



Universidad
Norbert Wiener

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA**

Tesis

Autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en
universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025

**Para optar el Título Profesional de
Licenciado en Psicología**

Presentado por:

Autor: Solano Sánchez, Rony Agustín


Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7805-5421>

Asesor: Dr. Tomas Quispe, Gregorio Ernesto

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4124-5878>

Lima – Perú

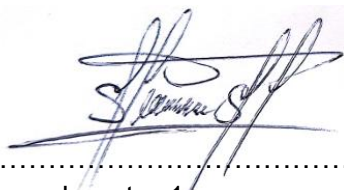
2025

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 21/12/2025

Yo, Rony Agustín Solano Sánchez, egresado de la Facultad de **Ciencias de la Salud** y Escuela Académica Profesional de **Psicología** de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo de investigación “Autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025” Asesorado por el docente: DR. TOMAS QUISPE GREGORIO ERNESTO DNI 09366493, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4124-5878> tiene un índice de similitud de **9 (nueve) %** con código trn:oid::14912:542403024 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

Rony Agustín Solano Sánchez
 DNI: 74548619



Firma del Asesor

DR. Gregorio Ernesto TOMAS QUISPE
 DNI: 09366493

Lima, 21 de diciembre de 2025.

Dedicatoria

La presente investigación va dedica a mi familia quienes me brindaron el apoyo y la motivación para perseverar en las metas académicas y proyectos profesionales realizadas.

Agradecimiento

Brindó un especial agradecimiento a mi casa de estudios la Universidad Norbert Wiener; asimismo, con profundo respeto y gratitud, deseo reconocer a las personas que, con su apoyo y compromiso, hicieron posible la culminación de esta tesis. En especial, agradezco a mis docentes, cuya sabiduría y guía me orientaron en cada fase de este trabajo.

Índice general

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice general	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA	20
III. RESULTADOS	29
IV. DISCUSIÓN.....	38
V. CONCLUSIONES.....	45
VI. REFERENCIAS	47
VII. ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra de estudio	29
Tabla 2. Niveles generales de las variables generales de estudio.....	30
Tabla 3. Análisis de prueba de normalidad de las variables.....	31
Tabla 4. Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico	32
Tabla 5. Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y la dimensión: estresores	33
Tabla 6. Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y la dimensión: síntomas	34
Tabla 7. Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y la dimensión: estrategias de afrontamiento	35
Tabla 8. Análisis de comparación de la autoeficacia académica en función al sexo	36
Tabla 9. Análisis de comparación del estrés académico en función al sexo	37

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo general determinar la relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025. Contando con una muestra de 381 encuestados, siendo 295 mujeres y 86 hombres con edades que oscilaron entre los 17 a 31 años ($M=20.7$; $DE=3.82$). El estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y corte transversal y enfoque cuantitativo, haciendo uso de la Escala de autoeficacia académica percibida (ESAA) y el Inventario de estrés académico SISCO SV-21. Los análisis reportaron que, la autoeficacia académica percibida posee una relación inversa, moderada y significativa con el estrés ($r=-.603$; $p<.001$); tendencia que también se obtuvo en la correlación por dimensiones. Por otro lado, se identificó diferencias en función en ambas variables ($p<.05$), siendo en la autoeficacia percibida más elevado en los hombres; aunado a ello, en el estrés académico lo fue en las mujeres. A su vez, el nivel alto fue el predominante en la autoeficacia percibida, representando al 38.8% de la muestra; mientras que, en el estrés académico lo fue en la categoría moderada con el 68% de los evaluados. Concluyendo que, el contar con una adecuada percepción del manejo de las demandas universitarias por parte de los estudiantes de psicología, conlleva a que el estrés asociado a dichas actividades se experimente con menor intensidad.

Palabras clave: Autoeficacia, estrés académico, universitarios, correlación

Abstract

The present research was carried out with the general objective of determining the relationship between perceived self-efficacy and academic stress in psychology students at private universities in the Cercado de Lima district, 2025. With a sample of 381 respondents, 295 women and 86 men with ages ranging from 17 to 31 years ($M = 20.7$; $SD = 3.82$). The study was of a basic type, non-experimental design and cross-sectional and quantitative approach, making use of the Perceived Academic Self-Efficacy Scale (ESAA) and the SISCO SV-21 Academic Stress Inventory. The analyzes reported that perceived academic self-efficacy has an inverse, moderate and significant relationship with stress ($r = -.603$; $p < .001$); a trend that was also obtained in the correlation by dimensions. On the other hand, differences were identified in function of both variables ($p < .05$), being higher in perceived self-efficacy in men; In addition, academic stress was more prevalent among women. Perceived self-efficacy was high, representing 38.8% of the sample; while academic stress was moderate, accounting for 68% of those tested. The conclusion is that having an adequate perception of how psychology students manage university demands leads to a less intense experience of the stress associated with these activities.

Keywords: Self-efficacy, academic stress, university students, correlation

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordará la problemática asociada a la autoeficacia percibida y al estrés académico, llevada a cabo en estudiantes universitarios de psicología; debido a que, si bien todo trabajo académico o actividad universitaria posee un inherente grado de estrés que puede llegar a ser funcional, sacando a relucir las estrategias de afrontamiento y resiliencia (Liu et al., 2024); no obstante, cuando esta se intensifica y sobrepasa de forma constante los recursos psicológicos del estudiante, puede llegar a generarse gradualmente una percepción sesgada de incapacidad para manejar dichas exigencias (Meng y Zhang, 2023). De acuerdo a la literatura científica, la baja autoeficacia percibida conlleva paradójicamente a exacerbar los niveles de estrés (Hitches et al., 2022); aspectos que pueden ser desencadenantes de patrones de conducta problemática como la procrastinación (Lemos et al., 2024) o abandono de responsabilidades (Terrazas et al., 2022).

La problemática asociada a esta relación divergente se ha evidenciado diversos estudios en contextos a nivel internacional, con el realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) refiriendo que el 15% de los adolescentes con edades entre los 10 a 19 años poseen indicadores tempranos de alteración emocional, la cual suele verse intensificado en entornos académicos con mayor exigencia con en la educación superior, derivando en un tercio de los problemas de deserción académica universitaria al poseer una menor tolerancia al estrés. Por su parte, la Asociación Americana de Psicología (APA, 2022) en una encuesta realizada en estudiantes universitarios y de institutos de diversos países identificó que el 23.8% reportó bajos niveles de autoeficacia académica, a su vez, afirmaron poseer un menor nivel de tolerancia al estrés derivado de las demandas y actividades curriculares.

A su vez, el contexto nacional no es ajeno a dicha problemática, siendo a partir de un reporte del Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) refiriendo que el índice de deserción estudiantil universitaria disminuyó en un 3.4% con respecto al año anterior, siendo una mejora que puede atribuirse a la aplicación de programas institucionales de intervención basados en el refuerzo socioemocional, entre las que se consideró la autoeficacia a fin de mejorar el manejo del estrés académico. Aunado a ello, un artículo emitido por la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2023) identificó que en promedio el 32.3% de los estudiantes tanto de educación secundaria y superior entre los 15 a 29 años poseen indicadores problemáticos de salud mental; siendo autopercepción negativa de sí mismo, una de las más comunes, caracterizada por sentimientos de ineficacia académica y baja tolerancia al estrés.

Posterior a una revisión de los artículos científicos en los últimos años ligados a la problemática del estudio, se evidencia una serie de aspectos psicológicos vinculados a la relación de ambas variables como es la percepción de control frente a las demandas académicas (Tosun y Cetin, 2025), la cual, de verse superada de forma reiterativa, genera sesgos cognitivos vinculados en la ineficacia (Torres et al., 2025). También se ha señalado que la baja autoeficacia, puede conllevar a que se internalice con mayor eficiencia los errores o fracasos esporádicos durante el proceso de aprendizaje (Pozo y Moreta, 2023).

Por otro lado, es importante especificar que, realizar el estudio en estudiantes universitarios de la carrera de psicología se designó de ese modo, debido a que la propia formación de dicha población les hace tener un mayor grado de consciencia del estrés académico y sus implicancias a la salud mental y a nivel cognitivo, siendo común sesgos como el de invulnerabilidad atribuido a la creencia de no poder verse afectados por la presión de los estudios (Babu et al., 2024); pudiendo generar un mayor grado de frustración y percepción de baja autoeficacia.

Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?

Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estresores en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?

¿Cuál son las diferencias en la autoeficacia percibida en función al sexo de los estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?

¿Cuál son las diferencias en el estrés académico en función al sexo de los estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?

Justificación

Teórica

El desarrollo de esta investigación se justifica debido a que brinda datos empíricos que actualizan y mejoran la comprensión sobre la relación de dos fenómenos psicológicos latentes en la población de estudio, las cuales poseen una tendencia a poder convertirse teóricamente en variables problemáticas si no encuentran reguladas adecuadamente. Además, los resultados que se reporten podrán ser tomados en cuenta por parte de otros investigadores que requieran discutir sus hallazgos con lo obtenido en el trabajo.

Metodológica

A partir de los análisis de correlación efectuados, se tendrá conocimiento sobre el tipo de relación y dirección que poseen la autoeficacia percibida y el estrés académico al ser evaluada en una comunidad académica universitaria; favoreciendo a la misma el tener una noción clara del nivel actual que poseen ambos constructos. Asimismo, a los instrumentos elegidos para la medición de las variables se le evaluarán las propiedades psicométricas a fin de verificar la consistencia en sus puntuaciones.

Práctica

El estudio va a favorecer a las instituciones universitarias al tener una noción actualizada del grado de estrés académico y autoeficacia; de manera que, los hallazgos reportados podrán ser de utilidad para el desarrollo de planes de intervención y/o promoción de la autoeficacia académica.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Objetivos específicos

Describir los niveles de autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Evaluar la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estresores en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Analizar la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Evaluar las diferencias en la autoeficacia percibida en función al sexo de los estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Analizar las diferencias en el estrés académico en función al sexo de los estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Limitaciones de la investigación

Temporal

La investigación se llevará a cabo de manera íntegra durante los periodos que están comprendidos entre los meses de julio y noviembre del 2025. Siendo un período en el que avanzará con las distintas fases del trabajo.

Espacial

La fase enfocada en la evaluación y recepción de datos de la muestra de estudio se realizará de manera presencial en los exteriores de las universidades contempladas, las cuales estarán ubicadas en el distrito de Lima.

Población o unidad de análisis

El estudio se realizará contando con una muestra de estudiantes de nivel universitario específicamente con aquellos que son de la carrera de psicología, sin distinción por sexo.

Formulación de hipótesis

Hipótesis general

Hi: Existe relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Ho: No existe relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

Hipótesis específicas

H1: Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estresores en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

H2: Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

H3: Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.

H4: Existen diferencias en la autoeficacia percibida en función al sexo de los estudiantes universitarios de psicología en el distrito de Lima, 2025.

H5: Existen diferencias en el estrés académico en función al sexo de los estudiantes universitarios de psicología en el distrito de Lima, 2025.

Antecedentes

Antecedentes internacionales

Marquez y Depaula (2025) ejecutaron una investigación con la finalidad de determinar la relación entre el estrés y la autoeficacia general en población adulta procedentes de Argentina contando con una muestra de 117 encuestados (55 mujeres y 67 hombres) con edades que oscilaron entre los 25 a 50 años. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance correlacional; empleando el Cuestionario de estrés laboral (JSS) y la Escala de autoeficacia general (EAG). Según los resultados obtenidos, se verificó que, en el estrés predominó el nivel bajo como categoría con mayor tendencia (n=42), reflejando al 35.9% de la muestra; del mismo modo, en el caso de la autoeficacia se aprecia que el nivel moderado reflejó la mayor

tendencia ($n=74$), contando al 63.2% de los evaluados. A su ($r=-.385$; $p<.001$), contando con significancia estadística. Concluyendo que, la exposición a niveles elevados de estrés de manera sostenida, va a disminuir el grado de autoeficacia percibida sobre a muestra.

Caldera et al. (2024) realizaron un estudio en el que parte de sus objetivos estuvieron enfocados en determinar las diferencias en el estrés académico en función al sexo en población universitaria para ello se contó con una muestra de 1042 estudiantes mexicanos, siendo 421 hombres y 621 mujeres con edades entre los 25 a 40 años. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance descriptivo; empleando el Inventario de estrés académico (IEA). En cuanto a los hallazgos obtenidos, se identificó diferencias en función al sexo ($p<.001$), dado que ambos grupos hubo variabilidad en sus puntuaciones; siendo el grupo de las mujeres quienes alcanzaron un puntaje mayor ($M=576.11$) con respecto a los hombres ($M=440.95$). Concluyendo que, el estrés académico se trata de un fenómeno latente en la población de estudio, sin embargo, suele tener mayor prevalencia en las mujeres.

