

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE  
ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”  
HUÁNUCO-2019**

**LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN DE CALIDAD,  
DESARROLLO Y COMPETITIVIDAD**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN**

**TESISTA: COLETTI ESCOBAR GABRIEL LEONARDO**

**ASESOR: DR. SUERO ROJAS EDILBERTO ENRIQUE**

**HUÁNUCO – PERÚ**

**2023**

## **DEDICATORIA**

A Dios, mi guía en el andar de nuestra vida.

A mi familia (esposa, hijos) que con su apoyo y amor fueron uno de mis principales impulsos para culminar esta nueva etapa profesional.

Y a todos aquellos familiares que me brindaron, en distintas maneras, su ayuda para poder seguir continuando en esta nueva meta propuesta.

*El autor*

## **AGRADECIMIENTO**

Al Dr. ENRIQUE SUERO ROJAS, asesor de la presente tesis de investigación, por sus consejos durante todo el proceso que conllevó esta investigación.

A Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco y a los alumnos de la preciada Facultad de Psicología que fueron parte de la muestra de estudio por haberme brindado su tiempo y apoyo con su colaboración y participación para poder llevar a cabo esta investigación.

*El autor*

## RESUMEN

Esta investigación titulada: **AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN” HUANUCO-2019**, buscó: “Determinar la relación entre las Expectativas de la Autoeficacia académica con el estrés académico de los estudiantes de la Facultad de Psicología”. La muestra fue de 123 estudiantes de la Facultad de Psicología. Metodología: Diseño fue descriptivo correlacional. Instrumentos: “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” y el “Inventario SISCO del Estrés Académico”. Concluyendo que la autoeficacia académica era estar muy Seguros de Realizar trabajos académicos. Las dimensiones de la autoeficacia académica presentan un nivel Alto. El Estrés académico se percibe con un nivel de 47%, Casi siempre y Siempre; la prevalencia de estresores académicos fue: Sobrecarga de tareas y trabajos, los síntomas físicos: somnolencia o mayor necesidad de dormir; psicológicos: Inquietud y comportamentales: Desgano para realizar las labores y las estrategias de afrontamiento: Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. Concluyendo que no existe correlación entre la autoeficacia y el estrés académico en los estudiantes, Ni entre la Autoeficacia y los estresores académicos, Ni entre cada una de las 3 dimensiones de la Autoeficacia académica con el estrés académico. Sin embargo, también se encontró que existe correlación inversa entre la Autoeficacia y los síntomas del estrés, correlación positiva entre la Autoeficacia y las estrategias de afrontamiento.

**Palabras Claves:** Autoeficacia académica, Estrés académico y estudiantes

## ABSTRACT

This research title: **ACADEMIC SELF-EFFICACY AND ACADEMIC STRESS OF STUDENTS IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY "HERMILIO VALDIZAN" HUANUCO-2019**, sought to "Determine the relationship between the Expectations of Academic Self-efficacy with the academic stress of the students of the Faculty of Psychology". The sample consisted of 123 students from the Faculty of Psychology. Methodology: Design was descriptive correlational. Instruments: "Inventory of Academic Self-efficacy Expectations" and the "SISCO Inventory of Academic Stress". Concluding that academic self-efficacy is to be very sure of doing academic work. The dimensions of academic self-efficacy present a High level. Academic stress is perceived with a level of 47%, almost always and always; the prevalence of academic stressors was: Overload of tasks and work, physical symptoms: drowsiness or greater need to sleep; Psychological: Restlessness and behavioral: Reluctance to carry out tasks and coping strategies: Preparation of a plan and execution of their tasks. Concluding that there is no correlation between self-efficacy and academic stress in students, nor between self-efficacy and academic stressors, nor between each of the 3 dimensions of academic self-efficacy with academic stress. There is an inverse correlation between Self-efficacy and stress symptoms, a positive correlation between Self-efficacy and coping strategies.

**Keywords:** Academic self-efficacy, academic stress and students

## RESUMO

Esta pesquisa intitulada "Autoeficácia Acadêmica e Estresse Acadêmico de Estudantes na Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional 'Hermilio Valdizan' Huanuco-2019" buscou "Determinar a relação entre as Expectativas de Autoeficácia acadêmica com o estresse acadêmico dos estudantes da Faculdade de Psicologia". A amostra foi composta por 123 estudantes da Faculdade de Psicologia. Metodologia: O desenho foi descritivo correlacional. Instrumentos: "Inventário de Expectativas de Autoeficácia Acadêmica" e o "Inventário SISCO do Estresse Acadêmico". Concluindo que a autoeficácia acadêmica está relacionada a sentir-se muito seguro(a) ao realizar trabalhos acadêmicos. As dimensões da autoeficácia acadêmica apresentam um nível alto. O estresse acadêmico é percebido em um nível de 47%, quase sempre e sempre; a prevalência de estressores acadêmicos foi: sobrecarga de tarefas e trabalhos, sintomas físicos: sonolência ou maior necessidade de dormir; sintomas psicológicos: inquietude; e comportamentais: falta de vontade de realizar as tarefas e estratégias de enfrentamento: elaboração de um plano e execução das tarefas. Concluindo que não há correlação entre a autoeficácia e o estresse acadêmico nos estudantes, nem entre a autoeficácia e os estressores acadêmicos, nem entre cada uma das 3 dimensões da autoeficácia acadêmica e o estresse acadêmico. No entanto, também foi encontrado uma correlação inversa entre a autoeficácia e os sintomas do estresse, bem como uma correlação positiva entre a autoeficácia e as estratégias de enfrentamento.

**Palavras-chave:** Autoeficácia acadêmica, estresse acadêmico e estudantes

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT .....	v
RESUMO .....	vi
ÍNDICE .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	ix
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ....	11
1.1. Fundamentación del problema .....	11
1.2. Justificación e importancia de la investigación .....	15
1.3. Viabilidad de la investigación .....	17
1.4. Formulación del problema.....	17
1.4.1.Problema general.....	17
1.4.2.Problemas específicos .....	17
1.5. Formulación de objetivos .....	19
1.5.1.Objetivo general .....	19
1.5.2.Objetivos específicos .....	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....	21
2.1. Antecedentes de investigación .....	21
2.2. Bases teóricas .....	26
2.3. Bases conceptuales.....	39
2.4. Bases filosóficas.....	50
2.5. Bases epistemológicas.....	51
2.6. Bases antropológicas.....	53
CAPÍTULO III. SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	56
3.1. Formulación de las hipótesis.....	56
3.1.1. Hipótesis general.....	56
3.1.2. Hipótesis específicas .....	56
3.2. Operacionalización de variables .....	57

3.3. Definición operacional de las variables .....	59
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO .....	61
4.1. Ámbito.....	61
4.2. Tipo y nivel de investigación .....	61
4.3. Población y muestra .....	62
4.3.1. Descripción de la población .....	62
4.3.2. Muestra y método de muestreo .....	62
4.3.3. Criterios de inclusión y exclusión .....	65
4.4. Diseño de investigación .....	65
4.5. Técnicas e instrumentos .....	66
4.5.1. Técnicas.....	66
4.5.2. Instrumentos.....	66
4.5.2.1. Validación de los instrumentos para la recolección de datos.....	69
4.5.2.2. Confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos .....	70
4.6. Técnica para el procesamiento y análisis de datos.....	70
4.7. Aspectos éticos.....	71
CAPÍTULO V. RESULTADOS .....	72
5.1. Análisis descriptivo.....	72
5.2. Análisis inferencial y/o contrastación de hipótesis .....	85
5.3. Discusión de resultados.....	93
5.4. Aporte científico de la investigación.....	95
CONCLUSIONES .....	97
SUGERENCIAS .....	100
REFERENCIAS .....	102
ANEXOS.....	110

## INTRODUCCIÓN

Las personas que confían en sus habilidades ven las tareas complejas como desafíos que deben superarse de manera efectiva. De forma contraria, los seres humanos que desconfían de sus habilidades evitan los trabajos difíciles porque se sienten amenazadas. Tienen bajas ambiciones y no persiguen metas directas. Cada que se afrontan a desafíos complicados, se enfocan en sus debilidades particulares, las dificultades que enfrentarán y las consecuencias negativas que enfrentarán, en lugar de las acciones que los ayudarán a tener éxito. Reducen el esfuerzo y abandonan las tareas cuando las cosas se ponen difíciles, y se toman el tiempo para recuperar la confianza después del fracaso.

La autoeficacia actúa como un sistema regulador para el alcance de metas, la capacidad de sostener tales esfuerzos en el tiempo y la persistencia frente a obstáculos y experiencias negativas.

En un contexto educativo, una variable asociada a los resultados del aprendizaje es la autoeficacia en el aprendizaje, que hace referencia a la capacidad cognitiva para enfrentar circunstancias específicas e incluye la creencia en la capacidad de organizar, organizar y realizar las propias actividades para lograr resultados ideales (Garbanzo, 2007).

Para Bandura (1997) la autoeficacia en el aprendizaje es un factor importante si el objetivo es educar a las personas para que tengan confianza en sus habilidades para realizar actividades que requieren un desempeño y un aprendizaje continuos; porque la creencia en su capacidad para dirigir sus actividades educativas afecta el grado de deseo de los educandos, su interés en el logro intelectual y su éxito académico. Del mismo modo, las creencias de logro influyen en las opciones y acciones de comportamiento, las respuestas emocionales y los patrones de pensamiento, determinan el esfuerzo y la persistencia que se requieren de un individuo y gestionan y realizan las actividades necesarias para lograr un alto rendimiento (en Paoloni & Bonetto, 2013).

La autoeficacia académica se refiere a por qué los seres humanos con las mismas habilidades y conocimientos se comportan y/o se desempeñan de manera diferente, o por qué las personas no se desempeñan de acuerdo con sus habilidades (Pajares, 2002). Los resultados de aprendizaje adecuados también dependen de la eficacia percibida de cumplir con éxito los requisitos de aprendizaje (Bandura, 1995). Se ha encontrado que el rendimiento académico está íntimamente afín con la autoeficacia. Los alumnos de alto rendimiento son aquellos cuya capacidad de aprendizaje se evalúa positivamente (Zimmerman, 1999).

Hoy en día, el estrés se presenta en todos los ambientes, lo que casi siempre lleva a que una persona desarrolle este trastorno y se estima que el 50% de los habitantes de las ciudades padece este tipo de problema. Como resultado, el estrés se produce en los entornos educativos, por lo que el conocimiento académico de sus consecuencias para los estudiantes universitarios es crucial.

A partir de este estudio, la percepción de los seres humanos acerca de su capacidad para actuar es fundamental para su persistencia y logro; Esta importancia se puede ver de dos maneras: a) la autoeficacia puede optimizar el rendimiento de los educandos, y b) la autoeficacia puede contribuir en el descenso de la aparición del estrés, que es un inconveniente y afecta el rendimiento de los educandos.

En este sentido se presenta lo siguiente: Capítulo I, contiene el problema del problema; capítulo II, marco teórico; capítulo III, sistema de hipótesis; capítulo IV, marco metodológico; capítulo V, resultados discusión; finalmente se presenta las conclusiones, sugerencias, referencias bibliográficas y anexos.

# CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1. Fundamentación del problema

El Estrés representa uno de los problemas psicológicos de mayor prevalencia en todo el mundo, el cual viene afectando a todos los seres humanos y que puede presentarse en cualquier momento, circunstancia o etapa de vida que, de no ser tratada a tiempo, este puede ser la base de apariciones de diversos trastornos psicológicos y enfermedades físicas.

De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC] (2020) el estrés es una respuesta fisiológica de defensa para afrontar una situación amenazante o que demanda un incremento de nuestra atención.

La universidad constituye una experiencia estresante debido a que el individuo afronta cambios importantes como es la forma estudio para poder adquirir el aprendizaje, por ejemplo: exigencias académicas, mayor autonomía e iniciativa, nueva metodología de enseñanza- aprendizaje y evaluación y, en muchos casos, también influye en el área personal como: cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno (Bagladi y Micin, 2011).

Todos estos eventos impactan negativamente en el bienestar físico y mental del estudiantado universitario y de múltiples formas, esto debido a que muchos de ellos no poseen las habilidades o hábitos de estudio necesarios para poder afrontar con éxito esta etapa.

En esta misma línea, de acuerdo con Auerbach et al., (2016) diversos estudios muestran que los estudiantes universitarios se encuentran en una posición muy vulnerable ante diversos problemas o comportamientos que afectarían de forma negativa a la salud, siendo el estrés académico uno de los principales problemas.

El estrés académico es el resultado de la alta autoexigencia. Para Polo et al., (1996, citado en García et al., 2012) el estrés académico es: “la respuesta normal y general del individuo (emocional, fisiológica, cognitiva y conductual) ante cualquier estímulo estresante en interacción con el contexto educativo como: trabajos, exposiciones y evaluaciones. La presencia de estos estímulos es importante, siempre en cuando sea lo normal ya que estos ayudarán al logro de resultados académicos positivos” (p. 1). Sin embargo, la existencia de exceso de estímulos aumentaría la capacidad de respuesta ocasionando un rendimiento académico deficiente (Universidad de Chile, 2015).

En similar opinión, Bagués et al., (2008) mencionan que, cuando el estudiante estima que se siente presionado ante los requerimientos de una situación que exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentirse estresado. Si el desfase es muy acusado, sus pensamientos serán poco esperanzadores y sus emociones negativas y consecuentemente su esfuerzo y su productividad disminuirán. Así también, de acuerdo al autor, el estrés afectaría también de manera negativa el pensamiento y en el accionar de las personas.

Como ya se ha mencionado en un inicio, el estrés es un trastorno mental que puede conllevar al desarrollo de enfermedades físicas y otros problemas mentales tales como ansiedad y hasta depresión. Lamentablemente esta es una problemática que muchos estudiantes, a nivel mundial, atraviesan y que inclusive estudiantes de secundaria ya lo vienen sufriendo.

Al respecto, en Corea del Sur, muy a pesar de que la exigencia de su sistema educativo haya traído buenos resultados académicos en pruebas internacionales, penosamente trajo también consecuencias negativas, tal es así que en el año 2018 se reportó casi 1500 operaciones de rescate de escolares que intentaron suicidarse a causa de las presiones académicas y “fracasos escolares” (Diario Gestión, 2019).

Así también los estudiantes universitarios españoles no son ajenos a esta problemática ya que de acuerdo con Almela et al., (2022) respecto al estrés

académico, en base a las afirmaciones de estudiantes universitarios, se encontró que estos sienten más estrés por su rendimiento que por otras situaciones alarmantes como la pandemia del COVID-19. Así mismo menciona que, en el año 2016, en aquel país, se habría registrado una gran cantidad de deserción universitaria en donde el estrés se posicionó como uno de los principales factores.

En México, en base a un estudio realizado por la Universidad Autónoma de México [UNAM] citado por Solana (2019) el estrés académico es cada vez más común entre los estudiantes mexicanos ya que casi el 60% de los estudiantes universitarios de aquel país padecen de estrés a causa de los estudios.

En el Perú, esta realidad problemática es igualmente vivenciada por diversos estudiantes universitarios peruanos, esto es corroborado por los resultados encontrados en un estudio realizado por Cassaretto et al., (2021) en donde participaron 1801 estudiantes pertenecientes a 9 distintas universidades, en donde el 83% de los participantes señalaron haber experimentado estrés académico durante el semestre en el que se encontraban. Así también se evidenció que, la conducta de salud también se vio afectada.

La consolidación de aprendizaje de los estudiantes es uno de los mayores intereses y preocupaciones del sector educativo, en donde se busca que el estudiantado desarrolle motivación y objetivos académicos e impulsar a que el actuar de los estudiantes sea dirigido al logro de ellas. Sin embargo, se tiene que tener en cuenta que los estudiantes deben de ser motivados para que estos puedan desarrollar sus habilidades, destrezas y técnicas de estudios para así poder afrontar de manera exitosa la etapa universitaria. Para ello, es necesario comprender que los estudiantes primero deben de sentirse capaz de poder lograrlo, es por ello que uno de los factores para que esto se dé e influya es la percepción de la Autoeficacia Académica que los estudiantes poseen de ellos mismos.

Para Monetti y Truckman (2011) la autoeficacia es: “una creencia que tiene la persona sobre el éxito que obtendrá ante una situación que podría ser difícil (por ejemplo, un examen de admisión, una exposición u organizar alguna

reunión). Este se trata del juicio que hace la persona acerca de lo que puede o no puede conseguir con ciertas habilidades. Por lo tanto, la autoeficacia es la creencia que tenemos con respecto a que podemos afrontar diversas situaciones” (p.392).

La autoeficacia en el aprendizaje debe estudiarse en términos de su impacto en el comportamiento humano de los estudiantes. Después de obtener datos sobre la autoeficacia académica, los consejeros universitarios pueden ayudar mejor brindando asesoramiento sobre cómo usar su autoeficacia académica. Esto admitirá que el consejero implemente intervenciones que le permitirán admitir el nivel de confianza del educando en el aprendizaje, por lo tanto, influir en sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. (Bandura, 1995).

El ritmo acelerado del cambio tecnológico y el crecimiento exponencial del conocimiento ponen en primer lugar la capacidad de aprender de forma independiente a lo largo de la vida; sin embargo, si uno no se mantiene al día, sus habilidades se volverán obsoletas (Bandura, 1999).

Sin embargo, el exceso de estímulos tiene un efecto negativo sobre salud tanto física como mental, y suele denominarse distrés el cual da paso al desarrollo de ansiedad dificultando la concentración, la memoria, entre otros. Todo ello hará que dificulte el adecuado rendimiento académico; pero si, por el contrario, el estudiante confía en responder con eficacia, es más probable que logre alcanzar sus objetivos, además de que sus pensamientos y emociones sean más positivos a lo largo del proceso de afrontamiento, llegando a experimentar el denominado eustrés o estrés positivo.

Los estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, al igual que otros alumnos de otras universidades del Perú y del mundo, diariamente afrontan diversos retos académicos que, a causa de ello, muchos llegan a desarrollar estrés repercutiendo de manera negativa en su desempeño académico. Ante ello y por la problemática expuesta se consideró importante realizar este estudio buscando determinar la relación entre la Autoeficacia Académica y el

Estrés Académico percibido por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL – Huánuco-2019.

## **1.2. Justificación e importancia de la investigación**

Esta investigación guarda importancia dado que este juega un papel esencial en el campo formativo la autoeficacia. Según las investigaciones, se ha demostrado que el buen rendimiento académico no se garantiza únicamente por el conocimiento y la capacidad de cada individuo. La creencia en la eficiencia puede determinar diferentes resultados para dos personas de igual capacidad (Pajares y Schunk, 2001). Porque el logro académico requiere de procedimientos que regulan como la autoestima, el autocontrol y el empleo de estrategias de aprendizaje metacognitivas que se ven influidas de modo positivo por la autoestima o autoestima alta (Pajares y Schunk, 2001).

Mirando el estrés ante el aprendizaje desde un punto de vista interactivo, a lo largo del desarrollo de este trabajo pretendemos comprender mejor el estrés académico que experimentan los educandos, tanto en términos de situaciones específicas que contribuyen a su éxito como en su aparición (exámenes, exceso de trabajo...), y el ajuste de variables, especialmente el examen de los propios conocimientos académicos y la respuesta sana de estas circunstancias al individuo (Coletti, 2016).

La universidad puede ser un entorno estresante para los educandos ya que se enfrentan a nuevos cambios y desafíos. Por ello, es fundamental conocer las estrategias educativas de afrontamiento del estrés que utilizan los educandos universitarios y desarrollar programas de prevención e intervención (Coletti, 2015).

Además de ser un tema de mucha importancia tanto para psicólogos, educadores, investigadores y personas interesados en esta temática, esta investigación se justifica además por las siguientes razones:

### **1.2.1. Justificación teórica.**

La ejecución del estudio propuesto se justifica en grado teórico ya que las variables estudiadas “Autoeficacia Académica” y “Estrés académico” fueron revisadas, analizadas y estudiadas por medio de bases teóricas y conceptuales. Así también, los resultados hallados fueron comparados con antecedentes relacionados a este estudio y confrontados con la realidad observada en el ámbito de investigación. Todas estas indagaciones teóricas, conceptuales y de antecedentes se encuentran plasmadas en una consulta bibliográfica para la facilidad de revisión y realización de investigaciones a fines a este estudio.

### **1.2.2. Justificación práctica.**

A nivel práctico, los resultados presentados permiten tener un conocimiento actualizado y una mejor perspectiva de la problemática entorno a la variable “Estrés Académico” como también permite conocer la percepción de “Autoeficacia Académica” de los estudiantes en la facultad de psicología de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” Huánuco-2019. Estos resultados podrán ser utilizados como un punto de partida para que la mencionada institución implemente estrategias institucionales y programas psicológicos encaminados a la prevención del desarrollo del Estrés Académico. Asimismo, al recopilar datos de autoeficacia académica, los consejeros pueden usar estos datos para brindar servicios de asesoramiento de prevención, desarrollo y reeducación, así como para enseñar a los estudiantes las habilidades para la vida necesarias para resolver sus problemas antes de que surjan y aumentar su autoestima, así como, su desarrollo afectivo, académico, social y personal. Todo ello en beneficio de los estudiantes valdizanos.

### **1.2.3. Justificación metodológica.**

Por último, guarda justificación metodológica porque para la selección de la muestra se contó con los criterios de rigor científico, por el

cual se le puede considerar a este estudio como antecedente de referencia, Del mismo modo, los instrumentos utilizados cumplen con los estándares de validez y confiabilidad estadística que respalda la apropiada medición de las variables, estableciéndose como instrumentos metodológicos que puedan usados en la ejecución de otros estudios a fines a esta problemática.

### **1.3.Viabilidad de la investigación**

La viabilidad de la presente investigación estuvo coligada a la disponibilidad de los materiales informativos, acceso a la muestra de estudio tiempo y recurso económico. En tal sentido, el estudio realizado fue factible debido a que se tuvo acceso a fuentes materiales y confiables como: repositorios digitales académicos, artículos, revistas, documentos, libros, entre otros. Así mismo, se contó con el permiso de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” y de la Facultad de Psicología para la recolección de datos fiables que fueron productivos en aspectos necesarios para el desarrollo de la tesis de investigación. Igualmente, se contó con los recursos económicos ya que fue financiado totalmente por el investigador. Por último, se contó con el tiempo necesario para la realización de los procesos que conllevó el desarrollo de esta investigación.

### **1.4.Formulación del problema**

#### **1.4.1. Problema general**

¿Cuál es la relación que se da entre la autoeficacia académica y el estrés académico de los estudiantes universitarios en la Facultad de Psicología de la UNHEVAL – Huánuco, 2019?

#### **1.4.2. Problemas específicos**

a) ¿Cuáles son las actividades académicas que tienen prevalencia en las expectativas de autoeficacia de los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología?

