



Escuela de Posgrado

Tesis

**Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología
de una universidad pública de Lima, 2022**

Para optar el grado académico de Maestro en
Docencia Universitaria

Presentado por:

Fonseca Huaman, Jeison Samuel

Código ORCID: 0000-0001-5098-8414

Asesora: Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia

Código ORCID: 0000-0003-0851-3938

Lima, Perú

2023

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Jeison Samuel, Fonseca Huamán, Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo académico "Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022" Asesorado por el docente: Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia, Con DNI 10175632 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938> tiene un índice de similitud de (18) (dieciocho) % con código oid: 14912:248041031 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



.....
 Firma de autor 1
 Jeison Samuel, Fonseca Huamán
 DNI: 72035886

.....
 Firma de autor 2
 Nombres y apellidos del Egresado
 DNI:.....



.....
 Firma
 Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz
 DNI: 10175632

Lima, 27 de julio de 2023

Tesis

“Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022”

Línea de investigación

Educación de Calidad

Sublínea de investigación

Procesos cognitivos

Asesora

Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia

Código ORCID: 0000-0003-0851-3938

Dedicatoria

A Dios por haberme brindado una familia maravillosa, quienes creyeron siempre en mí, dándome su ejemplo de superación, humildad y perseverancia, enseñándome el valor de todo lo que tengo. A ellos y todas las personas que confiaron en mí a pesar de las adversidades, dedico este trabajo, porque han fomentado en mí el deseo de superación y triunfo en la vida. Espero contar siempre con su apoyo y retribuir tanto amor.

Agradecimiento

A la Universidad Privada Norbert Wiener por formarme a través de su Programa de estudio como docente universitario acercándome a mi sueño de formar nuevos profesionales comprometidos con el desarrollo de nuestro país, también quiero agradecer a mi asesora por los consejos, la paciencia y el apoyo brindado para lograr mi meta y finalmente a mi madre quien en cada etapa de mi vida ha sido mi apoyo y motivación para lograr todo lo que me propongo en la vida.

Índice

Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Índice.....	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción	xii
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	1
1.1.Planteamiento del problema.....	1
1.2. Formulación del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos.....	3
1.3 Objetivos de la investigación.....	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación de la investigación	4
1.4.1. Justificación teórica	4
1.4.2. Justificación metodológica.....	5
1.4.3 Justificación práctica.....	6
1.5.Limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes de la investigación	7
2.2. Bases teóricas.....	14
2.2.1. Conceptualización del estrés académico.....	14
2.2.2 Conceptualización de metas académicas	22
2.3. Formulación de hipótesis	26
2.3.1. Hipótesis general.....	26
2.3.2. Hipótesis específicas.....	26
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	27
3.1. Método de la investigación	27

3.2. Enfoque de la investigación	27
3.3. Tipo de investigación	27
3.4. Diseño de investigación	28
3.5. Población, muestra y muestreo	28
3.5.1. Población.....	28
3.5.2. Muestra	29
3.5.3 Muestreo	29
3.6. Variables y operacionalización	29
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.7.1. Técnica.....	31
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	31
3.7.3. Validación.....	32
3.7.4. Confiabilidad.....	34
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	35
3.9. Aspectos éticos.....	36
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	37
4.1. Resultados	37
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.....	37
4.1.2. Prueba de hipótesis	50
4.1.3. Discusión de resultados.....	54
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	58
5.1. Conclusiones	58
5.2. Recomendaciones	59
REFERENCIAS.....	60
ANEXOS	74
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	74
Anexo 2: Instrumento	75
Anexo 3: Validez del Instrumento	77
Anexo 4 : Confiabilidad del instrumento.....	91
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética	93
Anexo 6: Formato de consentimiento informado	94
Anexo 7: Permiso de la institución para la recolección de los datos	97
Anexo 8: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos	98
Anexo 9: Reporte de similitud de Turnitin	99

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz operacional de la variable 1.....	29
Tabla 2. Matriz operacional de la variable 2.....	30
Tabla 3. Ficha técnica del cuestionario sobre estrés académico.....	44
Tabla 4. Ficha técnica de la encuesta sobre metas académicas	45
Tabla 5. Validez del instrumento por juicio de expertos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 6. Información de expertos	46
Tabla 7. Validez de contenido del instrumento estrés académico V de Aiken.....	46
Tabla 8. Validez de contenido del instrumento metas académicas V de Aiken	34
Tabla 9. Confiabilidad de instrumentos	34
Tabla 10. Variable estrés académico y sus dimensiones	37
Tabla 11. Variable metas académicas y sus dimensiones.....	38
Tabla 12. Distribución de los niveles de la variable Estrés académico	39
Tabla 13. Distribución de los niveles de la dimensión somatización y ansiedad	40
Tabla 14. Distribución de los niveles de la dimensión estrés inducido por terceros	41
Tabla 15. Distribución de los niveles de la dimensión estrés inducido por carga de trabajo	42
Tabla 16. Distribución de los niveles de la dimensión desmotivación	43
Tabla 17. Distribución de los niveles de la dimensión efectos colaterales.....	44
Tabla 18. Distribución de los niveles de la dimensión eventos de vida	45
Tabla 19. Distribución de los niveles de la variable Metas académicas.....	46
Tabla 20. Distribución de los niveles de la dimensión metas de aprendizaje.....	47
Tabla 21. Distribución de los niveles de la dimensión metas de refuerzo social.....	48
Tabla 22. Distribución de los niveles de la dimensión metas de logro.....	49
Tabla 23. Prueba de normalidad	50
Tabla 24. Correlación entre las variables Estrés académico y Metas académicas.....	51
Tabla 25. Correlación entre la variable Estrés académico y la dimensión Metas de aprendizaje	52
Tabla 26. Correlación entre variable Estrés académico y dimensión Metas de refuerzo social..	53
Tabla 27. Correlación entre la variable Estrés académico y la dimensión Metas de logro	53

Índice de figuras

Figura 1. Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio de estrés académico	17
Figura 2. Frecuencia de los niveles de la variable estrés académico	39
Figura 3. Frecuencia de los niveles de la dimensión somatización y ansiedad	40
Figura 4. Frecuencia de los niveles de la dimensión estrés inducido por terceros	41
Figura 5. Frecuencia de los niveles de la dimensión estrés inducido por carga de trabajo.....	42
Figura 6. Frecuencia de los niveles de la dimensión desmotivación	43
Figura 7. Frecuencia de los niveles de la dimensión efectos colaterales	44
Figura 8. Frecuencia de los niveles de la dimensión eventos de vida.....	45
Figura 9. Frecuencia de los niveles de la variable metas académicas.....	46
Figura 10. Frecuencia de los niveles de la dimensión metas de aprendizaje	47
Figura 11. Frecuencia de los niveles de la dimensión metas de refuerzo social.....	48
Figura 12. Frecuencia de los niveles de la dimensión metas de logro	49

Resumen

La investigación presentó como objetivo establecer la relación entre estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. El estudio siguió el enfoque cuantitativo, el método hipotético deductivo, de tipo aplicada, nivel correlacional y de corte transversal. La muestra de la investigación fue no probabilística por conveniencia, con un total de 80 discentes de radiología. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de estrés académico de Pulido et al. (2015) y el Cuestionario de metas académicas de Durán y Arias (2016), ambos con 5 categorías de respuesta tipo escala de Likert, la validación de ambos instrumentos se dio a través del juicio de expertos y la confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach obteniendo un grado de confiabilidad aceptable. Los resultados estadísticos indicaron un p -valor= 0,000 y Rho = -0,427, precisando que existe relación significativa entre las variables. Por lo tanto, se concluye que el estrés académico tiene relación con las metas académicas.

Palabras clave: Estrés académico, metas académicas, metas de logro y metas de aprendizaje

Abstract

The objective of the research was to establish the relationship between academic stress and academic goals in radiology students of a public university in Lima, 2022. The study followed the quantitative approach, the hypothetical deductive method, applied type, correlational level and cross-sectional. The research sample was non-probabilistic for convenience, with a total of 80 radiology students. The instruments used were the Academic Stress Questionnaire by Pulido et al. (2015) and the Academic Goals Questionnaire by Durán and Arias (2016), both with 5 Likert scale-type response categories. Both instruments were validated through expert judgment and reliability through Cronbach's Alpha, obtaining an acceptable degree of reliability. The statistical results indicated a p-value= 0.000 and Rho= -0.427, specifying that there is a significant relationship between the variables. Therefore, it is concluded that academic stress is related to academic goals.

Keywords: Academic stress, academic goals, achievement goals, and learning goals

Introducción

Actualmente el estrés académico es un problema latente durante la vida universitaria, que no solo genera frustración y deserción estudiantil sino que puede repercutir en alteraciones a nivel físico, psicológico y comportamental desencadenando problemas de salud y condicionando el alcance de las metas académicas; por ello, la importancia de identificar y gestionar el estrés universitario. Por lo antes mencionado, el estudio presentó como propósito determinar la relación entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima. La investigación se desarrolló en los siguientes capítulos.

Capítulo I, contiene el planteamiento del problema, objetivos, justificación y limitaciones, referente a la investigación.

Capítulo II, menciona antecedentes internacionales y nacionales, vinculados en relación al tema de estudio, bases teóricas e hipótesis.

Capítulo III, presenta la metodología, enfoque, tipo, diseño, población, muestra y muestreo, variable y operacionalización, técnicas e instrumento de recolección de información, procesamiento y análisis de datos y por último aspectos éticos.

Capítulo IV, expone resultados, considerando los objetivos propuestos, la contrastación de hipótesis y discusión.

Capítulo V, presenta las conclusiones y recomendaciones del trabajo de investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La vida universitaria trae consigo múltiples retos para el estudiante, ya que lo expone a situaciones diversas y retadoras lo cual desencadena niveles de estrés académico comprometiendo así el alcance de sus metas académicas; sin embargo, muchos de ellos no saben controlar este proceso de adaptación, volviéndose un problema que repercute en su salud y comportamiento (Cassaretto et al., 2021). El estrés académico, hace referencia a una percepción negativa del individuo sobre las necesidades de su entorno al que se enfrenta, perdiendo el control y muchas veces manifestando problemas de salud que repercuten de manera directa en su rendimiento académico (Aslan et al., 2020).

A nivel mundial, actualmente uno de cada cuatro individuos sufre algún problema grave relacionado al estrés, y de estos individuos afectados, el 50% desarrolla problemas de salud mental, considerándose un problema grave; asimismo, se ha demostrado que el estudiante universitario sometido a altos niveles de estrés tiene efectos adversos en el logro de un buen desempeño académico y alcance de sus metas académicas, desencadenando estados depresivos que pueden comprometer negativamente su autoestima (Abarca, 2023). En ese sentido, es necesario comprender la relación que existe entre estrés académico y metas académicas,

definiendo ésta última como expectativas e intereses personales que permiten al estudiante perseverar hasta obtener su título profesional, además de representar su motivación por alcanzar los propósitos que lo lleven a su realización (Roselli y Aguilar, 2021).

A nivel Latinoamericano, se encontró estudiantes universitarios con una incidencia de estrés de hasta 67% a causa de sobrecarga académica y tiempos escasos para realizar sus tareas afectando de manera directa su rendimiento académico y convirtiéndose en un problema que conlleva a la frustración y deserción (Hernández et al., 2023). Asimismo, esto se reflejó en el contexto de la pandemia por Covid-19, donde debido al cambio de modalidad de educación presencial a virtual se incrementó el estrés académico con un 93% de estudiantes afectados durante su vida universitaria, causando disminución de la motivación y aumento de la ansiedad (Luque et al., 2022).

A nivel nacional, el Ministerio de Salud (MINSA, 2019) considera a la universidad como un agente estresor significativamente relevante generando hasta un 79% de estrés dentro de sus estudiantes universitarios; similar situación evidenciaron Cassaretto et al. (2021), al encontrar que el 83% de estudiantes universitarios refiere haber experimentado estrés académico durante el semestre, esto debido al reto que supone la adaptación a la vida universitaria, poniéndolos en una posición vulnerable que desencadenaría problemas que afecten su salud.

A nivel local, se considera la educación universitaria como una etapa que demanda muchas exigencias académicas, lo cual se torna más complejo en esta época actual, desencadenando problemas de conectividad y accesibilidad, esto sumado a la excesiva cantidad de horas diarias destinadas a clases, sobrecarga académica y limitado tiempo para su desarrollo conlleva que un 47% de estudiantes universitarios tenga estrés académico (Estrada et al., 2021).

Por otro lado, Rodríguez y Sánchez (2022) expusieron que las carreras de Ciencias de la salud al contar con jornadas extensas y de alta exigencia académica, conlleva a que se vea afectado proporcionalmente el cumplimiento de las metas académicas de los estudiantes, así como también su repercusión a nivel físico, psicológico y comportamental. En esa línea, el estudio de Barreros et al. (2021) señaló que hasta un 60% de estudiantes de Tecnología Médica desarrollaron estrés académico durante su vida universitaria. De ahí que, el 70% de estudiantes de una carrera de salud en una universidad de Lima, presentaron niveles medio a bajo en metas académicas (Salazar, 2023).

Asimismo, se debe tener en cuenta que por lo general seguir una carrera universitaria predispone a desarrollar algún nivel de estrés que podría desencadenar en problemas de salud (García, 2023). Entre los síntomas más resaltante se observa la alteración de sus emociones, salud física y relaciones interpersonales lo cual se hace más notorio en época de exámenes, exceso de trabajos o primer año de ingreso (Lazcano, 2019).

Después de lo analizado, surge la necesidad de realizar un estudio que permita determinar la relación entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022?

1.2.2. Problemas específicos

¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022?

¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022?

¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Determinar la relación entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Determinar la relación entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

El estudio se justificó teóricamente porque se basó en investigaciones previas a nivel nacional e internacional, así como en bases teóricas que buscaron que expliquen los fenómenos planteados, con la finalidad de fortalecer los conocimientos existentes sobre los mismos, y la implicancia de su asociación.

Por ello la variable estrés académico se sustentó en la Teoría de la indefensión aprendida porque manifiesta que no existe influencia directa del agente estresor sobre el individuo, sino la percepción cognitivo-simbólica que dicha persona realice sobre la situación amenazante, definiendo al estrés como la interacción dinámica entre la persona y su entorno (Barandiaran, 2020); asimismo, se asume la Teoría del afrontamiento del estrés, la cual señala que el estrés viene desencadenado por la interrelación entre la persona y su entorno en el cual se desenvuelve, de esta manera el individuo evalúa la situación y si lo considera como algo que amenaza su bienestar personal, despliega estrategias de afrontamiento que le permiten superar el problema y regular sus emociones ante estos eventos estresantes (Lazarus y Folkman, 1986).

Respecto a la variable metas académicas, se basó en la Teoría de la orientación a la meta, la cual busca explicar el comportamiento de logro y alcance de las metas académicas de los estudiantes evaluando el compromiso y la motivación de su comportamiento para lograr un buen rendimiento académico (Patrick et al., 2001), esta teoría está basada en la motivación, la cual es un constructo hipotético que explica el actuar de un estudiante, hábitos conductuales y perseverancia para alcanzar una meta académica (Citarella et al., 2020).

1.4.2. Justificación metodológica

El estudio permitió encontrar la relación entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública, para ello se utilizó instrumentos de investigación que contaron con su respectivos criterios de validez y confiabilidad pertinentes para este tipo de estudio, los cuales quedaron a disposición de la comunidad educativa para ser utilizados en otras investigaciones similares, en este sentido se consideró el cuestionario para medir el estrés académico (SEEU-R) de Pulido et al. (2015) con 35 ítems y 6 dimensiones que valoraron el nivel de estrés de los estudiantes y el cuestionario de

metas académicas (CMA) de Durán y Arias (2016) con 16 ítems y 3 dimensiones que permitió identificar el grado de alcance de las metas académicas en los discentes.

1.4.3 Justificación práctica

En la investigación se dio a conocer la relación que existe entre el estrés académico y las metas académicas con el fin de prevenir casos de estudiantes propensos a desarrollar problemas de salud a causa de un alto grado de estrés académico; por otro lado, los resultados del estudio permitió que los discentes reflexionaran sobre la importancia del estrés en su vida académica y como de no controlarla puede perjudicar la consecución de sus metas, es así que se propuso estrategias que permitieron un mejor manejo de situaciones estresantes a través del desarrollo de programas académicos más amigables hacia los estudiantes, mejorando sus estrategias de afrontamiento y con ello reducir los problemas de salud, ansiedad, desmotivación e índice de deserción estudiantil por frustración en el alcance de sus metas académicas.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se tuvo fueron respecto a la validación de los instrumentos a través del juicio de los expertos porque fue un proceso que demandó mayor tiempo de lo esperado; asimismo, el tiempo empleado en los trámites para los permisos correspondientes a la recolección de datos y el acceso a la muestra debido a que no todos los estudiantes aceptaban participar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Internacionales

Lukman et al. (2022), realizaron un estudio en Indonesia con el objetivo de “Determinar si existe relación entre el estrés académico y el logro de aprendizaje en universitarios de la Universidad de Muhammadiyah Lamongan”, utilizando para este fin el enfoque cuantitativo y diseño no experimental, correlacional; tomaron como muestra a 173 estudiantes, los instrumentos empleados fueron dos cuestionarios con preguntas cerradas y respuestas en escala tipo Likert tanto para valorar el estrés académico como el logro de aprendizaje, ambos suministrados mediante la encuesta; entre los resultados hallaron por medio del Chi cuadrado un p value = 0,000, lo cual indica que existe asociación significativa entre el estrés académico y el logro de aprendizaje de los estudiantes encuestados; concluyendo que el factor más estresante es causado por la presión del estudio y la falta de satisfacción personal.

Silva et al. (2020), investigaron en una universidad pública de México, sobre el estrés académico universitario, el objetivo fue “Determinar el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios”. La investigación usó como metodología un enfoque cuantitativo, diseño

descriptivo y correlacional. Su población fueron estudiantes universitarios en enfermería e ingeniería, tomando como muestra 255 estudiantes, se usó un muestreo probabilístico estratificado. Como instrumento para la evaluación se usó el inventario SISCO, que cuenta con un índice de confiabilidad alta. Como resultado se obtuvo que el nivel de estrés moderado estuvo presente en un 86.3%, luego un nivel profundo (11.4%) y finalmente nivel leve (2.4%). Además, se encontró que no existe relación significativa entre el nivel de estrés y sexo de los participantes, asimismo se mostró una asociación significativa entre el nivel de estrés y cursos que llevan los estudiantes. Como conclusión se obtuvo que los estudiantes que presentan altos niveles de estrés por tiempos prolongados afectan negativamente su rendimiento académico.