Muñoz et al. (2023) realizaron un estudio en el que parte de sus objetivos consistió en evaluar las diferencias en el estrés académico en función al sexo en población universitaria para ello se contó con una muestra de 37 estudiantes, siendo 17 hombres y 20 mujeres con edades entre los 19 a 27 años procedente de Chile. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance descriptivo; empleando el Inventario de estrés académico (SISCO). En cuanto a los hallazgos obtenidos, se identificó diferencias en función al sexo ($p<.001$), dado que ambos grupos hubo variabilidad en sus puntuaciones; siendo el grupo de los hombres ($Mdn=24.5$) quienes alcanzaron un puntaje mayor sobre las mujeres ($Mdn=19.0$). Concluyendo que, el estrés académico se trata de un fenómeno que puede afectar a ambos grupos, sin embargo, suele estar presente en niveles más elevados en los varones.

Moposita y Vásquez (2022) ejecutaron una investigación que tuvo por objetivo evaluar la relación entre la autoeficacia y el estrés académico realizado en universitarios para ello contando con una muestra de 239 evaluados con edades que oscilaron entre los 18 a 26 años procedentes de Ecuador. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance correlacional; empleando el Inventario de autoeficacia académica (IEAA) y el Inventario sistémico del estrés académico. Según los resultados obtenidos, se verificó que, el nivel medio fue la categoría que predominó ($n=167$), reflejando al 69.9% sobre la muestra en la autoeficacia académica; a su vez, de forma paralela, el nivel moderado, también reflejó la mayor tendencia ($n=183$), contando al 76.6% de los evaluados en el estrés académico. No obstante, el análisis inferencial reporta una correlación inversa baja, pero sin significancia estadística ($Rho=-.011$; $p=.868$). Concluyendo que, ambas variables no estarían vinculadas de forma estadística, aspecto que podría estar ligado a características específicas de la muestra evaluada.

Espin y Aranzába (2022) llevaron a cabo un estudio que tuvo por objetivo determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en estudiantes universitarios contando con una muestra de 98 encuestados con edades que oscilaron entre los 18 a 35 años procedentes de Ecuador. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance correlacional; empleando la Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA) y el Inventario de estrés académico (SISCO). Según los resultados obtenidos, se verificó que, en el estrés académico, el nivel bajo fue la categoría que predominó ($n=51$), reflejando al 71.8% de la muestra; del mismo modo, en el caso de la autoeficacia se aprecia que el nivel bajo reflejó la mayor tendencia ($n=53$), contando al 74.6% de los evaluados. Mientras que, en el análisis inferencial reportó una correlación inversa baja y significancia ($Rho=-.180$; $p<.001$), siendo la tendencia teórica esperada. Concluyendo que, mientras mayor sea el grado de estrés al

que se vean expuesto los estudiantes, habrá una disminución en el nivel de autoeficacia percibida.

Navarro et al. (2022) realizaron un estudio en el que parte de sus objetivos consistió en evaluar la relación entre la autoeficacia y el estrés académico llevado a cabo en universitarios para ello contando con una muestra de 126 estudiantes con edades entre los 21 a 35 años procedentes de Costa Rica. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance correlacional; empleando la Escala de autoeficacia general (EAG) y la Escala de estrés percibido (EEP-14). De acuerdo al análisis inferencial efectuado, se verificó que existe una relación inversa moderada y con significancia estadística entre ambos constructos ($Rho = -.620$; $p < .001$), hallazgo que siguió la dirección esperada teóricamente. Concluyendo que, mientras más elevados sean los niveles de estrés asociados al ámbito académico, va a disminuir el grado de autoeficacia percibida entre los estudiantes.

Byun y Kim (2022) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar la relación entre la autoeficacia y el estrés académico en estudiantes universitarios para ello se trabajó con una muestra compuesta por 2956 estudiantes con edades entre los 18 a 30 años procedentes de Corea del Sur. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance correlacional; empleando la Escala de autoeficacia general (EAG) y la Escala de estrés académico adaptada (SAS). De acuerdo al análisis inferencial efectuado, se verificó que existe una relación inversa moderada y significancia entre ambas variables ($Rho = -.543$; $p < .001$), es decir, mientras más elevado el sentido de autoeficacia, menor será la afectación del estrés en las actividades académicas. Concluyendo que, aquellos estudiantes que se evaluaron subjetivamente con mayor grado de autoeficacia, reportaron niveles más bajos de indicadores de estrés académico.

Bullemore (2021) iniciaron una investigación enfocada en evaluar la relación entre la autoeficacia y el estrés en personal trabajador de Chile para ello se contó con una muestra compuesta por 149 encuestados (53 mujeres y 96 hombres) entre los 25 a 65 años. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance correlacional; empleando la Escala de autoeficacia general (EAG) y la Escala breve de estrés (SEB). De acuerdo a los análisis ejecutados, se verificó que existe una relación inversa moderada y significancia entre ambas variables ($Rho=-.388$; $p<.001$), lo que implica que, el percibir que se cuenta con un elevado nivel de autoeficacia, va a conllevar a una menor afectados del estrés asociado al desarrollo de las funciones. Concluyendo que, cuando se cuenta con mayor desarrollo del sentido de autoeficacia, se posee mejores estrategias para afrontar el estrés y disminuir sus efectos.

Antecedentes nacionales

Chumbimuni y Pequeña (2023) ejecutaron una investigación en el que parte de los objetivos consistió en determinar en nivel de autoeficacia académica en estudiantes universitarios procedentes de Lima para ello se contó con una muestra de 200 evaluados, siendo 80 hombres y 120 mujeres con edades entre los 18 a 25 años. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance descriptivo; empleando la Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA). En cuanto a los datos reportados, se verificó que el nivel moderado tuvo la mayor tendencia de participantes ($n=115$), reflejando al 57.5% de la muestra. Además, los análisis inferenciales, identificaron diferencias en función al sexo ($p>.05$), dado que ambos grupos hubo una variabilidad significativa en sus puntuaciones; siendo los hombres quienes alcanzaron puntajes más elevados ($M=111.9$) con respecto a las mujeres ($M=92.8$). Concluyendo que, la autoeficacia académica se trata de un fenómeno que estaría presente

mayoritariamente en un nivel moderado; siendo significativamente más elevados en los hombres.

Sulca y Quiroz (2021) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar en nivel de autoeficacia académica en estudiantes de secundaria procedentes de Lima Metropolitana para ello se contó con una muestra de 263 adolescentes, siendo 146 hombres y 117 mujeres con edades entre los 12 a 16 años. En cuanto a su metodología, el estudio fue de tipo básico, diseño no experimental y alcance descriptivo; empleando la Escala de autoeficacia de los escolares (ACAES). En cuanto a los hallazgos obtenidos, se reportó que el nivel regular tuvo la mayor tendencia de encuestados ($n=175$), reflejando al 66.5% de la muestra. Además, no se identificó diferencias en función al sexo ($p=.343$), dado que ambos grupos tuvieron puntuaciones con poco grado de variabilidad; no obstante, el grupo de los hombres alcanzaron ligeramente mayores ($M=67.37$) con respecto a las mujeres ($M=66.09$). Concluyendo que, la autoeficacia académica se trata de un fenómeno presente en la mayor parte de los encuestados en un nivel categórico moderado; presentes casi en un mismo grado de desarrollo tanto en hombres y mujeres.

Bases teóricas

Autoeficacia percibida

Definiciones

Se le considera como un fenómeno psicológico atribuido a la valoración personal que uno se realiza en función a la capacidad para alcanzar y cubrir objetivos específicos (Robles, 2020). No siendo una mera evaluación de los atributos personales que permiten realizar una tarea; sino de la manera en como lo realiza y el estado emocional que mantiene durante el proceso (Martínez et al., 2023). Se infiere que dicha percepción varía en función a las experiencias precias de logros y fracasos, así como de las estrategias empleadas para sobrellevarlas o si están han sido efectivas (Popa et a., 2021).

También se le contempla como una forma que la persona posee de autorreferencia de las propias habilidades que pueden mejorarse o trabajar tener un mejor desempeño en posteriores escenarios desafiantes (García et al., 2022). Siendo común que en ocasiones suelen tener una percepción sesgada, dado que, si se percibe una baja eficacia, generará dudas sobre la capacidad real que se posea, conllevando a un menor nivel de esfuerzo y resaltar con mayor agudeza los errores que se puedan cometer (Pellerone et al., 2021).

Un aspecto relevante de esta variable es su naturaleza prospectiva, ello quiere decir que, la percepción de autoeficacia no se basa principalmente en considerar los resultados del pasado, sino que se genera una expectativa de como considera que sería su desempeño en situaciones ya acontecidas (Karakose et al., 2023). La cual se construye en parte a los logros y fracasos obtenidos; pero también incluye las comparaciones con otras personas o modelos de referencia (Polo et al., 2021) y las reacciones físicas y emocionales que suscitan durante el desarrollo de una tarea específica (Aslan, 2022).

Bases teóricas de la autoeficacia percibida

Teoría social cognitiva (Bandura, 1986)

Contempla la percepción de autoeficacia como un factor primordial en la regulación del comportamiento; es decir que, esta percepción se basa en los pensamientos, nociones y creencias que un individuo posee sobre sí mismo, en función a las destrezas y/o capacidades que le permiten conseguir resultados concretos (Mensah et al., 2023a). De modo que, el autor de la teoría plantea que esta autoeficacia se llega a desarrollar a partir de cuatro canales de información, la primer siendo la experiencia de dominio (Yin et al., 2022); adquirida al cumplir metas y objetivos específicos, lo que incrementa su sensación de eficacia a medida que la sensación de logro se experimenta con mayor frecuencia (Islam et al., 2023).

Como segundo canal, estaría la denominada experiencia vicaria lo que implica observar a otros conseguir alcanzar la meta trazada o similar (Zhang et al., 2022a). El acercamiento o contar con modelos de referencias es de utilidad percibir una tarea como algo alcanzable que requiere ciertas destrezas o habilidades (Bhati y Sethy, 2022). Como tercera fuente estaría la persuasión social, lo que implica aquellos alicientes o formas de motivación verbal, las cuales cuenta con gran relevancia dado que una parte de la autoeficacia se forma en función al juicio subjetivo que uno hace sobre lo que los demás perciben de uno mismo (Sun et al., 2024). Si bien se trata de una forma de influencia, esta es menos eficaz que la obtenida de manera directa al superar una meta personal (Chen y Tu, 2021).

En cuanto al cuarto canal, estarían la integración de las respuestas fisiológicas vinculadas de forma subjetiva al ámbito emocional; dicho de otro modo, según la respuesta fisiológica involuntaria que se experimente, sería un indicador de la propia capacidad (Wu et al., 2021); pudiendo interpretarse como ineficaz o poco preparado si se llegan a presentar reacciones fisiológicas asociadas a emociones vinculadas a la pérdida de control como lo es el miedo o la ansiedad (Zhang et al., 2022b). Aunado a lo ya descrito, el autor de la teoría no contempla la autoeficacia como un rasgo extrapolable de manera general a todos los aspectos de la vida de la persona, sino atribuido a dominios específicos (Avalos y Romero, 2021). De modo que, una persona puede ser consciente que es altamente eficiente en el ámbito social, pero no tan eficaz en lo académico (Mensah et al., 2023b).

Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)

Esta teoría concibe a la autoeficacia desde un enfoque basado en la motivación que se experimente para satisfacer tres necesidades psicológicas básicas, siendo estas la autonomía, competencia y relación con otros (López et al., 2021). En el caso de la

competencia, alude a la percepción de poder cumplir una tarea, obteniendo el resultado esperado; lo que en sí mismo refuerza las creencias de autoeficacia, principalmente por el trabajo asociativo (Arciniegas et al., 2024). Sin embargo, para que exista una motivación latente se debe incluir el sentido de autonomía; descrito como la posibilidad de realizar una función considerando el propio criterio para tomar decisiones o la manera en que se abordará (Luo et al., 2021a). Asimismo, la relación con otros, añadiendo el grado de apoyo y respaldo que se experimente cuando se inicia algo nuevo o demandante (Muller et al., 2021).

De manera que, la integración de ello puede contemplar a un individuo que se percibe muy eficiente en una tarea concreta; no obstante, si debe llevar a cabo un trabajo asociado a dicha tarea bajo una presión elevada o en un contexto conflictivo o disfuncional, la motivación para llevarla a cabo se verá afectada significativamente (Herrada y Horta, 2023). A su vez, la teoría plantea dos formas de motivación, la primera siendo de tipo intrínseca, en este caso, el accionar fluye y se da naturalmente por disfrute, aspecto que cubre las tres necesidades antes mencionadas, siendo una de las formas de autoeficacia más sólidas, al vincular los logros con el deseo inherente y genuino de llevarlo a cabo por placer (Luo et al., 2021b).