- b) ¿Cuál es el nivel de expectativa de autoeficacia académica por dimensiones y general que tienen los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología?
- c) ¿Cuál es el nivel de estrés académico autopercibido por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología?
- d) ¿Cuál es la prevalencia de estresores académicos percibidos por los encuestados?
- e) ¿Cuáles son los síntomas físicos de estrés reportados por los estudiantes universitarios?
- f) ¿Cuáles son los síntomas psicológicos de estrés reportados por los estudiantes universitarios?
- g) ¿Cuáles son los síntomas comportamentales de estrés reportados por los estudiantes universitarios?
- h) ¿Cuáles son las potenciales estrategias de afrontamiento, de los estudiantes universitarios que puedan darse ante el estrés académico?
- i) ¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados?
- j) ¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes universitarios?
- k) ¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes universitarios que puedan darse ante el estrés académico?
- l) ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios?
- m) ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios?

- n) ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios?

## **1.5. Formulación de objetivos**

### **1.5.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre la Autoeficacia académica y el estrés académico percibido por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL – Huánuco-2019.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

- a) Establecer qué actividades académicas tienen prevalencia en las expectativas de autoeficacia de los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología
- b) Determinar el nivel de expectativa de autoeficacia académica por dimensiones y general que tienen los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología
- c) Determinar el nivel de estrés académico autopercibido por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología
- d) Identificar la prevalencia de estresores académicos percibidos por los encuestados.
- e) Identificar los síntomas físicos de estrés reportados por los estudiantes universitarios.
- f) Identificar los síntomas psicológicos de estrés reportados por los estudiantes universitarios.
- g) Identificar los síntomas comportamentales de estrés reportados por los estudiantes universitarios.

- h) Detectar potenciales estrategias de afrontamiento, de los estudiantes universitarios que puedan darse ante el estrés académico.
- i) Determinar la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados
- j) Determinar la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes universitarios
- k) Determinar la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes universitarios, que puedan darse ante el estrés académico
- l) Determinar la relación entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios
- m) Determinar la relación entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios
- n) Determinar la relación entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de investigación

#### 2.1.1 Antecedentes Internacionales

Como decía Bandura (1999) cuanto mayor sea la eficacia percibida de las personas en el desempeño de sus roles profesionales, más seriamente considerarán las opciones de capacitación; Cuanto mayor es el interés por ellos, con mayor eficacia cumplen sus funciones profesionales. Las personas que se consideran autosuficientes efectuaron los esfuerzos requeridos para alcanzar sus objetivos, se conciben en control de los sucesos y son capaces de cambiar las cosas que les causan malestar o insatisfacción (Olaz, 1997).

Se han realizado estudios sobre la autoeficacia relacionados con el éxito y la persistencia en la universidad. Brown, Larkin y Lent indagaron sobre la autoeficacia en relación con el rendimiento académico en 15 profesiones científicas y técnicas. Posteriormente de estudiar el año académico, los educandos con alta confianza en sí mismos obtuvieron puntajes más altos y mostraron más persistencia en el aprendizaje y el estudio que los estudiantes con baja confianza en sí mismos.

En la indagación “Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado, en la Universidad Pedagógica de Durango – México”, efectuada por Barraza y Hernández (2014) representa un alto grado de confianza en la competencia académica percibida, demostrándose así un alto grado en las medidas de a) aprendizaje orientado a la producción (output), b) dinámica de aprendizaje de entrada (input) de desempeño y c) retroalimentación académica e interactiva para el aprendizaje. Una actividad académica en la que un alumno demuestra un mayor nivel de confianza es aquella en la que el alumno puede: Realizar cualquier trabajo científico bajo la dirección del profesor. Organizar la

ejecución oportuna de los trabajos asignados por el docente. Tome notas sobre los aspectos más importantes discutidos durante las sesiones dirigidas por el maestro. Encuentre la información que necesita para escribir un ensayo o trabajo de investigación, ya sea en la biblioteca o en línea. Pregúntale al profesor cuando no entiendas algo de lo que se ha dicho. Trabaje de manera efectiva en cualquier equipo, sin interesar quiénes sean sus compañeros de equipo. (Barraza y Hernández, 2014).

Con la investigación “Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos de Posgrado” desarrollada por Barraza et al., (2010) de la Universidad Pedagógica de Durango referente a los niveles hallados se puede apreciar que en las Expectativas de Autoeficacia académica se caracterizan por que permiten confirmar que los estudiantes encuestados imponen altas exigencias a su propio desempeño. Labores académicas en las que hubo un alto grado de autoeficacia: Encontrar los datos apropiados para escribir un ensayo o trabajo de investigación, ya sea en el internet o biblioteca; laborar competentemente en cualquier grupo, sin importar quiénes sean los miembros del grupo, y documentar los aspectos más importantes discutidos en las clases dirigidas por maestros.

Se observa en la indagación “Rendimiento académico y la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico México”, realizada por Hernández y Barraza (2012) que mayoritariamente se tiene una percepción de seguridad alto o muy alto para poder: trabajar en cualquier grupo, hacer un trabajo de investigación temporal, encontrar los datos precisos para escribir un ensayo; realizar notas sobre los puntos claves discutidos en cátedra o en una presentación, realizar el trabajo académico asignado, organizarse de forma correcta para completar el trabajo requerido a tiempo, comprender varios temas tratados mencionar, analizar e interiorizar conceptos y teorías, y comprender el cuerpo principal de una opinión o presentación.

La indagación “estrés académico en estudiantes universitarios”. Martín (2007) efectuado en la “Universidad de Sevilla - España, 2007”. Donde los resultados mostraron que los educandos experimentaron un incremento del estrés durante el examen. El nivel de estrés alcanzado por los educandos de psicología frente a los educandos españoles fue significativo en los 2 periodos analizados. En presencia de factores estresantes, también se estudió el impacto sobre la salud (ansiedad, tabaquismo, cafeína o drogas, cambios en los hábitos de sueño y alimentación...) y la autoestima de los alumnos (nivel de autoestima) (Martín, 2007).

Valenzuela y Fraijo (2009) en su indagación: “Integración y Estrés en Estudiantes Universitarios”., realizado en la “Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D. F. Norte, México, 2009”. El objetivo fue investigar la correspondencia entre los niveles de estrés, los factores estresantes y los impactos físicos y mentales relatados por los estudiantes relacionados con el entorno universitario. Este estudio involucró a educandos universitarios que completaron la Escala de Estrés Académico SISCO (Coletti, 2015).

La indagación “Estrés Académico en Estudiantes que cursan Primer Año Del Ámbito Universitario”. Oliveti (2010) realizado en la Universidad Abierta Interamericana de Argentina en 2010 encontró que los educandos de primer año de la UAI suelen utilizar estrategias de afrontamiento en lugar de lo que se sienten estresados en su medio formativo y lo evidencian en forma de síntomas. También hubo diferencias de género significativas en los síntomas y factores estresantes, pero no en las estrategias de afrontamiento.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

Saravia y Frech (2009) en el estudio “Relación entre autoeficacia, autoestima y el consumo de drogas médicas sin prescripción en escolares

de colegios urbanos de Perú”. En su base de datos de la 3ra encuesta nacional sobre prevención y consumo de drogas en escolares por DEVIDA revela la relación esperada entre el nivel de eficacia y la autoestima en el uso de psicofármacos no médicos. La autoconfianza y la autoeficacia tienen un punto esencial en el consumo de drogas, debido a que el trabajo de las instituciones, incluidos los educadores, debe desarrollar estos factores y mejorar el seguimiento y análisis del consumo de drogas.

En la investigación “los factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de secundaria de 4 Instituciones Educativas de Chiclayo”. Puentes, Castro et al. (2010) se concluyó una prominente y concurrida de estrés en los centros educativos participantes del estudio, siendo los del sexo femenino y los educandos provenientes de centros educativos nacionales los que se hallan asociados a evidenciar estrés. Los requisitos que a menudo se perciben como los más estresantes para los educandos son: calificaciones que se pueden obtener sin una prueba previa, tipos de interrogantes o tareas que se pueden hacer en la prueba, tiempo insuficiente para aprobar la prueba. Los síntomas más comunes entre los educandos son: dificultad para concentrarse, ansiedad, tristeza, desesperanza, inquietud, desgana para ir a la escuela, morderse las uñas, rascarse, deterioro de la memoria, frotarse, sensación de vacío. Las estrategias de afrontamiento comúnmente utilizadas por los educandos incluyen: revisar notas, comunicarse con colegas, autoelogio y creencias religiosas.

“Estrés Académico en estudiantes de la Universidad Nacional del Trujillo- Perú”. Sánchez, y Col (2006), efectuaron un estudio descriptivo. Población de 270: entre primer año, cuarto y séptimo año. Muestra: 159 educandos de medicina. El objetivo fue identificar las características del estrés de aprendizaje y desarrollar sugerencias de intervenciones pedagógicas para superar y prevenir el estrés de aprendizaje; Como resultado se encontró que los educandos reportaron grados moderadamente

altos de estrés académico, siendo los principales estresores: exceso de tareas, calificaciones y exceso de responsabilidades.

En la investigación “Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la Carrera de Psicología de un Centro de Formación Superior Privada de Lima-Sur”. De la Universidad Autónoma del Perú. Se determinó que los resultados hallados indicaron que el 80,50% presenta niveles moderados de estrés de estudio y el 78,99% hábitos de estudio moderados. También se descubrió una correspondencia positiva y estadísticamente significativa entre el estrés de estudio y los hábitos de estudio, también se evidenció que los educandos de tercer ciclo presentan alto estrés académico en la categoría de impacto estresores, mientras que a nivel de hábito los educandos cíclicos presentan mejores hábitos de estudio (Kaneko y Rosales, 2016).

### **2.1.3 Antecedentes locales**

Portocarrero (2013) en su investigación: “Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2013”. A modo de conclusión se halló que hay correspondencia entre las variables desarrollo profesional y la autoeficacia.

La Investigación su objetivo fue: “Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco” realizada por Chau y Vilela (2014). En su procesamiento de datos se encontró que el área interpersonal, estilo de afrontamiento evitativo, el estrés y el centro formativo predicen la salud mental. El estudio de mediación señala que el estrés media la correspondencia entre salud mental y estilo evitativo.

La investigación “Nivel de Estrés en Estudiantes De Las Especialidades De Enfermería, Psicología y Obstetricia De La Universidad Nacional Hermilio Valdizán Huánuco” por Martel (2003), El objetivo fue comparar y describir los grados de estrés de educandos de enfermería,

psicólogos y parteras durante el segundo semestre de 2002 de la Universidad Nacional de Huánuco “Hermilio Valdizán”. Se concluyó que los estudiantes de enfermería y psicología presentaban mayores niveles de estrés psicológico, psicosocial y físico en comparación con los estudiantes de obstetricia y que tiene valor cambiar promoviendo medidas estratégicas para evitar el síndrome de burnout conocido como “síndrome de burnout; es una manifestación de estrés.

## **2.2. Bases teóricas**

La cognición mental de los estudiantes influye en el comportamiento y aprendizaje. Se persistirá en esto, empezando por la teoría cognitivo-social.

### **Teoría cognitivo-social de Bandura**

Determina elementos cognitivos y sociales, tal como la conducta, cumplen una pieza esencial en el aprendizaje. Los elementos cognitivos incluyen las perspectivas de logro de los educandos; Los elementos sociales incorporan que los educandos ven la conducta de logro de sus padres.

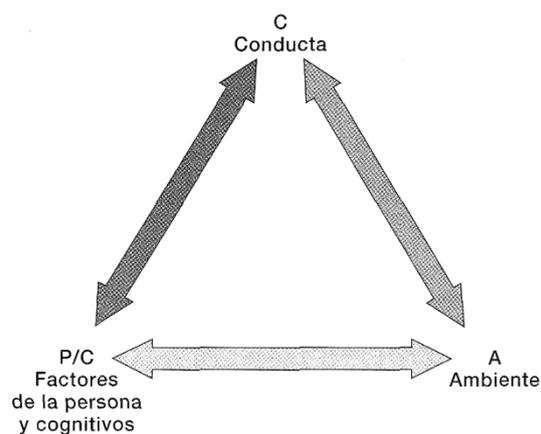
Albert Bandura (1986, 1997, 1998, 2000) Una de las figuras más representativas de la teoría cognitiva social. Argumentó que a medida que los educandos aprenden, pueden transformar o representar cognitivamente sus experiencias. Recuerde que, en el condicionamiento del operador, las asociaciones surgen solo entre la experiencia ambiental y el comportamiento.

Bandura llevo a cabo un paradigma de determinismo recíproco que consiste en 3 factores básicos: Ser humano (cognitivos) comportamiento y entorno. Dichos elementos se interrelacionan para contribuyen en el aprendizaje: Loa elementos del entorno influyen en la conducta, la conducta afecta al entorno, los factores del ser humano (cognitivos) contribuyen en la conducta, etcétera (Fig. N°1). Bandura usó la terminología “persona”, pero se cambió a "persona" (cognoscente) debido a muchos elementos de la persona que describió como perceptora. Los elementos humanos que describe Bandura y que no tiende a

percibir son principalmente rasgos de personalidad y temperamento. Los elementos cognitivos tienen perspectivas, actitudes, creencias, estrategias, mentalidades e inteligencia.

**Figura 1.**

*Modelo del determinismo recíproco del aprendizaje.*



Considerando el modelo de Bandura en el caso del comportamiento de logro de un educando:

- Las cogniciones influyen en el comportamiento. Se desarrollan estrategias cognitivas para pensar más a fondo y de forma lógica acerca de cómo solucionar problemas. Las estrategias cognitivas mejoran el comportamiento de logro.
- El comportamiento influye en las cogniciones. Las buenas calificaciones llevan a tener expectativas positivas acerca de sus habilidades y dan autoconfianza.
- El ambiente influye en el comportamiento. La escuela a la cual asiste desarrolla un programa piloto de habilidades de estudio para ayudar a alumnos a tomar apuntes, manejar su tiempo y a realizar exámenes de forma más eficiente. El programa de habilidades de estudio mejora el comportamiento de logro.

- El comportamiento influye en el ambiente. El programa de habilidades de estudio tiene éxito en mejorar el comportamiento de logro de muchos estudiantes de clase. Esta mejoría en el comportamiento de logro de los educandos estimula a la escuela a ampliar el programa para que todos los alumnos participen en ello.
- Las cogniciones contribuyen en el entorno. Las expectativas y planeación del director y los educadores hicieron posible establecer el programa de habilidades de estudio.
- El ambiente influye en las cogniciones. La escuela establece un centro de recursos al cual pueden acudir alumnos y padres para solicitar libros y materiales acerca de cómo mejorar las habilidades de estudio. Este centro de recursos también pone a disposición de los alumnos, servicios de tutoría sobre habilidades de estudio. Estos recursos y servicios mejoran las habilidades de pensamiento.

Bandura, en su paradigma de aprendizaje hace notar que los elementos del ser humano (cognitivos) son una pieza esencial. El elemento del ser humano (cognoscente) que Bandura (1997, 1998, 2000) más ha enfatizado en los años recientes es la autoeficiencia la creencia de que uno puede dominar una situación y producir resultados positivos. Bandura dice que la autoeficiencia tiene una poderosa influencia sobre el comportamiento. Por ejemplo, es probable que un alumno con un bajo nivel de autoeficiencia siquiera trate de estudiar para un examen debido a que no cree que esto le ayude.

Bandura posee la idea de que reforzar no siempre se requiere para que se produzca el aprendizaje por observación. Pero si el sujeto no representa las conductas anheladas, hay tres tipos de reforzador que puede apoyar a lograrlo: 1) recompensar al modelo, 2) recompensar al sujeto o 3) instruir al niño a decir afirmaciones autor reforzantes como "Bien, lo logré" o "Bien, he hecho un buen trabajo y tengo bien casi todo, si sigo tratando, lograré hacer bien el resto".

## **Enfoques cognitivo-conductuales y autorregulación**

El condicionamiento operante ha tenido aplicaciones en la educación y en diferentes escenarios del mundo real, y el interés en los enfoques cognitivo-conductuales también ha encontrado aplicación en esos campos.

### **Autocontrol y autorregulación**

El autocontrol en su desarrollo teórico está asociada a la autonomía, una estructura más amplia e importante para el desarrollo personal, definida como la capacidad de actuar de forma independiente, como inicio y fuente de orientación para las propias actividades, independientemente de los demás o de las condiciones que nos impone el ambiente externo.

En pocas palabras, el autocontrol se convierte en una ciencia y en una herramienta importante para lograr y mantener el autocontrol.

Los procesos educativos y de socialización que en él tienen lugar contienen siempre el objetivo de lograr el autocontrol, porque se refiere a las metas madurativas y adaptativas del desarrollo de la personalidad.

En los enfoques cognitivo-conductuales, hacen hincapié en conseguir que los educandos monitoreen o contrasten, regulen y manejen su propia conducta, en lugar de consentir que se controle por elementos externos. En algunos círculos, a esto se le ha llamado modificación cognitivo-conductual. Los enfoques cognitivo-conductuales surgen tanto de la psicología cognitiva, con su énfasis en los efectos de los pensamientos sobre el comportamiento y del conductismo, con su énfasis en las técnicas para modificar el comportamiento. Los enfoques cognitivo-conductuales tratan de variar las concepciones erróneas de educandos, así como fortificar sus habilidades de afrontamiento, aumentar su autocontrol y motivar un autorreflexión constructivo (Kendall, 2000; Meichenbaum).

En muchas instancias, la estrategia consiste en reemplazar las autoafirmaciones negativas por positivas. Por ejemplo, una alumna se dice a sí misma: "Nunca podré terminar la tarea para mañana." Conviene reemplazar esto por autoafirmaciones positivas como las siguientes: "Esto va a ser difícil, pero creo que podré hacerlo." "Voy a ver esto como un desafío y no como algo que me angustie." "Si trabajo muy duro, seré capaz de terminarlo."

Hablarse positivamente a uno mismo, ayuda a los maestros y alumnos a alcanzar su máximo potencial. Los incontables pensamientos negativos suelen volverse una profecía de autorrealización. Uno cree que no puede hacerlo, y entonces no lo hace. Si la autoconversación negativa es un problema, preguntarse a uno mismo varias veces al día: ¿Qué me estoy diciendo a mí mismo en este momento? Los momentos que uno espera que sea potencialmente estresantes, son momentos excelentes para examinar la autoconversación. También monitorear la autoconversación de los alumnos. Si se escucha a los alumnos decir: "No puedo hacer esto" o "Soy tan lento que nunca terminaré", hay que dedicar algo de tiempo a ayudarlos a reemplazar su autoconversación negativa por autoconversación positiva.

Los cognitivo-conductistas consideran que los estudiantes mejoran su rendimiento cuando monitorean su propio comportamiento. Incluso es recomendable que los alumnos realicen gráficas o registros de su comportamiento. Los maestros pueden ayudar a sus alumnos a realizar un monitoreo similar por su propio progreso, si los animan a llevar el registro de cuantas tareas han terminado, cuántos libros han leído, cuántas tareas han entregado a tiempo, cuántos días consecutivos han pasado sin interrumpir al maestro, etcétera. En algunos casos, los maestros colocan estas gráficas de automonitoreo en los muros del salón de clases. De forma alternativa, si el maestro piensa que la comparación social negativa con los compañeros resulta muy estresante para algunos estudiantes, entonces conviene llevar registros privados (en un cuaderno, por ejemplo) que el maestro habrá de revisar en forma periódica.

Automonitoreo se considera una gran estrategia para optimar el aprendizaje, por lo que se alienta a los maestros a usarla para ayudar a los estudiantes a aprender correctamente.

Muchos aprendices exitosos automonitorean de forma regular su progreso para ver qué tal va su esfuerzo para completar un proyecto, desarrollar una habilidad o rendir bien en un examen o en alguna otra evaluación. Para lograr calificaciones altas, muchos expertos recomiendan que, por cada hora de clases en la universidad, los estudiantes dediquen dos o tres horas por su cuenta a estudiar, hacer tareas y trabajar en proyectos. La experiencia de automonitorear su tiempo de estudio, le dará una idea de lo importante que es que sus alumnos desarrollen estas habilidades. Hay que recordar que, a partir del paradigma del aprendizaje social de Bandura, la autoeficiencia supone creer que uno es capaz de manejar una circunstancia y suscitar resultados favorables. Una de forma de evaluar la autoeficiencia es la expectativa que uno tiene de alcanzar una puntuación en particular en un examen.

### **Aprendizaje Autorregulatorio**

El aprendizaje autorregulatorio tiene que ver con la autogeneración y automonitoreo de, sentimientos, comportamientos y pensamientos, para conseguir un propósito. Estas metas pueden ser académicas (mejorar la comprensión mientras se lee, volverse un escritor más organizado, aprender cómo hacer una multiplicación, hacer preguntas relevantes) o socioemocionales (controlar la propia ira, relacionarse mejor con los pares). ¿Cuáles son algunas de las características de los aprendices autorregulados? Los aprendices autorregulados (Winne, 1995,1997):

- establecen metas para ampliar su conocimiento y mantener su atención
- están conscientes de sus emociones y cuentan con estrategias para manejarlas
- monitorean en forma periódica sus progresos hacia la meta

- afinan o revisan sus estrategias basadas en el progreso que están haciendo
- evalúan los obstáculos que surgen y realizan las adaptaciones necesarias

Los indagadores hallaron que los educandos de alto rendimiento, reiteradas veces son aprendices autorregulados (Pintrich, 2000; Pressley, 1995; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1998, 2000). Por ejemplo, comparando con los educandos de bajo rendimiento, los educandos de alto rendimiento se trazan metas de aprendizaje más particulares, usan crecidamente estrategias para aprender, automonitorean más su aprendizaje y valoran de modo más sistemático su avance hacia un propósito.

Un modelo de aprendizaje autorregulatorio Maestros, tutores, consejeros y padres, pueden ayudar a los estudiantes a volverse aprendices autorregulados (Randi y Corno, 2000; Weinstein, Husman y Dierkin, 2000). Barry Zimmerman, Sebastian Bonner y Robert Kovach (1996) desarrollaron un modelo para convertir a los estudiantes con baja autorregulación en estudiantes que utilizan estas estrategias multipasos:

- 1) autoevaluación y automonitoreo.
- 2) establecimiento de propósitos y planeación estratégica.
- 3) puesta en marcha del plan y monitoreo
- 4) monitorear los resultados y refinar las estrategias.

## **Estrés**

En la década de 1930, Cannon (1935) estudió la médula suprarrenal en respuesta a estímulos que amenazaban la homeostasis; y la activación del sistema nervioso autónomo. Asimismo denomina esta respuesta generalizada e inespecífica la respuesta de "lucha o huida"(to fight or flight), y señala que cuando se activa en el momento adecuado, el cuerpo responde a una emergencia y se reequilibra para funcionar Cannon (1935) descubrió que la contestación de

huida involucra o lucha 2 elementos, la médula suprarrenal y el sistema nervioso simpático que trabajan juntos, el primero libera adrenalina, produciendo efectos sistémicos y respuestas duraderas y el segundo libera norepinefrina. Afectan el estrés, externo o interno (Coletti, 2015).

A Hans Selye (1956 y 1978), Una de las figuras más representativa del método teórico del estrés y es considerado uno de los fundadores de este método. Selye describe los efectos patológicos del estrés grave, así como los elementos generales de la contestación al estrés; El síndrome de adaptación general (SGA o GAS para abreviar) es la respuesta del cuerpo a una deficiencia o desequilibrio que necesita ser corregido (Coletti, 2015).