Pérez et al. (2020), indagaron en la Ciudad de Montería, Colombia, sobre estrés académico universitario, el objetivo fue “Determinar el estrés académico durante las prácticas formativas en estudiantes de un programa de enfermería de la Ciudad de Montería, Colombia”. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo, corte transversal. Su población fue de 245 estudiantes calculado mediante muestreo intencional, se aplicó como instrumento SISCO SV – 21 y una encuesta sociodemográfica. Se obtuvo de resultado que un 96.32% de estudiantes presento estrés moderado (66.94%), de intensidad media (47.04%). Se concluyó que se debería establecer programas dentro de las universidades, enfocados a prevención y manejo del estrés.

Restrepo et al. (2020), indagó en Medellín, Colombia, sobre estrés académico universitario, el objetivo fue “Analizar el estrés académico en estudiantes universitarios”. El tipo de investigación fue cuantitativo, transversal, de nivel descriptivo. La población fue de 450 estudiantes, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como instrumento se utilizó el Inventario SISCO del Estrés Académico. Los resultados se analizaron usando el

software SPSS. v. 24. Se usó estadística descriptiva y pruebas de independencia (chi-cuadrado) para el análisis de datos. Como resultado se obtuvo que la mayor condición estresante fue la sobrecarga de tareas y trabajos, la reacción física ante el estrés fue la inquietud y la reacción psicológica más frecuente ante el estrés fue la somnolencia. La conclusión fue que se debe tomar interés a la salud mental y física de los estudiantes universitarios debido a que ello influye de manera directa en su desempeño académico y evitar así el fracaso y la deserción.

Gustems et al. (2019) realizaron una pesquisa en España, con la finalidad de “Estudiar la relación entre estrés académico y rendimiento académico en universitarios”; la investigación fue no experimental y cuantitativo, descriptivo y correlacional; la muestra la conformaron 334 estudiantes, aplicaron como instrumentos la escala de estrés percibido PSS , de 10 ítems y para valorar el rendimiento académico los participantes indicaron el promedio de sus notas y el número de créditos académicos que habían superado; entre los resultados encontraron que el 51% presentaba nivel alto de estrés, asimismo hallaron que el estrés ($r = -0,116$) se relacionó de forma inversa con el rendimiento académico, concluyendo que el estrés influye de manera negativa en el buen desempeño de los universitarios y también podría impactar en el proceso adaptativo de los mismos.

Moreno et al. (2019), indagaron en una universidad nacional de Argentina sobre metas académicas, el objetivo fue “ Determinar las metas académicas de los estudiantes durante su vida universitaria “. El tipo de investigación fue cuantitativa, longitudinal, de nivel descriptiva. La población fue de 159 estudiantes, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como instrumento se utilizó un cuestionario de relatos motivacionales. Los resultados fueron que la mayoría de los estudiantes, al menos un 53%, curso con éxito su vida universitaria y logró mantener la motivación para el alcance de sus metas académicas orientado a metas de

aprendizaje, asimismo los estudiantes que se quedaron en el camino que fueron un 22% venían orientados por metas orientadas a salvaguardar el autoestima. La conclusión del estudio fue que la universidad debe diseñar propuestas educativas que promuevan las metas de aprendizaje, favorezcan la motivación y el disfrute por aprender, para así tener trayectorias académicas universitarias más exitosas.

Chacón (2018), evaluó en una universidad privada de México, sobre estrés académico y rendimiento académico, el objetivo fue “Determinar si existe relación entre el nivel de estrés académico, síntomas y estrategias de afrontamiento, y rendimiento académico en los estudiantes de medicina recién ingresados de la Universidad Pablo Guardado Chávez”. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo – exploratorio correlacional y de tipo transversal. La población fue de 94 estudiantes. El instrumento que se aplicó para recolectar datos fue el Inventario de Estrés Académico SISCO. El resultado mostró que la mayoría de los estudiantes manifestó presentar estrés académico durante su vida universitaria. Se obtuvo como conclusión que existen diferencias significativas en el rendimiento académico, según sexo, año de universidad y si cursaron cursos pre universitarios.

Álvarez et al. (2018), evaluaron en una universidad pública de Guayaquil, sobre estrés académico universitario, el objetivo fue “Identificar el nivel de estrés académico al que están expuestos los estudiantes de Tecnología Superior en Finanzas de una entidad de educación superior pública de la ciudad de Guayaquil-Ecuador”. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 210 estudiantes con un tipo de muestra no probabilística por conveniencia. La técnica usada fue la encuesta y el instrumento fue el Inventario de Estrés Académico SISCO. Se obtuvo como resultado que un 97% presentó estrés durante su vida universitaria, siendo un 32. % de intensidad

media y con una frecuencia de 28% (algunas veces) como factor mayoritario. Además, se encontró que las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales se presentaron en un 32% (rara vez), 35 % (rara vez) y 32% (nunca), respectivamente. Como conclusión se obtuvo que la mayoría de las estudiantes, manifiesto presentar estrés en sus instancias académicas, considerando como desencadenantes la sobrecarga de tareas.

Nacionales

Calatayud et al. (2022), ejecutaron un estudio en Puno con la finalidad de “Determinar si el estrés se constituye como un factor de riesgo en el rendimiento académico del estudiantado universitario”, para ello emplearon el enfoque cuantitativo y diseño no experimental, correlacional; la muestra estuvo conformada por 1046 universitarios de tres programas de estudio; los instrumentos empleados fueron el Patients Health Questionnaire (PHQ-9) y para rendimiento académico las notas promedio de los estudiantes; como resultado hallaron un r de Pearson = 0,942 y $p=0,000$; concluyendo que aquellos estudiantes que presentan altos niveles de estrés por medio de la escala referida corren el riesgo de que su rendimiento académico no sea favorable; es decir, que tanto sus promedios como logros de aprendizajes estarán determinados por el nivel de estrés durante su formación universitaria.

Sotero (2021), realizó en Moyobamba, un estudio con la finalidad de “Determinar la relación que existe entre el estrés y el rendimiento académico en discentes de Ingeniería civil”, la investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo y correlacional, evaluaron a 168 estudiantes por medio de la encuesta, aplicando la escala de evaluación de estrés académico de 44 ítems y para el rendimiento académico las notas de los estudiantes; como resultado se encontró un $p=0,008$ y $Rho= -0,186$; concluyendo que el estrés académico impacta en el desempeño que estos tienen durante su formación profesional, el mismo que se ve reflejado en sus calificaciones.

Cunza (2020), indagó en Huancayo sobre los hábitos de estudio y estrés académico, el objetivo fue “Determinar si hay relación significativa entre hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad particular, Huancayo”. El tipo de investigación fue aplicada, el nivel correlacional descriptiva y el diseño no experimental con corte transversal. Su población fue de 907 estudiantes, se usó un muestreo probabilístico estratificado. Como instrumento de evaluación se usó el Cuestionario de estrés académico (CEA) y Diagnóstico integral de estudio (DIE – 3), para el procesamiento estadístico se hizo uso de la Prueba Rho de Spearman y Chi Cuadrado, a un nivel de significancia de 0.05 y versión SPSS. Como resultado se obtuvo que existe relación estadísticamente indirecta y significativa (p -valor = 0,000) entre hábitos de estudio y estrés académico. Se concluyó que a fin de mejorar el rendimiento académico se debe de hacer un diagnóstico de la situación sobre los métodos y técnicas de estudio utilizados con el fin de identificar y modificar malos hábitos.

Romaní (2019), evaluó en Barranca, sobre las metas académicas y el nivel de logro de aprendizajes, el objetivo fue “Determinar la relación entre metas académicas y nivel de logro de aprendizajes en las alumnas de la opción ocupacional confección textil”. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional, diseño no experimental, corte transversal. Su población fue de 66 estudiantes, se usó un muestreo no probabilístico y censal. Como instrumento se utilizaron encuestas y actas de notas pedagógicas. El resultado demostró que existe una relación significativa positiva considerable ($p = 0.000$ y $r = 0.840$) entre metas académicas y nivel de logro de aprendizajes. Se concluyó que existe relación significativa entre metas académicas y nivel de logro de aprendizajes en los estudiantes de la opción ocupacional confección textil.

Chávez y Peralta (2019), realizaron en Arequipa un estudio sobre estrés académico y autoestima, siendo su objetivo “Determinar la relación entre el estrés académico y la autoestima en estudiantes de enfermería”, el estudio fue desarrollado tomando una orientación cuantitativa, no experimental y correlacional, contaron con 126 participantes como muestra, y los instrumentos utilizados consistieron en el Inventario de estrés académico y la Escala de autoestima de Rosenberg, aplicados mediante la encuesta; entre los resultados hallaron un $r = -0,332$ y $p\text{-value} = 0,000$ al contrastar ambas variables; concluyendo que existe relación significativa indirecta entre estrés académico y autoestima en los estudiantes de la muestra, asimismo indicaron que la valoración que tiene el estudiantes de sí mismo influye intensamente en el desempeño y en el logro de alcanzar sus objetivos académicos, y consideraron que dentro de esta valoración se encuentra el refuerzo o apreciación que recibe de las personas que forman parte de su entorno.

Córdova y Santa (2018), indagaron en una universidad de Lima, sobre estrés académico, el objetivo fue “Determinar los factores asociados al estrés en estudiantes de la Facultad de Odontología de una Universidad Peruana”. La investigación empleó como metodología un enfoque descriptivo, transversal y diseño no experimental. Su población fue de 140 estudiantes, se usó un muestreo no probabilístico. Como instrumento se utilizó un cuestionario “Dental Environment Stress Questionnaire”, para el procesamiento de los datos se utilizó la prueba Chi-cuadrado y se calcularon los odds ratio (OR). Como resultado se obtuvo que el estrés académico se presentó en un 75,7% de los estudiantes encontrándose una asociación estadísticamente significativa en relación al nivel académico de los estudiantes ($p < 0,05$). La conclusión fue que la mayor cantidad de estudiantes de odontología de una universidad peruana presentaron estrés académico, el cual a su vez vino asociado al nivel académico y a la edad.

Ecos y Manrique (2018), investigaron en una universidad particular de Abancay, sobre metas académicas y rendimiento académico, el objetivo fue “Determinar la relación entre metas académicas y rendimiento académico en matemática en estudiantes de una universidad privada”. La investigación fue de diseño no experimental con corte transversal, nivel correlacional descriptivo. La población fue de 170 estudiantes, se usó un muestreo probabilístico estratificado; como instrumento se usó una Escala de metas académicas. Los datos fueron analizados por el coeficiente de correlación de Pearson y regresión lineal. Como resultado se obtuvo que existió gran cantidad de estudiantes con altas metas de aprendizaje y logro (79 % y 87 % respectivamente). Sólo 29 % de los estudiantes tienen altas metas de refuerzo social, con lo que se pudo obtener que los estudiantes universitarios tienen elevado interés por la aprobar sus exámenes y no retrasarse, así también adquirir nuevas habilidades. Se concluyó que las metas académicas tienen relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Conceptualización del estrés académico

Adom et al. (2020), exponen que el estrés académico se trata de un proceso que altera el sistema, la adaptación y la psicología, evidenciándose que a medida que el estudiante se somete a sobrecarga escolar, que bajo su percepción las considera estresores, le provoca un desequilibrio sistemático (situación estresante) manifestando múltiples síntomas (desequilibrio) y desencadenando en el estudiante acciones de afrontamiento para restablecer su equilibrio sistémico. En esa perspectiva, De la Rosa et al. (2022), refieren que el estrés académico hace referencia a acontecimientos externos al sujeto que él considera como estresores y alteran su equilibrio fisiológico y psicológico, desencadenando manifestaciones en el organismo de tipo fisiológico, emocional o conductual, además de estrategias de afrontamiento ante estos agentes

estresores. Al respecto, Zarate et al. (2018) definen algunas consecuencias del estrés académico como el cansancio, insomnio, bajo rendimiento universitario, desinterés profesional, ausencia e incluso deserción. Por otro lado, Boni et al. (2018) señalan que el estrés académico hace referencia a aquel que se produce en el ámbito educativo y prácticas educativas en centros universitarios llegando a perjudicar a docentes y estudiantes de cualquier nivel. Se diferencian tres grupos de estresores académicos: relativos a la evaluación, sobrecarga académica y condiciones del proceso enseñanza – aprendizaje (Cabanach et al., 2016).

2.2.1.1. Teoría del afrontamiento del estrés

Esta teoría propuesta por Lazarus y Folkman (1986) plantean que el estrés se origina de la relación sujeto - entorno, donde él mismo percibe como amenazante una situación que considera difícil de afrontar, de ahí que el principal concepto de esta teoría es la evaluación cognitiva, la cual determina por qué o hasta qué medida dicha interacción del sujeto y su entorno es considerada estresante; propone tres tipos de evaluación: a) Evaluación primaria, que se da al momento de enfrentarse a una situación determinada. b) Evaluación secundaria, que se da después de la primaria, tiene que ver con la valoración del sujeto sobre sus propios recursos para afrontar una situación estresante. c) Reevaluación, que son los procesos de feedback, permitiendo corregir las evaluaciones previas.

2.2.1.2. Teoría de la indefensión aprendida

Esta teoría propuesta por Seligman en 1975, inicia el desarrollo de modelos cognitivos del estrés mediante la realización de trabajos experimentales controlados, buscando la relación que existe entre el aprendizaje instrumental y el temor condicionado, a partir de los resultados se construyó este modelo que plantea que cuando una persona es sometida a experiencias traumáticas incontrolables llega a percibir a nivel cognitivo la ineficacia de sus respuestas,

condicionándose negativamente frente a futuros acontecimientos, recordando estas malas experiencias (Barandiaran, 2020). En la misma línea plantea que la indefensión aprendida puede ser prevenida si tenemos una experiencia inicial de control sobre una situación traumática lo cual interfiere en la expectativa del sujeto sobre el control de dicha situación en un futuro, generándole sensaciones de alivio (Velasco, 2022).

Posteriormente se apoya con la Teoría de la atribución de Abramson, quien postula en 1978, que para el desarrollo de este patrón de indefensión contribuye que el sujeto atribuya un poco de control de las consecuencias a déficits personales internos lo que desencadena su reacción emocional (Arzate, 2019).

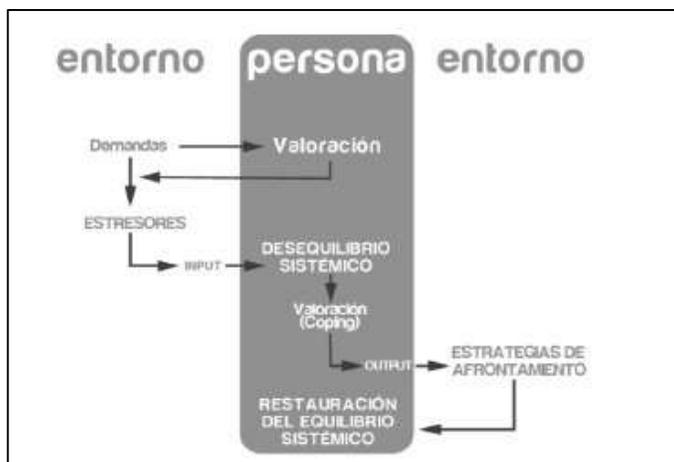
2.2.1.3 Modelo sistémico – cognoscitivista del estrés académico

Dentro de las teorías que apoyaron este modelo resalta la Teoría basada en la respuesta planteada por Selye en 1960, donde se concibe al estrés como una respuesta no específica del organismo ante las demandas de su entorno; es decir, es un estado manifestado por un síndrome que genera cambios en el sistema biológico, lo que indica que el estrés no tiene causa en particular y afecta la homeostasis determinada por algún estímulo físico, psicológico, cognitivo o emocional (Jacomé, 2015).

No obstante Selye en 1974, indica que no debe evitarse el estrés ya que puede asociarse a experiencias agradables y desagradables y su privación total conllevaría a la muerte, resalta que cuando se menciona que un sujeto tiene estrés, se hace referencia a que es excesivo y genera un sobre esfuerzo del organismo para autorregularse (Espinoza et al., 2018).

Figura 1

Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio de estrés académico



Nota: La figura muestra el Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio de estrés académico. Tomado de Barraza (2007).

La figura 1 muestra en la parte superior izquierda al entorno, quien somete al individuo a múltiples demandas y exigencias para su respectiva valoración, si la persona se considera desbordada las valora como estresores; dichos estresores (input) serán los encargados de generar un desequilibrio sistémico en la relación persona-entorno; es así como se inicia un segundo proceso que valora las estrategias de afrontamiento de la persona; el sistema responde con diversas estrategias de aprendizaje (output) a las demandas del entorno, si las estrategias de afrontamiento son exitosas se recupera el equilibrio sistémico, y el sistema realiza un tercer proceso cuya finalidad es lograr el éxito esperado (Barraza, 2007).

2.2.1.4. Causas y consecuencias del estrés académico

La formación de los estudiantes universitarios en la actualidad viene condicionada por diversos agentes que dificultan su rendimiento académico y provocan daño a su salud, los cuales son denominados estresores y la respuesta natural de nuestro cuerpo ante dichas situaciones que percibimos como amenazadoras se denomina estrés (Casuso et al., 2019).

La mayoría de las causas que desencadenan estrés académico están relacionadas a actividades académicas como no lograr entender a los profesores, tener muchas cosas por hacer, tiempo limitado para poder entregar trabajos y proyectos y tratar de obtener un buen promedio, la acumulación de todas estas causas genera en el estudiante un ambiente de trabajo tenso donde el agotamiento comienza a ser evidente (Sarubbi y Mejía, 2013).

Las primeras consecuencias que presenta el estrés académico pueden no tener mucha importancia; sin embargo, al notar alguno de los mencionados se debe estar alerta para que no se acrecienten y desencadenen problemas mayores como: falta de concentración, fatiga intelectual, inapetencia a las tareas habituales, descuidos, agotamiento y dificultad para levantarse por las mañanas, disminución del rendimiento académico o físico, depresión, tristeza, fatiga sexual, inapetencia sexual, nerviosismo, ansiedad, angustia e irritabilidad, insomnio, dificultad para dormir, problemas digestivos, dolor de cabeza con excesiva frecuencia, tics y movimientos involuntarios, dolores en región de la espalda y el cuello (Casuso et al., 2019).

