



Universidad
Norbert Wiener

Powered by **Arizona State University**

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

Estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad
privada, Lima-2024

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autora: Ttoruco Pauccar, Keisy Obispina


Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7015-0309>

Asesora: Dra. Herrera Alvarez, Angela María

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6399-3850>

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: 08/11/2022

Yo, Keisy Obispina Ttoruco Paucar Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis “Estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024” Asesorado por el docente: Dra. Angela Maria Herrera Alvarez Con DNI 42130286 Con ORCID 0000-0002-6399-3850 tiene un índice de similitud de (18) (dieciocho)% con código oid:14912:461414061verificable 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

Nombres y apellidos del Egresado:
Keisy Obispina Ttoruco Paucar
DNI: 43777016

.....
Firma de autor 2

Nombres y apellidos del Egresado
DNI:



.....
Firma

Nombres y apellidos del Asesor
Angela Maria Herrera Alvarez
DNI: 42130286

Lima, 22 de mayo de 2025

DEDICATORIA

Dedicado a mis padres por brindarme todo su apoyo incondicional, especialmente a mi madre por ser valiente, perseverante a pesar de todas las dificultades, también dedicado a mi hermana Andrea, por ser un gran ejemplo en mi formación académica.

AGRADECIMIENTO

A Dios por brindarme salud y así poder continuar mi formación profesional sin inconvenientes.

A mi asesora por ser guía en todo este proceso de investigación y a todas aquellas personas que fueron parte fundamental para concluir la tesis.

ÍNDICE

Dedicatoriaiii
Agradecimientoiv
Índice.....	.v
Índice de tablas.....	.viii
Índice de figuras.....	.ix
Resumen.....	.x
Abstract.....	.xi
Introducción.....	.xii
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Formulación del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.3. Objetivos de la investigación	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.4. Justificación de la investigación.....	4
1.4.1. Teórica	4
1.4.2. Metodológica.....	5
1.4.3. Práctica	6
1.5. Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes de la investigación.....	7
2.2. Bases teóricas	14
2.3. Formulación de hipótesis	27

2.3.1. Hipótesis general	27
2.3.2. Hipótesis específicas.....	28
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	29
3.1. Método de la investigación	29
3.2. Enfoque de la investigación	29
3.3. Tipo de investigación	30
3.4. Diseño de la investigación	30
3.5. Población, muestra	31
3.6. Variables y operacionalización.....	34
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	35
3.7.1. Técnicas	35
3.7.2. Descripción de instrumentos	36
3.7.3. Validación	38
3.7.4. Confiabilidad	41
3.8. Procesamiento y análisis de datos	42
3.9. Aspectos éticos	42
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	44
4.1. Resultados	44
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados	44
4.1.2. Prueba de hipótesis.....	50
4.1.3. Discusión de resultados.....	55
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	59
5.1. Conclusiones	59
5.2. Recomendaciones.....	60
REFERENCIAS.....	62

ANEXOS	72
Anexo 1: Matriz de consistencia	72
Anexo 2: Instrumentos	74
Anexo 3: Validez del instrumento	80
Anexo 4: Confiabilidad de los instrumentos	82
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética.....	83
Anexo 6: Formato de consentimiento informado.....	84
Anexo 7: Reporte de similitud de Turnitin.....	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra del estudio.....	33
Tabla 2. Matriz operacional de la variable 1.....	34
Tabla 3. Matriz operacional de la variable 2.....	35
Tabla 4. Ficha técnica del instrumento 1.....	37
Tabla 5. Ficha técnica del instrumento 2.....	38
Tabla 6. Prueba de KMO Y Bartlett para estrés académico.....	40
Tabla 7. Prueba de KMO Y Bartlett para aprendizaje autorregulado.....	40
Tabla 8. Confiabilidad de los instrumentos.....	41
Tabla 9. Características sociodemográficas de estudiantes universitarios de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación.....	44
Tabla 10. Baremación de la variable Estrés académico y sus dimensiones.....	45
Tabla 11. Baremación de la variable aprendizaje autorregulado y sus dimensiones.....	45
Tabla 12. Niveles de la variable Estrés académico.....	46
Tabla 13. Niveles de las dimensiones de Agentes estresores, Síntomas y Estrategias de afrentamiento de la variable Estrés Académico.....	47
Tabla 14. Niveles de la variable aprendizaje autorregulado	48
Tabla 15. Niveles de las dimensiones de Planificación, Ejecución y Evaluación de la variable Aprendizaje Autorregulado.....	49
Tabla 16. Prueba de normalidad	50
Tabla 17. Prueba de contrastación de hipótesis general según Rho de Spearman.....	51
Tabla 18. Prueba de contrastación de hipótesis específica 1 según Rho de Spearman.....	52
Tabla 19. Prueba de contrastación de hipótesis específica 2 según Rho de Spearman.....	53
Tabla 20. Prueba de contrastación de hipótesis específica 3 según Rho de Spearman.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de Estrés académico.....	46
Figura 2. Niveles de las dimensiones de Agentes estresores, Síntomas y Estrategias de afrontamiento de la variable Estrés Académico.....	47
Figura 3. Niveles de Aprendizaje Autorregulado.....	48
Figura 4. Niveles de las dimensiones de Planificación, Ejecución y Evaluación de la variable Aprendizaje Autorregulado.....	49

RESUMEN

En la presente investigación el objetivo fue determinar la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024. De acuerdo con la metodología utilizada, corresponde al tipo básica, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y correlacional. La población estuvo conformada por todos los estudiantes universitarios del octavo ciclo de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada con una muestra censal de 80 alumnos. Se utilizó el Inventario SISCO para medir estrés académico y el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje para medir aprendizaje autorregulado. Como resultado se evidenció que 77.5% presentó estrés académico moderado y 65% obtuvo aprendizaje autorregulado en nivel logrado. Asimismo, la prueba estadística que se utilizó fue el coeficiente rho de Spearman con -0.536 con una significancia de 0.001 y se concluyó que existe una correlación negativa de magnitud moderada entre estrés académico y aprendizaje autorregulado.

Palabras claves: estrés académico, aprendizaje autorregulado, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

In this research, the objective was to determine the relationship between academic stress and self-regulated learning in students at a private university, Lima-2024. According to the methodology used, it corresponds to the basic type, with a quantitative approach, non-experimental design, cross-sectional and correlational. The population consisted of all university students in the eighth cycle of the Medical Technology program in Physical Therapy and Rehabilitation at a private university with a census sample of 80 students. The SISCO Inventory was used to measure academic stress and the Self-Regulation Learning Processes Inventory to measure self-regulated learning. The results showed that 77.5% presented moderate academic stress and 65% achieved self-regulated learning at the achieved level. Likewise, the statistical test used was Spearman's rho coefficient with -0.536 and a significance level of 0.001 . It was concluded that there is a moderate negative correlation between academic stress and self-regulated learning.

Keywords: academic stress, self-regulated learning, university students.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios están expuestos constantemente a varios factores, uno de ellos es el estrés, que puede traer como consecuencia cambios negativos en la salud, ya que son propensos a sufrir depresión, además de afectar el rendimiento a nivel educativo. Por otro lado, los alumnos deben cumplir con sus tareas académicas y programar sus actividades relacionadas a los estudios para que sean capaces de orientar sus metas académicas.

La presente investigación se desarrolló en cinco capítulos, detallados a continuación:

El primer capítulo, aborda el planteamiento del problema, la formulación del problema, objetivo general y específicos, justificación teórica, metodológica y práctica, además las limitaciones que se presentaron durante todo el proceso.

El segundo capítulo, comprende los antecedentes internacionales y nacionales de ambas variables de estudio, bases teóricas con los fundamentos sobre estrés académico y aprendizaje autorregulado y la formulación de las hipótesis del estudio.