Selye (1936) descubrió el síndrome de adaptación general al intentar estudiar y describir los resultados de una nueva hormona ovárica; encontraron que las inyecciones habituales de hormonas en un conjunto y solución salina en el grupo de control indujeron úlceras gástricas, hiperplasia suprarrenal y degeneración de órganos inmunes clave en ambos grupos de animales. Él explica que esta respuesta no es específica e implica malestar en el proceso (razón por la cual originalmente llamó dañinos a los factores estresantes) (Coletti, 2015).

El trabajo de estos antecesores se refleja en las últimas décadas en el desarrollo del método que ha permitido estudiar el estrés desde las siguientes perspectivas (Travers y Cooper, 1997), o concepciones:

- 1) El estrés se utilizó como variable dependiente. Desde esta perspectiva, los investigadores se han centrado en las respuestas físicas y psicológicas de las personas ante situaciones desagradables (síntomas).
- 2) El estrés como variable independiente. Desde este punto de vista, la investigación se centra en las propiedades ambientales (estresores) que tienen un efecto disruptivo en los sujetos, haciéndolos cambiar.

- 3) El estrés como variable intermedia. Esta perspectiva interactiva se centra en cómo los sujetos perciben y responden a las situaciones.

Una tercera visión, que engloba a las dos primeras, lleva a los modelos relacionales a conceptualizar la tensión como una interacción o transacción entre un agente y su entorno. Entre estos modelos destaca el modelo de Sutherland y Cooper (Travers y Cooper, 1997), que define tres dominios de investigación: contexto, individuo y respuesta. Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con el siguiente modelo:

- Estresores (el entorno).
- Nivel de estrés autopercebido.
- Los síntomas (el individuo).

El modelo de afrontamiento más utilizado en contextos académicos con situaciones estresantes para los educandos es el modelo transaccional de Folkman y Lazar (1985). En primer lugar, recordemos que para ellos el estrés es un estado emocional negativo con consecuencias fisiológicas resultante de un desequilibrio percibido entre las necesidades ambientales y los recursos personales. Para ellos y otros (Hernández, Olmedo, & Ibáñez, 2004), el estrés se produce cuando una persona siente que los recursos personales necesarios para hacer frente a una situación crítica son inadecuados o insuficientes.

### **El Programa de Investigación Persona-Entorno**

La introducción de las principales hipótesis que forman el núcleo teórico principal del programa de investigación sobre seres humanos y medio ambiente se lleva a cabo en dos etapas: en primer lugar, se formulan las principales hipótesis para proporcionar un trasfondo común al programa de investigación para todos los investigadores. Luego, los autores e investigadores formularon hipótesis en un segundo momento como consecuencia de la hipótesis subyacente y desarrollaron dos versiones del paradigma: la teoría de la interacción y la teoría de la interacción-interacción; Las hipótesis 1 y 2 corresponden a variantes de

interacción, las hipótesis 3, 4 y 5 corresponden a variantes de transacción (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).

- 1) **Postulado básico:** el estrés se entiende como una interrelación dinámica que se produce entre un ser humano y su ambiente. En tal punto, el estrés deja de ser algo descrito, definido o localizado en el entorno (estímulo molesto) o en el individuo (reacción, síntoma o indicador), sino que se convierte en un proceso cuya relación depende de variables cognitivas y del contexto (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).
- 2) **Primer postulado:** El ajuste entre los individuos y su entorno explica mejor el estrés que las diferencias individuales o situacionales. La explicación del surgimiento y desarrollo del estrés no son las características de la persona o del entorno que lo provocan, sino la adaptación que se produce entre las dos características, lo que lleva a la conclusión de que el entorno también está libre de estrés. No es en sí mismo que las personas sean más susceptibles al estrés que otras, sino que todo depende de cómo interactúan las características de la persona con las características del entorno. (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).
- 3) **Postulado dos:** es causado el estrés por la relación inversa entre las demandas ambientales y la capacidad de toma de decisiones para satisfacer esas demandas. El estrés se produce cuando el entorno exige cada vez más y el individuo tiene poca capacidad de decisión para satisfacerlas. (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).
- 4) **Postulado tres:** Manifestación característica de interacciones específicas y problemáticas entre los seres humanos y su entorno. La relación entre los requisitos ambientales y las características humanas se forma internamente mediante la evaluación de los requisitos ambientales y los recursos disponibles para cumplirlos. Esto ha llevado a comprender que el estrés es una condición psicológica que ocurre cuando no hay ajuste o desequilibrio. (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).

**5) Postulado cuatro:** la evaluación de los requisitos ambientales y de recursos humanos para cumplir con estos requisitos se lleva a cabo en dos etapas: en la primera etapa, se identifica el problema y en la segunda etapa - cómo resolver este problema. La reseña original responde a la pregunta ¿Tengo un problema? Si bien una evaluación secundaria es un reconocimiento de que el problema existe y conduce a un análisis más detallado y al desarrollo de posibles estrategias de afrontamiento, en este sentido es necesario responder a la pregunta: ¿qué debo hacer al respecto? (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).

**1) Postulado cinco:** La percepción de una persona sobre la evaluación realizada se expresa continuamente, desde la comprensión hasta los indicadores de problemas y el análisis detallado. La evaluación es necesariamente un proceso consciente, por lo que funciona: a) aumentando la conciencia de los signos de problemas personales y situacionales como inquietud, pérdida de sueño, errores, etc. b) identificar la existencia de un problema general o vago, c) definir áreas problemáticas y evaluar su gravedad, y d) analizar en detalle la naturaleza del problema y su impacto. (Barraza, A. Ortega, F. Ortega, M. 2010).

### **Modelos derivados del Programa de Investigación Persona-Entorno.**

Los modelos desarrollados bajo el Programa de Investigación Persona-Entorno pueden agruparse en dos grandes variantes: la interaccional y la transaccional, dentro de los primeros, destaca por méritos propios el modelo de demanda-control (Karasek, 1979; Karasek, 2001; y Theorell y Karasek, 1996), mientras que en el caso de los segundos el panorama es dominado por el modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986).

El modelo de gestión de la demanda, utilizado principalmente en el campo del estrés laboral, ha sido ampliamente aplicado y ha mostrado muy

buenos resultados en muchos países diferentes. Su núcleo teórico principal consta de tres hipótesis (Karasek R, 2001):

- 1) **Hipótesis de la tensión del trabajo:** Las contestaciones psicológicas más negativas al estrés (fatiga, ansiedad, depresión y enfermedad) ocurren cuando las exigencias psicológicas del trabajo son altas y la libertad de decisión del empleado es alta (Karasek R, 2001)
- 2) **Hipótesis de aprendizaje activo:** Cuando la capacidad de controlar el trabajo es alta y la necesidad psicológica también es alta pero no excesiva, se predice que los resultados conductuales serán el avance académico y profesional (Karasek R, 2001).
- 3) **Hipótesis de apoyo social:** Surgió como una extensión de la necesidad del modelo de control para agregar una 3ra dimensión: El apoyo social Jonson y Kristensen citados por Karasek (2001). Esta adición nos permitió reconstruir la hipótesis principal de la siguiente manera: los trabajos de alta demanda, menos supervisión y menos apoyo social en el lugar de trabajo están asociados con el mayor riesgo de enfermedad.

Se puede decir que el modelo transaccional se centra principalmente en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a situaciones estresantes como resultado de las transacciones entre las personas y su entorno. Estas transacciones dependen de los estresores ambientales y están influenciadas, en primer lugar, por la valoración del estresor por parte del individuo y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación estresante.

Cuando un ser humano afronta una circunstancia latentemente estresante, primero emite un juicio, es decir, evalúa la importancia del contexto para clasificarla como estresante, positiva, potencialmente estresante o potencialmente estresante, controlable, mutable o simplemente insignificante. Si se considera un factor estresante (amenaza, desafío, daño o pérdida), la evaluación secundaria identificará posibles recursos y opciones para que el

individuo supere la circunstancia. Es una valoración destinada a contestar la interrogante: ¿qué se puede hacer en tal caso?

Los resultados de esta valoración modificaron la valoración inicial y permitieron el desarrollo de estrategias de afrontamiento. Deben abordarse los intentos cognitivos y conductuales para comprender la necesidad de controlar, minimizar, dominar o tolerar (Lazarus 1986).

Lazarus (1986) Las estrategias de afrontamiento se dividen en dos categorías: estrategias centradas en el problema, que son acciones conductuales o cognitivas para lidiar con los factores estresantes, y estrategias de regulación emocional, que son cambios en la forma en que percibes y experimentas el estrés. Regulación más eficaz de las reacciones emocionales negativas en situaciones de estrés.

La distribución original ha sido superada rápidamente y se han elaborado nuevas clasificaciones Carver et al., citado por Solís y Vidal (2006), realizaron una propuesta de 15 estrategias e integrando un nuevo constructo: estilo de afrontamiento (Frydenberg, 1997) que es definido como las predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

De los modelos anteriormente descritos, y de otros que se ubican dentro del Programa de Investigación Persona-Entorno, el que ha tenido un mayor impacto en la investigación que se realiza en el campo del estrés es el modelo transaccional (Barraza, 2010).

## **2.3. Bases conceptuales**

### **Autoeficacia académica**

#### **Teoría y Conceptos de Autoeficacia:**

Teóricos e investigadores del comportamiento humano han señalado que el aprendizaje constituye el tema central de la psicología durante muchos años (Mayor y González Marqués, 1995). Sin embargo, al desarrollarse la psicología cognitiva, el aprendizaje se trasladó a un segundo plano, porque las investigaciones dieron relevancia al conocimiento y a la representación del mismo. Según Marx (1986), citado en Mayor y González Marqués (1995), el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta en función de las conductas anteriores. Durante la última década, los dos movimientos se han fusionado. El aprendizaje implica más elementos cognitivos, y el análisis del conocimiento se centra en cómo adquirirlos. La teoría del aprendizaje combina enfoques basados en la teoría de la información y la informática con el uso de estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Las teorías cognitivas, refieren, relevancia a la adquisición, organización y elaboración de esquemas de aprendizaje fundamentados en sistemas de producción y utilización de estrategias efectivas de aprendizaje. En su publicación, Bandura (1977) planteó y desarrolló el concepto de autoeficacia y lo ha relacionado con una variedad de situaciones en las cuales el individuo estima su propia habilidad para influir en algún tipo de comportamiento. Bandura (1977) Definir la autoeficacia percibida como la evaluación que hace una persona de su capacidad para organizar y realizar el conjunto de actividades necesarias para lograr un determinado tipo de desempeño. En otras palabras, qué tan bien una persona es capaz de realizar las múltiples acciones requeridas para hacer frente a su situación (Bandura, 1982). La influencia de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se manifiesta de diferentes formas, por lo que el comportamiento de muchas personas hacia la meta está determinado por el pensamiento previo sobre las metas deseadas. El establecimiento de objetivos está influenciado por la autoevaluación de la competencia. Cuanto mayor era la autoeficacia percibida, más difíciles se proponían las asignaturas y más decididos

estaban a alcanzar estos objetivos (Locke y Lathan, 1990). Las restricciones de rendimiento iniciales están organizadas de tal manera que se construyen y ensayan vistas de efectos que simulan diferentes escenarios predecibles. Los que obtienen puntajes altos visualizan escenarios de éxito y brindan preparación proactiva y apoyo para la implementación. Quienes duden de su eficacia imaginarán escenarios de fracaso y pensarán en todo lo que podría salir mal. Es difícil de lograr cuando estás luchando con la falta de confianza (Bandura, 1999). Se cree que una función importante de la mente es permitir que los sujetos predigan eventos y desarrollen formas de controlar los eventos que afectan sus vidas. Esta capacidad de resolución de problemas requiere un procesamiento cognitivo eficiente de la información que contiene mucha complejidad y ambigüedad. Aprender las reglas de predicción y condicionamiento requiere que las personas usen su conocimiento para construir posibilidades, sopesar e integrar predictores, probar y revisar sus juicios sobre los resultados a corto y largo plazo, y recordar qué factores han sido probados y cómo funcionan (Bandura, 1999). La autoeficacia de una persona determina el inicio de la conducta, el esfuerzo requerido para completar una tarea y la persistencia de la activación frente a circunstancias que intentan impedir el logro de la meta. El concepto de autoeficacia percibida se basa en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977). Esta teoría que propuso Bandura (1982; 1997; 1999) Intenta explicar el origen de las creencias de autoeficacia, su estructura y funciones, su funcionamiento y consecuencias. La autoeficacia se define como la creencia en la propia capacidad para organizar y realizar las acciones necesarias para hacer frente a situaciones futuras. Las creencias de autoeficacia influyen en cómo las personas piensan, sienten, motivan y se comportan. La autoeficacia general se refiere a la percepción que tiene una persona de sus propias habilidades, sobre la base de las cuales organiza y lleva a cabo sus acciones para lograr el desempeño deseado. Por su parte, la autoeficacia social es la percepción del individuo sobre sus capacidades para alcanzar relaciones sociales saludables (Bandura, 1977 y 1982). Bandura y Adams (1977) señalaron que el concepto de autoeficacia ha inspirado muchas investigaciones durante la última década en campos tan diversos como la salud, la psicología y la educación.

Algunas áreas que se destacaron fueron la autoeficacia, la eficiencia y las expectativas de resultados.

Bandura (1982) utiliza intercambiamente las expresiones expectativas de eficacia, autoeficacia y expectativas de autoeficacia para referirse a las creencias sobre las propias capacidades. De acuerdo con Bandura (1980), Las expectativas de autoeficacia pueden ser importantes mediadores del comportamiento y del cambio de comportamiento. Además, las expectativas de eficacia personal influyen en la elección del entorno y las actividades de una persona, así como en la persistencia de una persona para actuar frente a los obstáculos. La autoeficacia se basa en la distinción conceptual realizada por Bandura (1977) ¿Dónde están las expectativas de resultados y las expectativas de eficiencia? Las expectativas de resultado son la creencia de una persona de que ciertas acciones conducirán a ciertos resultados. En sí misma, la predicción de la eficacia es la creencia de que una persona puede lograr con éxito ciertos resultados.

Bandura (1986), Señaló que las expectativas de eficacia determinan en gran medida las opciones de actividad, el esfuerzo y la persistencia en la actividad elegida, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Además, la incapacidad para enfrentar situaciones adversas conduce a la ansiedad, mientras que la incapacidad para lograr los resultados deseados que otros pueden lograr conduce a la depresión. Sin embargo, una alta autoeficacia no es condición suficiente para una acción exitosa, debe ir acompañada de habilidades, motivación y recursos materiales necesarios para la acción. Las expectativas de autoeficacia difieren en varias formas que afectan significativamente el comportamiento. Estas dimensiones son: tamaño, dispersión e intensidad. El tamaño se refiere al hecho de que las tareas están ordenadas por dificultad. Por lo tanto, las expectativas de autoeficacia de un individuo deben variar desde las tareas más fáciles y moderadas hasta las tareas más difíciles. El universalismo se refiere al hecho de que algunos términos crean expectativas de eficacia en dominios específicos, mientras que otros infunden un sentido más general de eficacia. Finalmente, las expectativas de

eficacia difieren en la fuerza, que se refiere al nivel de debilidad y fuerza (Bandura, 1977).

La influencia de las expectativas de eficacia puede demandar incertidumbre en el diario vivir cotidiano creando difíciles situaciones en la vida. Al superar la adaptación a nuevas demandas sociales, inmigrantes con un alto sentido de eficacia lo consideran como un desafío, mientras que aquellos que desconfían de sus capacidades de manejo lo consideran como una amenaza (Jerusalem y Mittig, 1995). Creer en nuestra eficacia o conocer nuestra propia eficacia, certeramente o no, se fundamenta específicamente en cuatro principales fuentes de información: (1) logros en acciones ejecutadas; (2) experiencias vicarias logradas por otros; (3) medidas de percepción social sobre la percepción de nuestras capacidades; y (4) el estado físico y mental, por el cual uno juzga su capacidad o vulnerabilidad. Bandura (1986) establece que una influencia determinada en función de sus formas actuará a través de una o varias fuentes de información de eficacia.

De acuerdo con Bandura (1977), la fuente más importante de información que confunde los juicios de autoeficacia es el desempeño. Incluye las experiencias de éxito o fracaso que ha tenido el individuo. Las creencias de las personas sobre su validez pueden desarrollarse como resultado de cuatro tipos de influencia. El modelo más efectivo es aprender de la experiencia.

Bandura, 1982; Biran y Wilson, 1981; Feltz, Landers y Raeder, 1979; Gist, 1989, señalan que uno puede reunir o no lo que se necesita para lograr el éxito, los éxitos crean una convicción de eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si se producen antes de que el sentido de autoeficacia se haya consolidado. Desarrollar la autoeficacia mediante experiencias de logro implica adquirir instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores que vayan a permitir ejecutar acciones necesarias para manejar circunstancias cambiantes. Sin embargo, si las personas experimentan éxitos fáciles tienden a esperar resultados inmediatos y a desmotivarse con los fracasos. Un sentido de eficacia resistente requiere superar los obstáculos con un esfuerzo perseverante. Las experiencias

aprendidas hechas por otros contribuyen a crear y fortalecer las expectativas de eficacia. Observar a personas similares alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes aumenta las creencias del observador en relación con sus propias capacidades para dominar actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 1987). El efecto de modelado depende de la similitud percibida con el modelo. Cuanto mayor sea la similitud, mayor será la certeza de éxito y, a la inversa, cuanto mayor sea la diferencia en el patrón percibido, menor será su influencia. La persuasión social es la tercera vía para fortalecer la creencia de éxito. Las personas que verbalmente se aseguran de su dominio tienden a movilizar más esfuerzo y duran más que cuando dudan de sí mismas y se obsesionan con las deficiencias personales (Litt, 1988; Schunk 1989). Esforzarse sostenidamente permite crear nuevas destrezas y aumentar el sentir de eficacia personal. Los estados emocionales y fisiológicos también influyen en la valoración de la autoeficacia, es decir reaccionar con estrés y tensión son interpretadas como muestra de debilidad. En las actividades que implican fuerza y persistencia, las personas juzgan su fatiga, dolores y molestias como señales de debilidad física (Ewart, 1992). El estado de ánimo es, asimismo, determinante, de manera que el estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida e inversamente (Kanavagh y Bower, 1985). Por lo tanto, mejorar el estado fisiológico y reducir el estrés y las emociones negativas puede aumentar las creencias de autoeficacia. La intensidad de las reacciones emocionales no es tan importante como las explicaciones que damos. Si una persona tiene creencias de alta eficacia, estará lista para experimentar excitación emocional, que actúa como facilitador de la motivación de desempeño. La obtención de información específica que apoye sus creencias de eficacia y expectativas de autoeficacia será clave para fomentar el desarrollo académico de la autoeficacia.

Bandura (1977) y Schunk (1989) definieron la autoeficacia académica percibida como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas. Para McCombs (1989), el estudio científico y la medición de las autoconcepciones en la ejecución académica estuvo arrinconado históricamente

por la existencia de diversos problemas conceptuales y psicométricos (Wylie, 1968; Zimmerman, 1989b). Sin embargo, esto fue superado en 1977 por Bandura cuando propuso una teoría sobre los orígenes, mecanismos mediadores y diversos efectos de las creencias de eficacia personal. Este aportó también las pautas para medir las creencias de autoeficacia en diferentes dominios de funcionamiento. En el ambiente académico, las teorías que estudian el aprendizaje e instrucción postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma & KcKeachie, 1986; Pintrich & de Groot, 1990). La evaluación del potencial amenazador o beneficioso de un estímulo elicitó respuestas emocionales positivas o negativas que determinan la experiencia afectiva (Lazarus, 1991; Weiner, Russel y Lerman 1978; 1979) y, en consecuencia, el rendimiento académico. Además, las investigaciones de las cogniciones de los estudiantes en las autoconcepciones académicas actuales le asignan una importancia significativa a la motivación académica (Bandura, 1977; Zimmerman & Ringle, 1981; & Multon, Brown & Lent, 1991), al logro académico (Schunk, 1989; & Multon, Brown & Lent, 1991), los estados emocionales (Morris & 164 Liebert, 1970; & Meece, Wigfield & Eccles, 1990), las habilidades académicas (Collins, 1982), las expectativas de resultados (Atkinson, 1957 & Feather, 1982), la autocompetencia (Pintrich & de Groot, 1990), el autoconcepto (Pajares & Miller, 1994; Wylie, 1968) y la autoregulación académica (Zimmerman & Schunk, 1989).

### **Estrés académico**

El modelo de sistemas cognitivos de acuerdo a Barraza (2006) se basa en la teoría general de sistemas (Bertalanfy, 1991). Y el modelo de estrés transaccional (Cohen & Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus & Folkman, 1986). Sus hipótesis básicas son:

Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico.

El modelo actual, alejándose de la definición clásica del sistema que enfatiza la estructura y, por lo tanto, los subsistemas, se enfoca en una definición

de sistema abierto que lleva a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno. En este sentido, el componente de proceso sistémico del estrés académico responderá al flujo continuo de entradas (input) y salidas (output) a las que se somete cada sistema para lograr su equilibrio (Barraza, 2006).

En el caso específico del estrés profesional, este flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: Los estudiantes están expuestos a un conjunto de demandas en el ambiente escolar, las cuales, al ser evaluadas como factores estresantes (output), conducen al desequilibrio del sistema (situaciones de estrés), que se manifiesta como un conjunto de síntomas (indicadores de desequilibrio) que incitan a los estudiantes a tomar contramedidas (input) (Barraza, 2006).

Esta aproximación conduce a reconocer tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output) (Barraza, 2006).

#### Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

Normalmente, el estrés es una respuesta adaptativa al entorno, a menudo asociada con imágenes de hombres de las cavernas que huyen de tigres dientes de sable; Esta idea se mantiene en algunos textos, por lo que el estresor se trata como una entidad objetiva que, sea lo que sea, existe independientemente de la percepción y, a menudo, amenaza la integridad de la vida humana; sin embargo, la característica de la sociedad moderna es que la gente común a menudo se encuentra con este tipo de situaciones, que a menudo se convierten en situaciones extremas (Barraza, 2006).

Este tipo de estresores o eventos vitales, que algunos autores denominan estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001), existen objetivamente independientemente de las percepciones del sujeto y su efecto sobre una persona es siempre negativo. Su naturaleza estresante está relacionada con lo impredecibles e incontrolables que son (Barraza, 2006).

Hay otro tipo de estresor que no tiene una existencia objetiva independiente de la percepción humana, es decir, el evento o práctica en sí no es un estímulo estresante, sino que la persona y sus valoraciones lo crean. Este segundo tipo de estresores (hassles) son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001) y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

Una vez hecha esta distinción cabe preguntarse ¿qué tipo de estresores están presentes en el estrés académico? (Barraza, 2006)

En la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (en Amigo, 2000) se pueden identificar situaciones propias del estrés académico:

- Comienzo o final de la escolarización.
- Cambio de escuela.