2.2.1.5. Dimensiones de la variable estrés académico

Somatización y ansiedad: Mide cambios en la salud y ansiedad extrema causados por el estrés, haciendo referencia a comportamientos ansiosos, crisis nerviosas y trastornos del sueño, en esta dimensión, la persona tiene pensamientos, sensaciones, y comportamientos intensos en relación a los síntomas que tiene, de tal manera que repercute en sus actividades diarias (Pulido et al., 2015).

Al respecto, Savitsky et al. (2020) definen ansiedad como una reacción emocional secundaria a situaciones extremas consideradas como peligrosas, lo cual en niveles bajos se considera normal e incluso útil permitiendo una mejora en el rendimiento y actividad; sin embargo, en niveles más altos puede generar un deterioro en la actividad cotidiana y aparecer

una serie de trastornos. En la misma línea, Mondaca et al. (2022), manifiesta que la ansiedad forma parte de los síntomas típicos de la tensión emocional ya que cada vez un mayor número de escolares presenta problemas emocionales en la escuela, pudiendo llegar hasta un 20% en jóvenes según estudios epidemiológicos.

Estrés inducido por terceros: Mide la percepción del desempeño académico del estudiante en relación con sus compañeros, así como la posibilidad de deserción por sentir la carrera pesada y abrumadora, en esta dimensión, el estudiante tiende a comparar su rendimiento académico con el de sus compañeros, motivando sentimientos de culpa y minimizando su propio avance, se generan síntomas que repercuten a nivel físico, psicológico y comportamental que influyen de manera negativa en su desempeño (Pulido et al., 2015).

Silva et al. (2020) refieren que el estrés está determinado por muchos factores tanto externos como internos, entre los últimos tenemos la personalidad y la autoestima, es así como una misma situación puede ser percibida de manera diferente por dos personas, mostrando así que la respuesta ante los estímulos estresantes del entorno es individual y subjetiva, reflejando la capacidad de adaptarse de cada persona. En la misma línea, García et al. (2017) plantean que las situaciones que el estudiante considera estresantes lo desequilibran generando una serie de síntomas, es así como el estudiante tiene que desarrollar estrategias de afrontamiento para restaurar su equilibrio, ya que están más propensos a desarrollar estrés académico debido a la mayor exigencia en el nivel superior.

Estrés inducido por carga de trabajo: Valora la percepción del estrés por parte del estudiante al estar bajo sobrecarga académica, que incluyen exámenes, trabajos, exposiciones, cuyo cumplimiento genera una sensación de estrés y ansiedad, que repercuten en su salud (Pulido et al., 2015).

Por otro lado, Soto et al. (2021), plantean que el exceso de carga académica es el principal desencadenante de estrés académico universitario, es por tanto que los estudiantes enfrentan cada vez una mayor exigencia, desafíos y retos que requieran gran cantidad de recursos, generando en ellos agotamiento, y desinterés frente al estudio, que incluso puede concluir en una pérdida del control o deserción. Al respecto, Sarubbi y Mejía (2013), señalan que las actividades académicas, son trabajos que el estudiante realiza a lo largo de su proceso de aprendizaje, sin embargo, muchos de ellos lo consideran como demasiada exigencia, por lo cual dicha situación se vuelve estresante y genera alteraciones a nivel, físico, psicológico y social.

Desmotivación: Mide la pérdida de interés del estudiante a causa del estrés académico excesivo, se percibe un exceso de presión por parte de la universidad, sintiendo sensación de obligatoriedad en su asistencia que desencadenan pensamientos de deserción estudiantil por baja motivación a la continuidad académica (Pulido et al., 2015).

Por otra parte, Ramírez y Olmos (2020), señalan que la desmotivación está definida como una actitud negativa para que se logre el aprendizaje, esto debido a factores personales o académicos, siendo la actitud docente uno de los desencadenantes; en este sentido, resalta el papel determinante que juega la motivación en los estudiantes a través del papel docente, las estrategias de enseñanza que utilice y las relaciones que tenga con sus estudiantes, todo ello modifica el interés e incluso fortalece las habilidades de los estudiantes.

Siguiendo a Stover et al. (2017) el papel de la motivación está estrechamente relacionada con los aspectos cognoscitivos, inteligencia, aprendizaje significativo y mayor poder resolutivo de situaciones motivacionales, por esta razón la motivación no viene definida por un solo componente, sino que está compuesta por tres enfoques: el global, el contextual y el situacional; el primero, está asociado con la personalidad; el segundo, con la ubicación del sujeto en

actividades específicas; y el último, con las acciones o situaciones específicas en un momento preciso.

Efectos colaterales: Mide daños que presenta el estudiante durante su estadía universitaria en consecuencia al estrés, puede presentar trastornos de sueño, necesidad de fumar o consumir alcohol, cambios de ánimo repentinos, todo condicionado por la percepción de exceso de demandas académicas por parte de la universidad (Pulido et al., 2015).

Gutiérrez y Amador (2016) mencionan que dentro de los efectos colaterales más significativos tenemos las manifestaciones físicas individuales como aumento de frecuencia cardíaca, transpiración, tensión muscular en miembros superiores e inferiores, respiración entrecortada, trastornos del sueño y fatiga crónica; dentro de las manifestaciones conductuales se manifiesta el desempeño, aislamiento, desgano, consumo de tabaco, alcohol y pérdida de apetito.

Al respecto, Pulido et al. (2015) consideran que todas las personas desarrollan estrés durante la vida; sin embargo, el problema se genera cuando la reacción del sujeto agota sus reservas, mostrando problemas que afectan directamente sus actividades.

Eventos de vida: Mide presencia de eventos estresantes ajenos a la universidad o que no son académicos, en esta dimensión, se busca identificar sucesos extra académicos que generen estrés como, por ejemplo, pérdida de seres queridos, exceso de responsabilidades extra académicas como familia, trabajo o situación de enfermedad, crisis económica que pueda repercutir en su desempeño académico (Pulido et al., 2015).

Cobiellas et al. (2020) manifiestan que puede haber muchos eventos de la vida que pueden generar estrés, uno de ellos son los estados de depresión, trastornos mentales caracterizados por un estado de abatimiento, sentimiento de tristeza y alteraciones del comportamiento, llegando a casos extremos como el suicidio; a pesar que la mayoría de los

estudiantes llegan a un nivel de depresión media, es importante considerar los eventos de vida ya que tienen alta prevalencia en los estudiantes universitarios del mundo actual. En esa perspectiva, Valdiviezo et al. (2020), plantean que ante la presencia de eventos de vida, el estudiante genera estrategias de afrontamiento que son procesos de autorregulación que ayudan a disponer de todo los recursos necesarios para contrarrestar las consecuencias de dicha situación, a esto se le denomina acción de afrontar un riesgo o peligro.

2.2.2 Conceptualización de metas académicas

Williams y Lara (2021) definen las metas académicas como un constructo indispensable durante la vida universitaria de los estudiantes ya que está estrechamente relacionada con la motivación y su proceso de aprendizaje; se trata de un conjunto de afectos, sentimientos, creencias y juicios que conducen y orientan al estudiante a cumplir con sus obligaciones académicas; existen dos orientaciones básicas hacia la meta: la primera, orientada al aprendizaje y comprensión de las actividades basándose en el interés por aprender y desarrollar una mejora en sus capacidades; y la segunda, centrada en el yo y en los resultados finales, focalizándose en metas extrínsecas, sacar buenas calificaciones, obtener recompensas y evitar el castigo.

Barca et al. (2020) plantean que las metas académicas son un tipo de metas que persigue el estudiante en su vida universitaria y son las encargadas de organizar y regular su comportamiento para alcanzar un logro académico y viene relacionado con el tipo de motivación que va definido por la clase de meta a conseguir. Según Dweck (1992) dentro de estas metas académicas podemos encontrar metas de aprendizaje (dominar y disfrutar la actividad) y metas de rendimiento (dar o mantener una imagen, alcanzar un resultado o mostrar capacidad de uno mismo), ambos tipos de metas están estrechamente relacionadas y vienen determinadas por el grado de motivación del estudiante.

Para Morales y Chávez (2020) las metas académicas se definen como un componente del proceso motivacional, propósitos académicos que se desean alcanzar por el cual surge un motivo y se determina su realización, existen sujetos orientados a metas intrínsecas y extrínsecas relacionadas a metas de aprendizaje y rendimiento, respectivamente; dentro de las metas de aprendizaje “los alumnos ven los retos y los desafíos, como algo inherente al propio proceso, y sobre todo como una oportunidad para aprender y aumentar las propias habilidades” (Navas et al., 2002, p. 555), por otro lado, dentro de las metas de rendimiento se tiene a estudiantes competitivos, interesados en demostrar su capacidad, utilizan estrategias de menor complejidad que generen una rápida solución a los problemas (Carratalá, 2020).

2.2.2.1. Teoría clásica de la orientación a la meta

La motivación según Galeano (2020) es considerada como un constructo hipotético que permite explicar el inicio, dirección, perseverancia de una conducta para alcanzar una meta académica centrándose en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo. Por otro lado, las metas son representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes, representan una concepción subjetiva sobre lo que se desea lograr, así como la percepción que se tiene del éxito y la competencia (Guzmán, 2019).

Para Citarella et al. (2020) la teoría de la orientación a la meta busca explicar el comportamiento de logro y alcance de las metas académicas de los estudiantes evaluando el compromiso y la motivación de su comportamiento para lograr un buen rendimiento académico; plantea también que los estudiantes serán clasificados según el tipo de meta académica que asuman, siendo los estudiantes con mejor autorregulación, los que presenten mayor compromiso por aprender (Pintrich, 2000).

Las metas académicas se refieren a los motivos académicos que poseen los estudiantes para guiar su comportamiento en el aula, se clasifican de acuerdo con Anderman (1997) en:

- 1) Metas de aprendizaje o de dominio. Orientan a los estudiantes hacia un enfoque de aprendizaje que se basa en la satisfacción del dominio y cumplimiento de la tarea, desencadenando altos niveles de eficacia, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y buena actuación (Pinchich, 2000).
- 2) Metas de rendimiento o de actuación. Son metas centradas en la capacidad, orientan a los estudiantes a preocuparse por su habilidad, estar pendientes del comportamiento de otros y enfocarse en ser mejor que los demás (Franco et al., 2019).
- 3) Metas centradas en el yo, orientan ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de vista normativo y comparativo con respecto a otros (Allecca, 2019).

Un supuesto esencial de la teoría manifiesta que las metas académicas tienen relevancia ya que funcionan como mecanismo activador para un determinado proceso de información, tal es así que las metas de aprendizaje deben contar con un nivel de procesamiento estratégico – profundo, que asegure el éxito académico, mientras las metas de rendimiento provoquen un procesamiento repetitivo y superficial que influye de manera negativa en el logro final (Cabana, 2020).

2.2.2.2. Dimensiones de la variable metas académicas

Metas de aprendizaje: Miden la tendencia de los estudiantes para el incremento de sus habilidades, a través de la adquisición de nuevos conocimientos, perfeccionando las tareas de aprendizaje, el estudiante orienta su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver de manera correcta el problema que le implica comprender el contenido, y en caso las cosas no salgan como lo espera, busca soluciones alternativas que posibiliten su aprendizaje, buscando el

modo de encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos (Gaxiola y González, 2019).

En la misma línea, Roselli y Aguilar (2021) señalan que las metas de aprendizaje se rigen por motivación intrínseca y los estudiantes que se orientan hacia ellas buscan saber, aprender, darle valor al conocimiento. Asimismo, Domínguez (2021) define que uno de los pilares de las metas de aprendizaje es la motivación de los estudiantes para estudiar o para la resolución de las tareas académicas, concediendo una especial atención a las expectativas de los estudiantes, intereses y capacidad para la realización de sus tareas académicas, considera que lo anterior fomenta un cambio positivo que ayuda a lograr el aprendizaje.

Metas de refuerzo social: Miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el fin de obtener aprobación y evitar rechazo de sus profesores y padres, el estudiante busca cumplir con sus obligaciones académicas motivado por un refuerzo externo que permita afianzar su conducta, en búsqueda de un premio (Jara et al., 2022).

Al respecto, Durán y Arias (2016), plantean que para estos estudiantes, lo primordial es aprender y ser competentes en algo, aunque para otros la motivación se orienta hacia sí mismo, la prioridad del estudiante es buscar aprobación de los padres o familiares para evitar sanciones o aparentar ser menos competentes. Asimismo, Gaxiola y González (2019), manifiestan que muchas veces el estudiante prefiere recibir una valoración positiva sobre un trabajo académico sencillo, que arriesgarse a recibir una valoración negativa sobre una tarea más demandante y significativa.

Metas de logro: Miden la tendencia de los estudiantes a aprender para obtener buenos resultados académicos, busca desarrollar, conseguir y demostrar competencia, evaluada de

acuerdo con criterios absolutos (la tarea en sí misma), intrapersonales (el máximo potencial individual para esa tarea) o normativas (la actuación de otros) (Ecos y Manrique, 2018).

Al respecto Roselli y Aguilar (2021) plantean que los estudiantes se mueven por motivación extrínseca, buscando demostrar que son capaces de sobresalir y competir con los demás, haciendo uso de estrategias menos complejas para darle una solución rápida a sus problemas. En la misma línea, Castillo et al. (2003), manifiestan que, dentro de las metas de logro, la percepción de competencia académica que tiene el estudiante influye positivamente en su rendimiento escolar y en consecuencia en la intención de continuar estudiando, generando una sensación de satisfacción escolar y motivándolo a lograr las competencias asignadas.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

2.3.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

Para el desarrollo se siguió el método hipotético-deductivo; Sánchez et al. (2018) definen al método hipotético-deductivo como una forma de razonamiento donde se formula una hipótesis probable, a partir de la cual se pone a prueba de manera empírica, estimándose resultados y consecuencias.

3.2. Enfoque de la investigación

Se siguió un enfoque cuantitativo, al respecto Hernández y Mendoza (2018) manifiestan que se trata de un conjunto de procesos que se organiza de manera secuencial para comprobar ciertas hipótesis y consta de diversas fases con un orden riguroso y secuencial.

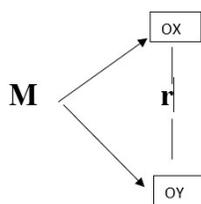
3.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue aplicada, ya que es un tipo de investigación que pretende dar respuesta a un problema del contexto, aportando al conocimiento ya existente (Deroncele, 2022).

3.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación fue no experimental, Álvarez (2020), manifiesta que este tipo de diseño corresponde a indagaciones donde no se manipula las variables, por el contrario, se observa y mide los fenómenos tal como se dan en su contexto natural con la finalidad de analizarlos.

Por otro lado, el estudio fue de corte transversal, Arispe et al. (2020), la definen como aquellas investigaciones que obtienen la información del objeto de estudio de manera única en un momento dado; del mismo modo fue de nivel correlacional, puesto que en este nivel se busca la asociación de conceptos, fenómenos, hechos o variables, con el fin de encontrar relación (Guillén et al., 2020). Se consideró el diseño siguiente:



Considerando:

M= Muestra de la investigación

OX= Observación Variable 1 Estrés académico

OY= Observación Variable 2 Metas académicas

r= relación de las variables

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

La población es definida según Chaudhuri y Dutta (2018) como un conjunto de casos que tienen una serie de características en común y se encuentran en un espacio determinado; en el estudio la población considerada estuvo conformada por 115 estudiantes de 2do. a 4to. año de estudios de la especialidad de radiología de una universidad pública de Lima.

3.5.2. Muestra

La muestra es el subconjunto de la población, seleccionado a través de técnicas o criterios del investigador (Hernández y Mendoza, 2018). En el estudio la muestra estuvo conformada por 80 estudiantes de 2do. a 4to. año de la especialidad de radiología de una universidad pública de Lima.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Estudiantes de radiología de 2do. a 4to. año de la universidad pública seleccionada.
- Estudiantes que matriculados en el período lectivo 2022-III.
- Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Estudiantes de radiología de otros años de estudios diferentes a los considerados.
- Estudiantes que no hayan firmado el consentimiento informado.

3.5.3 Muestreo

El muestreo fue no probabilístico intencional, es decir considerando el criterio del investigador. Arévalo et al. (2020) exponen que el muestreo “es la manera en que se seleccionan los individuos de una población” (p. 125).

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 1

Matriz operacional de la variable 1

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (Niveles o rango)
----------	-----------------------	------------------------	-------------	-------------	--------------------	-------------------------------------

Estrés académico	Percepción negativa del individuo sobre las demandas de su entorno a las que se enfrenta, perdiendo el control y muchas veces manifestando problemas de salud que repercuten de manera directa en su rendimiento académico (Barraza, 2007)	La variable estrés académico será valorada a través de un cuestionario (SEEU-R) que consta de 6 dimensiones y 35 ítems.	Somatización y ansiedad Estrés inducido por terceros Estrés inducido por carga de trabajo Desmotivación Efectos colaterales Eventos de vida	Cambios en la salud Ansiedad extrema Desempeño académico Rendimiento académico Exámenes Trabajos Tareas Estrés Desinterés Problemas de salud Eventos externos	Escala de Likert. (5) Diario (4) 3 o 4 veces por semana (3) 1 o 2 veces por semana (2) Algunas veces al mes (1) Nunca	Agudo (131-175) Moderado (83-130) Leve (35-82)
------------------	--	---	--	---	--	--

Nota. Tomado de Pulido et al. (2015)

Tabla 2

Matriz operacional de la variable 2

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (Niveles o rango)
Metas académicas	Expectativas e intereses personales que permiten a un estudiante perseverar hasta obtener su título además de representar su motivación por alcanzar los propósitos que lo lleven a su realización (Durán y Arias, 2016).	La variable metas académicas será valorada a través de un cuestionario (CMA) que consta de 3 dimensiones y 20 ítems.	Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro	Perfeccionamiento de tareas Dominio de habilidades Aprobación de profesores Aprobación de padres Aprobación de compañeros Satisfacción personal	Escala de Likert. (5) Totalmente de acuerdo (4) De acuerdo (3) Indeciso (2) En desacuerdo (1) Totalmente en desacuerdo	Alto (60-80) Moderado (38-59) Bajo (16-37)

Nota. Tomado de Durán y Arias (2016).

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

La técnica utilizada fue la encuesta, para Hernández y Mendoza (2018) las técnicas para la recolección de datos se basan en métodos y actividades que permiten investigar, tener información relevante, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de la investigación.

