hugo Montes de Oca Cerpa. El objetivo de este estudio es Analizar la relación entre Autoeficacia Académica y Estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima, cuyo autor es Irma Torres Surita.

Si usted desea participar de este estudio, se le solicitará completar la prueba de una duración de 20 minutos de su tiempo aproximadamente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Las respuestas de los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas. Esta investigación permitirá brindar información sobre la disposición hacia el pensamiento crítico, sobre la base de la honestidad y objetividad en la búsqueda de la verdad, así como reconocer el derecho de los demás, en termino de respeto y tolerancia, por lo cual tu participación será muy valorada y apreciada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto o desea mayor información puede contactarse al siguiente correo irma.torress@unife.pe. Asimismo, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradezco su participación.

Luego de haber recibido información de la investigación conducida por Jesús Hugo Montes de Oca Cerpa, acepto participar voluntariamente. Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación s estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.

Firma del participante

18/03/2021

APÉNDICE 2

DECLARACIÓN DE CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO

Yo Irma Torres Surita con fecha 5 de junio 2019, escribí un correo electrónico al Dr. Arturo Barraza Macías solicitándole me autorice utilizar el instrumento "ESTRES ACADEMICO SISCO" en mi tesis de maestría durante el año 2019. Recibí la autorización para uso del instrumento la fecha del 30 de junio 2019.

Irma Torres Surita

DNI. 45431422



APÉNDICE 3

CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL INVENTARIO DE ESCALA DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Yo Irma Torres Surita con fecha 6 de mayo del 2019 escribí un correo electrónico al Dr. Herbert Robles Mori solicitándole me autorice utilizar el instrumento "ESCALA DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA" en mi tesis de maestría durante el año 2019. Recibí la autorización para uso del instrumento la fecha 7 de mayo del 2019.

Irma Torres Surita

DNI. 45431422