A estos dos grandes factores de estrés, podemos agregar un tercer factor, la calificación, porque amenaza el estatus del estudiante y conduce al fracaso académico, o en otras palabras, las calificaciones de los estudiantes están en riesgo, su progreso en el aula escolar o su permanencia en la organización, no son puntos escalonados, modulares o mensuales cuyos resultados se acrecentarán a otros.

Más allá de estos estresores mayores, ¿qué tipo de estresores menores se encuentran presentes en el estrés académico?

En el caso del estrés académico, Barraza (2003) y Polo et al., (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico:

Como se puede ver en estas tablas, la mayoría de los estresores de aprendizaje son secundarios (hassles) por naturaleza, porque son estresores intrínsecamente evaluados (appraisal) de una persona, por lo que la misma situación (v.gr. presentado en clase) puede o no ser considerado un factor

estresante por todos los estudiantes. Esta situación demuestra que el estrés académico es en realidad una condición psicológica.

**Tabla 1**

*Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico*

<b>Barraza (2003)</b>	<b>Polo et al., (1996)</b>
• Competitividad grupal.	• Realización de un examen.
• Sobrecargas de tareas.	• Exposición de trabajos en clase.
• Exceso de responsabilidad.	• Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
○ Interrupciones del trabajo.	• Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
• Ambiente físico desagradable.	• Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
• Falta de incentivos.	• Masificación de las aulas.
• Tiempo limitado para hacer el trabajo.	• Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
• Problemas o conflictos con los asesores.	• Competitividad entre compañeros.
• Problemas o conflictos con tus compañeros.	• Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
• Las evaluaciones.	• La tarea de estudio.
• Tipo de trabajo que se te pide.	• Trabajar en grupo.

Nota: Elaboración propia

Al enfatizar la naturaleza adaptativa del estrés, a menudo se distinguen tres tipos de estrés: normal, estresante (negativo) y estresante (positivo) (Shturman, 2005); Sin embargo, de acuerdo con el razonamiento que he desarrollado hasta ahora, considero el sufrimiento solo como estrés académico. En este sentido, el estrés se conceptualiza como el reconocimiento de que el estrés implica un desequilibrio sistemático en la relación entre el individuo y su entorno porque, a juicio del individuo, la persona ambiental demanda o demanda más allá de sus recursos.

Esta situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en el ser humano por medio de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como:

- Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001)
- Físicos, mentales, comportamentales y emocionales (Tomo, 2000)
- Fisiológicos y psicológicos (Kyriacou, 2003 y Trianes, 2002)
- Físicos, emocionales y conductuales (Shturman, 2005)
- Físicos y conductuales (Williams y Cooper, 2004)
- Físicos, de la conducta y laborales (Cooper y Straw, 2002)

En el caso de este trabajo, se optó por utilizar una clasificación basada en Rossi (2001) y generar tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y conductuales. Las medidas fisiológicas incluyen medidas de respuesta física como morderse las uñas, temblores musculares, migrañas e insomnio. Indicadores psicológicos relacionados con el funcionamiento cognitivo o emocional de una persona, como ansiedad, falta de concentración, psicosis, depresión, etc. Los indicadores de comportamiento incluyen aquellos que involucran el comportamiento de una persona, como discusiones, aislamiento de los demás, ausentismo, aumento o disminución de la ingesta de alimentos, etc. (Barraza, 2006).

Este conjunto de indicadores está característicamente articulado en los humanos, por lo que los desequilibrios sistémicos se manifestarán de manera diferente, en número y diversidad, en cada individuo (Barraza, 2006).

La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico

Si los estímulos estresantes provocan una serie de síntomas que indican un desequilibrio sistémico en relación con el entorno, entonces la persona se ve obligada a tomar medidas para restablecer ese equilibrio (Barraza, 2006).

Este curso de acción está mediado por la evaluación, cuyo tema es la capacidad de hacer frente (coping); Esta evaluación es un proceso interpretativo psicológico que se desencadena cuando un entorno se percibe como amenazante (Barraza, 2006).

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como "esfuerzos continuos para cambiar las percepciones y comportamientos para satisfacer necesidades internas y/o externas específicas que se considera que exceden o abrumen los recursos de una persona". (p.141). Estos autores sugieren que el afrontamiento es un proceso inestable en el que los individuos deben apoyarse en ocasiones principalmente en estrategias defensivas y en otras ocasiones en estrategias de resolución de problemas, ambas debido a sus relaciones cambiantes con el entorno (Barraza, 2006).

La importancia de las estrategias de afrontamiento es sostenida por Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985), Quien cree que las estrategias de afrontamiento, más que la naturaleza del factor estresante, pueden determinar si una persona está o no estresada. Cada sujeto tendía a utilizar un estilo o estrategia de afrontamiento primario, ya fuera aprendido o descubierto accidentalmente en una situación de emergencia.

Varios factores, como la composición genética, la inteligencia, las relaciones con los padres, las experiencias pasadas y el optimismo, entre otros, son

excelentes predictores de la capacidad de una persona para desarrollar habilidades efectivas para el manejo del estrés (Cruz y Vargas, 2001).

La gran cantidad y variedad de estrategias de afrontamiento hace que sea casi imposible hacer una lista general, pero algunos ejemplos de ellas podrían ser: asertividad, autoelogio, distracción, sinceridad o sinceridad, etc.

#### **2.4. Bases filosóficas**

De acuerdo a Hans Selye (1973) el Estrés es la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda que sobre él se ejerce, en donde el estado del organismo responde a través de reacciones de adaptación a los estímulos excitantes fuertes. Este autor describió tres etapas de adaptación al estrés: “Alarma de reacción, Fase de adaptación y fase de agotamiento”. En general esta teoría aborda sobre el intento de adaptación del organismo a las actividades de la vida diaria “los estresores”.

Desde la filosofía, esta teoría guarda en común con la ideología fisiológica de Johannes Müller quien es autor de la “Doctrina de la Energía Específica de los Nervios” citado por Pellicer (1997) planteó que el cerebro recibiría información de los estímulos externos únicamente por la vía de los nervios sensitivos, y que la activación de éstos representaría un código o datos simbólicos referentes a tal estímulo.

Ambas teorías asumen que el papel del estado interno del cuerpo está en interacción con el medio ambiente en donde Selye reduce el entorno al papel de un "dispositivo de arranque" que activa mecanismos de personalización que "siempre existieron". Se argumenta que los estímulos que son cualitativamente diferentes del entorno provocan una respuesta estándar definida. Así mismo este autor hace concesiones a la autogénesis y se manifiesta partidario del principio teleológico en biología.

De acuerdo con Elena (s.f) el fenómeno de estrés es muy importante en la biología y se desarrollaría en diversos niveles de complejidad, los cuales vendrían

a ser: celular, individual y social. Menciona además que este es un fenómeno complejo que integra los niveles enunciados con resultados importantes en el desarrollo de la vida de todos los organismos vivos, y es considerado un denominador común de los mecanismos de adaptación evolutiva y que para poder comprender el estrés y su inserción en la biología se ha de abordar, por una parte, la evolución histórica de los conceptos fisiológicos, y por otra, la evolución del significado de la palabra en la biología para finalmente exponer las definiciones de estrés.

## **2.5. Bases epistemológicas**

De acuerdo con Puente (1995) la evidencia del surgimiento temprano de la cognición como un evento mental se puede encontrar en el lenguaje hablado, el conteo de eventos y la comunicación verbal temprana. La base de la dualidad entre materia y espíritu surge de la propia mitología, una cuestión que ha intrigado a los filósofos desde la antigüedad. Es un concepto cognitivo que incluye el concepto de vida interior, una especie de actitud idealista y racional. En este sentido, Descartes ofrece una cosmovisión holística, resumida en la máxima “Pienso, luego existo”, que, desde el punto de vista ontológico, asume la unión de pensamiento y sujeto como componentes de la realidad. Según Kant, este aspecto, junto con la hipótesis de que las ideas innatas son la principal fuente de conocimiento, ha sentado las bases de muchos conceptos modernos de la psicología cognitiva.

Por otro lado, está el pragmatismo y la influencia fenomenológica. La realidad se crea así a partir de la interacción del sujeto con el mundo de la experiencia sensorial, generando una idea de realidad a partir de esta interacción de lo percibido e interpretado del agente estresor. En este sentido, se fundamenta en la existencia de una realidad independiente del sujeto, pero conocida sólo a partir de aproximaciones sucesivas, donde la búsqueda de la certeza última resulta utópica (Riso, 2006) en la forma en que la psicología cognitiva adopta el punto de vista del realismo crítico.

Frente al concepto de persona, los psicólogos cognitivos aplican la visión de que los humanos son sujetos activos del procesamiento de la información. Así,

el comportamiento está mediado por los procesos psicológicos de selección, disposición, codificación, transformación y almacenamiento de información sobre el entorno. Uno de los procesos que explica la mediación de los procesos mentales es el aprendizaje como un proceso que implica reestructurar los sistemas cognitivos, añadir nuevos contenidos o crear otras estructuras.

El reemplazo del conductismo por el cognitismo en psicología puede describirse desde una perspectiva kuhniana (De Vega, 1984). La visión de la psicología en ese momento ha cambiado por completo. Los métodos de investigación se modifican, incluso el objeto de investigación de la psicología se presenta de manera diferente; la investigación conductual ha sido abandonada en favor de la investigación psicológica (Crowther-Heyck, 1999). Sin embargo, otros argumentan que la psicología cognitiva no es realmente una ruptura de tipo kuhniana con la psicología del comportamiento. En Europa, por ejemplo, los símbolos se estudiaron hasta la década de 1950 sin ninguna revolución: la obra de Piaget y Vygotsky precede al cambio de paradigma en el ámbito anglosajón, donde se puede observar un período histórico similar a lo que Kuhn llama la revolución científica.

Desde el punto de vista Kuhniano, los paradigmas de la psicología están definidos por el problema o espacio de investigación, la base epistemológica, los supuestos teóricos, las recomendaciones y sugerencias metodológicas, y finalmente el plan de aplicación.; “el termino paradigma se debe entender básicamente de dos maneras: la primera en un sentido amplio y con un matiz marcadamente sociológico (matriz disciplinar); y la segunda en sentido específico (ejemplares) y como subconjunto de la primera” Estos componentes permitirán adscribir una disciplina científica al paradigma de la psicología educativa, al mismo tiempo que la configuran como un conjunto organizado de conocimientos teóricos y conceptuales relacionados con las principales cuestiones que se plantean en el campo de la educación, creando así un especial acercarse a ella. un tipo de situación que se construye sobre creencias y conceptos que han sido compartidos en la comunidad científica durante un período de la historia y que da identidad a

los paradigmas psicológicos educativos que derivan su identidad de variables como la experiencia del maestro, la cognición del estudiante y la enseñanza del estudiante (San Martín Cantero, 2014).

Albert Bandura, intentando explorar el campo de la psicología a partir de varias evaluaciones contextuales de la personalidad, aplicó un enfoque cognitivo al conductismo a través de lo que denominó aprendizaje social, es decir, propone una situación en la que hay al menos dos participantes: un modelo que realiza una determinada conducta y un sujeto, que observa la conducta cuya observación determina el aprendizaje.

Bandura parte de la premisa de que existen símbolos mentales que habilitan al individuo para realizar estas acciones, mientras que los simbólicos, son entendidos para crear imágenes y almacenar palabras en la mente que les permite imaginar y representar el aprendizaje que les proporciona modelo y luego aplicarlo.

Entonces el estado representacional de la mente se refiere a la imagen mental de la realidad, es decir, la reproducción de la realidad real, que se limita a lo que sucede en el mundo, y el lenguaje humano habla repetidamente. Por otro lado, la sociedad es vista como un campo homogéneo en el que sólo se observan ciertos patrones. La visión de Bandura de los pasos de Skinner es una declaración de estados mentales que son una expresión de la experiencia o representación que los individuos crean a partir de la vida. La teoría de la conducta operante de Bandura muestra que la fuerza de una persona es lo que aprende a través de la simulación, la conducta operante se refuerza.

## **2.6. Bases antropológicas**

El médico y fisiólogo francés Bernard citado por Collazo y Hernández, Y. (2011) a principios del siglo XIX, realizó uno de los primeros reportes del concepto de estrés aplicado a otras ciencias como la medicina. Además, Bernard llegaría a un concepto clave mencionando que: “la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente”.

Más adelante, Hans Selye (1973) mediante su observación encontró que todos los enfermos, independientemente de la enfermedad que padecían, presentaban síntomas similares y generales como: debilidad, pérdida del apetito, pérdida de peso, entre otros síntomas inespecíficos. En base a ello elaboró una teoría acerca de la secuela de la enfermedad en los procesos psicológicos y físicos de las personas enfermas.

Selye luego amplió su teoría debido a que creía que no son solo los agentes físicos dañinos los que causan estrés, sino que, en el caso de los humanos, las necesidades sociales y las amenazas del entorno del individuo requieren adaptabilidad, lo que puede causar este trastorno. Ya en la publicación del libro de Selye en 1960, el estrés se ha definido como "la suma total de todos los efectos no específicos de los factores (actividades diarias, patógenos, medicamentos, hábitos de vida inadecuados, cambios repentinos en el entorno laboral, trabajo y familia, etc) los cuales puedan afectar a las personas" (Morian, s.f.).

Desde entonces, el estrés ha sido estudiado desde las ramas de la medicina, la biología y la psicología con la aplicación de tecnologías avanzadas y diversas, y con distintos enfoques teóricos.

El estrés escolar ahora se define, desde la psicología, en términos de corriente de personalidad. A partir de ahí, el enfoque transaccional sitúa al alumno en el centro del fenómeno. Sin embargo, este concepto se limita en su contexto al campo de la educación. Concepción del estrés escolar desde la perspectiva de la psicología cognitiva mayoritaria, desconociendo el carácter operativo de la educación, excluyendo los resultados adaptativos como manifestación y las posibles interacciones entre los requerimientos del entorno educativo en los procesos, la ausencia de mecanismos enfatizados y procesos de ajuste institucional en la gestión instruccional para intervención, las inconsistencias teóricas y metodológicas entre los enfoques, conceptos y herramientas utilizadas en las encuestas y, en definitiva, la visión del estrés escolar como un problema angustiante. El nuevo concepto incluye presupuestos teóricos como los enfoques histórico-culturales, la naturaleza de los sistemas y procesos, el involucramiento

de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus relaciones dinámicas, los enfoques didácticos y gerenciales de la enseñanza dirigidos a generar el conocimiento necesario. La inclusión de estos aspectos crea un concepto de “estrés académico” que permite la articulación teórica y metodológica para el diagnóstico y la intervención desde las ciencias de la educación (Collazo y Hernández Y., 2011).

## CAPÍTULO III. SISTEMA DE HIPÓTESIS

### 3.1. Formulación de las hipótesis

#### 3.1.1. Hipótesis general

**Hi:** Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y el estrés académico percibidos por los encuestados universitarios.

**Ho:** No existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y el estrés académico percibidos por los encuestados universitarios.

#### 3.1.2. Hipótesis específicas

**HE1:** Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados.

**Ho1:** No existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados.

**HE2:** Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes.

**Ho2:** No existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes.

**Hi3:** Existe una relación directa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes.

**Ho3:** No existe una relación directa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes.

**HE4.** Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios.

**Ho4.** No existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios.

**HE5.** Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios.

**Ho5.** No existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios.

**HE6:** Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios.

**Ho6:** No existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios.

### 3.2. Operacionalización de variables

**Tabla 2.**

*Operacionalización de variable 1 y variable 2*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Variable 1</b> Expectativas de Autoeficacia Académica.	“Capacidades académicas orientadas a la producción (output)”.	Respuestas al “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica”  Ítems 3, 4, 5, 6, 9, 17,19, 20	Ordinal	“Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica”

	“Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”.	Respuestas al “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (Barraza, 2010)		<b>Autor:</b> (Barraza, 2010)
		Ítems: 10,12, 13, 14, 15, 18		
	“Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)”.	Respuestas al “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (Barraza, 2010)		
		Ítems: 1, 2, 7, 8, 11, 16		
<b>Variable 2</b>	“Estímulos estresores”	Respuestas al “Inventario SISCO del estrés académico” elaborado por Barraza (2007).	Ordinal	“Inventario SISCO del estrés académico”
Estrés académico.		Pregunta N°3 (8 Ítems)		<b>Autor:</b> Barraza (2007).
	“Síntomas o reacciones al estímulo estresor”.	Respuestas al “Inventario SISCO del estrés académico”		
		Pregunta N°4 (15 Ítems)		
	“Estrategias de afrontamiento”.	Respuestas al “Inventario SISCO del estrés académico”		
		Pregunta N° 5 (6 Ítems)		

**Nota:** Elaboración propia

### **3.3. Definición operacional de las variables**

#### **Variable 1:**

##### **Autoeficacia académica:**

Bandura (1997) es entendida en concepto de creencias que los educandos tienen respecto de su propia capacidad para conseguir efectuar las acciones académicas que son solicitadas en su campo educativo.

Se entiende en forma de evaluación individual de la capacidad de las propias entidades para organizar las actividades propias, conducentes a determinados tipos de logros educativos, así como su capacidad de aprender a desarrollarse (output) rendimiento académico (input)

La relación de la capacidad de aprendizaje con el aprendizaje (retroalimentación) (Bandura, 1977; Schunk 1989, en Márquez, 2004), mejor dicho, Se convierten en creencias de los educandos sobre su eficacia para sistematizar el aprendizaje y dominar diversos contenidos académicos.

#### **Variable 2**

##### **Estrés académico:**

Orlandini (1999) explica el estrés como una presión excesiva, señalando que “desde el jardín de infancia hasta el posgrado, cuando una persona vive (...) aprendiendo, va a experimentar estrés. Denominándose estrés académico y se da en el punto del estudio personal, también en el salón de clases" (citado en Barraza, 2004, p. 143).

Es un desarrollo sistemático con características y naturaleza psicológica adaptativa, manifestándose 1) cuando en un ambiente educativo, los educandos se rigen por una serie de requisitos que, según ellos mismos, son considerados un estresor (input); 2) cuando estos factores estresantes provocan inestabilidad sistémica (situaciones estresantes), manifestada por una variedad de síntomas (signos de desequilibrio), y 3) siempre que esta inestabilidad requiera que el

educando tome medidas correctivas (output) para restaurar la estabilidad del sistema (Barraza, 2006, p. 10).

## **CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1. Ámbito**

Hernández, et al., (2010) alude que es entorno donde se desarrolla y efectúa la indagación. Por consiguiente, se llevó a cabo en la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” - Facultad de Psicología, con dirección en la Av. Universitaria N° 601-607, en la altura del ovalo de Cayhuayna, en el distrito de Pillco Marca, departamento y provincia de Huánuco. Mencionado centro es de gestión pública y se integra por 27 facultades de carreras profesionales. Donde las especialidades corresponden al campo del conocimiento de la arquitectura, derecho, ingeniería y ciencias. La Facultad de Psicología cuenta con un equipo de docentes profesionales de primer nivel que trabajan con un sistema educativo de calidad reconocido y exigente; También cuentan con un plan de estudios en el que se actualizan constantemente los contenidos temáticos, así como los logros científicos y sociales. El departamento de Huánuco se encuentra en la Sierra y parte de la Selva Central; Los ríos Marañón, Pachitea y Huallaga, fluyen por el medio del valle. Se encuentra a unos 1.800 m sobre el nivel del mar, se ubica en la cuenca formada por el río Huallaga, a la altura de la división y oscila entre los 250 y los 6.632 m sobre el nivel del mar. De igual forma, con el mismo nombre “Huánuco”, fue establecida por decreto del 4 de noviembre de 1823.

### **4.2. Tipo y nivel de investigación**

#### **4.2.1. Tipo**

Cuantitativo: Utiliza la recopilación de datos para probar una hipótesis (si la hay) basada en mediciones numéricas y análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2010).

Según Sánchez et al., (2018) refieren que la ciencia básica es “sinónimo de ciencia pura, es la ciencia que busca el conocimiento de los fenómenos, su descripción, explicación y predicción. Interesa el

conocimiento por el conocimiento mismo, a diferencia de la ciencia aplicada que es utilitaria” (p.28).

#### **4.2.2. Nivel**

El universo es inclinado por los educandos de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” en Huánuco, con fines de investigación. Así, la población está conformada por 143 educandos del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco. Sánchez et al. (2018) “Es el total de un conjunto de elementos o casos, sean estos individuos, objetos o acontecimientos, que comparten determinadas características o un criterio; y que se pueden identificar en un área de interés para ser estudiados” (p. 102).

### **4.3. Población y muestra**

#### **4.3.1. Descripción de la población**

Según Hernández, et al (2014) la población representa “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de estudio poseen una característica común, que se estudia y da origen a los resultados de investigación”.

El universo es implicado por los estudiantes de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” en Huánuco, con fines de investigación. Así, la población está conformada por 286 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco.

#### **4.3.2. Muestra y método de muestreo**

Para obtener resultados más representativos, se trabajó con una muestra de educandos de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL., por lo tanto, se usó el muestreo no probabilístico ya que la opción de los componentes no tiene que ver con la probabilidad, mejor dicho, todos los educandos de la muestra no tuvieron iguales probabilidades de ser elegidos y se admite definir el nivel de error y confianza del muestreo,

cumpléndose con los objetivos de la indagación efectuada y con la contribución que se hace con dicho estudio.

Para identificar una muestra de estudiantes de psicología que habían experimentado estrés académico fueron excluidos utilizando el Inventario de Estrés Académico.

**Tabla 3**

*Selección de la muestra según la aplicación del estrés académico.*

<b>Estrés académico</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
SI	123	86.01%
NO	20	13.99%
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>100.00%</b>

**Nota:** Elaboración propia

**Tabla 4**

*Características sociodemográficas de la muestra.*

<b>Características sociodemográficas</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>Según el género</b>		
Masculino	39	31.71%
Femenino	84	68.29%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100.00%</b>
<b>Según año de estudios</b>		

1ero	27	21.95%
2do	43	34.96%
3ero	28	22.76%
4to	16	13.01%
5to	9	7.32%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100.00%</b>
<b>Según edad</b>		
17 años	15	12.20%
18 años	26	21.14%
19 años	25	20.33%
20 años	19	15.45%
21 años	9	7.32%
22 años	13	10.57%
23 años	2	1.63%
24 años	4	3.25%
25 años	3	2.44%
26 años	1	0.81%
27 años	6	4.88%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100.00%</b>

**Nota:** Elaboración propia

### 4.3.3. Criterios de inclusión y exclusión

#### Criterios de Inclusión

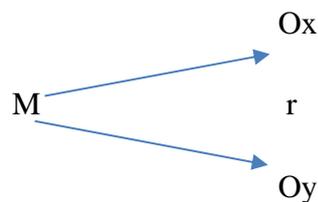
- Educandos del 1ro al 5to año de la “Facultad de Psicología”.
- Educandos de un solo trayecto universitario.

#### Criterios de Exclusión

- Educandos que no pertenecen a la “Facultad de Psicología”.
- Educandos del sexto grado de la “Facultad de Psicología”.