3.7.2. Descripción de instrumentos

El instrumento que se utilizó en la presente investigación es el cuestionario, Hernández y Mendoza (2018), mencionan que son recursos usados por el investigador como herramienta de aproximación hacia los problemas y fenómenos, para obtener información y obtener un resultado y conclusión.

Tabla 3

Ficha técnica del cuestionario sobre estrés académico

Nombre	Cuestionario de Estrés académico
Autor	Pulido et al. (2015)
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	15 minutos
Dirigido a	Estudiantes universitarios de Radiología de una universidad pública de Lima
Dimensiones que evalúa	Somatización y ansiedad Estrés inducido por terceros Estrés inducido por carga de trabajo Desmotivación Efectos colaterales Eventos de vida
Valor	Escala de Likert: (5) Diario, (4) 3 o 4 veces por semana, (3) 1 o 2 veces por semana, (2) Algunas veces al mes y (1) Nunca
Descripción del instrumento	Cuestionario consta de 35 ítems

Nota. Tomado de Pulido et al. (2015)

Tabla 4*Ficha técnica de la encuesta sobre metas académicas*

Nombre	Cuestionario de Metas académicas
Autor	Duran y Arias (2015)
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	15 minutos
Dirigido a	Estudiantes universitarios de Radiología de una universidad pública de Lima
Dimensiones que evalúa	Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro
Valor	Escala de Likert: (5) Totalmente de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Indeciso, (2) En desacuerdo y (1) Totalmente en desacuerdo
Descripción del instrumento	Cuestionario consta de 20 ítems

Nota. Tomado de Durán y Arias (2016).

3.7.3. Validación

Al respecto Hernández y Mendoza (2018) plantean que la validez es el grado o nivel de un instrumento cuyo fin es medir una variable reflejándola a través de sus indicadores. En la presente investigación, el instrumento que se aplicó fue el cuestionario y fue validado por 5 expertos antes de su aplicación, utilizando la V de Aiken para lograrlo.

Caycho (2018), define a la V de Aiken como un instrumento que permite la cuantificación de la validez de contenido a partir del análisis de un determinado número de jueces sobre la importancia de un ítem respecto a una característica que se está evaluando.

Tabla 5*Validez de contenido por Juicio de expertos*

Expertos	Nombres y apellidos	Aplicable
1	Dra. Valia Luz, Venegas Mejía	Aplicable
2	Dra. Melba Rita Vásquez Tomás	Aplicable
3	Dr. Raúl Eduardo, Rodríguez Salazar	Aplicable
4	Dra. Rosa Estrella, Pillman Infanson	Aplicable
5	Mg. Isna Larico Pampamallco	Aplicable

Tabla 6*Información de expertos*

Experto	Grado académico
1	Doctora en Educación
2	Doctora en Educación
3	Doctor en Educación
4	Doctora en Educación
5	Magister en Gestión de los Servicios de la Salud

Tabla 7*Validez de contenido del instrumento estrés académico V de Aiken*

Dimensión	Pertinencia	Relevancia	Claridad
Somatización y ansiedad	1.00	1.00	1.00
Estrés inducido por terceros	1.00	1.00	1.00
Estrés inducido por carga de trabajo	1.00	1.00	1.00
Desmotivación	1.00	1.00	1.00
Efectos colaterales	1.00	1.00	1.00
Eventos de vida	1.00	1.00	1.00
1.00			

Tabla 8*Validez de contenido del instrumento metas académicas V de Aiken*

Dimensión	Pertinencia	Relevancia	Claridad
Metas de aprendizaje	1.0	1.0	1.0
Metas de refuerzo social	1.0	1.00	1.00
Metas de logro	1.0	1.0	1.0
1.00			

Según los resultados obtenidos durante el proceso de la validación de ambos instrumentos por la técnica de contenido, a partir de las percepciones de los jueces es válido; ya que $A_i > 0.700$; siendo válido en los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, determinándose los ítems válidos al encontrarse los 5 jueces en completo acuerdo (Caycho, 2018).

3.7.4. Confiabilidad

La confiabilidad según Arispe et al. (2020) es el grado de consistencia que posee un instrumento al ser aplicado a una determinada muestra. En la presente investigación se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes con características similares a la muestra, luego se aplicó el coeficiente de relación Alfa de Cronbach, según el análisis se obtuvo como resultado que los instrumentos empleados mostraron alto porcentaje de confiabilidad.

Tabla 9*Confiabilidad de instrumentos*

Variables	N de estudiantes (piloto)	N elementos	Alfa de Cronbach
Instrumento Estrés académico	20	35	0.834
Instrumento Metas académicas	20	20	0.874

La fiabilidad obtenida para el instrumento estrés académico fue de 0.834; por lo tanto, se encuentra dentro del intervalo 0.70 a 0.90, del mismo modo, la fiabilidad para el instrumento metas académicas fue de 0.875; por lo tanto, ambos instrumentos se encuentran dentro del intervalo 0.70 a 0.90, el cual según Ponce et al. (2021) tiene una escala de valoración considerada como un nivel de confiabilidad aceptable.

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

Plan de procesamiento

La investigación se inició tomando como punto de partida los instrumentos validados de ambas variables, luego se realizó la confiabilidad de los instrumentos mediante una prueba piloto a 20 estudiantes universitarios. Asimismo, previamente a la aprobación del proyecto por el Comité de ética, se coordinó para poder hacer la aplicación del cuestionario, explicando a los estudiantes previamente el objetivo de la investigación y brindándole el consentimiento informado que fue aplicado a través de Google forms. Terminado el proceso, dicha base de datos fue trasladada a Excel para el análisis de datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 21.

Análisis de los datos

Se utilizó la estadística descriptiva a través de Excel y SPSS, obteniendo tablas de frecuencia. Para la estadística inferencial se realizó la prueba de normalidad de los datos y con ello determinar con que paramétrica se probarían los supuestos, dando como resultado que la data no presentaba distribución normal, en virtud a ello se realizó las pruebas inferenciales con el coeficiente no paramétrico Rho de Spearman.

3.9. Aspectos éticos

El estudio se realizó acorde al código de ética de la casa de estudios en donde se aplicó la investigación. Por ello, acorde con el capítulo III, artículo 5 y 6, en sus páginas 6, 7 y 8, la Universidad Privada Norbert Wiener plantea que: La investigación cumplió con brindar protección a la persona y diversidad sociocultural, se hizo uso de un consentimiento informado y expreso, así como una divulgación responsable de la investigación, se respetó la normativa nacional e internacional, se trabajó bajo un rigor y honestidad científica, manteniendo la confiabilidad de los datos personales de los participantes de la investigación y se citó adecuadamente las fuentes y referencias en la investigación y publicación de resultados.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

4.1.1.1. Escalas valorativas de las variables

Tabla 10

Variable estrés académico y sus dimensiones

Variable y dimensiones	n	Puntaje		Niveles		
		Min	Max	Leve	Moderado	Agudo
Somatización y ansiedad	80	9	16	9-10	11-13	14-16
Estrés inducido por terceros	80	8	16	8-10	11-12	13-16
Estrés inducido por carga de trabajo	80	3	5	3	4	5
Desmotivación	80	10	15	10	11	12-15
Efectos colaterales	80	3	7	3-4	5	6-7
Eventos de vida	80	4	8	4-5	6-7	8

La escala valorativa de estrés académico y sus dimensiones están plasmadas en la tabla 1, la variable alcanza un puntaje mínimo de 40 y máximo de 60, del mismo modo la dimensión

somatización y ansiedad llega al puntaje mínimo de 9 y 16 como máximo, así también la dimensión estrés inducido por terceros llega al puntaje mínimo de 8 y máximo de 16, así también la dimensión estrés inducido por carga de trabajo llega al puntaje mínimo de 3 y máximo de 5, así también la dimensión desmotivación llega al puntaje mínimo de 10 y máximo de 15, así también la dimensión efectos colaterales llega al puntaje mínimo de 3 y máximo de 7, así también la dimensión efectos de vida llega al puntaje mínimo de 4 y máximo de 8, así también se muestran los rasgos de cada nivel.

Tabla 11

Variable metas académicas y sus dimensiones

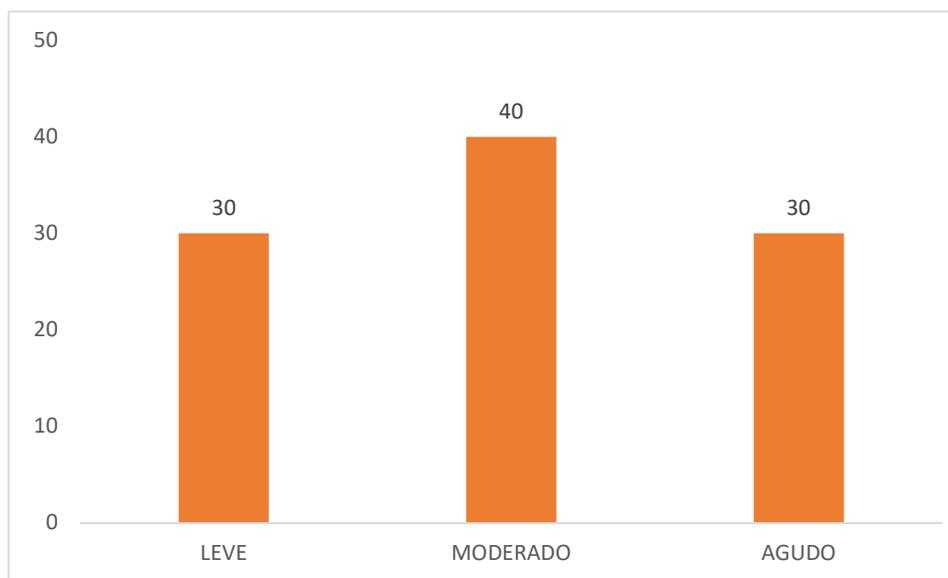
Variable y dimensiones	n	Puntaje		Niveles		
		Min	Max	Bajo	Moderado	Agudo
Metas de aprendizaje	80	17	37	17-32	33-35	36-37
Metas de refuerzo social	80	7	23	7	8-15	16-23
Metas de logro	80	14	33	14-25	26-29	30-33

La escala valorativa de metas académicas y sus dimensiones están plasmadas en la tabla 2, la variable alcanza un puntaje mínimo de 40 y máximo de 87, del mismo modo la dimensión metas de aprendizaje llega al puntaje mínimo de 17 y 37 como máximo, así también la dimensión metas de refuerzo social llega al puntaje mínimo de 7 y máximo de 23, la tabla presenta los rangos de cada nivel .

4.1.1.2. Análisis descriptivo de las variables

Tabla 12*Distribución de los niveles de la variable Estrés académico*

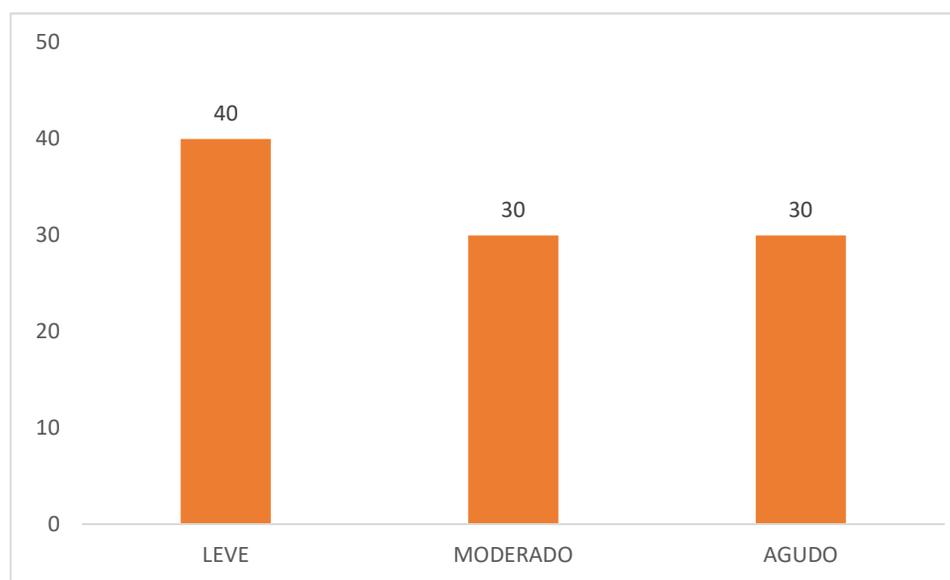
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	24	30
	Moderado	32	40
	Agudo	24	30
	Total	80	100

Figura 2*Frecuencia de los niveles de la variable estrés académico*

Interpretación: En la tabla 12 y figura 2 sobre la distribución de los niveles de la variable estrés académico, se obtuvo que un 30 % que equivale a 24 estudiantes indican tener estrés académico leve, así también un 40 % que equivale a 32 estudiantes indican tener estrés académico moderado, un 30 % que equivale a 24 estudiantes indican tener estrés académico agudo.

Tabla 13*Distribución de los niveles de la dimensión somatización y ansiedad*

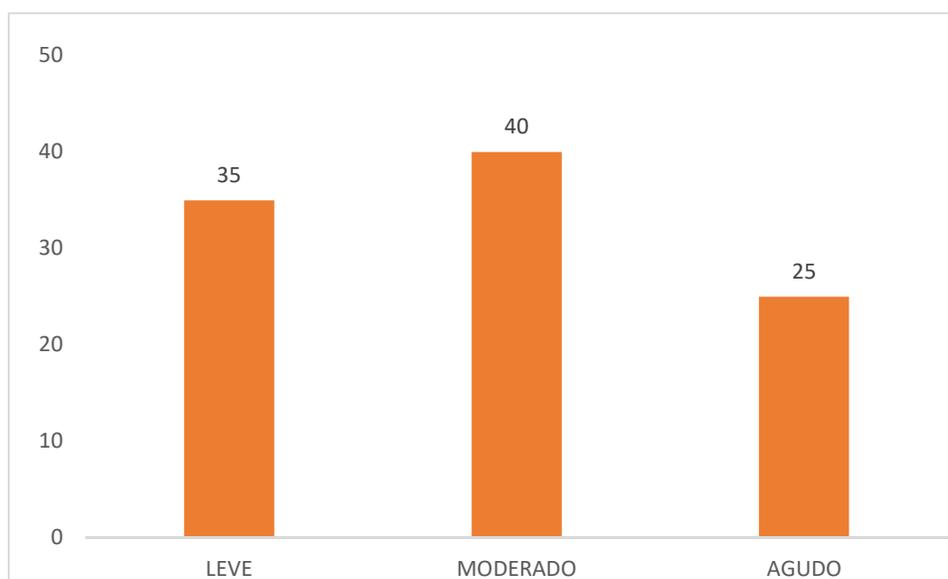
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	34	40
	Moderado	24	30
	Agudo	24	30
	Total	80	100

Figura 3*Frecuencia de los niveles de la dimensión somatización y ansiedad*

Interpretación: En la tabla 13 y figura 3 sobre la distribución de los niveles de la dimensión somatización y ansiedad se obtuvo que, el 40% de estudiantes (34) indican tener somatización y ansiedad en un nivel leve, el 30% (24 estudiantes) en un nivel moderado y el 30% (24 estudiantes) en un nivel agudo.

Tabla 14*Distribución de los niveles de la dimensión estrés inducido por terceros*

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	28	35
	Moderado	32	40
	Agudo	20	25
	Total	80	100

Figura 4*Frecuencia de los niveles de la dimensión estrés inducido por terceros*

Interpretación: En la tabla 14 y figura 4, sobre la distribución de los niveles de la dimensión estrés inducido por terceros, se obtuvo que, el 35% de estudiantes (28) indica tener estrés inducido por terceros en un nivel leve, el 40% (32 estudiantes) en un nivel moderado y el 25% (20 estudiantes) en un nivel agudo.

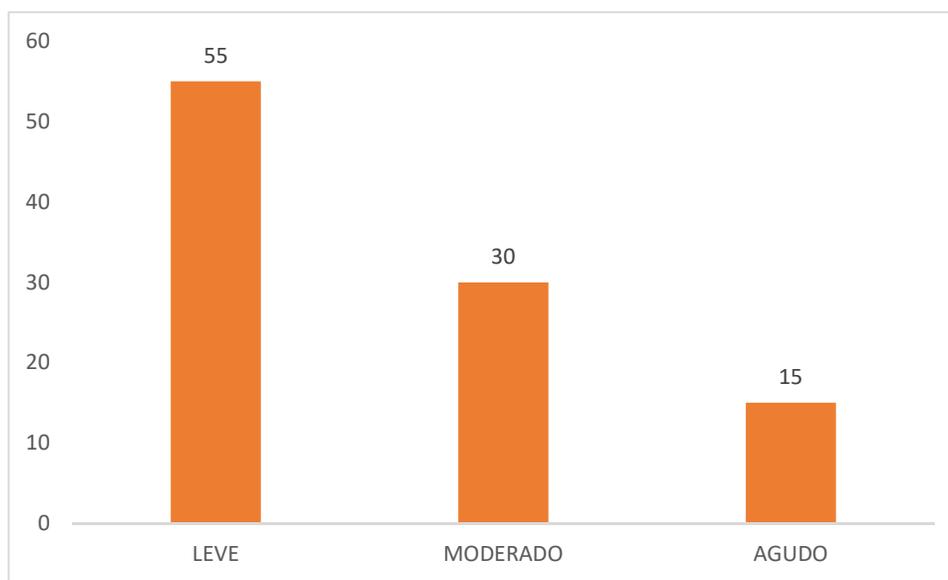
Tabla 15

Distribución de los niveles de la dimensión estrés inducido por carga de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	44	55
	Moderado	24	30
	Agudo	12	15
	Total	80	100

Figura 5

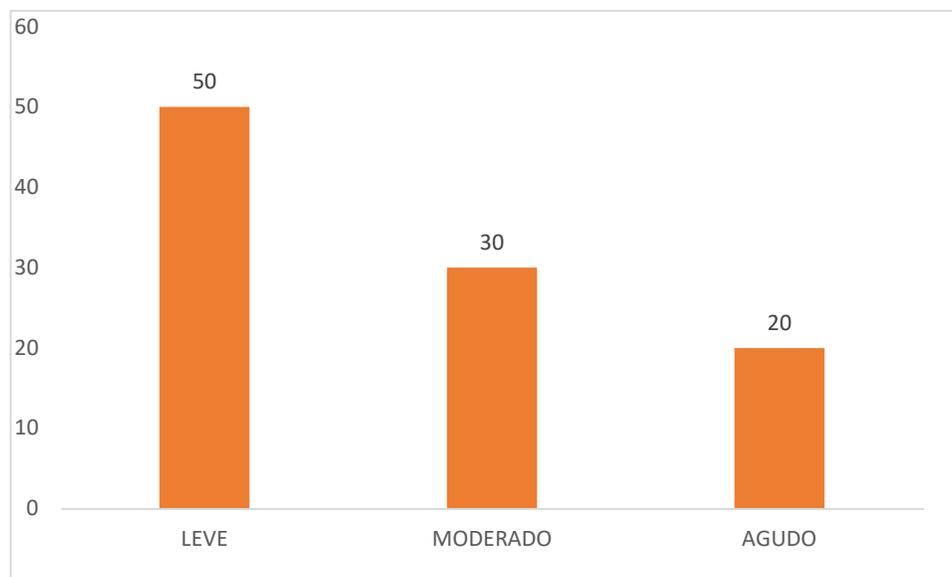
Frecuencia de los niveles de la dimensión estrés inducido por carga de trabajo



Interpretación: En la tabla 15 y figura 5, sobre la distribución de los niveles de la dimensión estrés inducido por carga de trabajo, se obtuvo que, el 55% de estudiantes (44) indica tener estrés inducido por carga de trabajo en un nivel leve, el 30% (24 estudiantes) en un nivel moderado y el 15% (12 estudiantes) en un nivel agudo.