Por otro lado, la motivación extrínseca, aplica a todo accionar enfocado a obtener algún tipo de beneficio o evadir algún tipo de consecuencia (Shah et al., 2021); algunos autores señalan que este tipo de motivación puede afectar gradualmente la percepción de autoeficacia, debido a que suele tratarse de tareas o metas que carecen de un deseo real; pudiendo llegar a cambiar ello y volverse en una creencia que refuerce la autoeficacia, cuando dicha motivación se apoya de aspectos como la autonomía y competencia (Gagné et al., 2022). Una forma de entenderlo es contemplar a un estudiante en un contexto académico que alienta y refuerza los esfuerzos realizados (competencia), la metodología

empleada favorece el contar con diferentes formas de instrucción acorde a distintas características personales (autonomía), si a ello, se le suma el apoyo de docentes, familiares o grupo de pares (relación), brinda como resultado una motivación genuina y sostenida que reafirman la autoeficacia (Ryan y Deci, 2024).

Dimensiones

Según lo descrito por Robles (2020), la autoeficacia percibida puede ser evaluada a partir de una serie de dimensiones básicas, siendo estas:

Expectativa de situación: Denominación que se le brinda a la evaluación cognitiva que una persona ejecuta respecto a sus capacidades para desempeñarse en uno o diferentes entornos, tomando en consideración las demandas del contexto en el que se encuentra; es decir que, implica la interacción entre las creencias sobre la propia autoeficacia y las condiciones situacionales de cada escenario (Dahri et al., 2023).

Expectativas de resultados: Creencias vinculadas a las consecuencias o beneficios de realizar una determinada acción de manera eficaz; dichas creencias no se basan únicamente de las destrezas y capacidades propias para llevar a cabo la acción; sino del proceso de introyección antes de llevarlas a cabo, considerando los efectos que conlleva tanto personales y contextuales (Hsu et al., 2021).

Expectativa de autoeficacia percibida: Implica un juicio crítico que un individuo realiza sobre sí mismo, respecto a sus recursos actuales y desempeño en situaciones similares a la que pretende enfrentarse; así como ser consciente de las limitaciones y demandas que pueden fungir como posibles complicaciones para lograr alcanzar un objetivo con éxito (Min, 2023).

Estrés académico

Se le considera una reacción fisiológica y emocional suscitada ante la interacción entre un estudiante con las demandas o deberes académicas de su contexto educativo, las

cuales pueden ser consideradas como excesivas o desbordantes, cuando a juicio personal los recursos propios se llegan a ver sobrepasados con cierta frecuencia, lo que da lugar a reacciones cada vez menos reguladas y más enfocadas en la percepción de amenaza a la que está vinculada (Barraza, 2018).

Otros autores por su parte, lo consideran como un cúmulo de reacciones que llegan a considerarse abrumadas debido a que integra aspectos emocionales como la frustración, cansancio, ansiedad e irritabilidad por nombrar algunos de los más comunes (Berdida y Grande, 2023). De acuerdo a la literatura científica actual, la afectación varía en individuos, dependiendo de su percepción de manejo de la impulsividad y control de su capacidad para regular las emociones displacenteras (Mosanya, 2021).

También se le contempla como el resultado de la interacción dinámica infructuosa entre los recursos de afrontamiento y/o académicos personales frente a la presión y clima institucional en el que el estudiante interactúe (Córdova et al., 2023). El estrés suscitado del mismo, llega a acrecentarse con el tiempo cuando se integran creencias asociadas a la ineptitud o incapacidad para mejorar el rendimiento obtenido, conllevando a rumiaciones sobre el fracaso y evitación de responsabilidades (Acevedo et al., 2021).

Bases teóricas del estrés académico

Modelo transaccional del estrés (Lazarus, 1991)

Este modelo brinda una descripción detallada respecto a la dinámica interactiva que suscita entre el estudiante y su contexto académico, en dicho proceso se involucran procesos mentales de análisis subjetivo de cada una de las demandas del entorno, y la interpretación de riesgo que le brinda respectivamente, considerando recursos personales (Miraki et al., 2024). Este modelo postula que el estrés académico como tal, surge en esta primera fase de evaluación, atribuyendo en la mayoría de casos un nivel más elevado de complejidad a todos los estresores cuando se detecta uno que puede ser potencialmente

amenazante (Sharma y Gupta, 2023a). Sin embargo, también integra recursos personales, siendo uno de los más relevantes la inteligencia emocional, siendo uno de los factores que contribuyen a que dichos estresores no se contemplen unilateralmente como algo atemorizando, sino como un desafío que puede enfrentarse (Ruíz et al., 2025a).

Asimismo, también existe una evaluación secundaria, la cual suele pasarse por alto en la mayoría de estudiantes afectados por el estrés; la cual versa en el análisis de los recursos personales con los que se cuenta para enfrentar dichas demandas (Varo et al., 2023). Los autores refieren que existen estrategias de afrontamiento que son considerados más frecuentes como lo es el apoyo social, tanto familiar y de grupo de pares (Sharma y Gupta, 2023b); grado de resiliencia entre otros (Mangi et al., 2023); no obstante, la relevancia recae en el grado de consciencia que se tenga sobre dichos recursos, dado que poseen gran influencia en la percepción control (Cheng et al., 2022). En los casos en que esta evaluación no llega a darse, genera que incluso los estresores más simples se perciban de manera más angustiantes (Labrague, 2024).

Como puntos adicionales del modelo postulado por los propios autores es que dicho estrés no se trataría de un fenómeno estático, por el contrario, consideran que depara un proceso de adaptación y ajuste de las estrategias que actualmente dispone la persona (Ochoa et al., 2023). Lo que conduce a un replanteamiento de la situación estresante, contemplando nuevas formas de afrontamiento que disminuyan el nivel de estrés (Ruíz et al., 2025b).

Modelo de demandas, control y apoyo (Johnson y Hall, 1988)

Este modelo plantea que el estrés académico surge de la interacción conjunta de tres componentes suscitados en el ámbito educativo, siendo estas las demandas académicas, el nivel de complejidad percibido de las tareas asignadas y responsabilidades y el grado de apoyo social que perciba en su entorno (Deng et al., 2022a). De acuerdo a

lo postulado, cuando se llega a presentar que existe desequilibrios entre dichos componentes, pueden surgir repercusiones que afecten la bienestar emocional y rendimiento del estudiante (Slimmen et al., 2022). En este modelo, las demandas vienen a representar las exigencias propias del contexto educativo; es decir, las evaluaciones, tareas y asignaturas, las cuales pueden ser contempladas como excesivas o complejas de tal manera que los recursos personales de afrontamiento del estudiante no son suficientes, o que conlleva a un incremento gradual del estrés (Savari et al., 2023a).

Sin embargo, no se infiere que las demandas sean el único factor que intervenga en el surgimiento del estrés, o que sea el más determinante, dado que esta percepción varía de una persona a otra (Chen et al., 2023). Sino que añade que lo que lo convierte en significativo en la presencia de los factores tanto de control y apoyo, puede llegar a moderar su impacto o acrecentarlo según el déficit que pueda presentarse (Jiang et al., 2022). Esto se menciona debido a que, el componente de control implica la capacidad interna de cada individuo para tolerar la presión en función a sus capacidades actuales, como lo puede ser organización, hábitos de estudio o nivel de compromiso (Ragusa et al., 2023).

De acuerdo al modelo, aún si el estudiante percibe que las demandas académicas son abrumadoras, el estrés no llega a volverse disfuncional si en paralelo se siente en control sobre la manera de lidiar con estas (Savari et al., 2023b). En caso contrario, cuando el nivel de las demandas es alto y se cuenta con baja sensación de control, se refuerza el agotamiento físico y emocional, conllevando a una disminución severa en el rendimiento académico (Lei et al., 2022). Por su parte, el apoyo social, funge como factor amortiguador ante los efectos psicológicos del estrés, lo que conmina a apoyarse en otras personas que puedan brindar recursos o estrategias para lidiar correctamente con la presión, estas personas pudiendo ser familiares, compañeros o profesores (Deng et al.,

2022b); este es un factor complejo, dado que minimiza los efectos del estrés asociados a las demandas, y bajo nivel de control de llegar a darse dicho escenario, lo que en conjunto refuerza la resiliencia (Andrade et al., 2023).

Dimensiones

Por su parte, Barraza (2018) planteó una serie de dimensiones que son de utilidad para evaluar el estrés académico, siendo estos:

Estresores: Referente a todo aquel estímulo o situación subjetiva que pueden ser o no ajenos al aspecto educativo, pero que tienen la característica de ser fuente de agobio y amenaza en el estudiante; pudiendo clasificarse por su naturaleza como externos, asociados a la demanda de deberes académicos, plazos de entrega de tareas, complejidad en las asignaturas, entre otras. O ser de naturaleza interna, vinculado al auto reproche, miedo a equivocarse o meticulosidad excesiva (Teixeira et al., 2022).

Síntomas: Implica todo el abanico de posibles reacciones fisiológicas, cognitivas, afectivas e incluso conductuales que llegan a presentarse al estar frente a situaciones de alta demanda académica que sobrepasen los recursos personales; estando entre las manifestaciones más comunes los problemas del sueño, irritabilidad, procrastinación, problemas ligados a la toma de decisiones y atención sostenida (Álvarez y Becerra, 2021).

Estrategias de afrontamiento: Refiere a los medios o formas que el estudiante posee para lidiar con las demandas del contexto académico, involucrando recursos tanto cognitivos y conductuales, con la finalidad de disminuir o modular los efectos derivados del estrés en niveles excesivos; no obstante, estas varían entre estrategias adaptativas, en las que se gestionan los estados emocionales y hay mayor planificación; así como estrategias disfuncionales, asociadas en la mayoría de casos a la evitación (García et al., 2021).

II. METODOLOGÍA

Método de investigación

El estudio que se realizó siguiendo el método hipotético-deductivo, denotando que, se identificó una determinada problemática presente en una población de estudio, posterior a ello, se plantearán hipótesis en función a un posible resultado que cumpla con ciertos parámetros teóricos; las cuales pasaron por un proceso de verificación a partir de procesos estadísticos (Cheong, 2019). Los análisis que se realizaron, reportaron un nivel de significancia con lo que se hizo las verificaciones en cada evaluación de correlación, constatando si concuerdan con las hipótesis del investigador o caso contrario se acepte la hipótesis nula.

Enfoque de investigación

El enfoque que se empleó fue el cuantitativo, ello implica que, los hallazgos que se reportaron, se obtuvieron de un proceso de cuantificación de datos numéricos que se recabaron a partir de la aplicación de los cuestionarios a los participantes del estudio, a partir de ello, se pudieron realizar afirmaciones sobre tipo de fuerza y dirección de las correlaciones (Gamage, 2025). Entre los análisis estadísticos que se realizaron estuvieron tanto el reporte de datos descriptivos e inferenciales, esto último siendo lo que permitió hacer la contrastación de hipótesis.

Tipo de investigación

El estudio fue de tipo básica; por ende, el objetivo base del trabajo concierne el aportar con datos empíricos actualizados al entendimiento de la relación de las variables que se pretenden vincular; siendo importante destacar que el estudio no contó con una empleabilidad práctica directa; no obstante, aportó conocimientos científicos y sintetiza lo que hasta la fecha se conoce sobre los fenómenos psicológicos de interés, a modo de problemática en una determinada población (Arias y Covinos, 2021a).

Diseño de investigación

De acuerdo a lo planteado en el estudio, se trabajó con un diseño no experimental, esto quiere decir que no se hizo ningún proceso de manipulación, cambios o añadidura de algún elemento que pudiera alterar de alguna manera las variables de evaluar; por el contrario, se limitó a recabar información en el contexto cotidiano académico de los evaluados (Calle, 2023). En función a lo antes referido, las variables de autoeficacia y estrés académico se evaluaron mediante la aplicación de un cuestionario durante un periodo específico de tiempo, previamente explicando las consignas de marcado.

Por otro lado, el trabajo fue de corte transversal, lo que implica que la evaluación y recolección se hará en un único periodo de tiempo para cada participante (Maier et al., 2023). También se puede mencionar que se trata de un estudio de alcance correlacional, dado que el objetivo general se enfocó en determinar el grado de correlación que existe entre dos variables psicológicas latentes en una población (Gutiérrez et al., 2023). Para llevar a cabo ello, se emplearon coeficientes de correlación y el reporte de la significancia mutua (Ali-Abd, 2022).

Población, muestra y muestreo

Población

Descrita como un conjunto de individuos que comparten ubicación geográfica; así como una serie de rasgos en común que los hacen de interés de estudio, además, según sus proporciones y nivel de especificidad se pueden clasificar como finitas o infinitas (Faneite, 2023). De acuerdo a esto, la población estuvo confirmada por 10 457 alumnos de la comunidad estudiantil de dos universidades privadas ubicadas en el distrito de Lima, de acuerdo a los datos actualizados de la plataforma virtual ESCALA perteneciente al Ministerio de Educación (MINEDU, 2024).

Muestra

Fracción o porcentaje que forma parte de una población; la cual se extrae con fines de hacer mediciones y obtener una representación estadística del grupo totalitario; poseen rasgos en común considerados para su selección, ya sea por aspectos sociodemográficos y variables psicológicas presentes (Cash et al., 2022). Para determinar la cantidad idónea para desarrollar el estudio se recurrió a la fórmula para poblaciones finitas, lo que dio como cantidad mínima requerida un total mínimo de 370 estudiantes universitarios. Sin embargo, la muestra final, se conformó por 381 encuestados, siendo 295 mujeres y 86 hombres con edades que oscilaron entre los 17 a 31 años ($M=20.7$; $DE=3.82$).