### 4.4. Diseño de investigación

Correlacional: definido diseño admite calcular la relación entre las 2 variables, y descifrar de forma cualitativa el significado a fin de que las variables covarían directa, inversa o no existe relación entre dichas ambas (Sánchez y Reyes, 2006). La indagación tuvo el posterior esquema:



Dónde: Exploraciones en cada variable de indagación, r representa la correlación (Sánchez & Reyes, 2006).

La investigación no experimental porque el investigador no tiene control directo sobre las variables, tipo de correlación descriptiva. Descriptivo porque busca describir o enunciar las características percibidas o externas de un fenómeno tal como se manifiesta en la realidad a través de un proceso estructurado. Correlación porque busca identificar posibles relaciones entre variables medidas para observar su dirección o grado de covarianza. (Sánchez y Reyes, 2006).

## 4.5. Técnicas e instrumentos

### 4.5.1. Técnicas

Se empleará la técnica de recolección de datos según Hernández et al. (2010) son los siguientes:

El análisis documental, ya que se seleccionó toda información relevante, encontrados en las fuentes virtuales y físicas de fuentes confiables y científicas, con el objetivo de seleccionar la información adecuada para este estudio.

La encuesta, este permitirá obtener datos e información real de cada adolescente sobre los estilos de pensamientos y la autoeficacia general; mediante instrumentos válidos y confiables.

Psicometría, es una técnica que se emplea en la rama de la psicología que trata de medir los fenómenos psíquicos mediante estadísticas, los instrumentos que utiliza son los inventarios, escalas y test psicométricos.

### 4.5.2. Instrumentos

#### A. Variable 1: Autoeficacia académica

##### **IEAA: “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (Barraza, 2010)**

Esta constituido de 20 ítems, donde las contestaciones se manifiestan en una escala Likert de 4 valores. Ante la interrogante ¿qué seguro se encuentra de poder...? El participante posee 4 alternativas de contestación: “Poco seguro”, “nada seguro”, “seguro” y “muy seguro”. Para descifrar los datos de la variable autoeficacia observada es preciso conseguir el indicador o índice general, persiguiendo los pasos posteriores (Barraza, 2010).

1. Efectuar la suma de los puntos conseguidos ya sea como dimensión particular o como variable, de acuerdo con los valores 0 para las

contestaciones “nada seguro”, 1 para las contestaciones “poco seguro”; 2 para las contestaciones “seguro”, y 3 para las contestaciones “muy seguro”.

2. Convertir la puntuación en % por medio de la regla de 3 simple.
3. Con él porcentaje calculado, interpretar de acorde con el posterior baremo:
  - 0% a 33% nivel bajo.
  - De 34% a 66% nivel medio.
  - De 67% a 100% nivel alto.

Barraza (2010) refiere que los resultados de exploración de validación de la herramienta dejan ver:

- a. Nivel de confiabilidad de 0,91 en alfa de Cronbach y de 0,88 en la confiabilidad por mitades, grados que se pueden considerar muy buenos teniendo en cuenta la escala de valores presentadas por De Vellis (1986), Estos niveles de confiabilidad cuantifican la consistencia interna, ya que los ítems son semejantes respecto a representar las perspectivas de autoeficacia académica.
- b. Una media de 1,5 (en escala de 0.0 a 3.0) en referencia a la validez de contenido, por lo que no fue necesario descartar algún ítem.
- c. Respecto a la validez de consistencia interna se admitió reconocer que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de 0.00) con el puntaje global conseguido por cada participante, ratificando la homogeneidad de la herramienta.
- d. Los ítems que componen el inventario revelaron una direccionalidad única por medio de la exploración de grupos contrastados, lo que quiere decir que los ítems admiten discriminar (con un nivel de significación de 0.0) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.

Los resultados del análisis factorial utilizado para validar el inventario reconocen el reconocimiento de 3 dimensiones que explican

las variables de autoeficacia percibida, que son actividades académicas orientadas a la producción (output) que reflejan actividades que requieren información sobre su propio aprendizaje, pero al mismo tiempo el tiempo refleja el aprendizaje de los estudiantes; las actividades de entrada académica para el aprendizaje (input), que proporcionan entrada de información al sistema y facilitan el inicio del proceso de aprendizaje, y las interacciones académicas que subyacen al aprendizaje (feedback), donde parte de los datos de salida se reflejan en la interacción procesada. devuelve la entrada como datos nuevos o la entrada a un bucle de entrada-salida.

## **B. Variable 2: Estrés académico**

### **Inventario SISCO del Estrés Académico**

La estructura de este instrumento se compone por 5 separados con 31 ítems, ordenados del posterior modo (Barraza, 2007):

Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), admite establecer si el participante es candidato o no a responder el inventario.

Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de 5 valores numéricos (del 1 al 5 donde 1 es poco y 5 mucho), admiten determinar el nivel de intensidad del estrés académico.

8 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), aprueban reconocer la frecuencia en que las peticiones del ambiente son evaluadas como estímulos estresores.

15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), admiten determinar la frecuencia con que se dan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.

6 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), admiten

conocer la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos (Barraza, 2007).

En la indagación original de Barraza (2007) se reporta un alfa de Cronbach de 0,90 y una estructura tridimensional ratifica por medio del análisis factorial exploratorio. En Perú, el instrumento fue validado por Manrique-Millones et al. (2019), hallando valores apropiados de consistencia interna por Rho de Jöreskog y, asimismo, el análisis factorial confirmatorio ofrece evidencia de un conveniente ajuste al modelo de 3 factores planteados por Barraza, así como invarianza según el sexo.

#### 4.5.2.1. Validación de los instrumentos para la recolección de datos

**Tabla 5.**

*Decisión de los jueces expertos sobre los cuestionarios de investigación.*

N°	Jueces expertos	Categoría	Decisión
1	Dra. Jeanette Susana Mendoza Loli	Aprobado	Aplicable
2	Dr. E. Enrique Suero Rojas	Aprobado	Aplicable
3	Dra. Rosario Elva Sánchez Infantas	Aprobado	Aplicable
4	Dr. Cesar Alfonso Najjar Farro	Aprobado	Aplicable
5	Dr. Jesùs Arturo Ortiz Morote	Aprobado	Aplicable

Según los 5 jueces expertos, concluyeron que los cuestionarios de la presente investigación fueron aprobados y son aplicables, como se puede observar en el **Anexo 04**.

#### 4.5.2.2. Confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos

**Tabla 6**

*Confiabilidad de los instrumentos de investigación.*

<b>Variable</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Items</b>
Autoeficacia académica	,720	20
Estrés académico	,824	29

La confiabilidad obtenida por el Alfa de Cronbach en la Autoeficacia académica es 0,720 y en el estrés académico 0,824 respectivamente, lo que indica la confiabilidad aceptable por ser mayor al 0,70 según Hernandez (2010).

#### 4.6. Técnica para el procesamiento y análisis de datos

Los datos conseguidos por medio del empleo de la entrevista y la encuesta fueron ordenados en tablas y gráficas empleando la estadística descriptiva y en la correlación se unió el análisis estadístico de los datos hallados mediante el SPSS. Como herramienta estadística, las computadoras personales se utilizan para calcular las medias estadísticas y las desviaciones estándar, los porcentajes de estudio y los gráficos correspondientes.

##### 1. Plan de recolección de datos

Las herramientas se aplicarán a la muestra descrita. Antes de comenzar a trabajar con la aplicación, se explicará a los sujetos el propósito de la prueba y las operaciones a realizar. Durante el proceso de postulación se aclararán dudas y preguntas respecto al desarrollo de la herramienta.

## 2. Control de calidad de los datos

Solo se tienen en cuenta los protocolos o las hojas de respuestas completadas correctamente, es decir, contienen todos los datos ingresados y solo se marca una clave.

## 3. Técnicas para el procesamiento de la información

Una vez recopilada la información, se preparará una base de datos para su posterior análisis. El Programa de Estadísticas de Ciencias Sociales (SPSS) se utilizará para analizar los datos. En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo de la muestra y de los resultados de las dos herramientas utilizadas (frecuencia, media y desviación estándar).

### 4.7. Aspectos éticos

El presente estudio, cuenta con los aspectos necesarios éticos, los cuales son:

- **El consentimiento informado:** (CI), cuenta con los datos necesarios de la persona que realiza la investigación, así como el número de celular y correos; se describe el objetivo, duración y los procedimientos a emplear para la aplicación de los cuestionarios y se especifica las prevenciones que se tomará para evitar cualquier inconveniente al participante, ya que es totalmente anónimo. Finalmente, se les pide que puedan firmar.
- **Confidencialidad:** Esto se vio reflejado tanto en el CI, como al momento de recabar toda información de los participantes, además que no se hizo ninguna publicación con los datos personales de los participantes, ya que son relevantes para este estudio.
- **Ningún conflicto de interés:** Así también, cabe remarcar, que esta investigación, no tienen ningún otro objetivo de tipo político ni otros de esa índole, además que solo tiene como objetivo, que es el aporte tanto teóricamente, como base para futuras investigaciones y posibles acciones a favor de la población y entidad donde se realizará este estudio.

## CAPÍTULO V. RESULTADOS

### 5.1. Análisis descriptivo

**Tabla 7**

*Prevalencia de las Expectativas de Autoeficacia indicado en Frecuencias y Porcentajes.*

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA	Nada Seguro		Poco seguro		Seguro		Muy seguro	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. “Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren”.	1	1%	1 5	12%	6 5	53 %	42	34 %
2. “Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo”.	0	0%	1 5	12%	6 5	53 %	43	35 %
3. “Realizar cualquier trabajo académico que encargue el profesor”.	0	0%	1 1	9%	4 0	33 %	72	<b>59</b> <b>%</b>
4. “Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el profesor”.	0	0%	1 0	8%	6 6	54 %	47	38 %
5. “Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los profesores”.	1	1%	2 1	17%	6 6	54 %	35	28 %
6. “Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso”.	3	2%	2 5	20%	6 6	54 %	29	24 %
7. “Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que	0	0%	4 0	33%	6 1	50 %	22	18 %

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA	Nada Seguro		Poco seguro		Seguro		Muy seguro	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	requiera la clase o la dinámica del curso”							
8. “Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso”	3	2%	1 0	8%	7 3	59 %	37	30 %
9. “Entender los diferentes temas que abordan los profesores durante las clases”	0	0%	1 4	11%	7 7	63 %	32	26 %
10. “Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido”	3	2%	3 7	30%	6 5	53 %	18	15 %
11. “Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando”	4	3%	3 6	29%	6 3	51 %	20	16 %
12. “Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera”	2	2%	1 4	11%	7 1	58 %	36	29 %
13. “Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas”	1	1%	3 7	30%	5 6	46 %	29	24 %
14. “Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet”	2	2%	1 3	11%	6 3	51 %	45	37 %

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA	Nada Seguro		Poco seguro		Seguro		Muy seguro	
	f	%	f	%	f	%	f	%
15. “Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores”	1	1%	1 4	11%	6 7	54 %	41	33 %
16. “Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone”	6	5%	5 1	41%	5 3	43 %	13	11 %
17. “Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los profesores”.	1	1%	1 8	15%	7 2	59 %	32	26 %
18. “Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje”.	1	1%	1 2	10%	6 9	56 %	41	33 %
19. “Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los cursos”.	0	0%	1 7	14%	7 6	62 %	31	25 %
20. “Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero”.	1	1%	1 7	14%	7 4	60 %	31	25 %
PROMEDIO	2	1%	2 1	17%	6 5	53 %	35	28 %

Los resultados logrados en la actual indagación revelaron en la tabla 7 la percepción que tienen los educandos de la Facultad de Psicología del Nivel de expectativa de la autoeficacia percibida, en la Prevalencia de sus respectivas

actividades académicas, se observa que un 53% clasifica como **Segura** su Autoeficacia académica. La expectativa percibida de una Autoeficacia académica, Nada Segura, la fomenta solo un 1% de los estudiantes universitarios.

Las actividades de aprendizaje en las que los educandos tienen una mayor autoeficacia se evalúan como muy seguros para completar cada actividad de aprendizaje asignada por el docente (59%). De igual forma, mostró confianza en la comprensión de diferentes temas planteados por los docentes en clase (63%); recuerda analizar y aplicar correctamente las diversas teorías y conceptos tratados en el curso (62%) y asegúrate de comprender la idea principal del texto o aspectos clave de la presentación del profesor/compañeros (60%). Por el contrario, los resultados de aprendizaje con menor autoeficacia se asociaron con renuencia a cuestionar a los docentes cuando no estaban de acuerdo con lo que el docente reveló (5 %).

**Tabla 8**

*Nivel de expectativas de autoeficacia por dimensiones*

<b>Dimensiones</b>	<b>Promedio</b>	<b>%</b>	<b>Nivel</b>
<i>“actividades académicas orientadas a la producción (output)”</i>	2.17	72.33%	Alto
3, 4, 5, 6, 9, 17,19, 20			
<i>“actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”</i>	2.09	69.51%	Alto
10,12, 13, 14, 15, 18			
<i>“actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)”</i>	1.98	65.85%	Medio
1, 2, 7, 8, 11, 16			
<b>Promedio general de la autoeficacia percibida</b>	2.08	69.23%	Alto

En la tabla 8, se evidencia predominio de las expectativas percibidas de la autoeficacia académica alcanzadas en sus dimensiones, indicándose la media aritmética (promedio) y el Porcentaje para las 3 dimensiones de la variable “autoeficacia percibida”, que fueron:

Actividades de aprendizaje orientadas a la producción (output), que son de naturaleza informativa y educativa, y reflejan el aprendizaje impartido por los estudiantes; donde la media global de este parámetro es de 2,18 puntos, en porcentaje del 72,67%. Este valor se descifra siguiendo el baremo planteado por Barraza (2010) que señala que un porcentaje de 67% a 100% vale a un nivel Alto de la dimensión, pudiendo establecerse con ello que los educandos revelan un nivel Alto de confianza para poder efectuar con éxito las actividades académicas dirigidas a la elaboración de evidencias o información (output). Esto señala que los educandos se perciben bastante capaces de efectuar cualquier evidencia que les sea requerida sin importar su extensión, tipo y aspectos de calidad y contenido; lo que sugiere que conocen (en lo general) las estructuras mayormente usadas en la universidad. Por otro punto en lo general, los educandos creen en su capacidad de organización para ostentar a tiempo las evidencias que les solicitan, es decir se encuentra acomodados al ritmo de labor y a su propio ritmo extra-clase y son suficientes de instituir un horario y calendario (así sea de modo informal) para dividir convenientemente su tiempo.

Las actividades académicas de entrada para el aprendizaje (input), es decir, que logran ingresar contenidos al sistema posibilitando el iniciar el procedimiento de aprendizaje. El promedio general para dicha dimensión es de 2.10 puntos, que equivale a 70%, en el baremo planteado por Barraza (2010). Este porcentaje se halla en la categoría del 67% a 100% del citado baremo, y equivale a un nivel Alto de la dimensión, estableciéndose con ello que los educandos, muestran un nivel Alto de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input). Analizando las acciones académicas de insumo para el aprendizaje (input), se enfatiza que las acciones sistemáticas serán dominadas por

los educandos, por lo cual se indica que la mayor parte posee capacidad de obtener y documentar “en tiempo real” informaciones relevantes de sus clases. Los educandos conciben confianza en sí mismos para movilizar distintas habilidades o destrezas con tal de mejorar el aprendizaje, por lo que acostumbran a recurrir a su autoconocimiento y experiencia para utilizar aquellas que creen les arrojan mejores resultados. Es posible que una de esas estrategias se relacione con la respuesta de mayor promedio en esta dimensión. Además, sugiere que los educandos inconformes con las estrategias dadas por el maestro buscarán otras formas de aprender.

Las actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación), en donde parte de la información de salida que es manifestada en los procesos de interacción, regresa a la entrada como nueva información o insumo al ciclo input - output. El promedio general para esta dimensión es de 1.93 puntos, que de acuerdo al baremo propuesto por Barraza (2010) equivale a un 64.44%, que se encuentra en un nivel medio, lo que significa que los educandos revelan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje. Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad socialización, división del trabajo y su posterior integración para producir rendimiento académico y menor estrés, por lo que se advierten ciertas dificultades que los educandos sientan seguridad para trabajar de modo eficaz con cualquier compañero, refleja, la autoconfianza de desarrollarse en lo individual independientemente del contexto; pero también refleja el conocimiento que se tiene entre pares (estudiantes) y la confianza para compenetrarse con cualquiera de sus compañeros para llevar a cabo alguna actividad.

El promedio de las 3 dimensiones el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, al igual que con las dimensiones en lo particular, se compara con el baremo planteado por Barraza (2010). El rango del promedio tanto para cada dimensión como de manera general para la variable es de 0 a 3 Por su parte, la media general fue de 2.07 que transformada en porcentaje nos da un valor de 69%

que, interpretado con un baremo de tres valores donde:

- de 0 a 33 bajo.
- de 34 a 66, medio.
- de 67 a 100 alto.

Esto admite aseverar que los educandos participantes pr un nivel alto de expectativas de autoeficacia académica.

**Tabla 9**

*Nivel de estrés académico autopercebido.*

<b>Nivel de estres</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Es poco	5	4%
Rara vez	14	11%
Algunas veces	46	37%
Casi siempre	47	38%
Mucho	11	9%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100%</b>

La presentación de las puntuaciones de estrés académico se ha interpretado en porcentajes para simplificar su interpretación. Así, en primer lugar, se muestra la prevalencia del estrés académico en los educandos, la prevalencia primaria de los estresores, los síntomas o respuestas y las estrategias de afrontamiento (Coletti, 2015).

En epidemiología, la prevalencia es la proporción de personas en un grupo o población que experimenta un evento o rasgo particular durante un período o tiempo particular ("prevalencia recurrente").

En cuanto a la intensidad de estrés académico, la tabla 5, indica como los estudiantes señalan su nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

Donde con un 37%, de Algunas veces, un nivel de intensidad medio. Asimismo, se aprecia un 38% más 9%, de estudiantes, Casi siempre y Siempre indican un grado de intensidad entre medianamente alto y alto.

**Tabla 10**

*Porcentaje de la prevalencia de estresores académicos en los educandos.*

Estresores	Porcentaje				
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
“La competencia con los compañeros del grupo”.	15%	31%	39%	11%	4%
“Sobrecarga de tareas y trabajos”.	1%	10%	30%	36%	24%
“La personalidad y el carácter del profesor”.	14%	29%	33%	20%	4%
“Las evaluaciones de los profesores exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.”	2%	24%	33%	27%	15%
“El tipo de trabajo que te piden los profesores consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.”	5%	33%	33%	23%	7%

“No entender los temas que se abordan en la clase”	12%	32%	33%	18%	5%
“Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.”	12%	28%	29%	21%	9%
“Tiempo limitado para hacer el trabajo”.	5%	23%	23%	28%	21%
<b>PROMEDIO</b>	<b>8%</b>	<b>26%</b>	<b>32%</b>	<b>23%</b>	<b>11%</b>

Los resultados obtenidos para cada ítem o indicador empírico de estrés académico se presentan en la Tabla 10 a continuación: Los estresores que se expusieron los de mayor predominio a un nivel de presencia de “Casi siempre” y Siempre del estrés académico fue: “Sobrecarga de tareas y trabajos” con un 36% más 24%, además, los estresores “La competencia con los compañeros del grupo “: se presentan, Algunas veces, con un nivel del 39%.

**Tabla 11**

*Porcentaje de los síntomas o reacciones físicas.*

Reacciones físicas	Porcentaje				
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
“Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)”.	27%	26%	28%	17%	2%
“Fatiga crónica (cansancio permanente)”.	25%	17%	30%	23%	5%

“Dolores de cabeza o migrañas”.	16%	28%	29%	21%	6%
“Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea”.	34%	32%	21%	11%	2%
“Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.”	27%	32%	24%	13%	5%
“Somnolencia o mayor necesidad de dormir”.	23%	19%	23%	24%	12%
<b>Total</b>	<b>25%</b>	<b>25%</b>	<b>26%</b>	<b>18%</b>	<b>5%</b>

En la Tabla 11 señalaron el predominio de las Reacciones físicas: viéndose que “Casi siempre” en un 24% y Siempre en 12%, de los educandos, se da la mayor necesidad de dormir o somnolencia, siendo el mayor porcentaje equivalente a un 36%, evidencia ser la reacción estresante de mayor predominio.

Además, con un nivel de “algunas veces”, se da la Fatiga crónica (cansancio permanente), con un (30%).

Pocas veces se presentan las dificultades de digestión, dolor abdominal o diarrea (32%) y frotarse, rascarse, morderse las uñas etc. (32%).

## Tabla 12

*Porcentaje de reacciones psicológicas.*

Reacciones psicológicas	Porcentajes				
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

“Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)”	13%	31%	24%	23%	9%
“Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)”	28%	22%	24%	17%	9%
“Ansiedad, angustia o desesperación”.	16%	32%	25%	18%	9%
“Problemas de concentración”.	11%	31%	32%	18%	8%
“Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad”.	33%	27%	24%	11%	5%
<b>Total</b>	<b>20%</b>	<b>28%</b>	<b>26%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>

Entre los síntomas o reacciones psicológicas, Tabla 12, hallamos con mayor reiteración fue la “Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)”, dándose “Casi siempre”, en un 23% y “Siempre” en un 9% de los estudiantes (equivalente a 32%). Como consecuencia al entorno estresor le siguen los Problemas de Ansiedad, angustia o desesperación con 9%. Siempre y un 18% de Casi siempre (sumados 27%); y las reacciones psicológicas que afectan con un 32% de prevalencia, “Algunas veces”, en los educandos son los problemas de concentración.

**Tabla 13***Porcentaje de reacciones comportamentales.*

<b>Reacciones comportamentales</b>	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
“Conflictos o tendencia a polemizar o discutir”.	36%	34%	18%	9%	3%
“Aislamiento de los demás”.	20%	41%	20%	15%	3%
“Desgano para realizar las labores escolares”.	20%	34%	20%	17%	8%
“Aumento o reducción del consumo de alimentos”.	24%	26%	26%	17%	7%
<b>Total</b>	<b>25%</b>	<b>34%</b>	<b>21%</b>	<b>14%</b>	<b>5%</b>

“Reacciones comportamentales” (Tabla 13) las más prevalentes fueron desgano para realizar las labores, en los educandos, “Casi siempre” 17% y “Siempre” el 8%, equivalente al 25%. También Algunas veces o medianamente muestran reducción o aumento del consumo de alimentos, con un 26%. “Rara vez” revelan reacciones comportamentales, señaladas con un 41%, vistas en “Aislamiento de los demás”. El predominio de los síntomas psicológicos (principalmente somáticos y conductuales) refuerza los modelos teóricos y conceptuales que describen el estrés del aprendizaje principalmente como una condición psicológica (Coletti, 2015).