Tabla 16*Distribución de los niveles de la dimensión desmotivación*

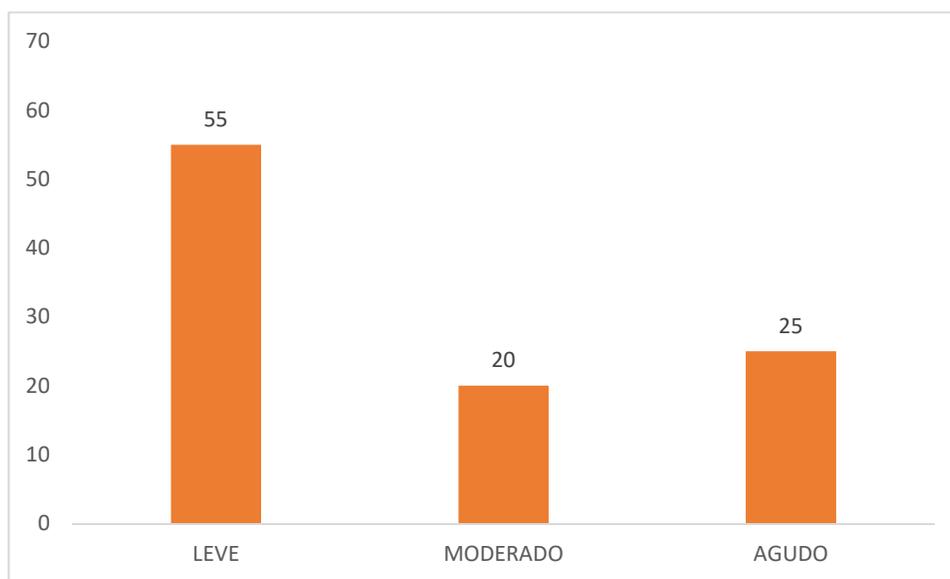
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	40	50
	Moderado	24	30
	Agudo	16	20
	Total	80	100

Figura 6*Frecuencia de los niveles de la dimensión desmotivación*

Interpretación: En la tabla 16 y figura 6, sobre la distribución de los niveles de la dimensión desmotivación, se obtuvo que, el 50% de estudiantes (40) indica tener desmotivación en un nivel leve, el 30 % (24 estudiantes) desmotivación en un nivel moderado y el 20 % (16 estudiantes) en un nivel agudo.

Tabla 17*Distribución de los niveles de la dimensión efectos colaterales*

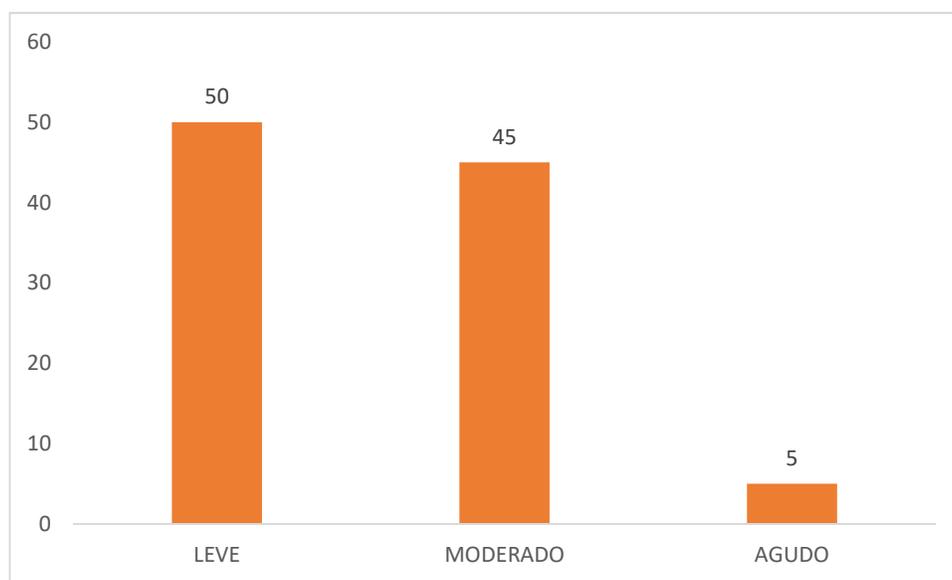
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	44	55
	Moderado	16	20
	Agudo	20	25
	Total	80	100

Figura 7*Frecuencia de los niveles de la dimensión efectos colaterales*

Interpretación: En la tabla 17 y figura 7, sobre la distribución de los niveles de la dimensión efectos colaterales, se obtuvo que, el 55% de estudiantes (44) indica tener efectos colaterales en un nivel leve, el 20% (16 estudiantes) en un nivel moderado y el 25 % (20 estudiantes) en un nivel agudo.

Tabla 18*Distribución de los niveles de la dimensión eventos de vida*

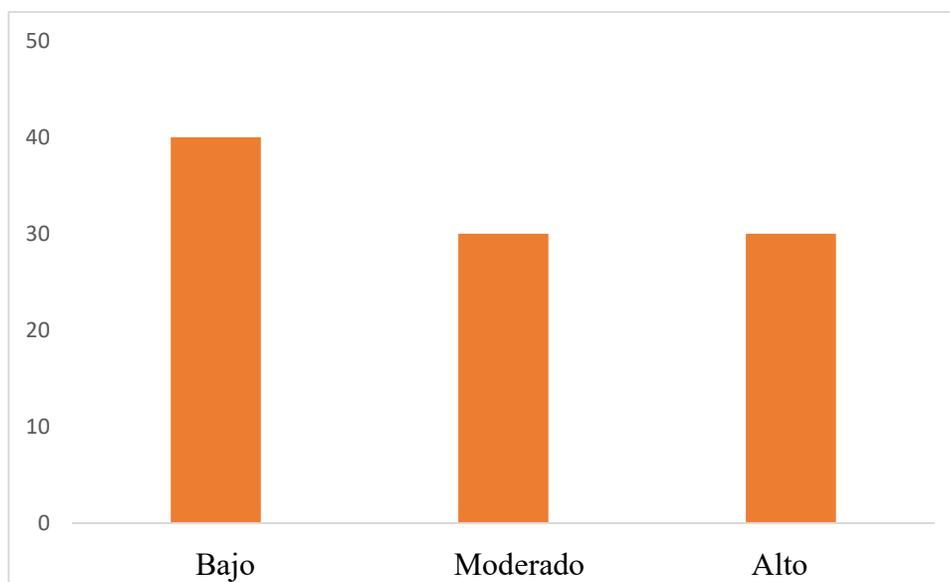
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Leve	40	50
	Moderado	36	45
	Agudo	4	5
	Total	80	100

Figura 8*Frecuencia de los niveles de la dimensión eventos de vida*

Interpretación: En la tabla 18 y figura 8, sobre la distribución de los niveles de la dimensión eventos de vida, se obtuvo que, el 50 % de estudiantes (40) indica tener eventos de vida en un nivel leve, el 45 % (36 estudiantes) en un nivel moderado y el 5 % (4 estudiantes) en un nivel agudo.

Tabla 19*Distribución de los niveles de la variable Metas académicas*

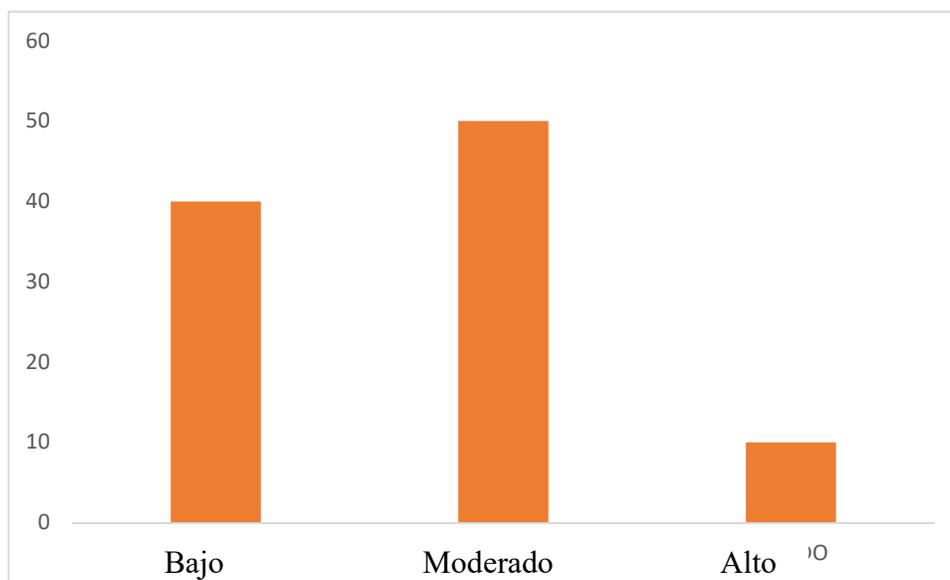
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Bajo	32	40
	Moderado	24	30
	Alto	24	30
	Total	80	100

Figura 9*Frecuencia de los niveles de la variable metas académicas*

Interpretación: En la tabla 19 y figura 9, sobre la distribución de los niveles de la variable metas académicas, se obtuvo que, un 40 % de estudiantes (32) indican tener metas académicas en un nivel bajo, así también un 30 % de estudiantes (24) indican tener metas académicas en un nivel moderado, un 30 % de estudiantes (24) indican tener metas académicas en un nivel alto.

Tabla 20*Distribución de los niveles de la dimensión metas de aprendizaje*

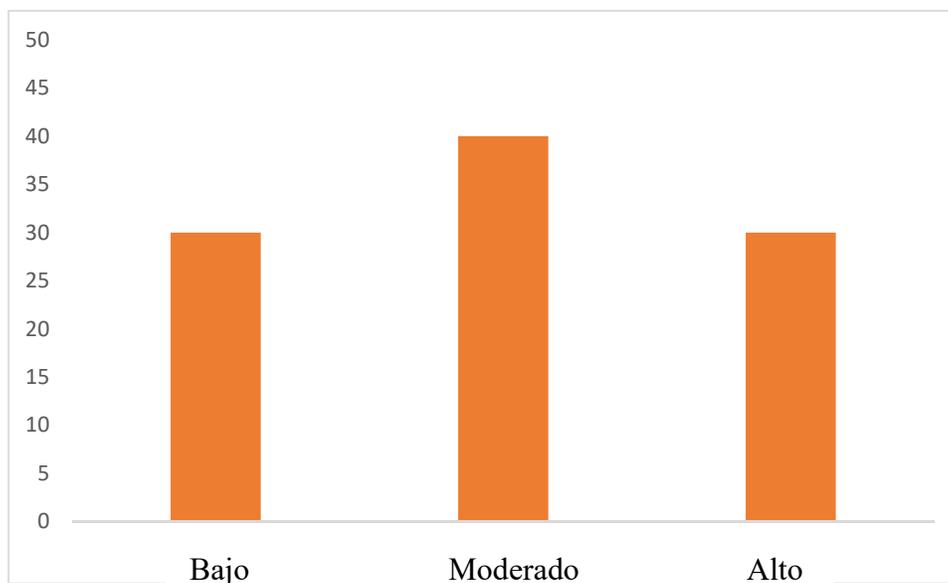
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Bajo	32	40
	Moderado	40	50
	Alto	8	10
	Total	80	100

Figura 10*Frecuencia de los niveles de la dimensión metas de aprendizaje*

Interpretación: En la tabla 20 y figura 10 sobre la distribución de los niveles de la dimensión metas de aprendizaje, se obtuvo que, un 40 % de estudiantes (32) indican tener metas de aprendizaje en un nivel bajo, así también un 50 % de estudiantes (40) indican tener estrés metas de aprendizaje en un nivel moderado, un 10 % de estudiantes (8) indican tener metas de aprendizaje en un nivel alto.

Tabla 21*Distribución de los niveles de la dimensión metas de refuerzo social*

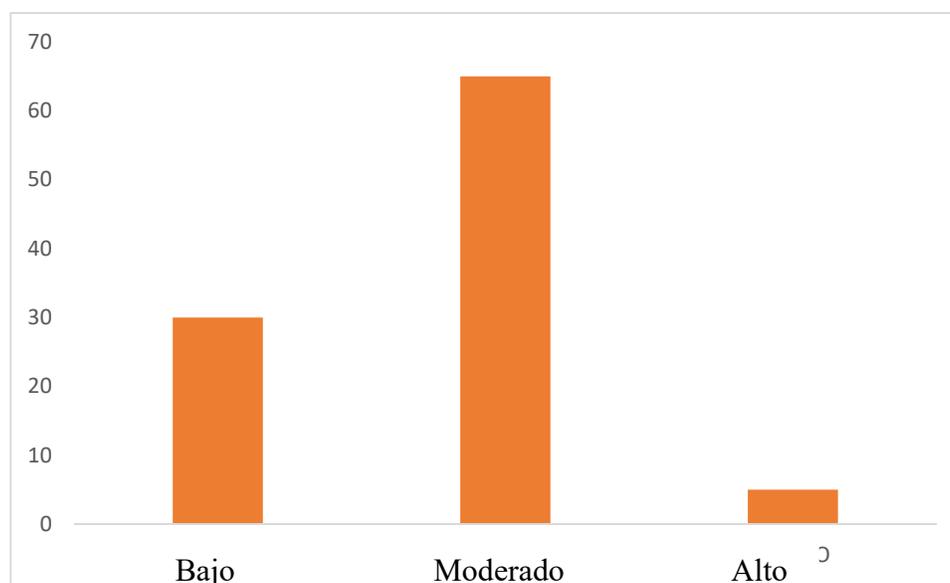
		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Bajo	24	30
	Moderado	32	40
	Alto	24	30
	Total	80	100

Figura 11*Frecuencia de los niveles de la dimensión metas de refuerzo social*

Interpretación: En la tabla 21 y figura 11, sobre la distribución de los niveles de la dimensión metas de refuerzo social, se obtuvo que un 30 % de estudiantes (24) indican tener metas de refuerzo social en un nivel bajo, así también un 40 % de estudiantes (32) indican tener metas de refuerzo social en un nivel moderado, un 20 % de estudiantes (24) indican tener metas de refuerzo social en un nivel alto.

Tabla 22*Distribución de los niveles de la dimensión metas de logro*

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Bajo	24	30
	Moderado	52	65
	Alto	4	5
	Total	80	100

Figura 12*Frecuencia de los niveles de la dimensión metas de logro*

Interpretación: En la tabla 22 y figura 12, sobre la distribución de los niveles de la dimensión metas de logro, se obtuvo que, un 30 % de estudiantes (24) indican tener metas de logro en un nivel bajo, así también un 65 % de estudiantes (52) indican tener metas de logro en un nivel moderado, un 5 % de estudiantes (4) indican tener metas de logro en un nivel alto.

4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1. Prueba de normalidad

Antes de realizar la prueba de hipótesis se precisa conocer si los datos presentan o no distribución normal mediante la prueba de normalidad, y con ello determinar cuál será el coeficiente de correlación a utilizar para contrastar los supuestos, en este caso se realizó la valoración por medio de la prueba de Kolmogorov-Smirnov dado que la cantidad de participantes fue mayor a 50. Como bien lo indica la tabla 23, el nivel de significancia de la prueba tanto en las variables como en sus dimensiones fue menor a 0,05. por tanto se sostiene que la data no presenta distribución normal y en razón a ello, se realizará la prueba de hipótesis con el coeficiente Rho Spearman.

Tabla 23

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
ESTRÉS ACADEMICO	0.224	80	0.000
Somatización y ansiedad	0.162	80	0.000
Estrés inducido por terceros	0.259	80	0.000
Estrés inducido por carga de trabajo	0.257	80	0.000
Desmotivación	0.194	80	0.000
Efectos colaterales	0.353	80	0.000
Eventos de vida	0.352	80	0.000
METAS ACADEMICAS	0.198	80	0.000
Metas de aprendizaje	0.241	80	0.000
Metas de refuerzo social	0.309	80	0.000
Metas del logro	0.188	80	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

4.1.2.2. Prueba de hipótesis general

Ha: Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Ho: No existe relación significativa entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 24

Correlación entre las variables Estrés académico y Metas académicas

			Estrés académico	Metas académicas
Rho de Spearman	Estrés académico	Coeficiente de correlación	1.000	-,427*
		Sig. (bilateral)		,000
		N	80	80
	Metas académicas	Coeficiente de correlación	-,427*	1.000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	80	80

Dado que $p < 0,05$, se rechaza H_0 de manera que se evidencia una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y metas académicas con un nivel de confianza de %. El valor de $Rho = -0,427$ sugiere una moderada correlación inversamente proporcional entre ambas variables.

4.1.2.3. Prueba de hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H1: Existe relación significativa entre el estrés académico y metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Ho: No existe relación significativa entre el estrés académico y metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 25

Correlación entre la variable Estrés académico y la dimensión Metas de aprendizaje

			Estrés académico	Metas de aprendizaje
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	1.000	-,073*
		Sig. (bilateral)		,520
		N	80	80
Rho de Spearman	Metas de aprendizaje	Coefficiente de correlación	-,073*	1.000
		Sig. (bilateral)	,520	
		N	80	80

Dado que $p > 0,05$, no se rechaza Ho de manera que no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y metas de aprendizaje.