El tercer capítulo, presenta la metodología que se utilizó en la investigación, referente al método, enfoque, tipo, diseño, corte y nivel. También la población y muestra que participaron en el estudio. Además, la operacionalización de las variables, la técnica e instrumentos de recolección de datos, validación, confiabilidad, plan de procesamiento y análisis de datos terminando con los aspectos éticos.

El cuarto capítulo, detalla la presentación de los resultados y las discusiones.

El quinto y último capítulo termina con las conclusiones y recomendaciones de la tesis de investigación

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud manifiesta que aquellas personas que han vivido eventos estresantes tienen más probabilidad de sufrir depresión, siendo las mujeres más propensas a comparación de los varones (OMS, 2023a). En caso de los estudiantes, suelen padecer problemas de salud de tipo fisiológicos y psicológicos causados por el estrés, pudiendo afectar el rendimiento a nivel educativo (Wunsch et al., 2021). Además, se debe tener en cuenta que con niveles mayores de estrés académico se intensifica la ideación suicida en universitarios (Obiageli et al., 2022).

En el contexto internacional, en una investigación se determinó que factores personales como la motivación y factores sociales como la ayuda de un compañero o profesores de práctica a tiempo completo predicen significativamente el aprendizaje autorregulado en estudiantes de medicina, por lo cual es importante la guía del docente para lograr un buen desempeño clínico (Zhang et al., 2022). Asimismo, se observó que existe una correlación alta entre autorregulación

y autoeficacia, además que con niveles adecuados de ello tienen mejor éxito académico (Gómez y Romero, 2019).

Por otra parte, en un estudio refieren que el cambio ocurrido entre las clases presenciales a virtuales ha generado estrés, procrastinación y mal uso del internet en los jóvenes universitarios, donde se encontró una relación positiva respecto al empleo de las redes sociales y los síntomas estresantes (Ramírez-Gill et al., 2022). También mencionan que el 52.3% de mujeres universitarias tuvieron estrés moderado, indicando que mayores puntajes de dicha variable, se dan mayores porcentajes de índice de masa corporal (IMC) y grasa corporal (Arce et al., 2020). Asimismo, una intensidad alta de estrés puede influir negativamente en el estado de salud, aprendizaje y desempeño académico (Quiliano y Quiliano, 2020).

En Latinoamérica, refieren que hay ciertos factores a los que se exponen constantemente los universitarios, entre ellos está el estrés, malos hábitos alimenticios y el sedentarismo, y todo ello conlleva a cambios negativos en la salud, además de afectar el rendimiento educativo. También, se evidenció que 97.8% de alumnos presentó algún tipo de estrés (Durán-Galdo y Mamani-Urrutia, 2021). Por otro lado, las instituciones educativas están siguiendo un modelo educativo basado en competencias e indican que es importante evaluar el rol que cumple la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia en alumnos universitarios para que así sean capaces de orientar sus metas académicas (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

En Perú 31.1 % de alumnos tuvieron un nivel moderado de estrés académico; mencionando que niveles altos de estrés da lugar a puntuaciones elevadas de agotamiento emocional (Estrada et al., 2022). Sin embargo, el 57,8% presentó bajo nivel de aprendizaje autorregulado, 27,8% regular y 14,4% alto; dando como conclusión que si los estudiantes tienen

un mejor manejo de sus hábitos de estudio lograrán autorregular su aprendizaje (Terry y Tucto, 2021). También en una investigación mencionan que, hay relación entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en alumnos universitarios (Muñoz-Cabana, 2021). Por consiguiente, los alumnos que programan sus actividades, que cumplen con sus tareas y obligaciones académicas tienen menor nivel de estrés (Castro y Mayorga, 2022).

Por lo tanto, según lo expuesto anteriormente, se considera importante realizar la investigación sobre la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- ¿Cuál es la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- Determinar la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

1.3.2. Objetivos específicos

- Evaluar la relación entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

- Evaluar la relación entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

- Evaluar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

Esta investigación se justifica de forma teórica porque se observa que en los últimos años la población universitaria presenta estrés académico moderado (Estrada et al., 2022). Teniendo en cuenta que, en la actualidad uno de los problemas de salud en los estudiantes es el estrés, siendo un fenómeno que se da de la relación de la persona con su medio, esta situación puede traer problemas en los estudiantes como agotamiento o poco interés al estudio (Alfonso et al., 2015). Asimismo, el estrés está basado en la teoría de la interacción de Lazarus (2000) quien da importancia a la evaluación cognitiva que hace el individuo y las estrategias de afrontamiento a

utilizar para responder a la situación que causa estrés, pero respecto al estrés académico es Barraza quién presenta el Modelo sistémico cognoscitivista mencionando que el estrés es un proceso en la cual el estudiante se enfrenta a diferentes demandas, el cual le obliga actuar pero antes realiza una valoración cognitiva y sí percibe como amenazante la demanda, se convierte en un agente estresor y esto conlleva a un desequilibrio sistémico entre el estudiante y su entorno y lo manifiesta con síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales) luego valora otra vez y determina que estrategias de afrontamiento utilizará para afrontar la demanda (Barraza, 2006).

En cuanto al aprendizaje autorregulado tiene sus cimientos en la teoría constructiva de Piaget (1969), quien plantea que el estudiante realiza sus propias teorías y esquemas sobre como aprenderá y esto lo hace a través de diversas experiencias del aprendizaje. Asimismo, el aprendizaje autorregulado es un proceso en la cual los estudiantes activan y mantienen de forma personal sus cogniciones, afectos y conductas enfocados para el logro de sus objetivos a nivel educativo y el estudiante pasa por tres etapas en el proceso de autorregulación (planificación, ejecución y evaluación (Zimmerman y Schunk, 2011).

1.4.2. Metodológica

Esta investigación se justifica de forma metodológica, porque se realizó un estudio descriptivo-correlacional en estudiantes universitarios que actualmente se están formando dentro de un contexto en la cual la ley universitaria tiene modificaciones que busca seguir garantizando la calidad del aprendizaje, además se utilizó dos instrumentos validados como el Inventario SISCO del Estrés académico (Barraza, 2007) y el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA) (Bruna et al., 2017) y con ello se analizó un nuevo coeficiente Alfa de

Cronbach en una muestra diferente. Además, se conoció la relación estadística entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad.

1.4.3. Práctica

Esta investigación se justifica de manera práctica porque con los resultados del estudio, se deja un aporte a la universidad, ya que es importante que los directivos y los docentes de la universidad conozcan en qué nivel de estrés académico y aprendizaje autorregulado se encuentran los estudiantes, de esta manera se detecta los casos y se previene oportunamente, tomando las medidas necesarias por parte de la institución y los docentes, dentro de ello pueden brindar diferentes estrategias para que los alumnos logren el éxito académico (Cosi et al., 2023; Suárez, et al., 2019). Tener en cuenta que estudiantes con estrés académico deben aprender a controlar y afrontar para así evitar situaciones difíciles como reprobación de asignaturas, dejar los estudios o adquirir algún problema de salud mental como la depresión, ansiedad entre otras (Cobiellas et al., 2020). Cabe resaltar que, si los estudiantes no autorregulan su aprendizaje adecuadamente no lograrán adquirir las competencias necesarias que se requieren actualmente en los profesionales. Por tal motivo este estudio beneficia a toda la comunidad educativa.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones del estudio fueron referente al tiempo para la recolección de datos, ya que se requirió varios días para completar todos los cuestionarios necesarios, esto debido a que fue aplicado a los estudiantes de forma online, por lo cual se debía de esperar el tiempo libre de los discentes para ser llenado. Por otro lado, solo se encontró una investigación con ambas variables.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Caldera et al. (2024) en su investigación tuvieron como objetivo "Analizar la asociación entre el estrés académico y el autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos", siguió un enfoque cuantitativo, correlacional, transversal. Seguidamente la población estuvo conformada por estudiantes de derecho, negocios internacionales, administración y contaduría, con una muestra de 1042 jóvenes universitarios y para ello utilizaron dos instrumentos validados: El Inventario de estrés académico y Escala de Autoconcepto (AF-5). Se halló que existió correlación significativa a través de rho de Spearman ($p < 0.01$) con un $r = -0.59$ entre las variables de investigación. Asimismo, el autoconcepto presentó los siguientes resultados de correlación con la dimensión situaciones generadores de estrés $r = -0.40$ y respuestas de estrés $r = -0.65$. Como se observó fueron de tipo negativa las correlaciones oscilando entre baja y alta. La conclusión fue que a mayor autoconcepto los niveles de estrés serán menores.