**Tabla 14***Porcentaje en las estrategias de afrontamiento.*

<b>Estrategias de Afrontamiento</b>	<b>Porcentajes</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
“Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)”	2%	10%	43%	34%	11%
“Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas”.	2%	16%	28%	38%	16%
“Elogios a sí mismo”	8%	16%	36%	18%	22%
“La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)”	31%	21%	20%	16%	11%
“Búsqueda de información sobre la situación”	9%	18%	28%	31%	15%
“Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)”	9%	18%	33%	27%	13%
<b>Total</b>	<b>10%</b>	<b>17%</b>	<b>31%</b>	<b>27%</b>	<b>15%</b>

En relación a las “estrategias de afrontamiento”, la tabla 14, reveló que los educandos usan con mayor regularidad la “Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas”, “Casi siempre” un 38% de ellos y un 16%, “Siempre”, equivalente a un 54% de los estudiantes. Igualmente, la indagación de información acerca de la situación, la realizan “Casi siempre” un 31% de ellos y un 15% lo utilizan “Siempre”, equivalente a un 46% de los estudiantes. Así también, realizan La

habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros) usándose “Algunas veces” en un 43% y los “Elogios a sí mismos” en un 36%, de los educandos. El hecho de que las estrategias de afrontamiento más utilizadas sean las orientadas a la actividad hacia el entorno, orientadas al problema o de regulación emocional, confirma uno de los postulados centrales del Programa de Estudios Humanos y Medio Ambiente, asignando papeles activos y sustantivos al sujeto de expresión del estrés (Coletti, 2015).

## 5.2. Análisis inferencial y/o contrastación de hipótesis

En la presente investigación se planteó una hipótesis general, donde se aplicó la correlación de Pearson mediante un software estadístico para su respectiva prueba de hipótesis.

### Se formuló la siguiente hipótesis general

La hipótesis de esta investigación es que:

**Hi:** Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y el estrés académico percibidos por los encuestados universitarios.

**Ho:** No existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y el estrés académico percibidos por los encuestados universitarios.

### Tabla 15

*Estadísticos descriptivos de la hipótesis general*

Variables	Desviación		N
	Media	estándar	
Expectativas de Autoeficacia	2,12	,489	123
Estrés Académico Autopercebido	3,37	,943	123

**Tabla 16***Correlaciones de la hipótesis general*

		Estrés Académico Autopercebido
Expectativas de Autoeficacia	de Correlación de Pearson	-,098
	Sig. (bilateral)	,283
	N	123

Se acepta la hipótesis nula  $H_0$ , al ser la significancia  $0.283 > 0.05$ , La correlación entre la Autoeficacia y el Estrés académico de los Estudiantes Universitarios, aparentemente es inversa y débil (-0.098).

**Hipótesis específicas**

**$H_{E1}$ :** Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados.

**$H_{01}$ :** No existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados.

**Tabla 17***Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 1*

	Media	Desviación estándar	N
Autoeficacia	41,71	8,903	123
Estresores Académicos	24,22	5,767	123

**Tabla 18***Correlaciones de la hipótesis específica 1*

		<b>Estresores Académicos</b>
Autoeficacia	Correlación de Pearson	-,152
	Sig. (bilateral)	,092
	N	123

Al ser mayor la significancia a 0.05 (0.092), Se acepta la hipótesis nula, No hay una relación entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estresores académicos, aunque se percibe una dirección débil percibida por los encuestados.

**HE2:** Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes.

**Ho2:** No existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes.

**Tabla 19***Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 2*

	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N</b>
Autoeficacia	41,71	8,903	123
Síntomas de Estrés	38,01	12,751	123

**Tabla 20***Correlaciones de la hipótesis específica 2.*

		Síntomas de Estrés
Autoeficacia	Correlación de Pearson	-,384**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	123

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

Dado que el p-valor es menor a 0.05, aceptamos la hipótesis alterna, lo que quiere decir que existe suficiente evidencia estadística para admitir que la Autoeficacia está relacionada significativamente con los síntomas del estrés. Así también el coeficiente de correlación de Pearson es = -0.384, lo cual indica una relación inversa o negativa, de nivel débil, a mayor uso de autoeficacia se tendrá también menores síntomas del estrés.

**Hi3:** Existe una relación directa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes.

**Ho3:** No existe una relación directa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes.

**Tabla 21***Estadísticos descriptivos de la hipótesis 3.*

	Media	Desviación estándar	N
Autoeficacia	41,71	8,903	123
Estrategias de Afrontamiento	19,22	4,386	123

**Tabla 22***Correlaciones de la hipótesis específica 3*

		<b>Estrategias de Afrontamiento</b>
Autoeficacia	Correlación de Pearson	,317**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	123

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

Dado que el p-valor es menor a 0.05, aceptamos la hipótesis alterna, lo que indica existe suficiente evidencia estadística para admitir que la Autoeficacia se relaciona significativamente con las estrategias de afrontamiento del estrés. Así también el coeficiente de correlación de Pearson es = 0.317, lo cual indica una relación directa o positiva, de nivel débil, a mayor uso de autoeficacia se tendrá también mayores estrategias de afrontamiento del estrés.

**HE4.** Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios.

**Ho4.** No existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios.

**Tabla 23***Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 4.*

	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N</b>
Capacidades de Producción	17,34	3,854	123
Estrés Académico	24,22	5,767	123

**Tabla 24***Correlaciones de la hipótesis específica 4.*

		<b>Estrés Académico</b>
Capacidades de Producción	de Correlación de Pearson	-,105
	Sig. (bilateral)	,247
	N	123

Dado que el p-valor es mayor a 0.05, aceptamos la hipótesis nula, es decir no existe evidencia estadística para ratificar que la Autoeficacia en su dimensión de Capacidades de Producción no está relacionada significativamente con el estrés académico. Así también el coeficiente de correlación de Pearson es = -0.105, lo cual aparentemente indica una relación inversa o negativa, de nivel débil, siendo a mayor uso de autoeficacia en capacidades de producción se tendría menor estrés académico.

**HE5.** Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios.

**Ho5.** No existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios.

**Tabla 25**

*Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 5.*

	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N</b>
Estrés Académico	24,22	5,767	123
Insumo para el aprendizaje	12,5122	3,18903	123

**Tabla 26**

*Correlaciones de la hipótesis específica 5.*

		<b>Insumo para el aprendizaje</b>
Estrés Académico	Correlación de Pearson	-,113
	Sig. (bilateral)	,215
	N	123

Dado que el p-valor es mayor a 0.05, aceptamos la hipótesis nula, indicando con ello que no existe evidencia estadística para ratificar que la Autoeficacia en su dimensión de Capacidades de insumo para el aprendizaje no esté relacionada significativamente con el estrés académico. Así también el coeficiente de correlación de Pearson es = -0.105, lo cual aparentemente indica una relación inversa o negativa, de nivel débil, a mayor uso de autoeficacia en capacidades de insumo para el aprendizaje se tendría también menor estrés académico.

**H06:** Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios.

**H06:** No existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios.

**Tabla 27**

*Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 6.*

	Media	Desviación estándar	N
Estrés Académico	24,22	5,767	123
Interacción para el aprendizaje	10,2602	2,50193	123

**Tabla 28**

*Correlaciones de la hipótesis específica 6.*

		Interacción para el aprendizaje
Estrés Académico	Correlación de Pearson	-,201*
	Sig. (bilateral)	,026
	N	123

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

El p-valor es mayor a 0.05, con ello se acepta la hipótesis nula, dicho de otro modo, no existe evidencia estadística para ratificar que la Autoeficacia en su dimensión de Capacidades de Interacción para el aprendizaje no esté relacionada significativamente con el estrés académico. Así también el coeficiente de correlación de Pearson es = -0.201, lo cual aparentemente indica una relación inversa o negativa, de nivel débil, a mayor uso de autoeficacia en capacidades de interacción para el aprendizaje se tendría también menor estrés académico.

### 5.3. Discusión de resultados

El fin central de la presente indagación fue “conocer cuál es la relación que se da entre la autoeficacia académica y el estrés académico de los estudiantes universitarios, en la Facultad de Psicología, de la UNHEVAL – Huánuco”. Por tanto, era la intención de concordar con la teoría de Bandura (1999), al indicarse que, los seres humanos que se observan como autoeficaces, empujan el esfuerzo preciso para alcanzar sus objetivos, conciben que cuentan con el control de los sucesos y que consigan cambiar aquello que les produce insatisfacción o molestia (Olaz, 1997).

Comprobamos y concordamos con la investigación Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado, realizada por Barraza y Hernández (2014). Donde se descubrió un nivel alto de autoeficacia académica observa que se da que con la presencia de un nivel alto en las dimensiones: actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de retroalimentación e interacción para el aprendizaje donde existe mayor nivel de autoeficacia son las actividades académicas donde el alumno consigue: llevar a cabo cualquier trabajo académico que encargue el educador. Organizarse de modo adecuado para dar a tiempo los trabajos que encomiende el educador. Tener apuntes de los aspectos más esenciales que se abarcan en las clases que imparten los educadores. Indaga la información requerida para preparar un ensayo o un artículo académico sin interesar si es una en una biblioteca o en internet. Preguntar al educador cuando no se comprendió algún punto de lo que se aborda. Laborar eficazmente en cualquier grupo sin interesar los integrantes.

Otra investigación que constató a la muestra fue la de las “Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos de Posgrado” desarrollada por Barraza et al. (2010), donde se encontró que las Expectativas de Autoeficacia académica se caracterizan por que admiten ratificar que los educandos participantes tienen un nivel alto de expectativas de autoeficacia. Las acciones académicas donde hay mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: buscar la información debida para

elaborar un ensayo o artículo académico sin interesar si es en una biblioteca o en la internet; trabajar eficazmente en cualquier grupo, sin importar quienes lo integren y tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los educadores.

Se concuerda con la investigación “Rendimiento académico y la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico México”, realizada por Hernández y Barraza (2012), que la mayor parte de los educandos se ven con alta o muy alta seguridad para poder: Laborar eficazmente en cualquier grupo, persistente en el tiempo para las actividades académicas, señalando información especial para realizar ensayos; realizar notas de aspectos relevantes que se tratan en clase o en una exposición, realizar un trabajo académico encargado, administrar de forma adecuada el tiempo puntualmente cuando se solicitan, comprender los diferentes contenidos que se abordan, análisis y aplicación de nociones y teorías, que lleven a comprender ideas centrales de un texto o exposición.

En la indagación: “Estrés académico en estudiantes universitarios” efectuado por Martín (2007), revelan un incremento en el grado de estrés de los educandos de nivel superior en el tiempo de exámenes. Asimismo, vieron diferencias significativas en el nivel de estrés obtenido por los educandos de Psicología respecto al de Filología Hispánica durante los tiempos analizados. También, se encontraron consecuencias sobre la salud (ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos...) y sobre el auto concepto académico de los educandos (peor nivel de auto concepto académico) durante el período de presencia del estresor.

Concordamos con el trabajo “Integración y Estrés en Estudiantes Universitarios” de Valenzuela y Fraijo (2009), donde el objetivo fue examinar la relación entre los niveles de estrés, los síntomas físicos, los estresores mentales informados por los educandos y su relación con la integración universitaria. Asimismo, aquí colaboraron educandos a los que se aplicó el inventario de estrés académico SISCO.

Así también, hemos concordado con el estudio, “Estrés Académico en estudiantes de la Universidad Nacional del Trujillo- Perú” realizada por Sánchez et al. (2006). efectuaron una indagación descriptivo relacional donde la población fue 270 educandos de 1º, 4º y 7º año donde la muestra se integró por 159 educandos de Medicina; cuyo objetivo fue determinar las características del estrés académico y elaborar una propuesta de intervención psicopedagógica de afrontamiento y prevención del estrés académico; los resultados, mostraron que los educandos alcanzaron un nivel medianamente alto de estrés académico, los estresores preponderantes son: las evaluaciones, exceso de responsabilidad y la sobrecarga de tareas.

Asimismo, conseguimos datos similares con la investigación “Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la Carrera de Psicología de un Centro de Formación Superior Privada de Lima-Sur” realizada por Kaneko y Rosales (2016) de la Universidad Autónoma del Perú. Se encontró que el 78.99 % indico un nivel promedio de hábitos de estudio y el 80.50 % un nivel promedio del estrés académico.

#### **5.4. Aporte científico de la investigación**

Los resultados de este estudio permitirán a los líderes universitarios reconocer los perfiles individuales de los estudiantes en riesgo de abandono del proyecto universitario, y también sirven como punto de partida para las comparaciones relacionadas con el estrés académico entre los educandos (Coletti, 2015). Las tablas de predominio revelan, asimismo, que diversos alumnos consiguen tener en cuenta la probabilidad de darse de baja del centro debido al estrés académico. Es significativo apoyar al estudiante para que no pierda su proyecto universitario (Coletti, 2015).

Por lo que será necesario desarrollar materias teóricas y prácticas acordes a los temas de educación básica en la preparación para los programas de formación universitaria, para que los educandos tengan una preparación inicial para enfrentar el estrés, especialmente es en los primeros años, donde se tiene que tener en cuenta la preparación, desarrollar técnicas y talleres sobre gestión de situaciones, técnicas

de resolución de problemas (toma de decisiones), técnicas de apoyo al cambio de comportamiento (Coletti, 2015).

A venideras indagaciones sugerimos emplear la herramienta a educandos que se hallen laborando, del mismo modo a educandos que acuden a universidades privadas y públicas, en distintos ciclos del año para hacer posible el estudio del estrés académico acorde con los iguales e instituir comparaciones (Coletti, 2015).

Finalmente, será fundamental hacer la comparación del estrés académico con las diversas facultades, así como relacionarlo con el nivel socioeconómico o las personalidades con el fin de poder confirmar o no el papel defensor que se le da mencionadas variables (Coletti, 2015).

## CONCLUSIONES

En la presente de investigación se concluyó lo siguiente:

1. Se determinó que no existe relación significativa entre la Autoeficacia académica y el estrés académico percibido por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL – Huánuco-2019. Concordándose con Bandura (1977, 1982, en Barraza, et al., 2011), que la confianza que tengan los estudiantes en sus capacidades, determina sus comportamientos, esfuerzos y perseverancia en sus actividades educativas.
2. Según los resultados descriptivos se evidencian como Seguro de analizar y apropiarme adecuadamente de los distintas teorías y conceptos que se abarcan en las materias (62%) y seguro de entender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del educador / compañero (60%). En tanto la acción académica en la que tiene un menor grado de perspectiva de autoeficacia es la que se refiere a estar poco seguro de cuestionar al educador cuando no está de acuerdo en lo que expone (5%).
3. Se concluyó que los niveles predominantes de las expectativas de autoeficacia académica por dimensiones y general que tienen los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados descriptivos se evidencian mayor nivel de perspectivas de autoeficacia son: Indicados como muy seguro de efectuar cualquier trabajo académico que encomiende el educador (59%). Asimismo, indica estar seguro para comprender los distintos contenidos que tratan los educadores durante las cátedras (63%);
4. Se concluyó que los niveles predominantes del estrés académico percibido de los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados de sobrepeso revelados en el estudio indican que el estrés académico en la universidad es relativamente estable para la mayoría de los educandos.
5. Los educandos de psicología a menudo citan las necesidades contextuales como un factor estresante, “Casi siempre” y Siempre del estrés académico fue: “Sobrecarga de tareas y trabajos” con un 36% más 24%, además, los estresores “La competencia con los compañeros del grupo “: se presentan, Algunas veces, con un nivel del 39%.

6. Se concluyó que existe una relación inversa no significativa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estímulos estresores en los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados descriptivos los síntomas físicos que se presentan “Casi siempre” en un 24% y Siempre en 12%, de los educandos es mayor requerimiento de dormir o surge la somnolencia, siendo el mayor porcentaje equivalente a un 36%, evidencia la reacción estresante de mayor predominio. También, con un nivel de “algunas veces”, se da la fatiga crónica (cansancio permanente), con un (30%). Rara vez se presentan los problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea (32%) morderse las uñas, rascarse, frotarse, etc. (32%).
7. Se concluyó que existe una relación inversa significativa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados descriptivos con mayor frecuencia fueron la “Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)”, dándose “Casi siempre”, en un 23% y “Siempre” en un 9% de los estudiantes (equivalente a 32%). Como consecuencia al ambiente estresor continua los problemas de Ansiedad, angustia o desesperación con 9%. siempre y un 18% de Casi siempre (sumados 27%); y las reacciones psicológicas que afectan con un 32% de prevalencia, “Algunas veces”, en los estudiantes son los Problemas de concentración.
8. Se concluyó que existe una relación directa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados descriptivos los educandos utilizan con mayor mente la “Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas”, “Casi siempre” un 38% de ellos y un 16%, “Siempre”, equivalente a un 54% de los estudiantes. Igualmente, la Búsqueda de información sobre la situación, la realizan “Casi siempre” un 31% de ellos y un 15% lo utilizan “Siempre”, equivalente a un 46% de los estudiantes. Así también, realizan La Habilidad asertiva (defender las preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros) usándose “Algunas veces” en un 43% y los “Elogios a sí mismos” en un 36%, de los estudiantes.

9. Se concluyó que existe una relación inversa no significativa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados descriptivos se direccionan actividades que necesitan información para su realización y que de hecho son de aprendizaje, y a la vez reflejan el aprendizaje dado por el estudiante, que cambiándolo a porcentaje equivale a 72.33%, con lo que se puede establecer que los educandos evidencian un grado Alto de confianza.
10. Se concluyó que existe una relación inversa no significativa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados descriptivos Las acciones académicas de insumo para el aprendizaje (input), es decir, admiten el ingreso de datos al sistema y hacen posible el comienzo del proceso de aprendizaje. El promedio general de esta dimensión es igual a 69.5% siendo un nivel Alto de confianza.
11. Se concluyó que existe una relación inversa pero no es significativa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) por los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Según los resultados con Respecto a las actividades académicas de realimentación, interactivas en el aprendizaje, los resultados se encuentran en un nivel medio, lo que significa que los educandos muestran un nivel medio de confianza para poder efectuar las actividades académicas de retroalimentación o interacción para el aprendizaje.

## SUGERENCIAS

Se recomienda lo siguiente:

- Promover e incluir dentro del centro charlas, talleres vivenciales que propicien creencias motivacionales, con el fin de mejorar las expectativas de autoeficacia académica de cada uno de ellos.
- Influir de manera positiva en los afrontamientos al estrés, por medio de charlas o talleres vivenciales direccionados a la autovaloración de uno mismos, reconociendo sus cualidades y defectos, desarrollando un apropiado potencial. Así mismos estableciendo o fortaleciendo los grados más altos de autoeficacia se originarían los grados más bajos de malestar psicológico, además, un fuerte sentido de autoeficacia soportaría los esfuerzos cuando el sujeto enfrenta las adversidades y contratiempos (Bandura 1997; Locke y Latham, 1990). En ese marco se comprende el resultado amortiguador de las creencias de autoeficacia acerca del estrés: al fortalecer el bienestar personal y el logro, la autoeficacia se transforma en un componente protector del estrés.
- La autoeficacia se vinculará con buenos resultados de salud, al igual que con el empleo de conductas promotoras y protectoras de la misma. Por otra parte, se halló relación entre bajas perspectivas de eficacia y elevada ansiedad, depresión, estrés, síntomas psicósomáticos y malestar (Bandura, 1997; Holahan y Holahan, 1987; Kavanaugh, 1992).
- Comunicar a los educadores sobre los resultados encontrados en la indagación con el fin de que conozcan el valor de la influencia de las expectativas de autoeficacia en el Estrés percibido por los alumnos.
- Guiar a los apoderados para ayudar a favorecer la mejora de las expectativas de la autoeficacia en la interacción familiar de tipo funcional para los jóvenes alumnos de las instituciones educativas.
- La definición de indicadores de estrés académico resalta la necesidad de brindar a los estudiantes herramientas alternativas para enfrentar el estrés académico (Coletti, 2015).

- Dado que la adolescencia es el período de desarrollo antes de que los educandos se encuentren a sí mismos, determinado por continuos altibajos que pueden ser estresantes y afectar el desarrollo psicológico de un educando, la toma de decisiones sobre el desarrollo futuro de los educandos, el acceso a esta experiencia parece inevitable sobre el educando mucho antes de que fuera a la universidad. Esto ayudará a los educandos (desde la etapa preuniversitaria) a sobrellevar mejor el estrés de la universidad, reduciendo así su impacto en la ansiedad, la autoeficacia, la autoestima, la autoestima, las conductas de riesgo o el desarrollo de estrés misma estrategia (Coletti, 2015).

## REFERENCIAS

- Almela, M., Cano, I., Duque, A., García, M.J., Martínez, P., Puig, S., y Rama, E. (2022). El estrés académico se ceba sobre todo con los estudiantes “sobresaliente”. *The Objective*. <https://theobjective.com/sociedad/2022-06-30/estres-academico/>
- Álvarez, D. (2007) Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima Metropolitana. Redalyc. Sistema de Información Científica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Persona*, (10), 49-97. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1471/147112813004.pdf>
- Auerbach, R. P., Bruffaerts, R., Demyttenaere, K., Kiekens, G., Claes, L., Green, J. G., Kessler, R. C., Mortier, P., y Nock, M. (2016). Lifetime and 12 Month Nonsuicidal Self Injury and Academic Performance in College Freshmen. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 46(5), 563-576.
- Avanzando en Investigación*. (2008). Revista Científica de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Instituto de Investigación de la Facultad de Enfermería, 1 (2).
- Bagés, N., Chacón-Puignau, G., De Pablo, J., Feldman, L., Goncalves, L., y Zaragoza, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.
- Bagladi, V., y Micin, S. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co

- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), 270 -289.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, A. Ortega, F. y Ortega, M. (2010), *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado*. Universidad Pedagógica de Durango.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0620-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0620-F.pdf)
- Benavides Pereyra Et Al. (2002) La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos. *Clínica y Salud*, 13 (3), 257-287.  
<http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Salud%20Laboral/evaluacion-especifica-burnout-psicologos.pdf>
- Cassareto, M., Gamarra, L., y Vilela, P. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2).  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272021000200005&script=sci\\_arttext#:~:text=el%2083%25%20de%20estudiantes%20refiere,16%2C%20p%20%3C%20](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272021000200005&script=sci_arttext#:~:text=el%2083%25%20de%20estudiantes%20refiere,16%2C%20p%20%3C%20)
- Collazo, C. A., y Hernández Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 14(2).  
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023>
- Cruz, C. y Vargas F., L. (2001). *Estrés; entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega. –
- Diario Gestión. (14 de marzo de 2019). Corea del Sur: Alta tasa de suicidio escolar cuestiona sistema educativo. <https://gestion.pe/tendencias/corea-sur-alta-tasa-suicidio-escolar-cuestiona-sistema-educativo-nndc-261271-noticia/>

- Domínguez, J. *Riesgo psicosocial en la universidad: estresores propios del docente universitario* Revista Digital de Prevención 28 de abril. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4845/riesgo\\_psicosocial\\_universidad.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4845/riesgo_psicosocial_universidad.pdf?sequence=2)
- Estudios Sobre Educación, (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Universidad de Navarra*, 12, 115-138
- Feldman, R. S. (2006). *Aprendizaje con Poder: Estrategias para el éxito en la Universidad y en la vida*. Edit. Mc. Graw Hill. México.
- French, W. Y Bell, C. (1996). *Desarrollo Organizacional*. Ed. Prentice Hall Latinoamericana S.A. México.
- García, Rafael., Pérez, F., Pérez, Josefa., y Natividad, Luis. (2012) Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- García-Ros,Rafael; Pérez-González, Francisco; Pérez-Blasco, Josefa; Natividad, Luis. *Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad*. Universitat de València. [https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CD0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4015670.pdf&ei=l53eUu-xNMfFsAS194CgCQ&usg=AFQjCNHjwSPwxSPULBVp02VMtO9zGHWaQg&sig2=bi\\_0oNxUkzJ0Dol6vCzvnw&bvm=bv.59568121,d.cWc](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CD0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4015670.pdf&ei=l53eUu-xNMfFsAS194CgCQ&usg=AFQjCNHjwSPwxSPULBVp02VMtO9zGHWaQg&sig2=bi_0oNxUkzJ0Dol6vCzvnw&bvm=bv.59568121,d.cWc)
- Goldberger, L., y Breznitz, S. *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect*. New York
- González Rubio Y Otros. (2006): *Taller de Desarrollo Humano I* Ed. Trillas 2ª ed. México. (reimp. 2011).