Hipótesis específica 2

H2: Existe relación significativa entre el estrés académico y metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Ho: No existe relación significativa entre el estrés académico y metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 26

Correlación entre la variable Estrés académico y la dimensión Metas de refuerzo social

			Estrés académico	Metas de refuerzo social
Rho de Spearman	Estrés académico	Coeficiente de correlación	1.000	-,180*
		Sig. (bilateral)		,111
		N	80	80
	Metas de refuerzo social	Coeficiente de correlación	-,180*	1.000
		Sig. (bilateral)	,111	
		N	80	80

Dado que $p > 0,05$, no se rechaza H_0 de manera que no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y metas de refuerzo social.

Hipótesis específica 3

H3: Existe relación significativa entre el estrés académico y metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

H_0 : Existe relación significativa entre el estrés académico y metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 27

Correlación entre la variable Estrés académico y la dimensión Metas de logro

			Estrés académico	Metas de logro
Rho de Spearman	Estrés académico	Coeficiente de correlación	1.000	-,463*
		Sig. (bilateral)		,000
		N	80	80
	Metas de logro	Coeficiente de correlación	-,463*	1.000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	80	80

Dado que $p < 0,05$, se rechaza H_0 de manera que se evidencia una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y metas de logro con un nivel de confianza de %. El valor de $Rho = -0,463$ sugiere una moderada correlación inversamente proporcional entre ambas variables.

4.1.3. Discusión de resultados

De acuerdo con la hipótesis general: “Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022”, los resultados obtenidos indican que existe una moderada correlación inversamente proporcional ($Rho = -0,427$) y una significancia de ($p = 0,000$) $< 0,05$ afirmando que si existe relación significativa entre las indicadas variables, por lo que tiene una similitud con el estudio de Lukman et al. (2022), al encontrar relación significativa entre el estrés académico y el logro de aprendizaje en universitarios (p value = 0,000), indicando que dentro de las causas que los estudiantes consideran como estresores es la exigencia y la presión del estudio y la falta de satisfacción personal. En la misma línea Silva et al. (2020), en su investigación obtuvieron como resultado que la mayoría de los estudiantes universitarios presentaron estrés moderado y profundo en un 86% y 11% respectivamente, mostrando una asociación significativa ($p < 0,05$) entre el nivel de estrés y cursos que llevan los estudiantes. Por ello desde el alcance teórico de Zarate et al. (2017), manifiestan que dentro de las consecuencias del estrés académico se tiene el cansancio, insomnio, bajo rendimiento académico y deserción; asimismo Lazarus y Folkman (1986) desde la Teoría del afrontamiento del estrés, señalan que el padecimiento se desarrolla cuando en la interacción sujeto-entorno, se presentan situaciones amenazantes que resulta difícil para la persona hacerle frente. Por tal razón es importante priorizar la comunicación entre

estudiantes y docentes ante una sensación de sobrecarga académica con el fin de evitar consecuencias negativas que impacten en la consecución de sus metas académicas.

Con respecto a la hipótesis específica 1: “Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022”, se obtuvo que la significancia fue $p=0,520 > 0,05$ lo que indica que no existe relación estadísticamente significativa entre la variable estrés académico y la dimensión metas de aprendizaje, este resultado difiere con lo planteado por Pérez et al. (2020), quienes en su investigación obtuvieron como resultado que el 96% de estudiantes universitarios convivieron con estrés durante su paso por la universidad, influyendo este de manera directa en el alcance de sus metas de aprendizaje. Asimismo, Anderman (1997), define las metas de aprendizaje como las que permiten el cumplimiento y dominio de una tarea; en esta línea Barraza (2007) sostendrá que el individuo se ve enfrentado a diversas demandas y exigencias como parte del entorno en donde se desenvuelve, y es el quien se encarga de valorar si estas situaciones son estresores o no, generando cierto desequilibrio o inestabilidad en el sujeto y es justamente en medio de este proceso que la persona pone en acción sus estrategias de afrontamiento para dar respuesta a estas demandas, si esta resultan ser exitosas la persona recupera su estabilidad para alcanzar el éxito o metas que se ha propuesto; de ahí que el estrés académico en el estudio no presente una relación significativa, es decir ambos aspectos estarían actuando de manera independiente.

Con respecto a la hipótesis específica 2: “Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022”, los resultados obtenidos en la prueba ($p= 0,111 > 0,05$) indican que no existe relación estadísticamente significativa entre la variable estrés académico y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios, este resultado difiere con la investigación de

Restrepo et al. (2020), al hallar que la salud mental y física de los estudiantes influye de manera directa en su rendimiento académico y es desencadenante de estrés en los estudiantes; así también Álvarez et al. (2018) encontraron que al menos el 97% de estudiantes presento estrés durante su vida académica de los cuales solo el 32% no desencadenó en una reacción física, psicológica y comportamental refiriendo que la sobrecarga de tareas y la presión social eran desencadenantes de estrés académico universitario. De acuerdo a esto y debido a la alta prevalencia del estrés académico en universitarios, se encontró que la aprobación o rechazo de los padres para con el desempeño académico de sus hijos, son pilares necesarios para reforzar la salud mental de los estudiantes (Jara et al., 2022), y será necesario porque influye de manera directa en el estado emocional de los estudiantes; sin embargo como lo refieren Duran y Arias (2015), hay estudiantes, donde su objetivo es aprender y ser competentes en algo y para otros la motivación se orienta hacia sí mismos, es decir no consideran muy relevante los juicios de aprobación o evitar el rechazo de padres y profesores.

Con respecto a la hipótesis específica 3: “Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022”, los resultados obtenidos indican que existe una moderada correlación inversamente proporcional ($Rho = -0,463$) y una significancia de ($p = 0,000$) $< 0,05$ afirmando que si existe relación significativa entre estrés académico y metas de logro en estudiantes universitarios, por lo que tiene una similitud con el estudio de Córdova et al. (2018), al hallar que el estrés académico se presentó en un 75,7% de discentes y que tenía también asociación estadísticamente significativa con el nivel académico de los estudiantes ($p < 0,05$); del mismo modo lo encontrado se asemeja al resultado de Sotero (2021), ya que encontró relación significativa entre el estrés y el rendimiento académico ($p=0,008$ $Rho= -0,186$) de estudiantes universitarios, refiriendo al

respecto que el alcance de buenas calificaciones podría verse afectado por el estrés académico; considerando a Barca et al. (2020) sobre las metas académicas, las definen como metas que persigue el estudiante durante su vida universitaria y son las encargadas de regular su comportamiento para el alcance de un logro (metas de logro), sin embargo, la misma estará influenciada por múltiples factores para poder alcanzarla, uno de ellos el estrés académico, generándose así entre ellas una asociación inversa, es decir a mayores niveles de estrés académico percibido por el estudiante, menor será su alcance de metas de logro.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primero: Se consiguió determinar la relación entre el estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022, encontrando una moderada correlación entre las variables, dado que el $p < 0,05$ y $Rho = -0,427$; infiriendo al respecto que las situaciones de estrés que perciben los estudiantes en su entorno académico en nivel moderado o agudo se asocian de manera desfavorable con la consecución de sus metas académicas.

Segundo: Se logró determinar que no existe relación entre el estrés académico y metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022; puesto que el $p\text{-valor} = 0,520 > 0,05$; indicando por ello que en los estudiantes de la muestra el nivel de estrés que perciben, no se asocia con la consecución de sus metas de aprendizaje.

Tercero: Se consiguió determinar que no existe relación entre el estrés académico y metas de

refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022; ya que el $p\text{-valor} = 0,111 > 0,05$; precisando al respecto que los estudiantes están enfocados en aprender para obtener un buen desempeño, más no lo hacen para lograr ser aprobados por sus maestros o familiares, de ahí que ello no lo consideren como un estresor potencial que afecte lograr sus metas.

Cuarto: Se logró determinar que si existe relación entre el estrés académico y metas de Logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022, encontrando un $p = 0,000$ y $Rho = -0,463$; concluyendo al respecto que a mayores niveles de estrés académico, menor será el logro de las metas propuestas por los estudiantes.

5.2. Recomendaciones

Primero: A los estudiantes se recomienda que regulen sus niveles de estrés ya que ello condiciona de manera moderada el alcance de sus metas académica; asimismo, es recomendable que las universidades brinden talleres de manejo a situaciones estresantes y también regulen el número de asignaturas que se llevan por semestre académico.

Segundo: A las autoridades universitarias, se debe fomentar la orientación de las metas del estudiante hacia logro de objetivos académicos para de esta manera reconocer el esfuerzo hacia su aprendizaje, todo ellos generando programas de becas a los estudiantes más destacados.

Tercero: A los docentes, considerar que sus palabras de afirmación al estudiante deben estar orientados a reforzarlos positivamente y motivarlos a continuar en su carrera universitaria generando un ambiente de confianza y armonía que lo motive.

Cuarto: A los docentes establecer sesiones pedagógicas dinámicas utilizando diferentes estrategias metodológicas para beneficiar el manejo del estrés en los estudiantes motivando a que ellos obtengan mejores resultados académicos.

REFERENCIAS

- Abarca, J. (2023). Análisis comparativo del estrés académico de estudiantes de bachillerato en contextos rurales y urbanos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 14-25.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/160>
- Adom, D., Chukwuere, J. y Osei, M. (2020). Academic Stress among Faculty and Students in Higher Institutions. *Social Sciences & Humanities*, 28(2),1055-1064.
[http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20\(2\)%20Jun.%202020/19%20JSSH-4831-2019.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20(2)%20Jun.%202020/19%20JSSH-4831-2019.pdf)
- Allcca, E. (2019). *Confiabilidad y validez del cuestionario para la evaluación de metas académicas en universitarios de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49428/Allcca_SEM-SD.pdf?sequence=1
- Álvarez, A. (2020). Clasificación de las Investigaciones. *Universidad de Lima*. 1-5.
<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10818>
- Álvarez, L., Gallegos, R. y Herrera, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología superior Universitas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 28(1), 193-209.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476154745010>
- Anderman, E. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary educational psychology*, 22, 269–298. <https://n9.cl/ymroj>
- Arévalo, P., Cruz-Cárdenas, J., Guevara-Maldonado, C., Palacio-Fierro, A., Bonilla-Bedoya, S., Estrella-Bastidas, A. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Universidad Tecnológica Indoamérica

<http://201.159.222.95/bitstream/123456789/1686/2/LIBRO%20Actualizaci%C3%B3n%20en%20metodolog%C3%ADa.pdf>

Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *La investigación científica*. Universidad Internacional del Ecuador, UIDE.

<https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>

Arzate, N. (2019). Indefensión escolar aprendida. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 4(4), 45-53. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/22/14>

Aslan, I., Ochnik, D. y Çınar, O. (2020). Exploring Perceived Stress among Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic. *International Journal Environ. Research Public Health*, 17, 1-16. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/23/8961>

Barca, E., Brenlla, J., Mascarenhas, S. y Barca, A. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *REH- Revista Educação e Humanidades*, 1(1), 8-37.

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7497>

Barandiaran, B. (2020). Indefensión aprendida: una revisión sistemática de la literatura científica. *Universidad Privada del Norte*, 1, 1-64.

[https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27076/Trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27076/Trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20(1).pdf?sequence=1)

Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: Del Programa de Investigación Estimulo – Respuesta al programa de Investigación Persona – Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>

Barreros, N., Lalupu, L. y Martínez, G. (2021). *Nivel de estrés académico y nivel de actividad*

física en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Tecnología Médica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia que reciben educación a distancia. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/9700>

Boni, R., Paiva, C., De Oliveira, M., Lucchetti, G., Tavares, J. y Riveiro, B. (2018). Burnout en estudiantes de medicina durante los primeros años de pregrado: prevalencia y factores asociados. *Journal Plos one*, 1, 1-10.

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0191746>

Cabana, M. (2020). *Estrategias de aprendizaje y metas académicas en las competencias de electrónica y circuitos digitales en una universidad privada Lima, 2020.* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49792/Cabana_CMRS-SD.pdf?sequence=1

Cabanach, R., Souto-Gesta, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 41-50.

<https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>

Calatayud, A., Apaza, E., Huaquisto, E., Belizario, G. y Inquilla, J. (2022). Estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico en el estudiantado universitario (Puno, Perú). *Revista Educación*, 46 (2), 114-132.

<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47551>

- Carratalá, B. (2020). *Estrés, estrategias de afrontamiento y personalidad resiliente en deportistas y su relación con el rendimiento académico y deportivo*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/75480/TESIS%20HELIO%20ok%20imp%20%2010%20-%207.pdf?sequence=1>
- Cassaretto, M., Vilela, P. y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), 482-486.
<https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=72715113>
- Casuso-Holgado, M. ; Moreno-Morales, N., Labajos, M., Montero-Bancalero, F. (2019). The association between perceived health symptoms and academic stress in Spanish Higher Education students. *European Journal of Education and Psychology*, 12 (2), 109-123.
<https://www.redalyc.org/journal/1293/129365934001/129365934001.pdf>
- Caycho (2018). Aportes a la cuantificación de la validez de contenido de cuestionarios en enfermería. *Revista cubana de enfermería*, 34(2), 262-264.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192018000200001
- Chacón, C. (2018). *Estrés y rendimiento académico en los estudiantes de primer año de la escuela de medicina de la Universidad Pablo Guardado Chávez*. [Tesis de maestría, Universidad Pablo Guardado Chávez].

<https://es.scribd.com/document/516132381/Miguel-Angel-Rodriguez-Feliciano-Carlos-Alberto-Chacon-Zenteno-Estres-y-Rendimiento-Academico-en-Los-Estudiantes-de-Primer-Ano-de-La-Escuela-de-Medi>

Chaudhuri, A. y Dutta, T. (2018). Determinar el tamaño de una muestra a tomar de una población finita. *Estadísticas y Aplicaciones*, 16 (1), 37-44.

https://www.ssca.org.in/media/3_Arijit_Chaudhuri2018_1_EdujfYV.pdf

Chávez, J. y Peralta, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de Enfermería. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 384-399.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065583029>

Citarella, A., Maldonado, J., Sánchez, A. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 479-488.

https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12780/1/0214-9877_2020_1_2_479.pdf

Cobiellas, L., Anazco, A. y Góngora, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1561-2902.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015&lng=es&tlng=es.

Córdova, D. y Santa, F. (2018). Factores asociados al estrés en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista Estomatológica Herediana*, 28(4), 252-258.

<https://www.redalyc.org/journal/4215/421558100006/421558100006.pdf>

- Cunza, T. (2020). *Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad particular, Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Los Andes]
<https://hdl.handle.net/20.500.12848/2020>
- De la Rosa-Robles, E., Ríos-Cepeda, V. y Valles-Ornelas, M. (2022). La evaluación del estrés académico y la adaptación en estudiantes de posgrado en la UPNECH. *Revista Ra Ximha*, 18(1), 68-82. <https://n9.cl/kiqjo>
- Deroncele, A. (2022). Competencia epistémica: rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 102-118. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100102&lng=es&tlng=en
- Domínguez, I. (2020). La motivación como factor elemental para lograr el éxito escolar en instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 263-274.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1057>
- Durán, E. y Arias, D. (2016). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 15(1), 23–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559767>
- Dweck, C. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological science*, 3(3), 165-167.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ba13fd5406b2c9db91d7f1bd9243e74474f7f780>
- Ecos, A. y Manrique, Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de ciencia y sociedad*, 8(1), 33-39.
<https://doi.org/10.18259/acs.2018004>

- Espinoza, A., Pernas, I. y González, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas*, 18(3), 697-717.
<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Revista bolivariana de Venezuela*, 40(1), 88-95.
<https://www.redalyc.org/journal/559/55971233016/55971233016.pdf>
- Franco, V., González, R. y Souto, A. (2019). La percepción de estresores académicos según las orientaciones motivacionales a metas en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 189-200.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/28549/FrancoTaboada_Percepcion.pdf?sequence=3
- Galeano-Terán, A. (2021). Estudio documental de la motivación en Educación Física: Análisis de su evolución. *Revista Cognosis*, 6(4), 71-92.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4329>
- García, P., Cano, L., López, S., Castillo, Y., Gutiérrez, G. y Jiménez, A. (2017). Nivel de estrés y consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Paraninfo Digital*, 11(27), 1-10.
<http://www.index-f.com/para/n27/118.php>
- García, M. (2023). El estrés académico en estudiantes universitarios: una problemática de atención en la Escuela Superior de Enfermería No. 4 de Taxco de Alarcón, Guerrero. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(3), 1-24.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3625>

- Gaxiola, J. y González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-10.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Guillén, O., Sánchez, M., Begazo, L. (2020). *Pasos para elaborar una tesis de tipo correlacional*.
https://cliic.org/2020/Taller-Normas-APA-2020/libro-elaborar-tesis-tipo-correlacional-octubre-19_c.pdf
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. y Calderón-Garrido, D. (2019): Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students, *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Gutiérrez, H. y Amador, M. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *QUIPURAMAYOC*, 24(45), 23-28.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/12457>
- Guzmán, M. (2019). *Orientación a metas y motivación académica en estudiantes de primer ciclo y segundo del Instituto Superior Pedagógico Privado Internacional Elim sede Chiclayo – Lambayeque*. [Tesis de maestría, Universidad Enrique Guzmán y Valle]
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4234/TM%20CE-Du%204916%20G1%20-%20Guzman%20Giron%20Marleny.pdf?sequence=1>
- Jacomé, A. (2015). Hans Selye y la endocrinología social. *Revista Colombiana de Endocrinología, Diabetes y Metabolismo*, 2(1), 44-47.
<https://revistaendocrino.org/index.php/rcedm/article/view/71/134>

- Jara, L., Hilarión, M. y Manzanares, E. (2022). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Metas de Estudio (EME) en universitarios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 14 (1), 23-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8503093>
- Hernández, M., Cruz, I., Téllez, T. y Rodríguez, M. (2023). Estrés académico en estudiantes de Medicina diagnosticados en la Unidad de Orientación Estudiantil. *Revista médica de Santiago de Cuba*, 27(2), 1-15.
<https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/4410/pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
<http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>
- Lazcano, R. (2019). Efectos del estrés universitario en la salud y bienestar de los Estudiantes. *Revista Conciencias sociales*, 12(23), 46-57.
<https://doi.org/10.35319/conciencias.2020238>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): Estrés y procesos cognitivos: *Psicología del pensamiento y de las emociones*. <http://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm>
- Lukman, A., Barokatul, M. y Nur, E. (2022). Evaluation Of Implementation Of MBKM: Does Academic Stress Affect On Student Learning Outcomes?. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 3(1), 1-16.
<https://ijersc.org/index.php/go/article/view/246>
- Luque, O., Bolívar, N., Achahui, V. y Gallegos, J. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *Puriq*, 4(1), 56-65.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/514/5142970006/html/>

- Ministerio de Salud (2019, 15 de octubre). *Minedu y el Minsa trabajan con 21 universidades públicas en el cuidado de la salud mental*. Consultado el 20 de diciembre de 2022
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/52741-minedu-y-el-minsa-trabajan-con-21-universidades-publicas-en-el-cuidado-de-la-salud-mental>
- Mondaca, G., Marín, F., Dibona, P., Miranda, F. y Matamoros, S. (2022). Salud Mental y Regulación Emocional en estudiantes de universidades tradicionales de la IV región, Chile durante COVID-19. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 19(1), 73-93.
<https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/13>
- Morales, M. y Chávez, J. (2020). Planeación y proyección de metas: su importancia en la adaptación a la vida universitaria. *Revista Electrónica Sobre Educación Media Y Superior*, 7(14), 62–77. <https://www.cemys.org.mx/i>
- Moreno, J., Chiecher, A. y Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Revista de Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 148-165.
<https://www.redalyc.org/journal/145/14561215006/14561215006.pdf>
- Navas, L., Gonzáles, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(4), 553-564.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294343>
- Palacios, J., Yangali, V. y Córdova, U. (2020). Condiciones personales asociadas al estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Varela*, 20(57), 350–365.
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/7>

- Patrick, H., Anderman, L., Ryan, A., Edelin, K. y Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58. <http://www.jstor.org/stable/1002168>
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Pérez, J., Herrera, J., Galvis, Y., Gómez, M. y Choperena, I. (2020). Estrés académico en estudiantes de un programa de Enfermería – Montería. *Revista Cuidarte*, 11(3), 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/3595/359568727012/359568727012.pdf>
- Ponce, H., Cervantes, D. y Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach?. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 1-25. <http://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/18789>
- Pulido, M., Saavedra, U., Gallardo, D., Ortega, V., Rojas, M. y Villegas, M. (2015). Validez y confiabilidad de dos escalas cortas para medir estrés académico. *Psicología Iberoamericana*, 23 (1), 28-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133944230004.pdf>
- Ramírez, M. y Olmos, H. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología*, (2), 51-63. <http://www.naturalezaytecnologia.com/index.php/nyt/article/view/383/289>
- Restrepo, J., Sánchez, O., y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes Universitarios, *Psico espacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>

Rodríguez, E. y Sánchez, M. (2022). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de Covid-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 51-69.