Arce et al. (2020) en su estudio el objetivo fue “Determinar la asociación entre el estrés académico, la composición corporal, práctica de actividad física y habilidad o inteligencia emocional en mujeres estudiantes de educación superior de la Universidad Pública de Costa Rica”. El estudio correspondió al enfoque cuantitativo, correlacional; en la cual participaron 140 alumnos con edades de 18 y 54 años. Utilizaron los siguientes instrumentos: Báscula OMRON HBF-514, tallímetro, International Physical Actívate Questionnaire (IPAQ), Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS), Inventario SISCO de estrés académico. Asimismo, mostraron que 52.3 % de alumnos tuvieron estrés moderado; según sus dimensiones 55% en agentes estresores, 50% en reacción ante el estrés, 53% en estrategias de afrontamiento; en habilidad emocional presentaron niveles adecuados en sus tres dimensiones con 28.62% regulación, 25.9 % comprensión y 27.7% en percepción. Concluyeron que el estrés académico tuvo correlación significativa negativa pequeña con comprensión emocional ($p = .002$; $r = -.262$) y moderada con regulación emocional ($p = 0.000$; $r = -.379$).

Huerta et al. (2023) en su estudio tuvieron como objetivo “Determinar la relación entre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Médico Cirujano de una universidad mexicana de la región sur suroeste”. Utilizaron un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y correlacional con una muestra de 118 estudiantes de 18 a 28 años. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario SISCO de estrés académico y el rendimiento fue con las calificaciones. Los autores observaron que 74% de los estudiantes presentaron un nivel alto de estrés académico, la dimensión situaciones estresantes obtuvo la puntuación más alta con 34%, en reacciones físicas, psicológicas y comportamentales en cada una 17%, y en técnicas de afrontamientos 15%; para la segunda variable del estudio el 53% tuvo un nivel medio de

rendimiento. Respecto a su conclusión obtenida fue que si hay correlación positiva entre estrés y rendimiento académico.

Ramírez et al. (2023) tuvieron como objetivo “Identificar la relación entre adicción a las redes sociales, estrés y rendimiento académico en estudiantes de dos universidades públicas (Sinaloa y Nayarit) México”. El estudio fue descriptivo, transversal y correlacional, siendo la muestra 445 alumnos, emplearon instrumentos como el Cuestionario de Adicción a redes sociales, Inventario de Estrés Académico SISCO, Autoreporte con promedios finales, en la cual el resultado arrojó los siguientes datos, que la red social más utilizada fue el Facebook con 72.6%; por otro lado en la adicción de redes sociales, 41.1% se ubicó en un nivel moderado; según la variable estrés 78.4% tuvo un nivel moderado, 16% nivel alto, 5.6% nivel bajo. Los investigadores concluyeron que existe relación positiva entre las horas de conexión a redes sociales y la dimensión reacciones psicológicas del estrés académico ($r = 0.09$, $p < 0.05$). Además, cuanto más se usa las redes sociales, más estrés académico respecto a las reacciones psicológicas.

Covarrubias -Apablaza et al. (2019) en su investigación el objetivo fue “Analizar la relación entre autorregulación del aprendizaje, autoeficacia general y metas académicas de estudiantes del segundo año de la Universidad Pública Chilena”. El estudio utilizó el enfoque cuantitativo, nivel correlacional y corte transversal. En cuanto, a la muestra estuvo conformada por 231 alumnos entre mujeres y varones de 18 a 29 años con diferentes profesiones. Asimismo, seleccionaron instrumentos entre ellos la Escala de autoeficacia general adaptada, el Cuestionario de metas académicas y el Inventario de los procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA). Luego de ello evidenciaron que el 68% fueron mujeres y 32% varones y concluyeron que existe

correlaciones positivas y significativas entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia con las metas académicas (metas de aprendizaje) con una $p < .001$.

Gómez y Romero (2019) en su estudio tuvieron como objetivo “Analizar la relación de los distintos enfoques de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia percibida de estudiantes de la Universidad de Murcia en su rendimiento académico”. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, corte transversal y correlacional, siendo su población estudiantes universitarios de psicología con una muestra representativa de 136 alumnos con la edad media de 21,15 años. Para dicho estudio se utilizó instrumentos como el Cuestionario de autoeficacia académica, Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) versión reducida para evaluar la autopercepción del uso de estrategias, habilidades y enfoques de aprendizaje y el Cuestionario de autorregulación en el estudio. En los resultados la autorregulación mostró correlaciones positivas y significativas entre rendimiento académico, enfoque estratégico ($r = .469$) y autoeficacia ($r = .320$) con una $p < .01$; en cambio se evidenció una correlación negativa ($r = -.112$) con el enfoque superficial. En conclusión, se mostró que los alumnos con buen rendimiento tienen mayor autorregulación y autoeficacia.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Estrada et al. (2024) tuvieron como objetivo en su estudio “Determinar si el estrés académico se relaciona con el cansancio emocional de los estudiantes de la carrera profesional de educación de una universidad pública privada”. Contó con un enfoque cuantitativo, no experimental, correlacional, transversal. Este estudio estuvo representado por una población de 724 estudiantes universitarios, pero con una muestra de 252 universitarios del sexo masculino y femenino. Asimismo, emplearon cuestionarios para recolectar los datos, entre ellos, el Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de cansancio emocional dando como resultado que el

76.2% presentó nivel moderado, 17.9% alto y 6% leve en estrés, en cambio en cansancio emocional 59.5% nivel moderado, 32.1% alto y 8.3% bajo en cansancio emocional. También respecto a la relación de las variables se halló a través de rho de Spearman siendo 0,393 con una $p < 0,05$. Por otro lado, agentes estresores obtuvieron una ($r = 0.363$), síntomas de estrés ($r = 0.423$) y con estrategias para afrontar el estrés ($r = -0,241$) para las tres dimensiones fue una correlación con un nivel de significancia ($p < 0,05$). Por consiguiente, se concluyó que existe relación significativa entre las variables de dicho estudio.

Chávez y Peralta (2019) en su estudio tuvieron como objetivo “Determinar la relación entre el estrés académico y la autoestima en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Arequipa”. El estudio utilizó el enfoque cuantitativo, transversal y diseño correlacional; conformando una población de 373 participantes y de ello una muestra de 126 alumnos de 18 a 22 años, para recolectar sus datos usaron los instrumentos: Escala de autoestima de Rosenberg y el Inventario de estrés académico SISCO, en la cual obtuvieron como resultado que 44.4% tuvo nivel medio, 31 % nivel alto y 24.6% nivel bajo de estrés académico; en cuanto a la dimensión agentes estresores 77.0% tuvo nivel alto, 15.9% nivel moderado, 7.1% nivel bajo; para la dimensión síntomas de estrés 28.6% tuvo nivel bajo, 54.8% nivel moderado, 16.7% nivel alto; según la dimensión estrategias de afrontamiento 7.1% tuvo nivel bajo, 78.6% nivel intermedio, 14.3% nivel alto; en cambio para autoestima el 24.6 % tuvo nivel medio, 15.9% nivel bajo. Finalmente se concluyó que existe correlación negativa entre las variables de estudio con un $p = 0.000$ y una correlación de Pearson $r = -0,332$ por lo tanto, si el nivel de estrés es mayor, el nivel de autoestima es menor.