$n = 370$ (Cantidad de muestra)

$N = 10\ 457$ (Cantidad poblacional)

$Z = 1.96$ (Nivel de confianza)

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

$e = 0.05$ (Error de la estimación)

$p = 0.5$ (Porcentaje de éxito)

$q = 0.5$ (Porcentaje de fracaso)

Criterios de inclusión

- Estar matriculados en una universidad privada ubicada en Lima
- Estar llevando cursos académicos en la actualidad
- Sin distinción por sexo
- Edad consignada entre los 18 a 55 años
- Llevar estudiando más de 6 meses

Criterios de exclusión

- Quienes no brindaron su asentimiento informado

- Aquellos se encuentran actualmente en periodo de vacaciones
- Quienes hayan respondido de forma incompleta el formulario
- Estudiantes cuyas respuestas denoten tendencia atípica lineal

Muestreo

La recolección de datos se hizo siguiendo un tipo de muestreo no probabilístico, por conveniencia, debido a que se incluirán a aquellos participantes que deseen hacerlo ya sea por facilidad o accesibilidad, haciendo que todos tengan la misma posibilidad de ser parte del estudio, siempre y cuando cumplan con los criterios estipulados previamente a juicio crítico del investigador (Fau y Vázquez, 2022). Aun así, se debe tener en cuenta que solo se estará trabajando con el 3.5% de la población total, aspecto por lo que es no probabilística.

Variables y operacionalización

Operacionalización de la variable 1: Autoeficacia académica percibida

Esta variable se define como una evaluación subjetiva que un estudiante realiza concerniente a sus habilidades para cumplir con los objetivos y metas académicas; asimismo, las destrezas con las que cuenta para lidiar con las dificultades; generando un juicio personal que consolida una creencia sobre la propia autoeficacia (Robles, 2020).

El constructo será medible a partir de la suma de puntajes recabados de la Escala de autoeficacia académica percibida (ESAA) diseñado por Robles (2020), posee una calificación que oscila entre 28 a 140 puntos. A su vez, puede obtenerse tres niveles categóricos, siendo estos: bajo (28-65), moderado (66-103) y alto (104-140).

Operacionalización de la variable 2: Estrés académico

Considerado como un fenómeno de carácter físico y psicológico que se genera gradualmente cuando se percibe que las competencias y/o recursos cognitivos en el estudiante no insuficientes

para lidiar con las demandas académicas de su entorno educativo, caracterizada por presentar una respuesta tanto somática y afectiva en quienes lo experimentan (Barraza, 2018).

El constructo fue medible a partir de la suma de puntajes recabados por el Inventario SISCO SV-21 diseñado por Barraza (2018), teniendo una calificación que oscila entre 21 a 126 puntos. A su vez, puede obtenerse tres niveles categóricos, siendo estos: bajo (21-56), moderado (57-90) y alto (91-126).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Se recurrió a la encuesta como técnica para el recojo de datos, lo que implicó recurrir a un cuestionario de preguntas para la medición respectiva de cada variable, cuyas preguntas y alternativas de respuesta permitirán tener un alcance real del nivel en el que los constructos psicológicos se encuentran presentes (Arias y Covinos, 2021b). Para ello, se aplicaron dos escalas de medida y una ficha sociodemográfica.

Descripción de instrumentos

Variable: Autoeficacia percibida

- **Nombre:** Escala de autoeficacia académica percibida (ESAA)
- **Autor:** Robles (2020)
- **Origen:** Perú
- **Adaptación actual:** Arboccó et al. (2023)
- **Objetivo:** Realizar una valoración de la autoeficacia académica percibida que los estudiantes pueden estar experimentando.
- **Duración:** 25 a 30 minutos
- **Descripción:** Se trata de un instrumento conformado por 28 ítems ordinales que están ordenados en un modelo de tres factores; asimismo, posee una escala Likert de calificación con cinco alternativas de marcado.

Variable: Estrés académico

- **Nombre:** Inventario de estrés académico (SISCO SV-21)
- **Autor:** Barraza (2018)
- **Origen:** México
- **Adaptación peruana:** Olivas et al. (2021)
- **Objetivo:** Realizar una valoración del nivel subjetivo de estrés académico que los estudiantes pueden estar experimentando.
- **Duración:** 20 a 25 minutos
- **Descripción:** Se trata de un instrumento compuesto por 21 reactivos ordinales que están ordenados en un modelo de tres factores; asimismo, posee una escala Likert de calificación con seis alternativas de marcado.

Validación

La evidencia de validez de la Escala ESAA en su versión original, se realizó en una muestra de 300 universitarios de Lima. De acuerdo a los análisis realizados se verificó la validez basada en el contenido por parte de cinco jueces expertos reportando valores por encima .80 respectivamente en los reactivos. Por otro lado, se efectuó un AFE con el que se evidenció que el modelo de base de tres factores explicaba el 44.2% de la varianza total acumulado (Robles, 2020).

Por su parte, en el caso del Inventario SISCO SV-21, Olivas et al. (2021) hicieron la evaluación en una muestra de 700 universitarios de Lima Metropolitana. Ejecutaron un AFC aplicado al modelo original de tres factores, reportaron índices aceptables (CFI=.929; TLI=.920; SRMRHO=.061), verificando la validez por estructura interna del instrumento.

Confiabilidad

Concernientes a las evidencias de confiabilidad de cada instrumento, en el caso de la Escala ESAA, por medio del estadístico Alfa ($\alpha=.877$) y Dos Mitades de Guttman (.862), se determinó una alta fiabilidad general del instrumento; así como por dimensiones reportando valores por encima de .80 respectivamente (Robles, 2020).

Por otro lado, concerniente al Inventario SISCO SV-21 el autor original evaluó dicha propiedad por medio del coeficiente Alfa, obteniendo de manera general ($\alpha=.85$) y dimensiones valores que sobrepasaron el parámetro mínimo de .70, denotando una buena consistencia interna (Barraza, 2018). Mientras que, la versión más actual del instrumento, se le hizo un reporte de su confiabilidad por medio del análisis de Omega ($\omega=.92$), tendencia que también se dio en cada dimensión (Olivas et al., 2021).

Plan de procesamiento y análisis de datos

Todos los procesos de análisis se llevarán a cabo en el software estadístico Jamovi v. 2.3.21 donde se procesará la base de datos previamente esportada en formato de Excel; aunado a ello, se hará uso del programa Microsoft Word para hacer la tabulación de los resultados.

Los análisis se van a distribuir en estadística descriptiva e inferencial, para el primer caso se reportará los niveles de ambas variables de manera general, a partir de las frecuencias y porcentajes. Mientras que, para lo inferencial, se inició con la ejecución de la prueba de normalidad para ello empleando Kolmogórov-Smirnov, dado que se contó con un tamaño muestral mayor a las 50 unidades de análisis. Según lo obtenido en el nivel de significancia, se va a determinar si se trabajará empleando métodos paramétricos ($p>.05$) y no paramétricos ($p<.05$), por lo que, de darse el primer caso, se harían los análisis con r de Pearson para las correlaciones; caso contrario el coeficiente Rho de Spearman (Okeye y Hoseeini, 2024). Además de lo antes referido se va a brindar los datos del grado

de significancia estadística de la correlación y el tamaño del efecto a partir del coeficiente de determinación (r^2), lo que permitirá conocer el grado de variabilidad que una variable posee sobre la otra.

Aunado a ello, se va a ejecutar análisis de comparación según el sexo de los evaluados, al tratarse de dos grupos se usará t de Student o U de Mann Whitney según sea lo obtenido en el análisis de normalidad. Asimismo, se va a reportar datos de medianas y rangos estandarizados, lo que permitirá verificar que grupo reportó el nivel más elevado.

Aspectos éticos

Por otro lado, todo el proceso de elaboración del estudio se va a desarrollar según ciertos criterios éticos que van a garantizar la transparencia tanto de la información que se empleará a modo de argumentos y resultados, sino también el cuidado del bienestar humano de quienes formarán parte del trabajo. Lo primero siendo los lineamientos de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2020), debido a que se tuvo cuidado en hacer un correcto trabajo de referenciado a todos los autores de donde se extrajo la información que fungieron como argumentos de fuerza dando peso a las afirmaciones realizadas. Además, que al tratarse de distintas fuentes externas se evitó caer en plagios de ideas y mal uso de la propiedad intelectual, citando cada caso a la fuente original.

Otro de los parámetros que se respetaron fue el Código de Ética y Deontológica descrito por el Colegio de Psicólogos del Perú (CPSP, 2017), concretamente cumpliendo con los artículos 22 y 25, los cuales hacen mención del abordaje con participantes que formen parte de estudios científicos; debido a que ello implica tomar todas las medidas necesarias para salvaguardar su integridad física y emocional en todo momento; así como respetar el anonimato de su participación, evitando solicitar datos personales y haciendo uso exclusivamente académico de los resultados brindados.

Además de lo antes referido, también están los parámetros del Código de Ética e Integridad Científica de la Universidad Norbert Wiener (UPNW, 2025), lo que en margen general hace que se declare bajo juramente que todos los hallazgos reportados son verídicos, evitando incurrir en conductas antiéticas como la falsificación de información o modificar datos que pueden generar sesgos en los aportes científicos de la investigación.

III. RESULTADOS

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra de estudio

	Categoría	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Mujeres	295	77.4 %
	Hombres	86	22.6 %
	Total	381	100%
Situación laboral	Estudian	204	53.5%
	Estudian y trabajan	177	46.5%
	Total	381	100%

De acuerdo a los datos referidos en la tabla 1 se verifica que la muestra trabajada se conformó por 381 estudiantes universitarios, siendo 259 mujeres (77.4%) y 86 hombres (22.6%). A su vez, se tomó en cuenta el dato de la situación laboral de los estudiantes, de modo que, el 53.5% del alumnado se dedica exclusivamente al estudio; mientras que, el 46.5% restante se dedican a estudiar y trabajar en paralelo.

Análisis descriptivo de los resultados

Tabla 2

Niveles generales de las variables generales de estudio

Niveles	Autoeficacia académica percibida		Estrés académico	
	f	%	f	%
Bajo	99	26 %	24	6.3 %
Moderado	134	35.2 %	259	68 %
Alto	148	38.8 %	98	25.7 %

Nota: f=frecuencia; %=porcentaje

En la tabla 2 se aprecia la descripción por niveles de las variables generales, según la frecuencia (*f*) y porcentajes (%) de los participantes, reportando en la autoeficacia académica percibida que la mayor tendencia se dio en el nivel alto ($n=148$), aspecto que reflejó al 38.8% de la muestra total. Por su parte, en el estrés académico, se identificó que el mayor número de encuestados se ubicó en la categoría moderada ($n=259$), lo que concentró al 68% de la muestra. Estos datos en conjunto, permiten inferir que, la mayor parte de los encuestados, posee una adecuada seguro y confianza en sus capacidades para afrontar las tareas y responsabilidad académicas de forma eficaz; aunque los niveles de estrés asociados sean principalmente moderados.

Análisis inferencial de los resultados

Tabla 3

Análisis de prueba de normalidad de las variables

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	p
Estrés académico	.993	381	.062
Estresores	.992	381	.032
Síntomas	.990	381	.009
Estrategias de afrontamiento	.986	381	.001
Autoeficacia académica percibida	.912	381	< .001
Expectativa de situación	.931	381	< .001
Expectativas de resultados	.917	381	< .001
Expectativa de autoeficacia percibida	.930	381	< .001

Nota: gl=grados de libertad; p=nivel de significancia

De acuerdo a los datos obtenidos en la tabla 3, se aprecian los datos del análisis de normalidad a partir del cálculo de la prueba de Shapiro-Wilk a ambas variables generales y sus respectivas dimensiones, reportando en la mayoría de casos un p -valor inferior a .05 lo que es indicativo que los puntajes no se ajustan a una curva de distribución normal; Por ende, debiendo hacer uso de métodos no paramétricos para los procesos de cuantificación posteriores, como el coeficiente Rho de Spearman para las correlaciones y la prueba U de Mann Whitney para ejecutar comparaciones entre dos grupos (Khatun, 2021).

Objetivo general

Tabla 4

Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico

		Estrés académico
	<i>Rho</i>	-.603
	<i>r</i> ²	.364
Autoeficacia académica percibida	<i>p</i>	<.001
	<i>n</i>	381

Nota: Rho=coeficiente de correlación; *r*²=coeficiente de determinación; *p*=nivel de significancia; *n*=número de participantes

Concerniente a los puntajes reportados en la tabla 4, se evidencia una relación inversa moderada entre ambos constructos; (*Rho*=-.603; *p*<.001); asimismo, cuenta con significancia estadística (*p*<.05); lo que implica que, aquellos estudiantes que se perciben con un mayor sentido de autoeficacia en el afrontamiento y manejo de las demandas universitarias, se verán menos afectados por el estrés asociado a su contexto académico. A su vez, se verificó que el tamaño del efecto fue mediano (*r*²=.364), denotando que el contar con una percepción positiva de la propia autoeficacia, estaría vinculado a una variabilidad del 36.4% en los índices de estrés académico (Orth et al., 2024).