<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.003>

Romaní, K. (2018). Metas Académicas y Nivel del logro de Aprendizajes en las estudiantes de la opción ocupacional de confección textil. [Tesis de Maestría. Instituto superior Carlos Cueto Fernandini]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1312>

Roselli, N. y Aguilar, M. (2021). Metas Académicas y Proyecto de Vida de un Grupo de Estudiantes Universitarios. *Congreso Iberoamericano de educación METAS 2021*.

https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ETP/RLE224_7_Rosolli.pdf

Salazar, E. (2023). *Metas académicas y la calidad de los servicios universitarios en estudiantes de enfermería de una Universidad Privada, en tiempos de pandemia Covid- 19, Lima – 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]

https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/8344/T061_40900052_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.

<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>

Sarubbi, E. y Mejía, K. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*.

MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-054/466>

- Savitsky, B., Findling, Y., Ereli, A. y Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. *Journal Nurse Education in Practice*, 46(1), 1-8.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7264940/pdf/main.pdf>
- Silva, M., López, J. y Columba, M., (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>
- Sotero, J. (2021). *Estrés y rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil en una universidad en Moyobamba, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70753/Sotero_CJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soto, M., Franco, L., López, L., Medina, H. y Flores, F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 1-8.
<https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2175>
- Stover, J., Bruno, F, Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Valdiviezo, L., Lucas, S., Tous, J. y Espinoza, I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario. *Educación XXI*, 23(2), 165-186.
<https://www.redalyc.org/journal/706/70664431007/html/>
- Velasco, Y. (2022). Desesperanza aprendida en adulto. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*,

6(6), 561-575. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3555

Williams, C. y Lara, J. (2021). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae. *Revista de la Fundación de educación médica*, 23(6), 317-323. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.236.1092>

Zarate, N., Soto, M., Martínez, E., Castro, M., García, R. y López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6486016>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título de la investigación: Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Formulación del problema general ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022?</p> <p>Problemas específicos PE1: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022? PE2: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022? PE3: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.</p> <p>Objetivos específicos OE1: Determinar la relación entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. OE2: Determinar la relación entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. OE3: Determinar la relación entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.</p> <p>Hipótesis específica. HE1: Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. HE2: Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. HE3: Existe relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022.</p>	<p>Variable 1 Estrés académico Dimensiones Somatización y ansiedad Estrés inducido por terceros Estrés inducido por carga de trabajo Desmotivación Efectos colaterales Eventos de vida</p> <p>Variable 2 Metas académicas Dimensiones Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro</p>	<p>Tipo de Investigación Aplicada</p> <p>Método y diseño de la investigación Hipotético-Deductivo Diseño no experimental, con corte transversal y nivel correlacional descriptivo</p> <p>Población Estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima</p> <p>Muestra 80 estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima</p>

Cuestionario sobre estrés académico SEEU-R

Variable 1: Estrés académico

DIMENSIONES	N°	ÍTEMS
Somatización y ansiedad	1	¿Ha tenido ansiedad intensa?
	19	¿Ha notado que su estado de ánimo cambia (irritabilidad, tristeza, agresividad) por la exigencia académica y de trabajo de la universidad?
	20	¿Ha sufrido enfermedades directamente vinculadas al estrés (gastritis, migraña, úlceras, dermatitis, etc.)?
	21	¿Ha sufrido hábitos relacionados al estrés (morderse las uñas, rechinar los dientes, tronarse los dedos, etc.)?
	23	¿Ha sentido que sus problemas no tienen una solución?
	29	¿Ha sufrido crisis nerviosas (ataques de pánico, taquicardia, hiperventilación, sudoración de manos, etc.) atribuidas al exceso de trabajo, durante el periodo escolar?
	31	¿El pensar en sus calificaciones/tareas/exámenes, ¿le cambia el ánimo (mal humor, depresión, ansiedad, preocupación, volubilidad, etc.)?
	34	¿En periodos de mucho estrés ha sufrido problemas relacionados con su pensamiento (falta de atención, memoria, concentración)?
Estrés inducido por terceros	2	¿Se ha desvelado por exámenes o trabajos?
	7	¿Ha tenido una carga de trabajo excesiva?
	8	¿Ha sentido ansiedad debido a las calificaciones que obtiene?
	11	¿Tiene tanto trabajo que no sabe ni por dónde empezar?
	14	¿Se preocupa por alcanzar cierto nivel académico?
	16	¿La exigencia de sus docentes es elevada?
	25	¿Durante el semestre ha sentido que necesita unas vacaciones?
Estrés inducido por carga de trabajo	3	¿Consume más cigarrillos, alcohol y/o drogas de lo habitual en periodos de exámenes?
	4	¿Ha sufrido de trastornos del sueño (insomnio, dormir demasiado, etc.) en periodos de exámenes?
	5	¿Se enferma en periodos de exámenes?
Desmotivación	6	¿Ha pensado en darse de baja por el exceso de trabajo escolar?
	9	¿Otras personas lo presionan a mejorar su promedio o desempeño escolar?
	12	¿Sus compañeros se han burlado de usted por sus calificaciones?
	13	¿Los profesores le han hecho comentarios negativos por su desempeño académico o calificaciones?
	15	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?
	18	¿Siente que su nivel académico está por debajo del de sus compañeros?
	24	¿En trabajos en grupo frecuentemente se preocupa de no poder mantener el ritmo de sus compañeros?
	30	¿Ha decidido dejar una materia por el exceso de trabajo (reprobar a propósito, dar de baja, etc.)?

Efectos colaterales	10	(discusiones, castigos, plenos, etc.)?
	22	¿Además de sus responsabilidades académicas ha tenido otras? (trabajo, cuidar algún familiar, deporte de alto rendimiento, etc.)
	35	¿Ha sufrido alguna pérdida significativa ya sea familiar, emocional y/o material en el último año?
Eventos de vida	17	¿Está atravesando por una situación difícil (enfermedad, crisis económica, separación, mudanza, etc.)?
	26	¿Siente que el número de materias por semestre es excesivo?
	27	¿Siente que ir a clase es una obligación pesada y abrumadora?
	28	¿Ha sentido que la universidad exige un nivel académico excesivamente alto?
	28	¿Falta a clases porque se siente muy presionado por la universidad?

Nota. Validez y confiabilidad de dos escalas cortas para medir estrés académico. Tomado de Pullido et al. (2015). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 23(1), 28-39

Variable 2: Metas académicas

Cuestionario sobre Metas académicas (CMA)

Metas de aprendizaje	1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.
	2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando.
	3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.
	4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.
	5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos
	6	Yo estudio porque soy muy curioso.
	7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).
	8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.
Metas de refuerzo social	9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores
	10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.
	11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.
	12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace
	13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.
	14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.
Metas de logro	15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.
	16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.
	17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.
	18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.
	19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.
	20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.

Nota. Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. Tomado de Durán y Arias (2016). *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 15(1), 23–36. Universidad Simón Bolívar. Venezuela

Formato para validar los instrumentos de medición a través de juicio de expertos

Juez 1:

Título: ESTRÉS ACADEMICO Y METAS ACADEMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE RADIOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD PUBLICA, LIMA, 2022

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Variable 1: ESTRÉS ACADEMICO							
	DIMENSIÓN 1: Somatización y ansiedad	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Ha tenido ansiedad intensa?	X		X		X		
2	¿Ha notado que su estado de ánimo cambia (irritabilidad, tristeza, agresividad) por la exigencia académica y de trabajo de la universidad?	X		X		X		
3	¿Ha sufrido enfermedades directamente vinculadas al estrés (gastritis, migraña, úlceras, dermatitis, etc.)?	X		X		X		
4	¿Ha sufrido hábitos relacionados al estrés (morderse las uñas, rechinar los dientes, tronarse los dedos, etc.)?	X		X		X		
5	¿Ha sentido que sus problemas no tienen una solución?	X		X		X		
6	¿Ha sufrido crisis nerviosas (ataques de pánico, taquicardia, hiperventilación, sudoración de manos, etc.) atribuidas al exceso de trabajo, durante el periodo universitario?	X		X		X		
7	¿El pensar en sus calificaciones/tareas/exámenes, ¿le cambia el ánimo (mal humor, depresión, ansiedad, preocupación, volubilidad, etc.)?	X		X		X		
8	¿En periodos de mucho estrés ha sufrido problemas relacionados con su pensamiento (falta de atención, memoria, concentración)?	X		X		X		

	DIMENSION 2: Estrés inducido por terceros	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9	¿Se ha desvelado por exámenes o trabajos?	X		X		X		
10	¿Ha tenido una carga de trabajo excesiva?	X		X		X		
11	¿Ha sentido ansiedad debido a las calificaciones que obtiene?	X		X		X		
12	¿Tiene tanto trabajo que no sabe ni por dónde empezar?	X		X		X		
13	¿Se preocupa por alcanzar cierto nivel académico?	X		X		X		
14	¿La exigencia de sus docentes es elevada?	X		X		X		
15	¿Durante el semestre ha sentido que necesita unas vacaciones?	X		X		X		
	DIMENSION 3: Estrés inducido por carga de trabajo	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
16	¿Consume más cigarrillos, alcohol y/o drogas de lo habitual en periodos de exámenes?	X		X		X		
17	¿Ha sufrido de trastornos del sueño (insomnio, dormir demasiado, etc.) en periodos de exámenes?	X		X		X		
18	¿Se enferma en periodos de exámenes?	X		X		X		
	DIMENSION 4: Desmotivación	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
19	¿Ha pensado en darse de baja por el exceso de trabajo escolar?	X		X		X		
20	¿Otras personas lo presionan a mejorar su promedio o desempeño escolar?	X		X		X		

21	¿Sus compañeros se han burlado de usted por sus calificaciones?	X		X		X	
22	¿Los profesores le han hecho comentarios negativos por su desempeño académico o calificaciones?	X		X		X	
23	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?	X		X		X	
24	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?	X		X		X	
25	¿Siente que su nivel académico está por debajo del de sus compañeros?	X		X		X	
26	¿En trabajos en grupo frecuentemente se preocupa de no poder mantener el ritmo de sus compañeros?	X		X		X	
27	¿Ha decidido dejar una materia por el exceso de trabajo (reprobar a propósito, dar de baja, etc.)?	X		X		X	
28	¿Ha tenido problemas familiares por su rendimiento académico (discusiones, castigos, pleitos, etc.)?	X		X		X	
	DIMENSION 5: Efectos colaterales	SI	NO	SI	NO	SI	NO
29	¿Además de sus responsabilidades académicas ha tenido otras? (trabajo, cuidar algún familiar, deporte de alto rendimiento, etc.)	X		X		X	
30	¿Ha sufrido alguna pérdida significativa ya sea familiar, emocional y/o material en el último año?	X		X		X	
31	¿Está atravesando por una situación difícil (enfermedad, crisis económica, separación, mudanza, etc.)?	X		X		X	
	DIMENSION 6: Eventos de vida	SI	NO	SI	NO	SI	NO
32	¿Siente que el número de materias por semestre es excesivo?	X		X		X	
33	¿Siente que ir a clase es una obligación pesada y abrumadora?	X		X		X	

34	¿Ha sentido que la universidad exige un nivel académico excesivamente alto?	X		X		X	
35	¿Falta a clases porque se siente muy presionado por la universidad?	X		X		X	

Variable 2: METAS ACADEMICAS							
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	X		X		X	
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X	
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X	
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles	X		X		X	
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos	X		X		X	
6	Yo estudio porque soy muy curioso.	X		X		X	
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X	
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X	

	DIMENSION 2: Metas de refuerzo social	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores	X		X		X		
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X		
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X		
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	X		X		X		
	DIMENSION 3: Metas de logro	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X		
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	X		X		X		
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X		
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro	X		X		X		



Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador: Valia Luz Venegas Mejia

DNI: 10660741

Especialidad del validador: Metodología de la investigación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

FECHA: 26/06/2022

.....
Firma del Experto Informante

14.	DIMENSIONES / Items	Permanencia	Relevancia	Cantidad	Sugerencias		
	Variable 1: ESTRÉS ACADÉMICO						
	DIMENSIÓN 1: Somatización y ansiedad	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	¿Ha tenido ansiedad intensa?	x		x		x	
2	¿Ha notado que su estado de ánimo cambia (irritabilidad, tristeza, agresividad) por la exigencia académica y de trabajo de la universidad?	x		x		x	
3	¿Ha sufrido enfermedades directamente vinculadas al estrés (gastritis, migraña, úlceras, dermatitis, etc.)?	x		x		x	
4	¿Ha sufrido hábitos relacionados al estrés (morderse las uñas, rechinar los dientes, tronarse los dedos, etc.)?	x		x		x	
5	¿Ha sentido que sus problemas no tienen una solución?	x		x		x	
6	¿Ha sufrido crisis nerviosas (ataques de pánico, taquicardia, hiperventilación, sudoración de manos, etc.) atribuidas al exceso de trabajo, durante el periodo universitario?	x		x		x	
7	¿El pensar en sus calificaciones/tareas/exámenes, ¿le cambia el ánimo (mal humor, depresión, ansiedad, preocupación, volubilidad, etc.)?	x		x		x	
8	¿En periodos de mucho estrés ha sufrido problemas relacionados con su pensamiento (falta de atención, memoria, concentración)?	x		x		x	

	DIMENSION 2: Estrés inducido por terceros	SI	NO	SI	NO	SI	NO
9	¿Se ha desvelado por exámenes o trabajos?	x		x		x	
10	¿Ha tenido una carga de trabajo excesiva?	x		x		x	
11	¿Ha sentido ansiedad debido a las calificaciones que obtiene?	x		x		x	
12	¿Tiene tanto trabajo que no sabe ni por dónde empezar?	x		x		x	
13	¿Se preocupa por alcanzar cierto nivel académico?	x		x		x	
14	¿La exigencia de sus docentes es elevada?	x		x		x	
15	¿Durante el semestre ha sentido que necesita unas vacaciones?	x		x		x	
	DIMENSION 3: Estrés inducido por carga de trabajo	SI	NO	SI	NO	SI	NO
16	¿Consume más cigarros, alcohol y/o drogas de lo habitual en periodos de exámenes?	x		x		x	
17	¿Ha sufrido de trastornos del sueño (insomnio, dormir demasiado, etc.) en periodos de exámenes?	x		x		x	
18	¿Se enferma en periodos de exámenes?	x		x		x	
	DIMENSION 4: Desmotivación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
19	¿Ha pensado en darse de baja por el exceso de trabajo escolar?	x		x		x	
20	¿Otras personas lo presionan a mejorar su promedio o desempeño escolar?	x		x		x	

21	¿Sus compañeros se han burlado de usted por sus calificaciones?	X		X		X	
22	¿Los profesores le han hecho comentarios negativos por su desempeño académico o calificaciones?	X		X		X	
23	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?	X		X		X	
24	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?	X		X		X	
25	¿Siente que su nivel académico está por debajo del de sus compañeros?	X		X		X	
26	¿En trabajos en grupo frecuentemente se preocupa de no poder mantener el ritmo de sus compañeros?	X		X		X	
27	¿Ha decidido dejar una materia por el exceso de trabajo (reprobar a propósito, dar de baja, etc.)?	X		X		X	
28	¿Ha tenido problemas familiares por su rendimiento académico (discusiones, castigos, pleitos, etc.)?	X		X		X	
	DIMENSION 5: Efectos colaterales	SI	NO	SI	NO	SI	NO
29	¿Además de sus responsabilidades académicas ha tenido otras? (trabajo, cuidar algún familiar, deporte de alto rendimiento, etc.)	X		X		X	
30	¿Ha sufrido alguna pérdida significativa ya sea familiar, emocional y/o material en el último año?	X		X		X	
31	¿Está atravesando por una situación difícil (enfermedad, crisis económica, separación, mudanza, etc.)?	X		X		X	
	DIMENSION 6: Eventos de vida	SI	NO	SI	NO	SI	NO
32	¿Siente que el número de materias por semestre es excesivo?	X		X		X	
33	¿Siente que ir a clase es una obligación pesada y abrumadora?	X		X		X	