Solano et al. (2022) en su estudio tuvo como objetivo “Estudiar la relación entre los hábitos de estudio y el estrés académico predominantes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas de una universidad estatal”. Se aplicó el enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, siendo parte del estudio una muestra 316 alumnos de 17 a 64 años. Los investigadores hicieron uso de dos instrumentos: El Inventario de hábitos de estudio CASM-85 y el Inventario de estrés académico SISCO. Después, obtuvieron resultados evidenciando que 63.9% tuvo estrés moderado, 22.8% estrés leve y 13.3 % estrés profundo, referente a los hábitos de estudio 57.6% se ubicó en nivel de tendencia negativa. Por tal motivo, concluyeron que existió una relación moderada y positiva ($r = 0.456$) con una $p = 0.000$ entre las variables de estudio, pero no existió relación entre los hábitos de estudio y la dimensión afrontamiento del estrés académico ($r = 0.025$) con una $p = 0.655$. Por otro lado, existió una relación positiva baja entre hábitos de estudio y agentes estresores ($r = 0.339$) con una $p = 0.00$.

Castro y Mayorga (2022) en su investigación tuvieron como objetivo “Determinar la relación entre aprendizaje autorregulado y el estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en tiempos de pandemia”. La metodología correspondió a un diseño no experimental, corte transversal y correlacional, que fue representada por una muestra de 116 alumnos, en la cual recurrieron a dos instrumentos: El Cuestionario de aprendizaje autorregulado y el Inventario sobre estrés académico y evidenciaron que 41.4 % presentó nivel moderado, 6.9 % nivel bajo y 51.7% nivel alto de aprendizaje autorregulado. Para estrés académico 76.7% presentó nivel medio, 12.9% nivel alto y 10.3% nivel bajo. Pero en sus dimensiones del estrés fueron estresores (6.9% nivel bajo, 62.9% nivel medio, 30.2% nivel alto), síntomas (35.3% nivel bajo, 50.9% nivel medio, 13.8% nivel alto) y estrategias de afrontamiento (13.8% nivel bajo, 70.7% nivel medio, 15.5% nivel alto). En conclusión, se evidenció una

correlación negativa media ($r = -0.506$) con una $p = 0.000$. Por lo tanto, se infirió que cuando el aprendizaje autorregulado es mayor, la incidencia del estrés académico en los alumnos es menor.

Cosi et al. (2023) en su estudio tuvieron como objetivo “Determinar la manera en que las competencias emocionales se vinculan con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de estudios generales de la Universidad Privada Norbert Wiener en Lima”. Perteneció a un estudio correlacional de corte transversal, en la cual formó parte de ella una muestra de 344 alumnos del primer al cuarto ciclo. El instrumento usado por el investigador fue el Inventario para competencias emocionales y el Cuestionario de aprendizaje autorregulado de Juan Carlos Torre. Los resultados arrojaron que 58.6% tuvo nivel medio, 21.1% nivel alto, 20.3% nivel bajo en competencias emocionales y 60.5% nivel medio, 21.1 % nivel alto, 18.4% nivel bajo en aprendizaje autorregulado. Por último, concluyeron que las dos variables están vinculadas significativamente entre sí ($r = 0,67$; $p < ,001$).

Muñoz-Cabana (2021) en su estudio el objetivo fue “Determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”. La investigación fue enmarcada en diseño no experimental y correlacional además estuvo compuesta con una población de 136 alumnos de tres universidades privadas de Lima y para obtener los datos aplicaron dos instrumentos: Cuestionario para aprendizaje autorregulado compuesto por 19 ítems y un Cuestionario para rendimiento académico con 21 ítems para luego obtener resultados que indicaron una correlación positiva baja entre las variables de la investigación a través de Rho de Spearman ($Rho = 0,285$; $p = ,001$). Al final, la conclusión fue que existe relación entre las variables del estudio, es decir, el aprendizaje autorregulado influye de forma positiva en el rendimiento académico.

Huamán (2023) en su tesis tuvo como objetivo “Analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua de una universidad pública de Ica”. Respecto al método del estudio fue de tipo hipotético-deductivo, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal, correlacional. La población estuvo integrada por 100 estudiantes universitarios del I al III ciclo y la muestra fueron 80 alumnos. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para inteligencia emocional y el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje. Como resultado el 75% tuvo un adecuado nivel de inteligencia emocional; respecto a la segunda variable el 55% tuvo un nivel de proceso y 45% tuvo un nivel logrado de aprendizaje autorregulado. Se concluyó que existe relación positiva moderada ($r= 0,461$; $p = 0,000$) entre las dos variables de estudio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrés académico

2.2.1.1. Definición de estrés

La palabra estrés se origina de la palabra griega stringere cuyo significado es “provocar tensión”. El estrés es una reacción de tipo fisiológica del organismo debido a una situación que es percibida como amenazante (Pérez, 2018). Según la OMS (2023b), el estrés es un estado de preocupación que se da por una circunstancia difícil. Asimismo, refiere que todo ser humano tiene cierto nivel de estrés, ya que esto se presenta como una respuesta natural ante las amenazas.

2.2.1.2. Tipos de estrés

Se dividen en dos; el primero es el estrés beneficioso o eustrés, el cual es indispensable para el buen desarrollo y funcionamiento del organismo ya que permite al ser humano actuar de forma correcta ante los diferentes problemas, proporcionando mecanismos de defensa para afrontar situaciones complicadas (Pérez, 2018). Asimismo, posibilita respuestas potentes, eficaces y facilitadoras de bienestar (Barrio et al., 2006). El segundo tipo es el estrés nocivo o distrés, este afecta de manera negativa, se encuentra detrás de casi todas las patologías (Pérez, 2018). Además, se acompaña de sufrimiento, tensiones y poca eficacia (Barrio et al., 2006).

2.2.1.3. Teorías del estrés

a. Teorías basadas en la respuesta: Para Selye, que fue un científico en la cual investigó los efectos del estrés crónico en el cuerpo, menciona en su teoría que los diferentes estresantes pueden desencadenar la misma respuesta corporal general, por lo tanto, los agentes estresores exigen adaptación, quiere decir que el organismo debe mantener o recuperar su bienestar al restaurar el equilibrio. Esa respuesta ante los estresantes, Selye lo nombró síndrome general de adaptación (SGA) la cual tiene tres etapas: El primero llamado reacción de alarma, se define como periodos breves de activación corporal, que preparan al organismo para una actividad vigorosa. El segundo es la etapa de resistencia; consiste cuando los estresores se prolongan, siendo el estado de activación moderado, donde el organismo puede tolerar y resistir hasta cierto límite y tercero es la etapa de agotamiento; donde sí, los agentes estresantes son demasiados prolongados e intensos, los recursos corporales se agotan y el organismo entra en esta etapa (Gerrig y Zimbardo, 2005; Selye, 1950).

b. Teorías basadas en el estímulo: Se basa en las características de los estímulos ambientales, donde ellos pueden desorganizar o provocar alteraciones de las funciones del organismo (Berrío y Mazo, 2011). Los autores que formularon esta teoría son Holmes y Rahe. Ellos proponen que existen ciertas condiciones de tipo ambiental que generan sentimientos de tensión o que son percibidas como amenazantes, la cual se denomina estresores (Vidal, 2019). Por lo tanto, el estrés es localizado en el ambiente, es decir, en el exterior y no en el individuo, pero, los estímulos no tienen el mismo efecto estresor en todas las personas, ya que hay diferencias individuales (Berrío y Mazo, 2011).

c. Teorías basadas en la interacción: El máximo exponente de esta teoría es Richard Lazarus, quien da énfasis de los factores psicológicos (cognitivos) que está entre los estímulos estresantes y la respuesta al estrés, teniendo la persona un rol activo en el origen del estrés (Berrío y Mazo, 2011). Para Lazarus y Folkman, el estrés puede ser entendido como interpretaciones cognitivas que la persona hace sobre la situación estresante. Esto quiere decir que el sujeto valora constantemente lo que está ocurriendo, además relaciona ello con su bienestar personal y los recursos con los que cuenta para responder a la situación estresante (Lazarus, 2000; Vidal, 2019).