Tabla 5

Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y la dimensión: estresores

		Estresores
Autoeficacia académica percibida	<i>Rho</i>	-.507
	<i>r</i> ²	.257
	<i>p</i>	<.001
	<i>n</i>	381

Nota: Rho=coeficiente de correlación; *r*²=coeficiente de determinación; *p*=nivel de significancia; *n*=número de participantes

De acuerdo a los puntajes obtenidos en la tabla 5, se evidencia una relación inversa moderada entre ambos constructos; (*Rho*=-.507; *p*<.001); asimismo, cuenta con significancia estadística (*p*<.05); lo que implica que, aquellos estudiantes que posean una creencia sólida sobre su sentido de autoeficacia en el afrontamiento y manejo de las demandas universitarias, tendrán una tendencia a percibir y/o evaluar cómo menos amenazantes situaciones o actividades potencialmente estresantes. A su vez, se verificó que el tamaño del efecto fue pequeño (*r*²=.257), denotando que el contar con una percepción positiva de la propia autoeficacia, estaría vinculado a una variabilidad del 25.7% concerniente a la intensidad de los estresores académico (Orth et al., 2024).

Tabla 6

Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y la dimensión: síntomas

		Síntomas
Autoeficacia académica percibida	<i>Rho</i>	-.502
	<i>r</i> ²	.252
	<i>p</i>	<.001
	<i>n</i>	381

Nota: Rho=coeficiente de correlación; *r*²=coeficiente de determinación; *p*=nivel de significancia; *n*=número de participantes

De acuerdo a los puntajes obtenidos en la tabla 6, se evidencia una relación inversa moderada entre ambos constructos; (*Rho*=-.502; *p*<.001); asimismo, cuenta con significancia estadística (*p*<.05); lo que implica que, aquellos estudiantes que posean una creencia sólida sobre su sentido de autoeficacia en el manejo de las demandas universitarias, conlleva a una disminución en la intensidad de los síntomas físicos y/o emocionales derivados de las actividades potencialmente estresantes. A su vez, se verificó que el tamaño del efecto fue pequeño (*r*²=.252), denotando que el contar con una percepción positiva de la propia autoeficacia, estaría vinculado a una variabilidad del 25.2% concerniente a la intensidad de las respuestas fisiológicas y/o emocionales frente a las demandas académico (Orth et al., 2024).

Tabla 7

Análisis de correlación entre la autoeficacia académica percibida y la dimensión: estrategias de afrontamiento

	Estrategias de afrontamiento	
	<i>Rho</i>	.545
	<i>r</i> ²	.297
Autoeficacia académica percibida	<i>p</i>	<.001
	<i>n</i>	381

Nota: Rho=coeficiente de correlación; *r*²=coeficiente de determinación; *p*=nivel de significancia; *n*=número de participantes

De acuerdo a los puntajes obtenidos en la tabla 7, se evidencia una relación directa moderada entre ambos constructos; (*Rho*=-.545; *p*<.001); asimismo, cuenta con significancia estadística (*p*<.05); lo que implica que, aquellos estudiantes que posean una creencia sólida sobre su sentido de autoeficacia en el manejo de las demandas universitarias, conlleva a un mejor desarrollo de estrategias de afrontamiento. A su vez, se verificó que el tamaño del efecto fue pequeño (*r*²=.297), denotando que el contar con una percepción positiva de la propia autoeficacia académica, estaría vinculado a una variabilidad del 29.7% concerniente al empleo de estrategias de afrontamiento adaptativas (Orth et al., 2024).

Tabla 8*Análisis de comparación de la autoeficacia académica en función al sexo*

Variables	Mujeres		Hombres		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
Autoeficacia académica percibida	92.0	93	105.5	87	9041.0	<.001	.287

Nota: Mdn=Mediana; U=U de Mann Whitney; p=nivel de significancia; g=g de Hedges

De acuerdo a los datos reportados en la tabla 8, se aprecia que el nivel de significancia fue menor a .05 lo que sería indicativo que existen diferencias estadísticas en los índices de autoeficacia académica percibida de acuerdo al sexo de los participantes (Wonu y Anaeke, 2023). Dichas diferencias referidas se pueden verificar al analizar los puntajes de las medianas y rangos estandarizados, siendo en el caso de los hombres más elevado (Mdn=105.0; rango=87) con respecto al grupo de las mujeres (Mdn=92.0; rango=93). Asimismo, el tamaño del efecto fue pequeño ($g=.287$), denotando que la variabilidad en la autoeficacia académica percibida estaría vinculada en un 28.7% al sexo de los evaluados.

Tabla 9*Análisis de comparación del estrés académico en función al sexo*

Variables	Mujeres		Hombres		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
Estrés académico	79.0	73	72.5	86	8740.0	<.001	.311

Nota: Mdn=Mediana; U=U de Mann Whitney; p=nivel de significancia; g=g de Hedges

De acuerdo a los datos reportados en la tabla 9, se aprecia que el nivel de significancia fue menor a .05 lo que sería indicativo que existen diferencias estadísticas en los índices del estrés académico de acuerdo al sexo de los participantes (Wonu y Anaekwe, 2023). Dichas diferencias referidas se pueden verificar al analizar los puntajes de las medianas y rangos estandarizados, siendo en el caso de las mujeres más elevado (Mdn=79.0; rango=73) con respecto al grupo de los hombres (Mdn=72.5; rango=86). Asimismo, el tamaño del efecto fue mediano ($g=.311$), denotando que la variabilidad en el estrés académico estaría vinculada en un 31.1% al sexo de los evaluados.

IV. DISCUSIÓN

La presente investigación se ejecutó con la finalidad de determinar la relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en el contexto universitario de estudiantes de psicología ubicados en el distrito de Cercado de Lima. De acuerdo a los datos obtenidos se verificó que existe una relación inversa moderada y significativa entre ambos constructos ($Rho = -.603$; $p < .001$), siendo un resultado que concuerda con investigaciones como las de Marquez y Depaula (2025) quienes lo llevaron a cabo en población adulta de Argentina ($Rho = -.385$; $p < .001$); asimismo, con el trabajo de Espin y Aranzába (2022) cuya muestra se conformó por universitarios de Ecuador ($Rho = -.180$; $p < .001$), señalando que, un factor común que generaría que disminuya la percepción de autoeficacia vendría a ser el agotamiento mental atribuido a la sobrecarga de actividades y poco tiempo de descanso.

Por su parte, en el estudio de Navarro et al. (2022) realizado en estudiantes universitarios de Costa Rica se obtuvo un resultado similar ($Rho = -.620$; $p < .001$), así como con el trabajo de Byun y Kim (2022) en población universitarios de Corea de Sur ($Rho = -.543$; $p < .001$), postulan que existen mecanismos de afrontamiento en común como son la reevaluación cognitiva, aspecto que contemplar las demandas académicas como procesos que pueden ser superados por sus propias capacidades, lo que disminuye el estrés. Es importante, remarcar que, no se pudo identificar trabajos previos actualizados en el que se abordase este análisis, sin embargo, al poseer estos datos poseen similitudes entre sí; se asume que no se trataría de un hallazgo aleatorio, sino de un resultado que es consistente a pesar de que se lleve a cabo en contextos distintos.

A su vez, la relación obtenida estaría vinculada a la Teoría Social Cognitiva, planteada por Bandura (1986), a partir de la cual se infiere que, de acuerdo al tipo de las creencias que se tenga respecto a las capacidades personales para ejecutar y desarrollar determinas

acciones; así como manejar diversas complejas y responder ante el estrés derivado de estas, se va modificando la concepción sobre la autoeficacia en contextos distintos. Sin embargo, se plantea que la autoeficacia se desarrolla al tomar en cuenta los aspectos antes señalados y la percepción sobre el desempeño en eventos estresantes previos y cuál fue el resultado obtenido (Zhang et al., 2024). Esto implicaría que, el percibirse con una alta autoeficacia académica, hace que un estudiante no contempla aspectos como tareas y/o exámenes como algo aversivo, sino como procesos que pueden ser abordados y superados, lo que disminuye significativamente el estrés anticipatorio (Gordon et al., 2023).

Prosiguiendo con el primero objetivo específico, se evidenció que la autoeficacia académica percibida posee una relación inversa y significativa con la dimensión de estresores ($Rho = -.507$; $p < .001$), siendo un resultado que guarda similitud con los trabajos de Navarro et al. (2022) y Bullemore (2021), quienes lo ejecutaron en población universitaria de Costa Rica ($Rho = -.488$; $p < .001$) y Chile ($Rho = -.375$; $p < .001$) respectivamente, añadiendo que, la complejidad en ciertos textos académicos, presión por entenderlos en el menor tiempo posible, alcanzar de forma subjetiva un alto rendimiento académico y falta de planificación en los tiempos, son considerados como los estresores mayormente referidos por dicha población.

A su vez, en el contexto nacional, tanto en el trabajo de Sulca y Quiroz (2021) así como de Chumbimuni y Pequeña (2023), si bien no se analizó dicha correlación, se señala como estresores más habituales la baja comprensión lectora y conflictos interpersonales, principalmente de índole familiar, aspectos que se vinculan a la afectación de la percepción de autoeficacia en los estudiantes universitarios (Hussain et al., 2022).

Estos resultados pueden ser explicados a partir del Modelo de recursos de afrontamiento, en el que se postula que, frente a situaciones demandantes o complejas, la persona hace

una valoración interna sobre los recursos personales para lidiar frente a ello (Lei et al., 2021). Cuando existe una percepción de alta autoeficacia, los estresores académicos son menos intensos, dado que se hará un mejor uso y aplicación de las capacidades (Cattelino et al., 2023); lo que deriva en un menor empleo de tiempo o esfuerzo mental implicado (Arora et al., 2021), así como una menor frustración, denotando menor tendencia al agotamiento mental, siendo este uno de los principales predisponentes del estrés académico (Niazov et al., 2022).

Respecto al segundo objetivo específico, se determinó que la autoeficacia académica percibida posee una vinculación inversa y significativa con la dimensión de síntomas del estrés académico ($Rho=-.502$; $p<.001$); siendo un resultado concordante con ciertos trabajos realizados en el contexto internacional como es el caso de Marquez y Depaula (2025) en Argentina ($Rho=-.337$; $p<.001$); asimismo, el estudio de Espin y Aranzába (2022) en estudiantes universitarios de Ecuador ($Rho=-.212$; $p<.001$), en dichos trabajos se afirma que la baja autoeficacia académica intensifica síntomas fisiológicos derivados del estrés como lo son el malestar somático e insomnio con principales manifestaciones.

Por su parte, en los estudios de Navarro et al. (2022) llevado a cabo en Costa Rica se obtuvo esta misma tendencia ($Rho=-.348$; $p<.001$), destacando la irritabilidad como aquella sintomatología que más se ve acrecentada. Mientras que, Byun y Kim (2022) evidenció una vinculación inversa ($Rho=-.296$; $p<.001$), principalmente con síntomas indicativos de ansiedad elevada entre los estudiantes. Estos datos reflejan un principio psicoeducativo que puede ser de utilidad para la implementación de estrategias preventivas por parte de la comunidad estudiantil.

Por otro lado, a partir de la Teoría de la valoración cognitiva, postulada por Lazarus y Folkman (1986), se explica la relación obtenida al plantear que el estrés surge de un proceso interno de evaluación que un individuo realiza sobre una determinada situación

demandante. De acuerdo a esta teoría, los individuos con baja autoeficacia, realizarían una evaluación subjetiva distorsionada de los requerimientos académicos (Yang et al., 2021), es se debe a que la valoración preliminar sobre los propios recursos psicológicos y habilidades no son suficientes para afrontar dicho contexto. Dicho de otro modo, el contar con una mayor capacidad de autoeficacia, favorece el planteamiento de estrategias de afrontamiento más adaptativas que disminuyen los síntomas fisiológicos y cognitivos del estrés (Basith et al., 2021).

En cuanto al tercer objetivo específico, se evidenció que la autoeficacia académica poseía una relación directa moderada con las estrategias de afrontamiento ($Rho=.545$; $p<.001$), siendo un resultado que implica como el contar con una percepción más positiva sobre las propias capacidades para lidiar con las demandas académicas va sujeta con el poseer adecuadas formas de lidiar con las adversidades suscitadas. Algunos autores actuales señalan que, estas estrategias se enfocarían en el problema antes que, en la emoción, siendo esto último el punto de enfoque de quienes tendrían menor percepción de autoeficacia (Restrepo et al., 2023).