34	¿Ha sentido que la universidad exige un nivel académico excesivamente alto?	X		X		X	
35	¿Falta a clases porque se siente muy presionado por la universidad?	X		X		X	

Variable 2: METAS ACADEMICAS							
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	X		X		X	
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X	
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X	
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles	X		X		X	
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos	X		X		X	
6	Yo estudio porque soy muy curioso.	X		X		X	
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X	
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X	

		SI	NO	SI	NO	SI	NO
	DIMENSION 2: Metas de refuerzo social						
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores	X		X		X	
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X	
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X	
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X	
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	X		X		X	
	DIMENSION 3: Metas de logro	SI	NO	SI	NO	SI	NO
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X	
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X	
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X	
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	X		X		X	
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X	
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X	
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Melba Rita Vásquez Tomás

DNI: 09495221

Especialidad del validador: Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. ²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

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

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

18 de junio del 2022



Firma

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Variable I: ESTRÉS ACADEMICO							
	DIMENSIÓN 1: Somatización y ansiedad	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Ha tenido ansiedad intensa?	x		x		x		
2	¿Ha notado que su estado de ánimo cambia (irritabilidad, tristeza, agresividad) por la exigencia académica y de trabajo de la universidad?	x		x		x		
3	¿Ha sufrido enfermedades directamente vinculadas al estrés (gastritis, migraña, úlceras, dermatitis, etc.)?	x		x		x		
4	¿Ha sufrido hábitos relacionados al estrés (morderse las uñas, rechinar los dientes, tronarse los dedos, etc.)?	x		x		x		
5	¿Ha sentido que sus problemas no tienen una solución?	x		x		x		
6	¿Ha sufrido crisis nerviosas (ataques de pánico, taquicardia, hiperventilación, sudoración de manos, etc.) atribuidas al exceso de trabajo, durante el periodo universitario?	x		x		x		
7	¿El pensar en sus calificaciones/tareas/exámenes, ¿le cambia el ánimo (mal humor, depresión, ansiedad, preocupación, volubilidad, etc.)?	x		x		x		
8	¿En periodos de mucho estrés ha sufrido problemas relacionados con su pensamiento (falta de atención, memoria, concentración)?	x		x		x		

		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 2: Estrés inducido por terceros	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9	¿Se ha desvelado por exámenes o trabajos?	x		x		x		
10	¿Ha tenido una carga de trabajo excesiva?	x		x		x		
11	¿Ha sentido ansiedad debido a las calificaciones que obtiene?	x		x		x		
12	¿Tiene tanto trabajo que no sabe ni por dónde empezar?	x		x		x		
13	¿Se preocupa por alcanzar cierto nivel académico?	x		x		x		
14	¿La exigencia de sus docentes es elevada?	x		x		x		
15	¿Durante el semestre ha sentido que necesita unas vacaciones?	x		x		x		
	DIMENSION 3: Estrés inducido por carga de trabajo	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
16	¿Consume más cigarrillos, alcohol y/o drogas de lo habitual en periodos de exámenes?	x		x		x		
17	¿Ha sufrido de trastornos del sueño (insomnio, dormir demasiado, etc.) en periodos de exámenes?	x		x		x		
18	¿Se enferma en periodos de exámenes?	x		x		x		
	DIMENSION 4: Desmotivación	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
19	¿Ha pensado en darse de baja por el exceso de trabajo escolar?	x		x		x		
20	¿Otras personas lo presionan a mejorar su promedio o desempeño escolar?	x		x		x		

21	¿Sus compañeros se han burlado de usted por sus calificaciones?	X		X		X		
22	¿Los profesores le han hecho comentarios negativos por su desempeño académico o calificaciones?	X		X		X		
23	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?	X		X		X		
24	¿Toma antidepresivos y/o ansiolíticos?	X		X		X		
25	¿Siente que su nivel académico está por debajo del de sus compañeros?	X		X		X		
26	¿En trabajos en grupo frecuentemente se preocupa de no poder mantener el ritmo de sus compañeros?	X		X		X		
27	¿Ha decidido dejar una materia por el exceso de trabajo (reprobar a propósito, dar de baja, etc.)?	X		X		X		
28	¿Ha tenido problemas familiares por su rendimiento académico (discusiones, castigos, pleitos, etc.)?	X		X		X		
	DIMENSION 5: Efectos colaterales	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
29	¿Además de sus responsabilidades académicas ha tenido otras? (trabajo, cuidar algún familiar, deporte de alto rendimiento, etc.)	X		X		X		
30	¿Ha sufrido alguna pérdida significativa ya sea familiar, emocional y/o material en el último año?	X		X		X		
31	¿Está atravesando por una situación difícil (enfermedad, crisis económica, separación, mudanza, etc.)?	X		X		X		
	DIMENSION 6: Eventos de vida	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
32	¿Siente que el número de materias por semestre es excesivo?	X		X		X		
33	¿Siente que ir a clase es una obligación pesada y abrumadora?	X		X		X		

34	¿Ha sentido que la universidad exige un nivel académico excesivamente alto?	X		X		X		
35	¿Falta a clases porque se siente muy presionado por la universidad?	X		X		X		

Variable 2: METAS ACADEMICAS								
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	X		X		X		
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X		
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles	X		X		X		
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos	X		X		X		
6	Yo estudio porque soy muy curioso.	X		X		X		
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X		

		SI	NO	SI	NO	SI	NO
	DIMENSION 2: Metas de refuerzo social						
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores	X		X		X	
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X	
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X	
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X	
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	X		X		X	
	DIMENSION 3: Metas de logro	SI	NO	SI	NO	SI	NO
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X	
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X	
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X	
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	X		X		X	
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X	
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X	
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro	X		X		X	



**Universidad
Norbert Wiener**

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador: **Mag. RAÚL EDUARDO RODRÍGUEZ SALAZAR**

DNI: 09892148

Especialidad del validador: **Educador**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

FECHA: 22 de junio de 2022

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

.....
Firma del Experto

Informante

V de Aiken estrés académico

	Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	V de Aiken		
		Pertinencia	Pertinencia	Pertinencia	Pertinencia	Pertinencia	S	Ai	
Dimensión 1	it 1	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it 2	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 3	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 4	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 5	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 6	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 7	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 8	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 2	it 9	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it 10	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 11	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 12	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 13	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 14	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 15	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 16	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it 17	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 18	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 19	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it 20	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 21	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 22	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 23	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 24	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 25	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 26	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 27	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 28	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 29	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it 30	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 31	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it 32	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it 33	1	1	1	1	1	5	1.00	

		J1	J2	J3	J4	J5	V de Aiken		
	Ítems	Relevancia	Relevancia	Relevancia	Relevancia	Relevancia	S	Ai	
Dimensión 1	it_1	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_2	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_3	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_4	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_5	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_6	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_7	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_8	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 2	it_9	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_10	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_11	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_12	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_13	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_14	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_15	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_16	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_17	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_18	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_19	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_20	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_21	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_22	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_23	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_24	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_25	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_26	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_27	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_28	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_29	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_30	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_31	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_32	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_33	1	1	1	1	1	5	1.00	

		J1	J2	J3	J4	J5	V de Aiken		
	Ítems	Claridad	Claridad	Claridad	Claridad	Claridad	S	Ai	
Dimensión 1	it_1	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_2	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_3	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_4	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_5	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_6	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_7	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_8	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 2	it_9	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_10	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_11	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_12	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_13	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_14	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_15	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_16	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_17	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_18	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_19	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_20	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_21	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_22	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_23	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_24	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_25	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_26	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_27	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_28	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_29	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_30	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_31	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_32	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_33	1	1	1	1	1	5	1.00	

V DE Aiken Metas académicas

J1	J2	J3	J4	J5	V de Aiken
----	----	----	----	----	------------

	Ítems	Pertinencia	Pertinencia	Pertinencia	Pertinencia	Pertinencia	S	Ai	
Dimensión 1	it_1	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_2	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_3	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_4	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_5	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_6	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_7	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_8	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 2	it_9	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_10	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_11	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_12	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_13	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 3	it_14	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_15	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_16	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_17	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_18	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_19	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_20	1	1	1	1	1	5	1.00	

		J1	J2	J3	J4	J5	V de Aiken		
	Ítems	Relevancia	Relevancia	Relevancia	Relevancia	Relevancia	S	Ai	
Dimensión 1	it_1	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_2	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_3	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_4	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_5	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_6	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_7	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_8	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 2	it_9	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_10	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_11	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_12	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_13	1	1	1	1	1	5	1.00	
Dimensión 3	it_14	1	1	1	1	1	5	1.00	1.00
	it_15	1	1	1	1	1	5	1.00	
	it_16	1	1	1	1	1	5	1.00	

it_17	1	1	1	1	1	5	1.00
it_18	1	1	1	1	1	5	1.00
it_19	1	1	1	1	1	5	1.00
it_20	1	1	1	1	1	5	1.00

		J1	J2	J3	J4	J5	V de Aiken	
Ítems		Claridad	Claridad	Claridad	Claridad	Claridad	S	Ai
Dimensión 1	it_1	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_2	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_3	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_4	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_5	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_6	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_7	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_8	1	1	1	1	1	5	1.00
Dimensión 2	it_9	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_10	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_11	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_12	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_13	1	1	1	1	1	5	1.00
Dimensión 3	it_14	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_15	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_16	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_17	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_18	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_19	1	1	1	1	1	5	1.00
	it_20	1	1	1	1	1	5	1.00

Anexo 4 : Confiabilidad del instrumento

Confiabilidad de la variable estrés académico

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35		
1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	
2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	
4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	
5	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	
6	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	
7	3	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	1	3	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	3	1	
8	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
9	3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
10	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	3	1	1	1	2	2	1		
11	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	3	1		
12	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	
13	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	
14	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
15	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
16	3	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
17	3	2	3	2	2	1	1	1	2	2	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	1	
18	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	
19	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
20	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Variable Estrés académico

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Valido	20	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	20	100.0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.834	35

- a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

Confiabilidad de la variable metas académicas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5
2	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	2	3	4	4	5	5	5
3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
4	4	5	4	5	5	4	3	5	2	1	1	1	2	2	3	3	5	5	4	4
5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5
6	5	4	5	5	5	4	2	5	2	1	2	1	2	4	2	4	5	4	5	4
7	5	4	4	5	4	4	2	5	2	2	2	1	1	2	4	4	4	5	4	4
8	5	3	4	4	4	2	4	5	2	2	2	1	1	2	4	4	5	4	5	5
9	4	5	5	5	4	2	5	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5	4	4	4
10	4	5	4	5	4	5	4	5	2	1	2	1	2	2	2	2	4	5	4	4
11	5	5	4	5	5	3	5	4	2	1	1	1	2	2	2	3	5	4	4	4
12	4	4	4	4	4	3	2	5	2	2	1	1	2	2	2	3	4	5	4	4
13	5	4	4	4	5	2	4	4	2	2	1	1	1	1	2	4	5	4	4	4
14	4	4	5	5	4	2	4	4	2	2	1	1	1	1	2	4	4	5	5	5
15	5	4	4	4	5	2	2	4	4	5	4	3	2	2	3	4	4	4	5	5
16	4	5	4	4	4	2	5	4	2	2	2	1	1	1	5	5	4	4	5	5
17	5	4	5	4	5	4	4	5	2	2	2	1	1	1	4	4	5	5	4	4
18	4	5	4	5	5	4	4	4	2	2	1	1	1	2	2	4	4	4	4	4
19	4	5	4	4	5	3	4	4	2	2	1	1	1	1	5	5	5	5	4	4
20	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Variable Metas académicas

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Valido	20	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	20	100.0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.874	20

- a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 22 de marzo de 2023

Investigador(a)
Jeison Samuel Fonseca Huaman
Exp. N°: 0288-2023

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEI-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **“Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022” Versión 01 con fecha 30/01/2023**
- Formulario de Consentimiento Informado **Versión 01 con fecha 30/01/2023**

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Jeison Samuel Fonseca Huaman y a los investigadores colaboradores (no aplica)

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. La **vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. El **Informe de Avances** se presentará cada 6 meses, y el informe final una vez concluido el estudio.
3. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEI-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
4. Si aplica, la **Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,


 Yenny Marisol Bellido Fuente
Presidenta del CIEI-UPNW



Avenida República de Chile N°432, Jesús María
 Universidad Privada Norbert Wiener
 Teléfono: 706-5555 anexo 3290 Cel. 981-000-698
 Correo: comite.etica@uwieneredu.pe

Anexo 6: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título de proyecto de investigación: "Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022"

Investigador: Fonseca Huaman Jeison Samuel

Institución: Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW)

Estamos invitando a usted a participar en un estudio de investigación titulado: "Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022" de fecha 30/01/2023 y versión 01. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW).

I. INFORMACIÓN

Propósito del estudio: Determinar la relación entre el estrés académico y las metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. Su ejecución ayudará a/permitirá identificar estudiantes propensos a desarrollar problemas de salud a causa de un alto grado de estrés académico, con la finalidad de ajustar los programas académicos de manera más amigable hacia los estudiantes.

Duración del estudio (meses): 4 meses

Nº esperado de participantes: 80 estudiantes universitarios.

Criterios de Inclusión y exclusión:

Inclusión:

- Estudiantes de segundo a cuarto año de radiología de una universidad pública.
- Estudiantes con matrícula vigente.
- Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado.

Exclusión:

- Estudiantes de primer y quinto año de radiología de una universidad pública.
- Estudiantes con reserva de matrícula.

- Estudiantes que no hayan firmado su consentimiento informado.

Procedimientos del estudio: Si usted decide participar en este estudio, se le realizará lo siguiente:

- Explicar el objetivo de la investigación
- Completar la ficha de consentimiento informado
- Llenar la encuesta de manera honesta
- Entregarla al investigador encargado

La encuesta puede demorar unos 10 minutos. Los resultados se le entregarán a usted en forma individual y se almacenarán respetando la confidencialidad y su anonimato.

Riesgos: Su participación en el estudio no presenta ningún tipo de riesgo.

Beneficios: Usted no se beneficiará del presente proyecto salvo la satisfacción de haber contribuido con esta importante investigación y con el desarrollo de la sociedad.

Costos e incentivos: Usted *no* pagará ningún costo monetario por su participación en la presente investigación. Así mismo, no recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad: Nosotros guardaremos la información recolectada con códigos para resguardar su identidad. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Los archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al equipo de estudio.

Derechos del participante: La participación en el presente estudio es voluntaria. Si usted lo decide puede negarse a participar en el estudio o retirarse de éste en cualquier momento, sin que esto ocasione ninguna penalización o pérdida de los beneficios y derechos que tiene como individuo.

Preguntas/Contacto: Puede comunicarse con el Investigador Principal Fonseca Huaman, Jeison Samuel, número de teléfono 959422509 y correo electrónico jefohu@gmail.com.

Así mismo puede comunicarse con el Comité de Ética que validó el presente estudio, Contacto del Comité de Ética: Dra. Yenny Marisol Bellido Fuentes, Presidenta del Comité de Ética de la Universidad Norbert Wiener, para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, **Email:** comité.etica@uwiener.edu.pe

II. DECLARACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

He leído la hoja de información del Formulario de Consentimiento Informado (FCI), y declaro haber recibido una explicación satisfactoria sobre los objetivos, procedimientos y finalidades del estudio. Se han respondido todas mis dudas y preguntas. Comprendo que mi decisión de participar es voluntaria y conozco mi derecho a retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto me perjudique de ninguna manera. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.



Participante:

DNI:

Fecha:

Investigador:

DNI: 72035886

Fecha: 30/01/2023

Anexo 7: Permiso de la institución para la recolección de los datos



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
 Universidad del Perú, Decana de América
 Facultad de Medicina
 Escuela Profesional de Tecnología Médica



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

Lima, 23 de febrero 2023

OFICIO N° 0162-FM-EPTM/2023

DR. GUILLERMO RAFFO IBARRA
 Director
 Escuela de Post Grado
 Universidad Norbert Wiener

Presente.-

Referencia: Carta No. 053-EPG-UPNW

De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y según documento de la referencia, se hace de su conocimiento que por acuerdo del Comité de Gestión de la EP Tecnología Médica, y en vías de regularización, se autoriza al Lic. Jeison Samuel Fonseca Huaman – DNI 72035886, egresado de esta Casa de Estudios, el permiso para la aplicación de una encuesta dirigida a estudiantes de 2do a 4to año de Radiología de la E.P. Tecnología Médica, para la realización de la tesis de **“ESTRÉS ACADÉMICO Y METAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE RADIOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA, 2022”**

Esta Dirección opina dar las facilidades del caso y que proceda lo solicitado.

Agradezco su gentileza de atención a la presente, y aprovecho la ocasión para expresarle los sentimientos de mi consideración y estima personal.

Atentamente



UNMSM
 Oficina Ejecutiva de Asesoría
 Jurídica
 Calle Comercio 100
 Lima 101, Perú
 Teléfono: (51) 1 415-7000
 Fax: (51) 1 415-7000



Dr. Miguel Hernán Sandoval Vegas
 Director

Anexo 8: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"



Lima, 31 de enero de 2023

CARTA N° 053-EPG-UPNW

Dr. Miguel Hernán Sandoval Vegas
 Director de la Escuela Profesional de Tecnología Médica – Facultad de Medicina
 Universidad Nacional Mayor de San Marcos
 Av. Miguel Grau 755
Lima.-

ASUNTO: Autorización para aplicación de estudio de campo

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y a la vez **presentar** al egresado de la Maestría en Docencia Universitaria; **Jeison Samuel Fonseca Huaman**, con código de matrícula **N° 2021900490**, con la finalidad de solicitar se brinde todas las facilidades pertinentes para que pueda aplicar los instrumentos de recolección de datos en estudiantes de segundo a cuarto año de la Escuela Académico Profesional de Tecnología Médica, Área Radiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

Toda la información que solicita el tesista Jeison Samuel Fonseca Huaman es para la elaboración de su proyecto de investigación denominado: **"ESTRÉS ACADÉMICO Y METAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE RADIOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA, 2022"** dirigido por el asesor de tesis, Dra. Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz para la obtención del grado académico de Maestro en Docencia Universitaria.

Agradeciendo por anticipado su autorización al tesista para que logre su propósito, hago propicia la ocasión para expresarle los sentimientos de mi consideración y estima personal.

Atentamente,

Dr. Guillermo Raffo Ibarra
 Director de la Escuela de Posgrado
 Universidad Norbert Wiener

KLL

Anexo 9: Reporte de similitud de Turnitin