2.2.1.4. Definición de estrés académico

Son cambios que se dan a través de una serie de mecanismos adaptativos y esto es ocasionado por la demanda desbordante y exigida en las experiencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas (Román y Hernández, 2011). También se define como el estrés que padecen los estudiantes de educación superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo

(Barraza, 2005). Además, Berrío y Mazo (2011), refieren que es una reacción de activación fisiológica, cognitiva, emocional y conductual ante estímulos y situaciones de tipo académicos, también mencionan que, en muchas investigaciones, el estrés académico ha sido relacionado con diferentes variables como sexo, edad, profesión, estrategias para afrontar, entre otras.

2.2.1.5. Evolución del estrés académico

A mediados del siglo XX inicia a reconocerse las implicaciones que genera el estrés en la vida de las personas, es decir a consecuencia de ello los individuos posiblemente presenten enfermedades a mediano o largo plazo (Román y Hernández, 2011). Es así como comienza a impulsar la Teoría basada en la respuesta de Hans Selye, quién define el estrés en base al agente estresor y la respuesta (Berrío y Mazo, 2011). Mas adelante se da relevancia a los factores psicológicos de tipo cognitivo que se encuentran entre los agentes causantes de estrés y la respuesta, por lo cual es la persona quien cumple un rol activo en el origen del estrés; esto se destaca en la Teoría basada en la interacción, representado por Richard Lazarus. Por otro lado, Lazarus y Folkman formularon estrategias de afrontamiento la cual son esfuerzos de tipo cognitivo y conductual que los individuos utilizan para controlar lo que genera estrés (Berrío y Mazo, 2011).

En el siglo XXI, el estrés ha sido incluido en la vida cotidiana de los seres humanos y se ha presentado en múltiples áreas de la vida. Una de las áreas más estudiadas es el ámbito educativo, en la cual hay estudios numerosos y diversos entre finales del siglo XX e inicios del XXI (Román y Hernández, 2011). Entre ellos se presenta el Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza, quién es uno de los autores latinoamericanos que más ha aportado sobre la conceptualización de dicha cuestión y lo define como una serie de

procesos en la cual el estudiante estará expuesto a demandas de su entorno, dando un valor a ello, sí considera como agentes estresores, esto provoca un desequilibrio sistémico entre el estudiante y su entorno, de acuerdo a ello da un valor y utiliza estrategias de afrontamiento para la situación que le causa estrés (Barraza, 2006).

2.2.1.6. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico: Proponen cuatro hipótesis:

-Componentes sistémicos- procesuales del estrés académico: Es un proceso de relación sistema-entorno, se refiere al constante flujo de entrada y salida que se da en todos los sistemas con el fin de llegar a un equilibrio. En caso del estrés académico, el estudiante se encuentra sometido a una serie de demandas educativas, es decir a estresores, esto da lugar a un desequilibrio en los sistemas (situación estresante), manifestándose en varios síntomas (indicadores del desequilibrio), donde el estudiante se ve obligado a realizar acciones de afrontamiento. A partir de ello, se permite reconocer tres componentes sistémicos procesuales los cuales son: Estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2006).

-Estrés académico como estado psicológico: Existen estresores mayores, la cual son aquellos que amenazan la integridad personal respecto a la vida, asimismo es ajeno a la valoración del individuo, ya que no dependen de la percepción del sujeto. También están los estresores menores, se considera así por la valoración que el individuo hace sobre ellos, es decir varía de una persona a otra. En otras palabras, un estresor es un estímulo o situación que causa amenaza y que desarrolla en el individuo una reacción de tipo generalizada e inespecífica. A continuación, se detalla los estresores académicos: Sobrecarga de tareas educativas, competición grupal, demasiada responsabilidad, interrupciones de las tareas, ambiente físico no grato, falta de

incentivos, poco tiempo para hacer el trabajo, problemas o discusiones con los asesores y los compañeros, complejidad en el tipo de tareas que se pide, las evaluaciones. De acuerdo con la lista de estresores ya mencionados líneas arriba, estos se constituyen como menores, debido a la valoración cognitiva que cada persona haga sobre ellos, por lo tanto, permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente de tipo psicológico (Barraza, 2006).

- Indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico: La situación que causa estrés (desequilibrio sistémico) se presenta en los estudiantes a través de diferentes indicadores y a su vez, va a ser manifestado por cada persona de diferente manera en cuanto a cantidad y variedad. A continuación, la clasificación de los indicadores: Primero están las reacciones físicas; también llamado reacciones corporales, entre ellos están: morderse las uñas, temblores musculares, dolores de cabeza intensos, problemas digestivos, somnolencia, fatiga, etc. Segundo están las reacciones psicológicas; la cual tienen relación con las funciones cognitivas o emocionales del sujeto, se menciona como ejemplo: problemas de memoria, desconcentración, inquietud, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación, etc., y tercero están las reacciones comportamentales; son aquellas que tienen que ver con la conducta del sujeto, ejemplo de ello son: Desgano para realizar las tareas académicas, discusiones, ausentismo en las clases, aislamiento de otros, aumento o reducción del consumo de los alimentos, etc., (Barraza, 2006).

- Afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: Cuando se presenta el desequilibrio sistémico que se da por el estrés, el ser humano inicia diferentes estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema, ese proceso se considera psicológico, ya que la persona lo pone en marcha cuando su entorno es considerado amenazante. Entre las

estrategias de afrontamiento tenemos: Elogios a sí mismo, habilidad asertiva, distracciones que evaden, confidencias, religiosidad, tomar la situación con sentido del humor, búsqueda de información sobre la situación, solicitud de ayuda de un profesional, elaborar un plan, ejecución de las tareas (Barraza, 2006).

2.2.1.7. Factores que intervienen en el estrés académico

Existen diferentes causas entre ellas la falta de tiempo para un descanso o pasar tiempo libre, esto puede sobrecargar a los estudiantes generando una carga emocional inadecuada o mala relación entre el docente y los estudiantes, percibir que tienen un bajo nivel de conocimientos y creer que no están cumpliendo con las expectativas de los docentes, todo ello puede ocasionar estrés (Domingues et al., 2018). Asimismo, se menciona otras causas como las evaluaciones de los docentes, las excesivas tareas y trabajos académicos y el poco tiempo para realizar dichas tareas (Silva- Ramos et al., 2020). La mayoría de los factores causantes de estrés están relacionados al ámbito educativo, entre ellos las cinco situaciones más estresantes son: No lograr entender a los docentes, tener clases aburridas, tener muchas cosas por realizar, sufrir para realizar y entregar trabajos y tratar de terminar bien la universidad (Sarubbi, y Castaldo, 2013).