Se debe señalar que, este es un análisis que no se ha ejecutado previamente en los trabajos previos que se han identificado; no obstante, a partir de la Teoría social cognitiva, mediante la cual se describe que, los individuos que poseen una alta autoeficacia académica presentan mayor tendencia a anticipar las acciones o procesos requeridos para lidiar con una determina situación (Almulla y Al-Rahmi, 2023). Dicha anticipación no estaría centrada en el estado emocional que le genera, sino en la planificación y análisis de los recursos específicos como el tiempo y capacidades que se requieren (Morales, 2021).

En cuanto al cuarto objetivo específico, se comprobó que la autoeficacia académica poseía diferencias estadísticas significativas de acuerdo al sexo de los evaluados ($p <.001$)

siendo los hombres quienes reportaron una mayor tendencia de dicha variable ($Mdn = 105.5$) con respecto a las mujeres ($Mdn = 92.0$), este siendo un resultado que implicaría no solo el hecho de que los estudiantes universitarios varones de la muestra registraron percibirse con mayor grado de autoeficacia en el desarrollo de actividades académicas que las mujeres; sino que mantendría concordancia con estudios previos como el llevado a cabo por Byun y Kim (2022) en estudiantes universitarios de Corea del Sur, reportando que el grupo de los hombres ($M = 58.0$) poseía niveles más elevados que las mujeres ($M = 49.2$). Mientras que, a nivel nacional, posee similitud con el estudio de Chumbimuni y Pequeña (2023); realizado en Lima Metropolitana ($p < .05$), siendo los hombres quienes alcanzaron puntajes más elevados ($M = 111.9$) con respecto a las mujeres ($M = 92.8$).

No obstante, se identificó discrepancias con el trabajo de Sulca y Quiroz (2021), dado que las diferencias entre ambos grupos fueron mínimas, siendo ligeramente mayores en los hombres ($M = 67.37$) sobre el grupo de mujeres ($M = 66.09$); dichas discrepancias se señalaron que estarían vinculadas al hecho de que la muestra se conformase por estudiantes de nivel secundaria, etapa de desarrollo donde tanto hombres y mujeres pasan por la fase de construcción de la identidad, siendo el autoconcepto académico uno de los aspectos en común.

Si bien, los estudios identificados que hayan realizado este tipo de análisis son limitados, que en cada caso se identifique una mayor predominancia en el grupo de varones, podría reflejar un patrón persistente que va más allá del contexto en el que se evalúe, implicando que no se trataría de un resultado aleatorio, sino una tendencia consistente.

Respecto al quinto objetivo específico, se reportó diferencias significativas en cuanto al sexo de los estudiantes universitarios en el estrés académico, identificando que fue el grupo de mujeres ($M = 79.0$) quienes obtuvieron un puntaje mayor al de los hombres ($M = 72.5$), siendo un resultado que también se reportó en el trabajo de Caldera et al. (2024)

en una muestra de universitarios de México, siendo el grupo de las mujeres quienes alcanzaron un puntaje mayor ($M=576.1$) con respecto a los hombres ($M=441.0$); sin embargo, en el estudio de Muñoz et al. (2023) en estudiantes universitarios de Chile, se reportó que, el grupo de los hombres ($Mdn=24.5$) alcanzó un puntaje mayor sobre las mujeres ($Mdn=19.0$).

Como sexto objetivo específico, se determinó los niveles predominantes de cada variable, registrando al 38.8% de la muestra en el nivel alto de la autoeficacia académica percibida, siendo la categoría que mayor concentración reportó. A su vez, en el estrés académico la tendencia más elevada se dio en el nivel moderado con el 68% de los evaluados. Estos datos son concordantes con los trabajos de Byun y Kim (2022) quienes, al trabajarlo en universitarios de Corea del Sur, reportaron que la autoeficacia académica poseía mayor concentración de participantes en el nivel moderado contando con el 43.5% de su muestra analizada; mientras que el estrés registró la mayor concentración en el nivel bajo con el 37.8% de los estudiantes. Asimismo, estuvo en estudio de Espin y Aranzába (2022) quienes hicieron el mismo proceso en estudiantes de Ecuador, reportando una tendencia predominante del 71.8% en el nivel bajo en lo que respecta al estrés laboral; mientras que, el 32.4% se ubicó en el nivel moderado concerniente a la autoeficacia percibida.

Por su parte, en el contexto nacional, esta tendencia también se ve reflejada en los estudios de Chumbimuni y Pequeña (2023) en universitarios limeños, reportando que la autoeficacia académica fue percibida en un nivel moderado en el 57.5% de los encuestados. Del mismo modo, en el trabajo de Sulca y Quiroz (2021) el 66.5% de la muestra se ubicó en el nivel moderado. Siendo a partir de dichos valores reportados que se puede referir que la autoeficacia académica, tiende a ubicar a la mayor parte de los estudiantes universitarios entre los niveles de moderada a alta. A su vez, el estrés asociado al contexto académico también evidencia una marcada consistencia en el nivel moderado, lo que podría ser

indicativo que, independientemente del contexto en el que se analice la variable, las demandas y requerimientos universitarios van a generar un cierto grado de estrés que no llega a ser incapacitante o excesivo.

Posterior a la discusión de los resultados con trabajos empíricos y postulados teóricos, se debe mencionar las limitaciones metodológicas que se dieron durante la ejecución del estudio, siendo una de las más relevantes el que se haya trabajado con un tipo de muestreo no probabilístico, siendo un aspecto que impide que se pueda generalizar los resultados obtenidos sobre la población, siendo válidos exclusivamente para la muestra del estudio, esto se debe a que se contó con una cantidad de participantes muy reducida y se emplease criterios de inclusión y exclusión para hacer la selección de los participantes en lugar de que sea de manera aleatoria.

Por otro lado, no se hizo uso de una escala de veracidad en conjunto con los instrumentos principales, debido al limitado tiempo que se tuvo para hacer la recolección de datos, por lo que no se incluyó; sin embargo, este es un criterio que permite la depuración de datos que no poseen coherencia o que reflejan incongruencias en la forma de marcado de los encuestados, lo que disminuye sesgos asociados a la medición de los constructos.

V. CONCLUSIONES

PRIMERA: Concerniente al objetivo general, se determinó que la autoeficacia académica percibida posee una relación inversa con el estrés académico; implicando que, el contar con una adecuada percepción del manejo de las demandas universitarias por parte de los estudiantes de psicología, conlleva a que el estrés asociado a dichas actividades se experimente con menor intensidad.

SEGUNDA: Como primer objetivo específico, se evidenció que existe una relación inversa entre la autoeficacia académica percibida con el componente de estresores, lo que es indicativo que, aquellos estudiantes que posean una creencia sólida sobre su sentido de autoeficacia frente a los requerimientos académicos, se verá menos afectado por los distintos estresores asociados al afrontamiento y manejo de las actividades universitarias.

TERCERA: Como segundo objetivo específico, se reportó que el contar con una adecuada percepción sobre la autoeficacia académica implica que los estudiantes de psicología, posean un manejo adaptativo de los síntomas físicos y/o emocionales derivados de las actividades potencialmente estresantes del contexto universitario.

CUARTA: Como tercer objetivo específico, se determinó que aquellos estudiantes que se perciban con una adecuada autoeficacia frente a las demandas académicas, recurren a estrategias de afrontamiento funcionales que se enfocan en el problema, permitiéndoles planificar y obtener un mejor rendimiento.

QUINTA: Respecto al cuarto objetivo específico, se verificó que existen diferencias en la percepción de autoeficacia académica de acuerdo al sexo, siendo los hombres en la muestra de estudiantes de psicología, quienes reflejarían un desempeño más óptimo de los requerimientos y/o actividades propias de la carrera.

SEXTA: Por su parte, en el quinto objetivo específico, también se evidenció diferencias significativas en los índices de estrés académico, siendo más predominante en el grupo de las mujeres, reflejando que, aunque ambos grupos puedan verse afectados por dicho fenómeno, el estrés de las demandas universitarias se verá más pronunciado y/o tendrá mayor afectación en las mujeres.

SÉPTIMA: En cuanto al sexto objetivo específico, se identificó que, en el caso de la autoeficacia académica percibida, el nivel alto fue la categoría predominante sobre la muestra de estudiantes de psicología; es decir que, la mayor parte de los estudiantes perciben que cuentan con los recursos y capacidades necesarias para afrontar adecuadamente las actividades curriculares; a su vez, el nivel moderado reportó la mayor tendencia en el estrés académico; denotando que, se perciben presión derivada de las demandas académicas propias de la carrera de psicología; sin embargo, estas no llegan a ser excesivamente altas o disfuncionales.

VI. REFERENCIAS

- Acevedo, C., Gómez, J., & Rojas, C. (2021). Academic stress detection on university students during COVID-19 outbreak by using an electronic nose and the galvanic skin response. *Biomedical Signal Processing and Control*, *68*(1), 102-756. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2021.102756>
- Basith, A., Syahputra, A., Fitriyadi, S., Rosmayadi, R., Fitri, F., & Triani, S. (2021). Academic stress and coping strategy in relation to academic achievement. *Journal Cakrawala Pendidikan*, *40*(2), 292-304. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.37155>
- Restrepo, J., Cardona, E., Montoya, G., Bardales, M., & Alemán, Y. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *39*(1), 62-71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Almulla, M., & Al-Rahmi, W. (2023). Integrated social cognitive theory with learning input factors: The effects of problem-solving skills and critical thinking skills on learning performance sustainability. *Sustainability*, *15*(5), 39-78. <https://doi.org/10.3390/su15053978>
- Morales, F. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability*, *13*(11), 24-58. <https://doi.org/10.3390/su13115824>
- Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *PloS one*, *16*(2), 24-76. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246676>
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y proceso cognitivos*. Martinez: Roca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981>
- Ali-Abd, K. (2022). Spearman's correlation coefficient in statistical analysis. *International Journal of Nonlinear Analysis and Applications*, *13*(1), 3249-3255. <https://doi.org/10.22075/ijnaa.2022.6079>
- Álvarez, J., y Becerra, C. (2021). Academic stress, stressors, symptoms and coping strategies in residents of Comprehensive General Dentistry. *EduMeCentro*, *13*(1),

16-31. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=104170>

- Andrade, D., Ribeiro, I., Prémusz, V., & Maté, O. (2023). Academic burnout, family functionality, perceived social support and coping among graduate students during the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 20(6), 32-48. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064832>
- Arboccó, M., Pajuelo, M., Salizar, P., y Sobrino, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances En Psicología*, 31(1), 28-51. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2023.v31n1.2851>
- Arciniegas, D., Portilla, A., Vanegas, E., Silgado, D., y Rojas, J. (2024). Incidencia de la Teoría de la Autodeterminación en la Calidad de Vida de los Estudiantes de Noveno Grado de Arauca. *GADE: Revista Científica*, 4(1), 53-69. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i1.354>
- Aslan, S. (2022). The effect of prospective teachers' beliefs about the necessity of multicultural education and self-efficacy perceptions of multicultural education: A path model. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 102-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/68410/1067541>
- Asociación Americana de Psicología (APA, 2022). *La salud mental estudiantil está en crisis. Los campus están replanteando su enfoque.* <https://www.apa.org/monitor/2022/10/mental-health-campus-care>
- Asociación Americana de Psicología. (APA, 2020). *Publication manual of the American Psychological Association.* (7a ed.). <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory-Englewood Cliffs.* Prentice-Hall.
- Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 34-54. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>

- Hussain, M., Khan, S., & Bidar, M. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal*, 10(1), 110-116. <https://doi.org/10.9734/JRR/2022/v1i501106>
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2023). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 801-821. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Avalos, M., y Romero, M. (2021). Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios. *Revista Electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 8(16), 43-61. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/259>
- Babu, J., Boland, G., & Salami, T. (2024). Accurate identification and prosocial behaviors towards human trafficking victims among psychology students. *Journal of Human Trafficking*, 10(3), 430-444. <https://doi.org/10.1080/23322705.2022.2040075>
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barraza, M. (2018). *Inventario SISCO SV-21: Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda Versión de 21 40 ítems. ERCORFAN*. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Berdida, D., & Grande, R. (2023). Academic stress, COVID-19 anxiety, and quality of life among nursing students: The mediating role of resilience. *International Nursing Review*, 70(1), 34-42. <https://doi.org/10.1111/inr.12774>
- Bhati, K., & Sethy, T. (2022). Self-efficacy: Theory to educational practice. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(1), 1123-1128. <https://ijip.in/articles/self-efficacy-theory-to-educational-practice/>
- Bullemore, J. (2021). Autoeficacia, estrés y productividad comercial: el caso de los ejecutivos de ventas industriales latinoamericanos. *Newman Business Review*, 7(1), 61-80. <https://doi.org/10.22451/3006.nbr2021.vol7.1.10058>
- Byun, E., & Kim, Y. (2022). Effect of perceived stress and self-efficacy, interpersonal relationship on college life adaptation in college students. *The Journal of the*