- Guerrero, E. (2003). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado, OEI – *Revista Iberoamericana De Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- Hernández Hernández, P. (2004). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia*. La Laguna: Tafor Publicaciones.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. España: McGraw Hill.
- Hernandez Sampieri, R. y otros (1997): *Metodología de La Investigación*, Edit McGraw Hill. Cuarta Edición. México.
- Hernández, Luis; Barraza, Arturo; (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida: Un estudio de caso*, Primera edición: Diciembre. Editado: en Durango, Dgo. México Editor: Instituto Universitario Anglo Español [http://www.academia.edu/10771744/RENDIMIENTO\\_ACADEMICO\\_Y\\_AUT\\_OEFICACIA](http://www.academia.edu/10771744/RENDIMIENTO_ACADEMICO_Y_AUT_OEFICACIA)
- Holroyd K. A. Y Lazarus R. S. (1982). *Stress, coping and somatic adaptation*.
- Izquierdo Moreno, C. (1999): *Como mejorar el rendimiento Intelectual: Guía para Maestros y padres*. Edit. Trillas. México.
- Karasek R (2001), El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos, en Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*, 2 (34), 6-15.
- Kornblit, A. Mendes, A y Di Leo, P. *El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales–Universidad de Buenos Aires <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14003.pdf>
- Lazarus, R. Y Folkman, S. (1985): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Manrique-Millones, D., Millones-Rivalles, R., y Manrique-Pino, O. (2019). The SISCO Inventory of Academic Stress: Examination of its psychometric properties in a Peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25 (1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.03.001>
- Martel Y Chang, Silvia. (2003). *Nivel de estrés en estudiantes de las especialidades de Enfermería, Psicología y Obstetricia de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán* Huánuco. <http://www.unheval.edu.pe/enfermeria/images/descarga/UNHEVAL-investigacion2.pdf>
- Martín Monzón, Isabel. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla*, 25 (1), 87-99. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/117/119>
- Monetti, D., y Truckman, B. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning S.A.
- Moriana, M. (s.f.). La verdadera historia de Hans Selye el padre del estrés. Estrés en Positivo. <https://merchemoriana.com/la-verdadera-historia-de-hans-selye-el-padre-del-estres/>
- Nogareda Cuixart, S. *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación*. Centro nacional de condiciones de trabajo. [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp\\_574.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp_574.pdf)
- Oblitas Guadalupe, Luis A. (2009): *Psicología de la Salud y Calidad de vida*. Edit. Cengage Learning. 3a edic. México.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2020). El manejo del estrés durante una contingencia sanitaria. [https://coronavirus.onu.org.mx/wp-content/uploads/2020/05/Infografia\\_-\\_El\\_manejo\\_del\\_estres\\_durante\\_una\\_contingencia\\_sanitaria-1.pdf](https://coronavirus.onu.org.mx/wp-content/uploads/2020/05/Infografia_-_El_manejo_del_estres_durante_una_contingencia_sanitaria-1.pdf)

- Olivas Martínez, A. Barraza Macías, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. Primera edición: Febrero. Editado en México Editor: Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Adelita.pdf>
- Olivet, Silvina A. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*, realizada en la Universidad Abierta Interamericana, en Argentina. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>
- Paez, D. y otros/ (2004): *Psicología Social, Cultura y Educación*. Edit. Pearson Educación. Madrid.
- Pedro Pablo, Benavent Nácher, y otros. *Alteraciones de Salud por Estrés en Trabajadores de Hospital* Problemas de estrés en Personal Sanitario. [http://www.svmst.com/Revista/N17/estress\\_trabajadores\\_hospital.htm](http://www.svmst.com/Revista/N17/estress_trabajadores_hospital.htm)
- Pellicer. F. (1997). Conceptos históricos y teorías sobre el dolor. *Salud Mental Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz*, 20(1). [http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/643](http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/643)
- Polo, Antonia Hernández, José Y Poza, Carmen. *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios..* Universidad Autónoma de Madrid. [http://www.unileon.es/estudiantes/atencion\\_universitario/articulo.pdf](http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf)
- Pulido Rull, Marco; Serrano, María; Valdés, Estefanía; Chávez, María; Hidalgo, Pamela; Y Vera, Fernando. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21 (1), 31-37. <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- Riso, W. (2012): *Pensar bien, sentirse bien*. Edit. Planeta Chilena S.A. Chile.
- Rossi, Roberto. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona: Editorial De Cecchi

- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Santrock, John W. (2001): *Psicología de la Educación*. Edit. Mc Graw Hill. México.
- Selye, H. (1936) *A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents*- Art. *The Journal of Neuropsychiatry & Clinical Neurosciences*
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Science*, 61, 692-699.
- Shturman, S. S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Solana, M. (2019). Estrés y vida estudiantil. Ibero Puebla. [https://www.iberopuebla.mx/noticias\\_y\\_eventos/noticias/estres-y-vida-estudiantil#:~:text=%C2%BFSab%C3%ADas%20que%2C%20seg%C3%BAn%20estudios%20de,estr%C3%A9s%20relacionado%20con%20sus%20estudios%3F&text=El%20estr%C3%A9s%20acad%C3%A9mico%20es%20cada,demandas%20propias%20del%20%C3%A1mbito%20educativo.](https://www.iberopuebla.mx/noticias_y_eventos/noticias/estres-y-vida-estudiantil#:~:text=%C2%BFSab%C3%ADas%20que%2C%20seg%C3%BAn%20estudios%20de,estr%C3%A9s%20relacionado%20con%20sus%20estudios%3F&text=El%20estr%C3%A9s%20acad%C3%A9mico%20es%20cada,demandas%20propias%20del%20%C3%A1mbito%20educativo.)
- Solorzano Dominguez, Nubia (2003): *Manual de actividades para el rendimiento académico: Apoyo al aprendizaje de estudiantes y maestros*. Edit. Trillas. México.
- Strecher, VJ, McEvoy DeVellis, B., Becker, MH y Rosenstock, IM (1986). El papel de la autoeficacia en el logro de un cambio de comportamiento de salud. *Educación para la salud trimestral*, 13 (1), 73-92.
- Travers, Ch. J. & Cooper, L. (1997). *El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.
- Universidad de Chile. (20 de mayo de 2015). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Recuperado de <https://portaluchile.uchile.cl/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/Material-Autorregulacion-Emocional/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>

Veramendi, N. (2008). *Estrés percibido y adaptación biopsicosocial en pacientes con Diabetes Tipo 2-Hospital II EsSalud Huánuco.*

Vogel, W. H. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *En: Neuropsychobiology*, 13, 129-135.

# **ANEXOS**

## ANEXO 01

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

**MATRIZ DE CONSISTENCIA PARA ASEGURAR LA COHERENCIA EN  
EL PLAN DE TESIS**

**Título: LA AUTOEFICACIA Y EL ESTRÉS ACADEMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN HUÁNUCO-2019**

**Autor:** Mg. Gabriel L. Coletti Escobar

<b>DISEÑO TEÓRICO</b>			
<b>Problema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b></p> <p>¿Cuál es la relación que se da entre la autoeficacia académica y el estrés académico de los estudiantes en la Facultad de Psicología de la UNHEVAL – Huánuco-2017?</p> <p><b>PROBLEMA ESPECIFICO:</b></p> <p>¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y los estresores académicos percibidos por los encuestados?</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b></p> <p>Determinar la relación entre la Autoeficacia académica y el estrés académico percibido por los estudiantes en la Facultad de Psicología de la UNHEVAL – Huánuco-2017.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>a. Establecer qué actividades académicas tienen mayor o menor prevalencia de expectativas de autoeficacia de los estudiantes en la Facultad de Psicología</p> <p>b. Determinar el nivel de expectativa de autoeficacia académica por dimensiones y general que tienen los estudiantes en la Facultad de Psicología</p> <p>c. Determinar el nivel de estrés académico auto percibido por los</p>	<p><b>HIPOTESIS GENERAL:</b></p> <p>H1 Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y el estrés académico percibidos por los encuestados universitarios.</p> <p><b>HIPOTESIS ESPECIFICAS</b></p> <p>H2.Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los estresores académicos</p>	<p><b>Variable 1:</b></p> <p>Expectativas de Autoeficacia Académica</p> <p><b>Variable 2:</b></p> <p>Estrés académico</p>

<p>¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes universitarios?</p>	<p>estudiantes en la Facultad de Psicología</p> <p>d. Identificar la prevalencia de estresores académicos percibidos por los encuestados.</p> <p>e. Identificar los síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales) de estrés reportados por los estudiantes universitarios.</p> <p>f. Detectar potenciales estrategias de afrontamiento, de los estudiantes universitarios que puedan darse ante el estrés académico.</p>	<p>percibidos por los encuestados.</p>	
<p>¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes universitarios que puedan darse ante el estrés académico?</p>		<p>H3.Existe una relación inversa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y los síntomas de estrés reportados por los estudiantes.</p> <p>H4.Existe una relación directa entre las Expectativas de Autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, de los estudiantes.</p>	
<p>¿Qué relación existe entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios?</p>		<p>H5.Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas orientadas a la producción (output) de los estudiantes universitarios.</p>	
<p>¿Qué relación existe entre el estrés académico y las expectativas de</p>		<p>H6.Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades</p>	

<p>autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios?</p> <p>¿Qué relación existe entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios?</p>		<p>académicas de insumo para el aprendizaje (input) de los estudiantes universitarios.</p> <p>H7.Existe una relación inversa entre el estrés académico y las expectativas de autoeficacia acerca de las Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación) de los estudiantes universitarios.</p>	
---	--	--	--

### DISEÑO METODOLÓGICO

<b>Método de la Investigación</b>	<b>Diseño de la Investigación</b>	<b>Ámbito de la Investigación</b>	<b>Instrumentos y fuentes de la Información</b>	<b>Criterios de rigurosidad en la Investigación</b>
<p><b>TIPO:</b> Descriptiva al caracterizar la Autoeficacia académica, cuales elementos prevalecen. Se describe el problema del estrés académico</p>	<p><b>Diseño de Investigación:</b> Es descriptivo correlacional, porque no existe manipulación activa intencional ni</p>	<p>➤ <b>Unidad (es) de análisis o estudios:</b> Estudiantes: universitarios de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL.</p>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>IEAA: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010)</b></li> </ul>	<p>➤ <b>Enfoque:</b></p> <p>Los resultados del análisis de validación del instrumento reflejan lo siguiente</p>

<p>y las dimensiones en que se presenta.</p> <p><b>Nivel:</b> Descriptivo Correlacional; descriptivo: en cuanto se pretende medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, en este caso la Autoeficacia académica y el estrés académico en los estudiantes universitarios del 1er año de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL..</p> <p>También este estudio es de tipo correlacional, porque pretende responder si existen asociaciones entre las variables objeto de estudio, en este caso, entre la Autoeficacia académica y el Estrés académico en los estudiantes universitarios del 1er año de la Facultad de</p>	<p>asignación al azar, pues los sujetos estudiados ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de alguna variable, ya que se busca establecer la relación de dos variables medidas en una muestra, y se investigan datos en un solo momento y en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado.</p>	<p>➤ <b>Universo:</b></p> <p>Tomamos como universo a los estudiantes de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco, que se adapta a los fines de la investigación.</p> <p>➤ <b>Población:</b></p> <p>La población comprende a los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco.</p> <p>➤ <b>Muestra:</b></p> <p>Con el fin de obtener mayor representatividad de los resultados, se trabaja con una muestra de estudiantes, universitarios de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL, por lo tanto, se aplicó el muestreo probabilístico ya que la elección de los elementos</p>	<p>Se compone de 20 ítems, cuyas respuestas se presentan en un escalamiento Likert de cuatro valores. Ante la pregunta <i>¿qué tan seguro está de poder...?</i> el encuestado tiene cuatro posibilidades de respuesta: nada seguro, poco seguro, seguro y muy seguro.</p> <p>Para interpretar los resultados de la variable Autoeficacia Percibida es necesario obtener el índice o indicador general, siguiendo los siguientes pasos (Barraza, 2010):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar la sumatoria de los puntos obtenidos ya sea como dimensión individual o como variable, de acuerdo a los valores 0 para las respuestas “nada seguro”, 1 para las respuestas “poco seguro”; 2 para las respuestas “seguro”, y 3 para las respuestas “muy seguro”.</li> <li>2. Transformar el puntaje en porcentaje</li> </ol>	<p>(Barraza, 2010; pp. 22, 23):</p> <p>a) <i>Nivel de confiabilidad</i> de 0.91 en alfa de Cronbach y de 0.88 en la confiabilidad por mitades, niveles que puede ser considerados como muy buenos tomando la escala de valores propuesta por De Vellis. Estos niveles de confiabilidad miden la consistencia interna, por lo que los ítems son homogéneos en cuanto a representar las expectativas de autoeficacia académica.</p> <p>b) Una media de 1.5 (en escala de 0.0 a 3.0) en cuanto a la <i>validez de contenido</i>, por lo que no existió la necesidad de descartar algún ítem.</p> <p>c) En cuanto a la <i>validez de consistencia interna</i> se</p>
---	---	---	---	--

<p>Psicología de la UNHEVAL..</p>		<p>depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con el criterio del investigador o del que hace la muestra, es decir, de los objetivos del estudio del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer en dicho estudio.</p>	<p>a través de una regla de tres simple.</p> <p>3. Con el porcentaje calculado, interpretarlo de acuerdo con el siguiente baremo:</p> <p>a) De 0% a 33% se considera nivel bajo.</p> <p>b) De 34% a 66% se considera nivel medio.</p> <p>c) De 67% a 100% se interpreta como nivel alto.</p> <p>• <b>Inventario SISCO del Estrés Académico;</b></p> <p>la estructura de este instrumento se compone por cinco apartados con 31 ítems, distribuidos de la siguiente manera:</p> <p>-Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.</p> <p>-Un ítem que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco</p>	<p>permitió reconocer que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de 0.00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, lo que confirma la homogeneidad del instrumento.</p> <p>d) Los ítems de que se compone el inventario mostraron una <i>direccionalidad única</i> a través del análisis de grupos contrastados, lo que significa que los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de 0.0) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.</p> <p>Este inventario reportó originalmente las siguientes propiedades psicométricas</p>
-----------------------------------	--	---	---	--

			<p>mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.</p> <p>-Ocho ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.</p> <p>-15 ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.</p> <p>-Seis ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.</p> <p><b>Tratamiento de la</b></p>	<p>(Barraza, 2007c): a) Una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .92. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos según DeVellis (en García, 2006) o elevados según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).</p> <p>b) Una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista.</p> <p>c) Los ítems presentan una homogeneidad, y</p>
--	--	--	---	---

			<p><b>información</b></p> <p>La información obtenida mediante la aplicación de la encuesta y la entrevista fue organizada en tablas y gráficas utilizando la estadística descriptiva y en la correlación se incorporó el análisis estadístico de la información obtenida mediante el SPSS.</p>	<p>direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.</p> <p>d) La dimensión estrategias de afrontamiento reporta niveles de confiabilidad bajos y en el análisis de consistencia interna y de grupos contrastados tres de sus ítems presenta problemas, por lo que se hace necesario vigilar su comportamiento en posteriores investigaciones para determinar su continuidad o no en el inventario y por consiguiente reformular esta parte del instrumento.</p>
--	--	--	--	---

## ANEXO 02



## CONSENTIMIENTO INFORMADO



ID: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

**TÍTULO: AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN” HUANUCO-2019**

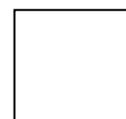
**INVESTIGADOR: COLETTI ESCOBAR GABRIEL LEONARDO**

**Consentimiento / Participación voluntaria**

Acepto participar en el estudio: He leído la información proporcionada, o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente. Consiento voluntariamente participar en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento de la intervención (tratamiento) sin que me afecte de ninguna manera.

• **Firmas del participante o responsable legal**

Huella digital si el caso lo amerita



Firma del participante: \_\_\_\_\_

Firma del investigador responsable: \_\_\_\_\_

Huánuco, 2021

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE  
ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN” HUANUCO-2019**

**Autor del estudio:** GABRIEL LEONARDO COLETTI ESCOBAR

**Propósito del estudio:** la presente encuesta tiene como finalidad recolectar datos para el desarrollo de un trabajo de investigación, la información otorgada será de forma anónima.

**Procedimientos:** si por su gentileza usted acepta apoyarnos. Deberá marcar las respuestas de las preguntas según las indicaciones que muestra cada cuestionario, si tiene alguna duda nosotros se las aclararemos y estaremos disponibles para apoyarlo en todo momento.

**Participación voluntaria:** su participación es totalmente voluntaria usted no está obligada a responder, si en algún momento usted se incomoda o no desea continuar, usted puede retirarse.

**Riesgos:** Ud. Al decidir responder las preguntas no está inmerso en ningún riesgo, puesto que las fichas serán usadas de forma muy anónima y confidencial.

**Beneficios:** su colaboración no tendrá ningún beneficio económico, solo estará cooperando para una investigación confiable.

**Privacidad:** los datos que nos confíes en estos cuestionarios, serán totalmente confiables y anónimas.

**Consentimiento:** Yo **ACEPTO LIBRE Y VOLUNTARIAMENTE** que se recolecte información de mi persona, debido a que las investigadoras me explicaron las causas y el proceso que tomara y entendiendo que es un trabajo de investigación universitario.

A demás de ello dejo constancia con una afirma, que acepto colaborar con otorgar datos para esta investigación, sin restringir mis derechos de retirarme en cualquier momento de sentirme incomoda.

## ANEXO 03

**A. VARIABLE 1:****IEAA: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010)**

Ante la pregunta *¿qué tan seguro está de poder...?* el encuestado tiene cuatro posibilidades de respuesta:

nada seguro = 0, poco seguro =1, seguro =2 y muy seguro =3.

ITEMS	VALORACIÓN			
	0	1	2	3
1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren				
2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo				
3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el profesor				
4. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el profesor				
5. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los profesores				
6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso				
7. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso				
8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso				
9. Entender los diferentes temas que abordan los profesores durante las clases				
10. Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido				

11. Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando				
12. Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera				
13. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas				
14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet				
15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores				
16. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone				
17. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los profesores				
18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje				
19. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los cursos				
20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero				

## ANEXO 04

**B. VARIABLE 2:**

**Inventario SISCO del estrés académico elaborado por Barraza (2007)**

**ESCALA VALORATIVA**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

<b>ITEMS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.</b> La competencia con los compañeros del grupo					
<b>2.</b> Sobrecarga de tareas y trabajos					
<b>3.</b> La personalidad y el carácter del profesor					
<b>4.</b> Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
<b>5.</b> El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
<b>6.</b> No entender los temas que se abordan en la clase					
<b>7.</b> Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
<b>8.</b> Tiempo limitado para hacer el trabajo					
<b>9.</b> Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
<b>10.</b> Fatiga crónica (cansancio permanente)					
<b>11.</b> Dolores de cabeza o migrañas					
<b>12.</b> Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
<b>13.</b> Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
<b>14.</b> Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
<b>15.</b> Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
<b>16.</b> Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
<b>17.</b> Ansiedad, angustia o desesperación.					
<b>18.</b> Problemas de concentración					
<b>19.</b> Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					

<b>20.</b> Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
<b>21.</b> Aislamiento de los demás					
<b>22.</b> Desgano para realizar las labores escolares					
<b>23.</b> Aumento o reducción del consumo de alimentos					
<b>24.</b> Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
<b>25.</b> Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
<b>26.</b> Elogios a sí mismo					
<b>27.</b> La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
<b>28.</b> Búsqueda de información sobre la situación					
<b>29.</b> Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					



**ANEXO 05**

**VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR EXPERTOS**

**INSTRUCCIONES PARA LA EVALUACIÓN POR JUECES**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>Criterio de evaluación</b>
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que están midiendo	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la dimensión
<b>SUFICIENCIA</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes

<b>CLARIDAD</b>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
El ítem se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utilizan de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos
	3. Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de ítem
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Autosuficiencia académica”

**Nombre del experto:** Jeanette Susana Mendoza Loli

**Especialidad:** Psicología

**Nombre del instrumentos:** IEAA: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010)

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Capacidades académicas orientadas a la producción (output)	3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el profesor.	4	4	4	4
	4. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el profesor.	4	4	4	4
	5. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los profesores.	4	4	4	4
	6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso.	4	4	4	4
	9. Entender los diferentes temas que abordan los profesores durante las clases.	4	4	4	4
	17. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los profesores.	4	4	4	4
	19. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los cursos.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero.	4	4	4	4
Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input).	10. Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.	4	4	4	4
	12. Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.	4	4	4	4
	13. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.	4	4	4	4
	14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet.	4	4	4	4
	15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores.	4	4	4	4
	18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	4	4	4	4
Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)	1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.	4	4	4	4
	2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



7. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.	4	4	4	4
8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.	4	4	4	4
11. Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando.	4	4	4	4
16. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO ( X ). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI ( X ) NO ( )

Dra. Jeanette S. Mendoza Loli

DNI 22474248



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Estrés académico”

**Nombre del experto:** Jeanette Susana Mendoza Loli

**Especialidad:** Psicología

**Nombre del instrumentos:** Inventario SISCO del estrés académico elaborado por Barraza (2007).

**“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”**

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Estímulos estresores..	La competencia con los compañeros del grupo.	4	4	4	4
	Sobrecarga de tareas y trabajos.	4	4	4	4
	La personalidad y el carácter del profesor.	4	4	4	4
	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).	4	4	4	4
	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	4	4	4	4
	No entender los temas que se abordan en la clase.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.).	4	4	4	4
	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	4	4	4	4
Síntomas o reacciones al estímulo estresor.	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	4	4	4	4
	Fatiga crónica (cansancio permanente).	4	4	4	4
	Dolores de cabeza o migrañas.	4	4	4	4
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	4	4	4	4
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	4
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	4	4	4	4
	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	4	4	4	4
	Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	4
	Problemas de concentración.	4	4	4	4
	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	4	4	4	4
	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	4	4	4	4
	Aislamiento de los demás.	4	4	4	4
	Desgano para realizar las labores escolares.	4	4	4	4
	Aumento o reducción del consumo de alimentos.	4	4	4	4
Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	4	4	4	4
Elogios a sí mismo.	4	4	4	4
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	4	4	4	4
Búsqueda de información sobre la situación.	4	4	4	4
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO (X). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ( )