2.2.1.8. Instrumento Inventario SISCO de estrés académico

Fue diseñado por Arturo Barraza Macias en el año 2007 y se puede utilizar de forma individual o grupal. Presenta 31 ítems y se presenta de la siguiente manera (Barraza, 2007):

-Un primer ítem que cuenta con una pregunta dicotómica (si-no) esto permite seleccionar si el participante es candidato a continuar con el cuestionario.

-Un segundo ítem con respuestas múltiples escala tipo Likert (donde 1 es poco y 5 es mucho) por lo cual se puede saber el nivel de intensidad del estrés.

-Luego 8 ítems con respuestas múltiples con cinco valores (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) sirve para identificar la frecuencia de los agentes estresores.

-Seguido de 15 ítems en escala tipo Likert (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) sumando 5 valores, esto permite identificar la frecuencia de la sintomatología del estrés.

-Por último 6 ítems en escala tipo Likert (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) teniendo 5 valores, por lo cual permite identificar la frecuencia del uso de las estrategias para afrontar el estrés.

2.2.1.9. Dimensiones del estrés académico

Las dimensiones del estrés académico son las siguientes (Barraza, 2006):

-Agentes estresores: Son situaciones o estímulos amenazantes que desencadenan en los estudiantes diferentes reacciones, generando cierto grado de estrés en ellos.

-Sintomatologías: La exposición de forma continua de los agentes estresores da como resultado que los estudiantes manifiesten reacciones de tipo físicas, psicológicas y comportamentales.

Estrategias de afrontamiento: Cuando los agentes estresores desencadenan los síntomas, los estudiantes se verán obligados a utilizar ciertas estrategias para mantener su equilibrio.

2.2.2. Aprendizaje autorregulado

2.2.2.1. Definición

Es un proceso que se caracteriza porque los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales se orientan al logro de sus metas (Zimmerman y Schunk, 2011). También se define como un tipo de aprendizaje en el que el estudiante de manera activa y consciente gestiona su cognición, conducta, afecto y motivación para alcanzar las metas propuestas, asimismo esas metas pueden ser objeto de gestión (Suárez y Fernández, 2016).

2.2.2.2. Evolución del aprendizaje autorregulado

Desde hace más de 5 décadas que se hizo las primeras conceptualizaciones de la autorregulación del aprendizaje. A inicios del siglo XX ha sido relacionado con el proceso de logro, pero en la década de 1980 se hace relevante. En el concepto de la autorregulación ha sido considerado diferentes teorías entre ellas: La teoría operante, Teoría del procesamiento de la información, Teoría del desarrollo, Teoría del constructivismo social y Teoría cognitiva social (Salas y Gallardo, 2022)

Por otro lado, a partir de la década 1970, la Teoría sociocognitiva es la que más se ha desarrollado en la construcción del concepto de autorregulación, definiéndola como un proceso de origen social en la cual el estudiante establece sus metas de aprendizaje, monitoriza, regula y

controla todo lo adquirido en conocimientos, motivación, emoción y conducta, todo ello enfocado en sus metas y el entorno (Bandura, 1977). Años más adelante propuso tres subprocesos, la cual detalla que primero la persona observa su comportamiento, luego regula y por último toma decisiones de acuerdo con sus metas establecidas (Salas y Gallardo, 2022).

En los últimos años el modelo de autorregulación de Zimmerman es el más conocido, este fue presentado por primera vez en el año 2000 con sus diferentes fases y en cada una de ellas con sus subprocesos. El estudiante para autorregular su aprendizaje debe pasar por las siguientes fases: Planificación, ejecución y auto-reflexión (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

2.2.2.3. Teoría del aprendizaje autorregulado

- **Teoría cognitivo-constructivista:** Plantean que el estudiante es quien realiza sus propias teorías y esquemas sobre como aprenderá, así también de sus componentes (auto-competencia, control, metas, características de las tareas, esfuerzo, estrategias) y esto lo hace a través de diversas experiencias del aprendizaje, donde agrega nueva información, organiza y modifica sus teorías y esquemas, todo ello utiliza nuevamente para adaptar su comportamiento. Todo lo mencionado favorece para que el alumno sea activo en su aprendizaje (Piaget, 1969; Suárez y Fernández, 2016).

2.2.2.4. Modelos de autorregulación

a. Modelo de Zimmerman: La autorregulación es un proceso que está constituido de pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que se planean y adaptan de forma cíclica para el cumplimiento de metas personales. Los elementos que se plantean en este modelo son tres: La conducta, la persona y el ambiente. Asimismo, se entiende que las personas se

autorregulan para cumplir sus metas y que hay diferencias en el desempeño, ya que pueden ser efectivos o inefectivos y esto puede deberse a la calidad y cantidad de los procesos autorregulatorios. Asimismo, este modelo está compuesto por tres fases cíclicas: Planificación, ejecución y autorreflexión (Zimmerman, 2000).

-Planificación: También llamado fase de reflexión o previsión, se da antes de realizar cualquier esfuerzo de actuación (Zimmerman, 2000). Es la primera fase donde el estudiante se enfrenta por primera vez a la labor. Inicia analizando la tarea, da valor a sus habilidades para hacer con éxito la tarea, establece metas y hace una planificación. El interés hacia la tarea y la motivación tienen un rol importante para lograr una correcta planificación y hacer la actividad de la mejor manera. En esta fase el estudiante realiza dos actividades importantes, la primera es analizar las características de la labor y esto hace que tenga una idea inicial de lo que debe hacer; y la segunda es analizar el valor que tiene para sí mismo la tarea. Con ese análisis da lugar al grado de motivación y esfuerzo que va a emplear el estudiante, es decir, el grado de atención que prestará, ya sea menor o mayor, al proceso para realizar la misión, autorregulándolo (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

-Ejecución: También llamado fase de control del rendimiento o control volitivo, se da durante los esfuerzos del aprendizaje (Zimmerman, 2000). En esta segunda fase el estudiante debe mantener la concentración y utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas, ya que es importante para no disminuir el interés y la motivación, también para alcanzar los objetivos del aprendizaje, para lograr todo ello se dará a través de distintas acciones o procesos, los principales procesos son: Autoobservación y autocontrol (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

-Autorreflexión: En la tercera fase, este proceso se da después del aprendizaje (Zimmerman, 2000)., además las fases anteriores inciden sobre esta. Aquí el estudiante da valor a su trabajo e intenta explicar los motivos de los resultados obtenidos, de esa manera justifica las causas de su éxito o fracaso pudiendo experimentar emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y en su capacidad de autorregular su aprendizaje en el futuro (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

b. Modelo P. Pintrich: Menciona que el aprendizaje autorregulado tiene cuatro fases y son las siguientes: Planificación, supervisión, revisión y valoración. En cada una de las fases ocurre diferentes situaciones en la cognición del alumno (planeación de metas, selección de estrategias, juicios cognitivos); en la motivación (juicios de autoeficacia, reacciones de tipo emocional); en la conducta (planeación, esfuerzos, elecciones) y por último en el contexto (percepciones, cambios, evaluaciones); en cada una de ellas se da distintas actividades de autorregulación (Pintrich, 2000).