- Convergence on Culture Technology*, 8(3), 521-528.
<https://doi.org/10.17703/JCCT.2022.8.3.521>
- Caldera, J., Núñez, L., Macías, P., Zamora, M., & Reynoso, O. (2024). Estrés académico y autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex*, 14(1), 57-83.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.538>
- Cash, P., Isaksson, O., Maier, A., & Summers, J. (2022). Sampling in design research: Eight key considerations. *Design studies*, 78(1), 101-177.
<https://doi.org/10.1016/j.destud.2021.101077>
- Chen, C., & Tu, H. (2021). The effect of digital game-based learning on learning motivation and performance under social cognitive theory and entrepreneurial thinking. *Frontiers in psychology*, 12(1), 705-711.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.750711>
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23(1), 23-68.
<https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>
- Cheng, W., Young, P., & Luk, K. (2022). Moderating role of coping style on the relationship between stress and psychological well-being in Hong Kong nursing students. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), 118-122. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811822>
- Chumbimuni, F., y Pequeña, J. (2023). Bienestar psicológico y autoeficacia académica en estudiantes de un centro preuniversitario de Lima. *Persona*, 25(2), 107-121.
[https://doi.org/10.26439/persona2022.n25\(2\).5709](https://doi.org/10.26439/persona2022.n25(2).5709)
- Código de ética e integridad científica de la Universidad Norbert Wiener. (UPNW, 2025). *Reglamento de código de ética para la investigación. Vicerrectorado de Investigación.* <https://www.uwiener.edu.pe/wp-content/uploads/2025/05/Reglamento-del-Comite-Institucional-de-Etica-e-Integridad.pdf>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (CPSP, 2015). *Código de ética y deontología.* https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

- Córdova, P., Gasser, P., Naranjo, H., La Fuente, I., Grajeda, A., & Sanjinés, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, *10*(2), 223-268. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Dahri, N., Al-Rahmi, W., Almogren, A., Yahaya, N., Vighio, M., Al-maatuok, Q., ... & Al-Adwan, A. (2023). Acceptance of mobile learning technology by teachers: influencing mobile self-efficacy and 21st-century skills-based training. *Sustainability*, *15*(11), 14-85. <https://doi.org/10.3390/su15118514>
- Dahri, N., Al-Rahmi, W., Almogren, A., Yahaya, N., Vighio, M., Al-maatuok, Q., ... & Al-Adwan, A. (2023). Acceptance of mobile learning technology by teachers: influencing mobile self-efficacy and 21st-century skills-based training. *Sustainability*, *15*(11), 14-85. <https://doi.org/10.3390/su15118514>
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N., Kumari, K., Sial, M., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in psychiatry*, *13*(1), 86-93. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>
- Espin, S., y Aranzába, D. (2022). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. *Revista Muro de la Investigación*, *7*(1), 124-187. <https://doi.org/10.17162/rmi.v7i1.1694>
- Faneite, S. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*, *15*(2), 62-83. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303>
- Fau, C., y Vázquez, E. (2022). Muestreo y estadística no paramétrica. *Revista mexicana de oftalmología*, *96*(4), 184-185. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2604-12272022000400184&script=sci_arttext
- Gagné, M., Parker, S., Griffin, M., Dunlop, P., Knight, C., Klonek, F., & Parent, X. (2022). Understanding and shaping the future of work with self-determination

- theory. *Nature Reviews Psychology*, 1(7), 378-392.
<https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>
- Gamage, A. (2025). Research design, philosophy, and quantitative approaches in scientific research methodology. *Sch J Eng Tech*, 2(1), 91-103.
https://www.saspublishers.com/media/articles/SJET_132_91-103c.pdf
- García, I., Colás, M., & Conde, J. (2022). The impact of perceived self-efficacy and satisfaction on preservice teachers' well-being during the practicum experience. *Sustainability*, 14(16), 101-185. <https://doi.org/10.3390/su141610185>
- García, I., Pérez, E., Pérez, M., & Quijano, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95-114. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Gutiérrez, J., Garzón, J., Gonzalez, D., & Segura, A. (2023). Factors related to academic performance among engineering students: a descriptive correlational research study. *Dyna*, 90(27), 35-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9039858>
- Herrada, M., y Horta, J. (2023). Educación socioemocional, teoría de la autodeterminación y transformación digital. Algunas reflexiones y comentarios: Socio-emotional education, self-determination theory and digital transformation. Some reflections and comments. *Realidades Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 13(1), 27-36.
<https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/173>
- Hitches, E., Woodcock, S., & Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3(1), 100-124.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>
- Hsu, H., Li, Y., Dugger, S., & Jones, J. (2021). Exploring the relationship between student-perceived faculty encouragement, self-efficacy, and intent to persist in engineering programs. *European Journal of Engineering Education*, 46(5), 718-734. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1889469>
- Hsu, H., Li, Y., Dugger, S., & Jones, J. (2021). Exploring the relationship between student-perceived faculty encouragement, self-efficacy, and intent to persist in

- engineering programs. *European Journal of Engineering Education*, 46(5), 718-734. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1889469>
- Islam, K., Awal, A., Mazumder, H., Munni, U., Majumder, K., Afroz, K., ... & Hossain, M. (2023). Social cognitive theory-based health promotion in primary care practice: A scoping review. *Heliyon*, 9(4), 45-87. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14889>
- Jiang, M., Gao, K., Wu, Z., & Guo, P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 13(1), 43-95. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>
- Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., Tülübaşı, T., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y., & Demirkol, M. (2023). Assessment of the relationships between prospective mathematics teachers' classroom management anxiety, academic self-efficacy beliefs, academic amotivation and attitudes toward the teaching profession using structural equation modelling. *Mathematics*, 11(2), 449-457. <https://doi.org/10.3390/math11020449>
- Labrague, L. (2024). Umbrella review: Stress levels, sources of stress, and coping mechanisms among student nurses. *Nursing Reports*, 14(1), 362-375. <https://doi.org/10.3390/nursrep14010028>
- Lei, W., Wang, X., Dai, D., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885-899. <https://doi.org/10.1002/pits.22653>
- Cattellino, E., Testa, S., Calandri, E., Fedi, A., Gattino, S., Graziano, F., ... & Begotti, T. (2023). Self-efficacy, subjective well-being and positive coping in adolescents with regard to Covid-19 lockdown. *Current Psychology*, 42(20), 17-35. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01965-4>
- Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 475-492. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0158>

- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: the impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological reports*, *125*(2), 890-912. <https://doi.org/10.1177/0033294120988113>
- Lemos, M., Zapata, C., y Delgado, L. (2024). Evaluación del estrés académico y sus efectos sobre el rendimiento en estudiantes universitarios. *Psicogente*, *27*(51), 135-155. <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6464>
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: A longitudinal analysis. *Behavioral Sciences*, *14*(7), 537-576. <https://doi.org/10.3390/bs14070537>
- López, A., Rivera, J., Herrada, M., & Horta, J. (2021). Teoría de la Autodeterminación: Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social. Realidades: *Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Nuevo León*, *11*(2), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8408523>
- Luo, Y., Lin, J., & Yang, Y. (2021). Students' motivation and continued intention with online self-regulated learning: A self-determination theory perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(6), 79-99. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01042-3>
- Maier, C., Thatcher, J., Grover, V., & Dwivedi, Y. (2023). Cross-sectional research: A critical perspective, use cases, and recommendations for IS research. *International Journal of Information Management*, *70*(1), 102-625. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102591>
- Mangi, M., Anwar, R., Khan, S., Rehman, M., Bhatti, M., & Alonazi, W. (2023). Enhancing sustainability in the agricultural sector amid COVID-19: An implication of the transactional theory. *Sustainability*, *15*(13), 60-99. <https://doi.org/10.3390/su15139960>
- Marquez, B., y Depaula, P. (2025). Estrés laboral, Autoeficacia y Calidad de vida relacionada con la salud en controladores de tránsito aéreo de Argentina. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, *10*(1), 61-76. <https://doi.org/10.70298/ConCiencia.10-1.6>

- Martínez, I., García, A., Morales, F., & Pérez, J. (2023). Mindfulness abilities are associated with anxiety levels, emotional intelligence, and perceived self-efficacy. *Sustainability*, *15*(6), 29-47. <https://doi.org/10.3390/su15064729>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, *15*(7), 57-67. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Mensah, C., Azila, E., Nunynameh, C., Appietu, M., & Amedome, S. (2023). Research methods anxiety, attitude, self-efficacy and academic effort: A social cognitive theory perspective. *Cogent psychology*, *10*(1), 216-750. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2167503>
- Min, M. (2023). School culture, self-efficacy, outcome expectation, and teacher agency toward reform with curricular autonomy in South Korea: A social cognitive approach. *Asia Pacific Journal of Education*, *43*(4), 951-967. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1626218>
- Ministerio de Educación (MINEDU, 2021). *Se reduce tasa de deserción en las universidades privadas*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/350777-se-reduce-tasa-de-desercion-en-las-universidades-privadas>
- Ministerio de Educación. (MINEDU, 2024). *Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE*. <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-ieee>
- Miraki, M., Nasirzadeh, M., Sayadi, A., & AbdolKarimi, M. (2024). Effect of the Lazarus' Transactional Model-Based Intervention on Stress Control and Coping in Patients with Type 2 Diabetes. *Health Education and Health Promotion*, *12*(4), 597-603. <http://hehp.modares.ac.ir/article-5-76684-en.html>
- Moposita, E., y Vásquez, F. (2022). Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 10365-10380. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4139
- Mosanya, M. (2021). Buffering academic stress during the COVID-19 pandemic related social isolation: Grit and growth mindset as protective factors against the impact of loneliness. *International journal of applied positive psychology*, *6*(2), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00043-7>

- Muller, F., Thomas, A., Carmignola, M., Dittrich, A., Eckes, A., Großmann, N., ... & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: a self-determination theory approach. *Frontiers in psychology*, *12*(1), 775-804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Muñoz, D., Sánchez, J., Leyton, B., Carrasco, H., & Cabezas, E. (2023). Nivel de actividad física y estrés académico percibido por estudiantes universitarios del área de salud durante el periodo de exámenes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *1*(49), 22-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8891087>
- Navarro, M., Lillo, L., Utreras, E., & Ugarte, C. (2022). Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Educación*, *46*(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165033/44068165033.pdf>
- Ochoa, C., Miller, K., Banegas, M., Sabater, D., & Chan, R. (2023). Psychological impact and coping strategies of Hispanic parents of children with cancer: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(11), 28-59. <https://doi.org/10.3390/ijerph20115928>
- Okoye, K., & Hosseini, S. (2024). Correlation tests in R: pearson cor, kendall's tau, and spearman's Rho. *R programming: Statistical data analysis in research* *2*(1), 247-277. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3385-9_12
- Olivas, L., Morales, S., y Solan, M. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y representaciones*, *9*(2), 64-72. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pellerone, M. (2021). Self-perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the covid-19 pandemic: A study of a group of Italian school teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 496-512. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020035>

- Polo, A. I., Frías, D., & Fernández, M. (2021). Influence of gamification on perceived self-efficacy: gender and age moderator effect. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 22(3), 453-476. <https://doi.org/10.1108/IJSMS-02-2020-0020>
- Popa, O., Pîrvan, I., & Diaconescu, L. (2021). The impact of self-efficacy, optimism, resilience and perceived stress on academic performance and its subjective evaluation: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 11-89. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178911>
- Pozo, D., y Moreta, R. (2023). Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5(1), 516-541. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>
- Ragusa, A., González, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez, L., ... & Fernandez, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in psychology*, 14(1), 107-329. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en psicología*, 28(1), 101-110. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Ruiz, C., Gozalo, M., & Sánchez, I. (2025). The Mediating Role of Active Coping Strategies in the Relationship Between Academic Stressors and Stress Responses Among University Students. *Healthcare*, 13(14), 16-74. <https://doi.org/10.3390/healthcare13141674>
- Ryan, R., & Deci, E. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, 2(1), 29-62. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2630
- Savari, K., Naseri, M., & Savari, Y. (2023). Evaluating the role of perceived stress, social support, and resilience in predicting the quality of life among the parents of disabled children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 644-658. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1901862>

- Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2023). *El 32.3 % de jóvenes de 15 a 29 años presentaron algún problema de salud mental*. <https://juventud.gob.pe/2023/06/el-32-3-de-jovenes-de-15-a-29-anos-presentaron-algun-problema-de-salud-mental/>
- Shah, S., Shah, A., Memon, F., Kemal, A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la 'nueva normalidad'. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Sharma, S., & Gupta, B. (2023). Investigating the role of technostress, cognitive appraisal and coping strategies on students' learning performance in higher education: a multidimensional transactional theory of stress approach. *Information Technology & People*, 36(2), 626-660. <https://doi.org/10.1108/ITP-06-2021-0505>
- Slimmen, S., Timmermans, O., Mikolajczak, K., & Oenema, A. (2022). How stress-related factors affect mental wellbeing of university students A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing. *PloS one*, 17(11), 27-59. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>
- Sulca, R., y Quiroz, G. (2021). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Balance's*, 9(13), 55-59. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250>
- Sun, U., Xu, H., Kluemper, D., McLarty, B., & Yun, S. (2024). Ethical leadership and knowledge sharing: A social cognitive approach investigating the role of self-efficacy as a key mechanism. *Journal of Business Research*, 174(1), 114-531. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114531>
- Teixeira, R., Brandão, T., & Dores, A. (2022). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*, 41(11), 18-76. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>
- Terrazas, A., Velázquez, J., y Testón, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008>
- Torres, P., Cobo, J., Agüero, M., & García, B. (2025). Factores que influyen en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de carreras en línea: una