Dra. Jeanette Susana Mendoza Loli

DNI 22474248



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero.	4	4	4	4
Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input).	10. Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.	4	4	4	4
	12. Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.	4	4	4	4
	13. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.	4	4	4	4
	14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet.	4	4	4	4
	15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores.	4	4	4	4
	18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	4	4	4	4
Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)	1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.	4	4	4	4
	2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



7. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.	4	4	4	4
8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.	4	4	4	4
11. Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando.	4	4	4	4
16. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO ( X ). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI ( X ) NO ( )

Dr. E. Enrique Suero Rojas

DNI. 29365389



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE  
“Estrés académico”

**Nombre del experto:** Jeanette Susana Mendoza Loli

**Especialidad:** Psicología

**Nombre del instrumentos:** Inventario SISCO del estrés académico elaborado por Barraza (2007).

**“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”**

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Estímulos estresores..	La competencia con los compañeros del grupo.	4	4	4	4
	Sobrecarga de tareas y trabajos.	4	4	4	4
	La personalidad y el carácter del profesor.	4	4	4	4
	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).	4	4	4	4
	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	4	4	4	4
	No entender los temas que se abordan en la clase.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.).	4	4	4	4
	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	4	4	4	4
Síntomas o reacciones al estímulo estresor.	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	4	4	4	4
	Fatiga crónica (cansancio permanente).	4	4	4	4
	Dolores de cabeza o migrañas.	4	4	4	4
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	4	4	4	4
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	4
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	4	4	4	4
	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	4	4	4	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	4	4	4	4
	Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	4
	Problemas de concentración.	4	4	4	4
	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	4	4	4	4
	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	4	4	4	4
	Aislamiento de los demás.	4	4	4	4
	Desgano para realizar las labores escolares.	4	4	4	4
	Aumento o reducción del consumo de alimentos.	4	4	4	4
Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	4	4	4	4
Elogios a sí mismo.	4	4	4	4
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	4	4	4	4
Búsqueda de información sobre la situación.	4	4	4	4
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO (X). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ( )

Dr. E. Enrique Suero Rojas

DNI. 29365389



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Autosuficiencia académica”

**Nombre del experto:** Rosario Elva Sánchez Infantas

**Especialidad:** Psicología

**Nombre del instrumentos:** IEAA: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010)

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Capacidades académicas orientadas a la producción (output)	3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el profesor.	3	4	4	4
	4. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el profesor.	4	4	4	4
	5. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los profesores.	4	4	4	4
	6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso.	4	4	4	4
	9. Entender los diferentes temas que abordan los profesores durante las clases.	4	4	4	4
	17. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los profesores.	4	4	4	4
	19. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los cursos.	4	3	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero.	4	4	4	4
Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input).	10. Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.	3	4	4	4
	12. Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.	4	4	4	4
	13. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.	4	4	3	4
	14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet.	4	4	4	4
	15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores.	4	4	4	4
	18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	4	4	4	4
Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)	1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.	4	4	4	4
	2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



7. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.	4	4	4	4
8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.	3	4	4	4
11. Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando.	4	4	4	4
16. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO ( X ). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI ( X ) NO ( )

Dra. Rosario Elva Sánchez Infantas



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE  
“Estrés académico”

**Nombre del experto:** Rosario Elva Sánchez Infantas

**Especialidad:** Psicología

**Nombre del instrumentos:** Inventario SISCO del estrés académico elaborado por Barraza (2007).

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Estímulos estresores..	La competencia con los compañeros del grupo.	4	4	4	4
	Sobrecarga de tareas y trabajos.	4	4	4	4
	La personalidad y el carácter del profesor.	4	4	4	4
	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).	4	4	4	4
	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	4	4	4	4
	No entender los temas que se abordan en la clase.	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN**  
**HUÁNUCO – PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.).	4	4	4	4
	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	3	4	4	4
Síntomas o reacciones al estímulo estresor.	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	4	4	4	4
	Fatiga crónica (cansancio permanente).	4	4	3	4
	Dolores de cabeza o migrañas.	4	4	3	4
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	4	4	4	4
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	4
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	4	4	4	4
	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	4	4	4	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	4	4	4	4
	Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	4
	Problemas de concentración.	4	3	4	4
	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	3	4	4	4
	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	4	4	4	4
	Aislamiento de los demás.	4	4	4	4
	Desgano para realizar las labores escolares.	4	4	4	4
	Aumento o reducción del consumo de alimentos.	3	4	4	4
Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4	4	4	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO - PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	4	4	4	4
Elogios a sí mismo.	4	4	4	4
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	4	4	4	4
Búsqueda de información sobre la situación.	4	3	4	4
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO (X). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ( )

Dra. Rosario Elva Sánchez Infanta



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Autosuficiencia académica”

Nombre del experto: César Alfonso Najar Farro

Especialidad: Educación - Psicología

Nombre del instrumento: IEAA: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010)

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Capacidades académicas orientadas a la producción (output)	3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el profesor	4	4	4	4
	4. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el profesor	4	4	4	4
	5. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los profesores	4	4	4	4
	6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso	4	4	4	4
	9. Entender los diferentes temas que abordan los profesores durante las clases	4	4	4	4
	17. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los profesores	4	4	4	4
	19. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los cursos	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero	4	4	4	4
Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input).	10. Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido	4	4	4	4
	12. Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	4	4	4	4
	13. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas	4	4	4	4
	14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet	4	4	4	4
	15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores	4	4	4	4
	18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	4	4	4	4
Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)	1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	4	4	4	4
	2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo	4	4	4	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



Firm	7 .Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso	4	4	4	4
	8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso	4	4	4	4
	11. Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando	4	4	4	4
	16. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO ( X). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI ( X) NO ( )

*Mercájar E.*  
Firma y sello del experto  
Dr. César Alfonso Nájjar Furró  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMITIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Estrés académico”

Nombre del experto: César Alfonso Najjar Farro.....

Especialidad: Educación - Psicología.....

Nombre del instrumentos: Inventario SISCO del estrés académico elaborado por Barraza (2007).

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Estímulos estresores..	La competencia con los compañeros del grupo	4	4	4	4
	Sobrecarga de tareas y trabajos	4	4	4	4
	La personalidad y el carácter del profesor	4	4	4	4
	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4	4	4	4
	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	4	4	4	4
	No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	4	4	4	4
	Tiempo limitado para hacer el trabajo	4	4	4	4
Síntomas o reacciones al estímulo estresor.	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	4	4	4	4
	Fatiga crónica (cansancio permanente)	4	4	4	4
	Dolores de cabeza o migrañas		4	4	4
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	4	4	4	4
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	4
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	4	4	4	4
	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN**  
**HUÁNUCO – PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4	4	4	4
	Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	4
	Problemas de concentración	4	4	4	4
	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	4	4	4	4
	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	4	4	4	4
	Aislamiento de los demás	4	4	4	4
	Desgano para realizar las labores escolares	4	4	4	4
	Aumento o reducción del consumo de alimentos		4	4	4
Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	4	4	4	4
Elogios a sí mismo	4	4	4	4
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	4	4	4	4
Búsqueda de información sobre la situación	4	4	4	4
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO (X). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ( )

  
**Firma y sello del experto**  
**Dr. César Alfonso Najar Faro**  
 LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
 ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA  
 DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Autosuficiencia académica”

Nombre del experto: DR. JESÚS ARTURO ORTIZ MOROTE

Especialidad: FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Nombre del instrumentos: IEAA: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010)

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Capacidades académicas orientadas a la producción (output)	3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el profesor	4	4	4	4
	4. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el profesor	4	4	4	4
	5. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los profesores	4	4	4	4
	6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso	4	4	4	4
	9. Entender los diferentes temas que abordan los profesores durante las clases	4	4	4	4
	17. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los profesores	4	4	4	4
	19. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los cursos	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del profesor / compañero	4	4	4	4
Capacidades académicas de insumo para el aprendizaje (input).	10. Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido	4	4	4	4
	12. Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	4	4	4	4
	13. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas	4	4	4	4
	14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet	4	4	4	4
	15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores	4	4	4	4
	18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	4	4	4	4
Capacidades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)	1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	4	4	4	4
	2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



7 .Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso	4	4	4	4
8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso	4	4	4	4
11. Preguntar al profesor cuando no entiendo algo de lo está abordando	4	4	4	4
16. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO ( X ). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI ( X ) NO ( )

Firma y sello del experto



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE

“Estrés académico”

**Nombre del experto:** DR. JESÚS ARTURO ORTIZ MOROTE

**Especialidad:** FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Nombre del instrumentos:** Inventario SISCO del estrés académico elaborado por Barraza (2007).

“Calificar con 1, 2, 3 o 4 cada ítem respecto a los criterios de relevancia, coherencia, suficiente y claridad”

Dimensión	Ítems	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad
Estímulos estresores..	La competencia con los compañeros del grupo	4	4	4	4
	Sobrecarga de tareas y trabajos	4	4	4	4
	La personalidad y el carácter del profesor	4	4	4	4
	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4	4	4	4
	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	4	4	4	4
	No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	4	4	4	4
	Tiempo limitado para hacer el trabajo	4	4	4	4
Síntomas o reacciones al estímulo estresor.	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	4	4	4	4
	Fatiga crónica (cansancio permanente)	4	4	4	4
	Dolores de cabeza o migrañas	4	4	4	4
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	4	4	4	4
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	4
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	4	4	4	4
	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	4	4	4	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4	4	4	4
	Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	4
	Problemas de concentración	4	4	4	4
	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	4	4	4	4
	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	4	4	4	4
	Aislamiento de los demás	4	4	4	4
	Desgano para realizar las labores escolares	4	4	4	4
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	4	4	4	4
Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	4	4	4	4



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
HUÁNUCO – PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	4	4	4	4
Elogios a sí mismo	4	4	4	4
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	4	4	4	4
Búsqueda de información sobre la situación	4	4	4	4
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	4	4	4	4

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluado? SI ( ) NO ( X ). En caso de SI,

¿Qué dimensión o ítem falta?

**DECISIÓN DEL EXPERTO:**

El instrumento debe ser aplicado: SI ( X ) NO ( )

Firma y sello del experto

## **NOTA BIOGRÁFICA**

El Maestro GABRIEL LEONARDO COLETTI ESCOBAR, de profesión Psicólogo con Licenciatura de la Universidad Particular SAN MARTIN DE PORRES, Con estudios de Maestría en la Universidad Nacional de San Marcos con Mención en Psicología Educativa. En la actualidad docente Asociado a tiempo Completo de la Facultad de Psicología en condición de docente nombrado en la UNHEVAL Grado de Maestría en Educación con mención en Investigación y Docencia Superior en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Diplomado en Docencia Superior, Investigación Cualitativa y Gestión del Currículo Universitario. Además está a poco de obtener el grado de doctor en Ciencias de la Educación; esta investigación tiene esa finalidad; así pues cabe recalcar que toda su experiencia académica le llevo a plantearse temas relevantes de diferentes áreas, decidiendo investigar sobre el “AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN” HUANUCO-2019”, los cuales son de impacto significativo de todo lo que aprendió gracias a la guía de los catedráticos universitarios.

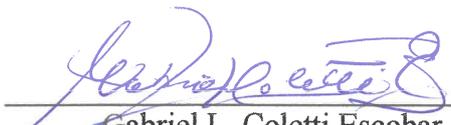
**“AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO”****DECLARACIÓN JURADA**

Yo, COLETTI ESCOBAR, Gabriel Leonardo, identificado (a) con DNI 07130417, con domicilio en Urb. El Trebol, Psje. El trebol lote 07, distrito de: Pillcomarca , provincia de: Huánuco , departamento de: Huánuco; aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

**DECLARANDO BAJO JURAMENTO QUE:**

La tesis titulada “AUTOEFICACIA ACADÉMICA ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN” HUÁNUCO-2019” fue elaborada dentro del marco ético y legal en su redacción. Si en el futuro se detectara evidencias de vulnerabilidad en el sistema antiplagio mediante actos que lindan con lo ético y legal, me someto a las sanciones a que hubiera lugar.

Huánuco, 16 de Octubre 2023



Gabriel L. Coletti Escobar



"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"  
**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUÁNUCO**  
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 UNIDAD DE POSGRADO



Al Servicio de la Sociedad con una Educación de Calidad

### ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE DOCTOR

En la Plataforma del Microsoft Teams de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo las **08:00 a.m.**, del día **07 DE FEBRERO DE 2023**; el aspirante al **Grado de Doctor en Ciencias de la Educación**, **Don Gabriel Leonardo COLETTI ESCOBAR**, procedió al acto de Defensa de su Tesis titulado: **AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "HERMILIO VALDIZÁN" HUÁNUCO – 2019**, ante los miembros del Jurado de Tesis señores:

Dr. Amancio Ricardo ROJAS COTRINA	Presidente
Dr. Arturo LUCAS CABELLO	Secretario
Dr. Ewer PORTOCARRERO MERINO	Vocal
Dr. José Wuencislao CONDEZO MARTEL	Vocal
Dr. Edwin Roger ESTEBAN RIVERA	Vocal

**Asesor de tesis:** Dr. Enrique SUERO ROJAS (Resolución N° 0442-2019-UNHEVAL-FCE/D)

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante al Grado de Doctor, teniendo presente los criterios siguientes:

- Presentación personal.
- Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y recomendaciones.
- Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado planteó a la tesis **las observaciones** siguientes:

Obteniendo en consecuencia el Doctorando la Nota de..... Dieciocho (18),  
 Equivalente a ..... Muy Bueno....., por lo que se declara ..... Aprobado.....  
**(Aprobado ó desaprobado)**

Los miembros del Jurado firman el presente **ACTA** en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las..... 9:30 a.m...... del 06 de febrero de 2023.

 PRESIDENTE DNI N° <u>04025628</u>	 SECRETARIO DNI N° <u>22890917</u>
 VOCAL DNI N° <u>41532367</u>	 VOCAL DNI N° <u>22651202</u>
	 VOCAL DNI N° <u>20319667</u>

Leyenda:  
 19 a 20: Excelente  
 17 a 18: Muy Bueno  
 14 a 16: Bueno

(RESOLUCIÓN N° 0197-2023-UNHEVAL-FCE/D)



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe:

**Dr. Arturo Lucas Cabello**

### HACE CONSTAR:

Que, la tesis titulada: **AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "HERMILIO VALDIZÁN" HUANUCO - 2019**, realizado por el Doctorando en Ciencias de la Educación **Gabriel Leonardo COLETTI ESCOBAR**, cuenta con un **índice de similitud del 25%**, verificable en el Reporte de Originalidad del software **Turnitin**. Por consiguiente, la tesis cumple con lo establecido con una similitud máxima de 30% acorde al Reglamento General de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Cayhuayna, 23 de enero de 2023.



**DR. ARTURO LUCAS CABELLO**  
**DIRECTOR DE LA UPG**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

## NOMBRE DEL TRABAJO

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS  
ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FA  
CULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVER  
SIDAD NACIONAL "HERMILIO VALDIZÁN  
" HUANUCO - 2019**

## AUTOR

**Gabriel Leonardo COLETTI ESCOBAR**

## RECUENTO DE PALABRAS

**22860 Words**

## RECUENTO DE CARACTERES

**131569 Characters**

## RECUENTO DE PÁGINAS

**103 Pages**

## TAMAÑO DEL ARCHIVO

**262.7KB**

## FECHA DE ENTREGA

**Jan 23, 2023 10:16 AM GMT-5**

## FECHA DEL INFORME

**Jan 23, 2023 10:18 AM GMT-5**

● **25% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos:

- 18% Base de datos de Internet
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 18% Base de datos de trabajos entregados

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)



## AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DIGITAL Y DECLARACIÓN JURADA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR UN GRADO ACADÉMICO O TÍTULO PROFESIONAL

### 1. Autorización de Publicación: (Marque con una "X")

<b>Pregrado</b>		<b>Segunda Especialidad</b>		<b>Posgrado:</b>	Maestría		Doctorado	<b>X</b>
-----------------	--	-----------------------------	--	------------------	----------	--	-----------	----------

Pregrado (tal y como está registrado en **SUNEDU**)

<b>Facultad</b>	
<b>Escuela Profesional</b>	
<b>Carrera Profesional</b>	
<b>Grado que otorga</b>	
<b>Título que otorga</b>	

Segunda especialidad (tal y como está registrado en **SUNEDU**)

<b>Facultad</b>	
<b>Nombre del programa</b>	
<b>Título que Otorga</b>	

Posgrado (tal y como está registrado en **SUNEDU**)

<b>Nombre del Programa de estudio</b>	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
<b>Grado que otorga</b>	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### 2. Datos del Autor(es): (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

<b>Apellidos y Nombres:</b>	COLETTI ESCOBAR GABRIEL LEONARDO							
<b>Tipo de Documento:</b>	DNI	<input checked="" type="checkbox"/>	Pasaporte	<input type="checkbox"/>	C.E.	<input type="checkbox"/>	<b>Nro. de Celular:</b>	981611848
<b>Nro. de Documento:</b>	07130417				<b>Correo Electrónico:</b>	coletti.escobar@unheval.edu.pe		

<b>Apellidos y Nombres:</b>								
<b>Tipo de Documento:</b>	DNI	<input type="checkbox"/>	Pasaporte	<input type="checkbox"/>	C.E.	<input type="checkbox"/>	<b>Nro. de Celular:</b>	
<b>Nro. de Documento:</b>					<b>Correo Electrónico:</b>			

<b>Apellidos y Nombres:</b>								
<b>Tipo de Documento:</b>	DNI	<input type="checkbox"/>	Pasaporte	<input type="checkbox"/>	C.E.	<input type="checkbox"/>	<b>Nro. de Celular:</b>	
<b>Nro. de Documento:</b>					<b>Correo Electrónico:</b>			

### 3. Datos del Asesor: (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos** según **DNI**, no es necesario indicar el Grado Académico del Asesor)

¿El Trabajo de Investigación cuenta con un Asesor?: (marque con una "X" en el recuadro del costado, según corresponda)							<b>SI</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<b>NO</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Apellidos y Nombres:</b>	SUERO ROJAS EDILBERTO ENRIQUE					<b>ORCID ID:</b>	0000-0002-0385-6424			
<b>Tipo de Documento:</b>	DNI	<input checked="" type="checkbox"/>	Pasaporte	<input type="checkbox"/>	C.E.	<input type="checkbox"/>	<b>Nro. de documento:</b>	29365389		

### 4. Datos del Jurado calificador: (Ingrese solamente los **Apellidos y Nombres** completos según **DNI**, no es necesario indicar el Grado Académico del Jurado)

<b>Presidente:</b>	ROJAS COTRINA AMANCIO RICARDO
<b>Secretario:</b>	LUCAS CABELLO ARTURO
<b>Vocal:</b>	PORTOCARRERO MERINO EWER
<b>Vocal:</b>	CONDEZO MARTEL JOSÉ WUENCISLAO
<b>Vocal:</b>	ESTEBAN RIVERA EDWIN ROGER
<b>Accesitario</b>	


**5. Declaración Jurada:** (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

<b>a) Soy Autor (a) (es) del Trabajo de Investigación Titulado:</b> (Ingrese el título tal y como está registrado en el <b>Acta de Sustentación</b> )
AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "HERMILIO VALDIZÁN" HUÁNUCO – 2019
<b>b) El Trabajo de Investigación fue sustentado para optar el Grado Académico ó Título Profesional de:</b> (tal y como está registrado en <b>SUNEDU</b> )
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
c) El Trabajo de investigación no contiene plagio (ninguna frase completa o párrafo del documento corresponde a otro autor sin haber sido citado previamente), ni total ni parcial, para lo cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias.
d) El trabajo de investigación presentado no atenta contra derechos de terceros.
e) El trabajo de investigación no ha sido publicado, ni presentado anteriormente para obtener algún Grado Académico o Título profesional.
f) Los datos presentados en los resultados (tablas, gráficos, textos) no han sido falsificados, ni presentados sin citar la fuente.
g) Los archivos digitales que entrego contienen la versión final del documento sustentado y aprobado por el jurado.
h) Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (en adelante LA UNIVERSIDAD), cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido del Trabajo de Investigación, así como por los derechos de la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causas en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Asimismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido del trabajo de investigación. De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

**6. Datos del Documento Digital a Publicar:** (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

<b>Ingrese solo el año en el que sustentó su Trabajo de Investigación:</b> (Verifique la Información en el <b>Acta de Sustentación</b> )			2023
<b>Modalidad de obtención del Grado Académico o Título Profesional:</b> (Marque con X según Ley Universitaria con la que inició sus estudios)	Tesis	X	Tesis Formato Artículo
	Trabajo de Investigación		Trabajo de Suficiencia Profesional
	Trabajo Académico		Otros (especifique modalidad)
<b>Palabras Clave:</b> (solo se requieren 3 palabras)	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	ESTRÉS ACADÉMICO	ESTUDIANTES
<b>Tipo de Acceso:</b> (Marque con X según corresponda)	Acceso Abierto	X	Condición Cerrada (*)
	Con Periodo de Embargo (*)		Fecha de Fin de Embargo:
<b>¿El Trabajo de Investigación, fue realizado en el marco de una Agencia Patrocinadora?</b> (ya sea por financiamientos de proyectos, esquema financiero, beca, subvención u otras; marcar con una "X" en el recuadro del costado según corresponda):	SI	NO	X
<b>Información de la Agencia Patrocinadora:</b>			

El trabajo de investigación en digital y físico tienen los mismos registros del presente documento como son: Denominación del programa Académico, Denominación del Grado Académico o Título profesional, Nombres y Apellidos del autor, Asesor y Jurado calificador tal y como figura en el Documento de Identidad, Título completo del Trabajo de Investigación y Modalidad de Obtención del Grado Académico o Título Profesional según la Ley Universitaria con la que se inició los estudios.



### 7. Autorización de Publicación Digital:

A través de la presente. Autorizo de manera gratuita a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán a publicar la versión electrónica de este Trabajo de Investigación en su Biblioteca Virtual, Portal Web, Repositorio Institucional y Base de Datos académica, por plazo indefinido, consintiendo que con dicha autorización cualquier tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente. Se autoriza cambiar el contenido de forma, más no de fondo, para propósitos de estandarización de formatos, como también establecer los metadatos correspondientes.

Firma:			
Apellidos y Nombres:	COLETTI ESCOBAR GABRIEL LEONARDO		Huella Digital
DNI:	07130417		
Firma:			
Apellidos y Nombres:			Huella Digital
DNI:			
Firma:			
Apellidos y Nombres:			Huella Digital
DNI:			
Fecha: 05/06/2023			

### Nota:

- ✓ No modificar los textos preestablecidos, conservar la estructura del documento.
- ✓ Marque con una X en el recuadro que corresponde.
- ✓ Llenar este formato de forma digital, con tipo de letra **calibri**, **tamaño de fuente 09**, manteniendo la alineación del texto que observa en el modelo, sin errores gramaticales (*recuerde las mayúsculas también se tildan si corresponde*).
- ✓ La información que escriba en este formato debe coincidir con la información registrada en los demás archivos y/o formatos que presente, tales como: DNI, Acta de Sustentación, Trabajo de Investigación (PDF) y Declaración Jurada.
- ✓ Cada uno de los datos requeridos en este formato, es de carácter obligatorio según corresponda.