A continuación, se detalla cada una de las fases. En la primera, llamada planificación, activación o pensamiento previo, inicia con el establecimiento de metas e involucra activación de conocimiento metacognitivo, juicios-activación de la tarea, planificación del tiempo y como se percibe la tarea y el contexto. La segunda fase, llamada supervisión o monitorización comprende diferentes procesos de supervisión representado por la conciencia metacognitiva del alumno referido a una variedad aspectos de sí mismo, de la actividad a realizar y del contexto. En la tercera fase, llamada revisión o control, comprende las actividades de control, la cual es seleccionar y utilizar las estrategias para tener el control del pensamiento, es decir, estrategias de cognición y metacognición; para la motivación y el afecto se utilizará estrategias para motivar,

asimismo las relacionadas a manejar los tiempos, el esfuerzo entre otros aspectos del contexto. En la cuarta fase, llamada valoración o reacción-reflexión, aquí se detalla los juicios y evaluaciones que los estudiantes hacen sobre la ejecución de la tarea; las atribuciones que hacen acerca del motivo de sus éxitos o fracasos; las reacciones afectivas que se dará a consecuencia de esos motivos; elección del comportamiento, ya se rendirse o persistir y por último la evaluación sobre la tarea y el contexto (Pintrich, 2000; 2004).

2.2.2.5. Factores que intervienen en el aprendizaje autorregulado

La metacognición, cognición y la motivación son estrategias consideradas para la construcción del aprendizaje autorregulado, por lo cual la metacognición se refiere a estrategias utilizadas para planificar, supervisar y modificar sus cogniciones; la cognición referida a aprender, recordar y comprender un tema y por último a la motivación, ya que es necesario que los estudiantes estén motivados. Asimismo, el desarrollo del proceso de autorregulación del aprendizaje tiene relación con las características de la tarea; es decir si el estudiante tiene conocimiento sobre el tema, del tipo de tarea y el interés que tenga el estudiante (Suárez y Fernández, 2016). Según Salinas (2022), hay relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica, por lo tanto, si los alumnos logran mayor percepción de sus capacidades para desarrollar las tareas, tendrán mayor autorregulación de aprendizaje.

2.2.2.6. Instrumento Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje

El instrumento fue desarrollado por Bruna et al. (2007) el cual consta de 12 preguntas con 5 alternativas, es decir en escala tipo Likert (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). Asimismo, puede ser contestado de manera individual o grupal. Por otro lado, está

organizado en tres dimensiones según corresponde a las fases cíclicas de los procesos de autorregulación, los cuales son: planificación, ejecución y autorreflexión (Zimmerman, 2000).

2.2.2.7. Dimensiones del aprendizaje autorregulado

Las dimensiones que presenta el aprendizaje autorregulado son (Bruna et al, 2007; Zimmerman, 2000):

-Planificación: Entendido como el análisis que realizan los estudiantes ante una tarea, además de los recursos de tipo personal y materiales a utilizar y luego establece objetivos para estar cerca a la meta.

-Ejecución: Comprende el uso de estrategias de los estudiantes para lograr las metas propuestas, además van monitorizando su eficacia para intentar alcanzar los objetivos.

-Evaluación: Considerada cuando el estudiante evalúa la tarea final o examen de acuerdo con el objetivo establecido y si observa errores o desaciertos se propone mejorar y luego planifica las siguientes etapas.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

H(a): Existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

H(o): No existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

2.3.2. Hipótesis específicas

HE1(a): Existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

HE1(o): No existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

HE2(a): Existe relación significativa entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

HE2(o): No existe relación significativa entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

HE3 (a): Existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

HE3 (o): No existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

El método científico es una serie de pasos o procedimientos que necesita de técnicas o instrumentos para analizar o solucionar un problema de investigación. El método hipotético-deductivo es un procedimiento que parte de una hipótesis que busca refutar o falsear y de ello saldrán las conclusiones que se confrontará con los hechos (Bernal, 2010).

En la presente investigación se utilizó el método hipotético-deductivo porque tuvo hipótesis afirmativas y negativas, además través de los resultados se obtuvo las conclusiones donde se rechazó o aceptó las hipótesis de este estudio.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque cuantitativo se define como un proceso que sigue una secuencia, es probatorio, donde cada etapa continua a la siguiente y no se puede saltar fases, se debe seguir de una manera ordenada (Hernández et al., 2014). El estudio fue de enfoque cuantitativo porque se realizó todo el proceso de la investigación siguiendo la siguiente secuencia, primero se partió de una idea, seguidamente se planteó el problema con las preguntas de investigación, después

objetivos, marco teórico, hipótesis, continuando con la metodología, además se recolectó los datos, obteniendo el análisis a través de la estadística y de ello se obtuvo los resultados comprobando si existió o no relación entre las variables de estudio.

3.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación básica tiene como finalidad generar conocimientos novedosos sobre los fenómenos o hechos observables y de esa manera amplia y profundiza la teoría (Arispe et al., 2020). La investigación fue básica porque a través de los resultados y las conclusiones del estudio permitió aportar nuevos conocimientos sobre estrés académico y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios.

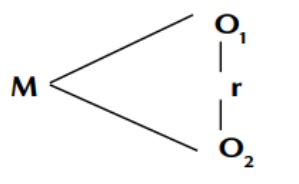
3.4. Diseño de la investigación

El diseño se define como un plan o estrategia que se realiza para conseguir la información requerida en una investigación respondiendo al planteamiento del problema. El diseño se clasifica en experimentales y no experimentales, en el segundo tipo de diseño las variables no se manipulan (Hernández et al., 2014). La presente investigación fue de diseño no experimental porque las variables de este estudio no fueron manipuladas, ya que solo se observó y analizó si los estudiantes presentaban estrés académico y aprendizaje autorregulado y si hubo relación entre ambas variables, además los estudiantes no fueron sometidos a ninguna situación, solo se les evaluó en su contexto natural.

El corte de la investigación se divide de acuerdo con el tiempo de recolección de los datos, es transversal cuando los datos se recolectan en un solo momento y longitudinal si se dan en varios momentos (Arispe et al., 2020). Esta investigación fue de corte transversal porque el

recojo de información mediante las encuestas para cada variable, se realizó en un mismo momento.

El alcance o nivel correlacional tiene como objetivo conocer la relación entre dos variables además que permite comprobar hipótesis (Arispe et al., 2020). Por lo tanto, este estudio fue de nivel correlacional porque se determinó si hubo relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado y también se obtuvo como resultado si las hipótesis son aceptadas o rechazadas. A continuación, se detalla el esquema del diseño correlacional (Polanía et al., 2020).



Donde:

M: muestra

O_1 : variable 1

O_2 : variable 2

r: relación de las variables de estudio

3.5. Población, muestra

3.5.1. Población

Se define como el conjunto de elementos, también tiene el nombre de individuos, sujetos, casos o unidades muestrales y tienen alguna característica en común (Huairé et al., 2022). Según

Supo (2015), la población es el conjunto de las unidades de estudio y un primer paso para poder realizar la investigación es definir la población de la investigación, pero no es suficiente para asegurar que se pueda realizar el estudio.

El presente estudio estuvo conformado por 80 estudiantes universitarios del octavo ciclo de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada de Lima.