- revisión sistemática. *Formación universitaria*, 18(3), 85-98.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000300085>
- Tosun, B., & Çetin, F. (2025). Mitigating Student Cynicism for Sustainable Academic Performance: University Identification and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 17(10), 42-63. <https://doi.org/10.3390/su17104263>
- Varo, C., Aires, M., García, M., Trigo, M., & Cano, F. (2023). Effective coping with academic stress is a matter of personality types: Revisiting the person-centred approach. *Behavioral Sciences*, 13(8), 687. <https://doi.org/10.3390/bs13080687>
- Wu, D., Gu, H., Gu, S., & You, H. (2021). Individual motivation and social influence: a study of telemedicine adoption in China based on social cognitive theory. *Health Policy and Technology*, 10(3), 100-525. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2021.100525>
- Yin, H., Tam, W., & Lau, E. (2022). Examining the relationships between teachers' affective states, self-efficacy, and teacher-child relationships in kindergartens: An integration of social cognitive theory and positive psychology. *Studies in Educational Evaluation*, 74(1), 101-188. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101188>
- Zhang, Y., Tian, Y., Yao, L., Duan, C., Sun, X., & Niu, G. (2022). Individual differences matter in the effect of teaching presence on perceived learning: From the social cognitive perspective of self-regulated learning. *Computers & Education*, 179(3), 104-427. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104427>

VII. ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p>Problema general:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>Problema específico 1:</p> <p>¿Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estresores en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?</p> <p>Problema específico 2:</p> <p>¿Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?</p> <p>Problema específico 3:</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Objetivo específico 1:</p> <p>Evaluar la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estresores en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Objetivo específico 2:</p> <p>Analizar la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Objetivo específico 3:</p> <p>Determinar la relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación entre la autoeficacia percibida y estrés académico en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Hipótesis específica 1:</p> <p>Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estresores en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Hipótesis específica 2:</p> <p>Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Hipótesis específica 3:</p> <p>Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estrategias de afrontamiento en</p>	<p>Variable 1:</p> <p>Autoeficacia percibida</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativa de situación ▪ Expectativas de resultados ▪ Expectativa de autoeficacia percibida <p>Variable 2:</p> <p>Estrés académico</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estresores ▪ Síntomas ▪ Estrategias de afrontamiento 	<p>Método:</p> <p>Hipotético-deductivo</p> <p>Enfoque:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Tipo:</p> <p>Básica</p> <p>Diseño:</p> <p>No experimental, de corte transversal</p> <p>Población:</p> <p>10 457 universitarios del distrito de Lima</p> <p>Muestra:</p> <p>370 estudiantes universitarios</p> <p>Muestreo:</p> <p>No probabilístico, por conveniencia</p> <p>Técnica:</p> <p>Encuesta</p>

<p>¿Existe relación entre la autoeficacia percibida y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025?</p>	<p>Cercado de Lima, 2025.</p> <p>Objetivo específico 4:</p> <p>Evaluar las diferencias en la autoeficacia percibida en función al sexo de los estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p>	<p>estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p>	<p>Instrumento 1: Escala de autoeficacia académica percibida (ESAA)</p>
<p>Problema específico 4:</p> <p>¿Existe diferencias en la autoeficacia percibida en función al sexo de los estudiantes universitarios de psicología en el distrito de Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo específico 5:</p> <p>Analizar las diferencias en el estrés académico en función al sexo de los estudiantes de psicología en universidades privadas del distrito Cercado de Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis específica 4:</p> <p>Existen diferencias en la autoeficacia percibida en función al sexo de los estudiantes universitarios de psicología en el distrito de Lima, 2025.</p>	<p>Instrumento 2: Inventario de estrés académico (SISCO SV-21)</p>
<p>Problema específico 5:</p> <p>¿Existe diferencias en el estrés académico en función al sexo de los estudiantes universitarios de psicología en el distrito de Lima, 2025?</p>		<p>Hipótesis específica 5:</p> <p>Existen diferencias en el estrés académico en función al sexo de los estudiantes universitarios de psicología en el distrito de Lima, 2025.</p>	

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Autoeficacia académica percibida	Evaluación subjetiva que un estudiante realiza concerniente a sus habilidades para cumplir con los objetivos y metas académicas; asimismo, las destrezas con las que cuenta para lidiar con las dificultades; generando un juicio personal que consolida una creencia sobre la propia autoeficacia (Robles, 2020).	El constructo será medible a partir de la suma de puntajes recabados de la Escala de autoeficacia académica percibida (ESAA) diseñado por Robles (2020), posee una calificación que oscila entre 28 a 140 puntos. A su vez, puede obtenerse tres niveles categóricos, siendo estos: bajo (28-65), moderado (66-103) y alto (104-140).	Expectativa de situación	2. 5. 11. 12. 13. 18. 23 y 27	Ordinal
			Expectativas de resultados	1, 6, 7, 8, 19, 20, 24, 25, 26 y 28	
			Expectativa de autoeficacia percibida	3, 4, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21 y 22	

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Estrés académico	Considerado como un fenómeno de carácter físico y psicológico que se genera gradualmente cuando se percibe que las competencias y/o recursos cognitivos en el estudiante no insuficientes para lidiar con las demandas académicas de su entorno educativo, caracterizada por presentar una respuesta tanto somática y afectiva en quienes lo experimentan (Barraza, 2018).	El constructo será medible a partir de la suma de puntajes recabados por el Inventario SISCO SV-21 diseñado por Barraza (2018), teniendo una calificación que oscila entre 21 a 126 puntos. A su vez, puede obtenerse tres niveles categóricos, siendo estos: bajo (21-56), moderado (57-90) y alto (91-126).	Estresores	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	Ordinal
			Síntomas	8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	
			Estrategias de afrontamiento	15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21	

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

Escala de Autoeficacia Académica

Lea atentamente las siguientes indicaciones:

Esta escala ha sido diseñada para identificar sus percepciones respecto al ámbito académico; no es un test de inteligencia ni de personalidad. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Marca con un aspa (x) el grado en que Ud. se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado.

TA: Totalmente de acuerdo.

DA: De acuerdo.

I: Indiferente.

ED: En desacuerdo

TED: Totalmente en desacuerdo

N°	Ítems	TA	DA	I	ED	TED
1	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.					
2	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase					
3	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.					
4	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten					
5	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.					
6	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma					
7	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.					
8	Puedo solucionar dificultades académicas.					
9	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.					
10	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.					
11	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.					
12	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.					
13	Mis logros académicos dependen del					

	entorno y de los demás.					
14	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.					
15	Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.					
16	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica.					
17	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.					
18	Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo.					
19	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.					
20	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.					
21	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.					
22	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.					
23	Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente.					
24	Busco iniciativas para afrontar una tarea.					
25	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.					
26	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.					
27	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.					
28	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.					

Inventario de estrés académico (SISCO SV-21)

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de posgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Sí

No

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

N: Nunca

CN: Casi nunca

RV: Rara vez

AV: Algunas Veces

CS: Casi siempre

S: Siempre

¿Con que frecuencia se estresa?						
Ítems	N	CN	RV	AV	CS	S
1. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
2. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
3. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en						

Internet, etc.)						
4. El nivel de exigencia de mis profesores/as						
5. El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						
¿Con que frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estas estresando?						
8. Fatiga crónica (cansancio permanente)						
9. Sentimiento de depresión y tristeza (decaído)						
10. Ansiedad, angustia o desesperación.						
11. Problemas de Concentración						
12. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad						
13. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
14. Desgano para realizar las labores escolares						
¿Con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?						
15. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
16. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
17. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
18. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
19. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
20. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						
21. Enfocarme en resolver los conflictos actuales						

Anexo 4: Autorización para usar el instrumento: “Escala de Autoeficacia Académica”

Lima, 06 de octubre de 2025

Sr. Rony Agustín Solano Sánchez

DNI. 74548619

Presente. -

Por medio del presente deseo expresarles un afectuoso saludo y de la misma manera enviar mi autorización para el uso de la Escala de Autoeficacia Académica para evaluar hasta 400 sujetos, para efectos de su investigación de tesis.

Es importante señalar que solo se podrán publicar los resultados que deriven de su aplicación de campo y su corrección relacionados a su investigación, es decir los puntajes directos y diagnósticos (del total y por dimensiones) de los sujetos evaluados y estadística que deriven según los fines de la investigación y/o no esté relacionado a la estructura de la prueba.

En consecuencia, es necesario señalar que no está permitido realizar estudios con fines de adaptación, baremación y/o psicométricos que estén asociados a la creación y concepción de la Escala de Autoeficacia Académica.

Para finalizar, no publicar de manera parcial o total el instrumento y /o aspectos relacionados con su estructura y corrección, debido a que existen los derechos de autor.

Atentamente



Dr. Herbert Robles Mori

Anexo 5: Autorización de la Municipalidad de Lima para realizar encuestas a estudiantes universitarios, en la vía pública.



GERENCIA DE MOVILIDAD URBANA
 SUBGERENCIA DE ESTUDIOS Y REGULACIÓN-GMU
 "Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"
 "Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"



Lima, 25 de Septiembre del 2025

CARTA N° D002946-2025-MML-GMU-SER

Señor :
SOLANO SANCHEZ RONY AGUSTIN
 Jr Moyobamba Mz.k It.2 AA.HH La Polvora
 La Victoria
Presente.-

Referencia: Expediente N° 2025-0194533 de fecha 25 de setiembre del 2025

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted en atención al documento de la referencia, mediante el cual solicita permiso para realizar trabajo de investigación y aplicar pruebas (modo encuesta) en la vía pública a estudiantes de universidades privadas en el distrito Cercado de Lima.

Al respecto, es preciso indicar que para realizar encuestas a los estudiantes universitarios no es necesario obtener la autorización de interferencia de vías; salvo que requieran limitar, restringir, o prohibir el tránsito vehicular y/o peatonal, por lo que el responsable deberá contar con la autorización de interferencia de vías.

Asimismo es preciso indicar que el Artículo 45° de la Ordenanza Reglamentaria de la interferencia de Vías en la Provincia de Lima, indica el procedimiento y requisito para la obtención de la autorización el cual el administrado deberá cumplir y adjuntar la siguiente documentación:

- 1.- Plano de ubicación o croquis del lugar a que se refiere la solicitud.
- 2.- Propuesta de interrupción de vías (plano de desvío)
- 3.- Plano de detalle y distribución
- 4.- Pagos por Derechos de inspección ocular e interferencia de una (1) vía
- 5.- Fecha y hora del evento
- 6.- Datos personales y número telefónico de la persona con quien se realizara las coordinaciones

Asimismo, las observaciones mencionadas deberán ser anexadas mediante una solicitud dirigida a la Subgerencia de Estudios y Regulación (SER) a través de mesa de partes ubicada en el Jr. Antonio Vargas 1733 con Eleazar Guzmán y Barrón, Urb. Helio (Ref. Espalda de la fábrica de panetones Donofrio / Av. Venezuela) - Cercado de Lima en horario de Lunes a Viernes 08:00 Horas a 16:00 Horas o de forma virtual a través de la Plataforma de Operaciones Virtuales (<https://apps-e.munlima.gob.pe/sao-001/integracion>), en ambos casos haciendo referencia al Expediente N° 2025-0194533.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para manifestarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente;

Documento firmado digitalmente
ARNALDO NECEMIO ARMAS ARANDA
 SUBGERENTE



BICENTENARIO
 PERÚ 2021

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado en la Municipalidad Metropolitana de Lima, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:
 Url: <https://std.munlima.gob.pe:8181/validadorDocumental/> Clave: SMCPIZD

Ronny Solano

TESIS - Autoeficacia percibida y estrés académico - 2025.docx

 SOLANO SANCHEZ, RONY AGUSTIN

 SOLANO SANCHEZ, RONY AGUSTIN

 Universidad Wiener

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trrcoid::14912542403024

Fecha de entrega
20 dic 2025, 10:17 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
20 dic 2025, 10:20 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
TESIS - Autoeficacia percibida y estrés académico - 2025.docx

Tamaño del archivo
1.2 MB

58 páginas

11.684 palabras

64.132 caracteres




9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 3%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.




9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 3%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 3% Fuentes de Internet
- 0% Publicaciones
- 9% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-07-25	2%
2	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-07-09	<1%
3	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	<1%
4	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-07-31	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-01-23	<1%
6	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-07-31	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-10-03	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-10-03	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-09-26	<1%
10	Internet	docs.google.com	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-07-15	<1%