3.5.2. Muestra

Es una parte de la población que ha sido seleccionada, de esa muestra representativa se obtiene la información para realizar el estudio y a partir de ello se efectúa la observación y medición de las variables de la investigación (Bernal, 2010). Asimismo, solo cuando se desea efectuar un censo se debe incluir todos los casos del universo o la población (Hernández et al., 2014). En esta investigación la muestra fue censal conformada por el 100% de la población, es decir fueron 80 estudiantes universitarios que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Estudiantes universitarios que pertenecen al octavo ciclo de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación.
- Estudiantes matriculados en el periodo 2024.
- Estudiantes que terminen de completar las dos encuestas

Criterios de exclusión

- Estudiantes universitarios que no pertenecen a la institución universitaria
- Estudiantes menores de edad

Tabla 1

Muestra del estudio

Carrera	Ciclo de estudios	Total, de estudiantes
Tecnología médica en terapia física y rehabilitación	Octavo ciclo	80 participantes

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 2

Matriz operacional de la variable 1

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Estrés académico	Es un tipo de estrés que padecen los estudiantes debido a estresores y estos están relacionados con las actividades educativas (Barraza, 2005).	Son reacciones ante la presencia persistente de estresores y estos generan cambios de tipo físico, psicológico y conductual; que luego el estudiante debe saber afrontar para lograr su bienestar (Barraza,2005).	Agentes estresores	-Competencias entre compañeros -Tareas y trabajos -Carácter del profesor -Evaluaciones -Tipo de trabajo -No entender los temas -Participación -Tiempo limitado	Ordinal: Escala de Likert (1) nunca (2) rara vez (3) algunas veces (4) casi siempre (5) siempre	Leve:0-33% Moderado:34%-66% Profundo:67%-100
			Sintomatologías	-Reacciones físicas -Reacciones psicológicas -Reacciones comportamentales		
			Estrategias de afrontamiento	-Habilidad asertiva -Elaboración de un plan -Elogios -Religiosidad -Buscar información -Confidencias		

Nota: La tabla muestra datos de la matriz operacional de estrés académico (Barraza, 2007).

Tabla 3*Matriz operacional de la variable 2*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Aprendizaje autorregulado	Son procesos que implican conocimientos, habilidades metacognitivas, afectivos, conductuales, que se utilizan de forma cíclica por parte del estudiante para lograr sus objetivos personales (Zimmerman, 2000).	Conjunto de fases donde el estudiante planifica, realiza lo establecido y evalúa sus tareas académicas para lograr su aprendizaje (Zimmerman, 2000).	Planificación	-Análisis de la tarea -Creencias automotivadoras -Autocontrol	Ordinal: Escala de Likert (5) siempre (4) muchas veces (3) algunas veces (2) pocas veces (1) nunca	Inicio: 12-28 Progreso: 29-45 Logrado: 46-60
			Ejecución	-		
			Evaluación	-Autojuicio -Autoreacción		

Nota: La tabla muestra datos de la matriz operacional de aprendizaje autorregulado (Bruna et al., 2017).

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnicas

Son un conjunto de procedimientos que realiza la persona que investiga con el fin de recolectar información para lograr los objetivos del estudio y así contrastar las hipótesis planteadas (Arispe et al., 2020). La técnica utilizada en esta investigación fue la encuesta para las

dos variables, ya que el estudiante respondió una serie de preguntas con opciones múltiples, es decir, con escala tipo Likert.

3.7.2. Descripción de instrumentos

El instrumento es un medio que se utiliza para aplicar la técnica, es decir a través de ello se recoge la información y el registro de los datos (Polanía et al., 2020) En esta investigación los instrumentos empleados fueron: Inventario SISCO del Estrés académico e Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje.

3.7.2.1. Instrumento 1: Inventario SISCO del Estrés académico

-Descripción

El Inventario está compuesto por 31 ítems, el primer ítem es utilizado como filtro, ya que consta de una pregunta dicotómica (si/no), si el estudiante responde no, ya no puede continuar con las demás preguntas. El segundo ítem permite identificar la intensidad del estrés, tiene cinco opciones para responder, donde 1 es poco y 5 es mucho. A partir del tercer ítem se divide en dimensiones que consta de cinco opciones para marcar, es decir es de escala tipo Likert, donde 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (algunas veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre). El instrumento consta de tres dimensiones que se detalla a continuación (Barraza, 2007):

- Dimensión Agentes estresores: Corresponde del número 3-10 ítem
- Dimensión sintomatologías: Corresponde del número 11-25 ítem
- Dimensión estrategias de afrontamiento: Corresponde del número 26-31 ítem

Se clasificó el nivel de estrés de la siguiente manera: Leve: 0-33%, Moderado: 34-66% y Profundo: 67-100% ((Barraza, 2007; Silva- Ramos et al., 2020).

Tabla 4*Ficha técnica del instrumento 1*

Ficha técnica del instrumento para estrés académico	
Nombre:	Inventario SISCO del Estrés académico
Autor y Año:	Barraza (2007)
Origen:	México
Aplicación:	Individual o grupal
Tiempo de aplicación:	15-20 minutos
Dirigido:	Estudiantes de una Universidad Privada
Valor	Leve: (0-33%), moderado (34-66%) y profundo (67-100%)
Descripción del instrumento	Es un cuestionario que consta de 31 preguntas, el primer ítem tiene una pregunta dicotómica, del segundo al último ítem son preguntas con opciones múltiples, tipo escala Likert.

Nota: La tabla muestra datos de la ficha técnica del Inventario SISCO del Estrés académico (Barraza, 2007).

3.7.2.2. Instrumento 2: Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje**-Descripción**

El inventario está compuesto por 12 ítems, en el cual cada pregunta tiene cinco opciones múltiples con escala tipo Likert desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre) (Rosario et al., 2007). El instrumento está compuesto por tres dimensiones y son las siguientes (Bruna et al., 2017):

- Planificación: Conformado por los ítems: 1,5,9 y 12
- Ejecución: Conformado por los ítems: 3, 6, 8 y 10

- Evaluación: Conformado por los ítems: 2, 4, 7 y 11

Se clasificó el nivel de aprendizaje autorregulado de la siguiente manera: Inicio: 12-28, progreso: 29-45, logrado: 46-60 (Huamán, 2023).

Tabla 5

Ficha técnica del instrumento 2

Ficha técnica del instrumento para aprendizaje autorregulado	
Nombre:	Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje
Autor y Año:	Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Nuñez, J. 2017
Origen:	Chile
Aplicación:	Individual o grupal
Tiempo de aplicación:	10-15 minutos
Dirigido:	Estudiantes de una Universidad Privada
Valor	Inicio: (12-28), progreso (29-45) y logrado (46-60)
Descripción del instrumento	Es un cuestionario que consta de 12 preguntas con opciones múltiples, tipo escala Likert.

Nota: La tabla muestra datos de la ficha técnica del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (Bruna et al., 2017).

3.7.3. Validación

La validez se define como el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández et al., 2014, p.200). También se refiere a que tan objetivos y claros son los ítems de un instrumento que se utiliza en una investigación. Asimismo, tener en cuenta los tres tipos de validez los cuales son: contenido, criterio y constructo (Polanía et al., 2020). El primero se refiere a que los ítems que conforman el instrumento deben representar de

forma adecuada las características que se desea medir, este tipo de validez se realiza a través del Juicio de Expertos (Arispe et al., 2020). El segundo se refiere a la comparación de los resultados tras aplicar el instrumento con un criterio externo que pretende medir lo mismo. El tercero se considera el más importante, desde el punto científico, ya que debe explicar como la medición de la variable del instrumento, tienen relación coherente con la medición de otras variables que están vinculadas teóricamente (Hernández et al., 2014).

En cuanto a la validez para el Inventario de Estrés Académico mostró una constitución tridimensional a través de la estructura factorial, los ítems confirmaron homogeneidad y direccionalidad a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados, lo cual afirma que existe una relación entre los ítems del inventario (Barraza, 2007). Respecto a la validez del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje se evidenció una estructura bifactorial donde la autorregulación presenta tres subprocesos cognitivos y se afirma que las dimensiones son coherentes con la Teoría de la autorregulación de Zimmerman y presentó una varianza total explicada de 58.8% (Bruna et al., 2017).

Asimismo, el inventario de estrés académico fue validado en una investigación peruana, a través de la validez de contenido por juicios de expertos, en la cual se obtuvo como resultado con el método de Aiken que el total de los ítems mostraron que los índices de acuerdo fueron 1.00, además la validez de constructo fue por medio del análisis factorial confirmatorio dando como resultado en la prueba Kaiser- Meyer -Olkin (KMO) 0.901 con un nivel de significancia de 0.00 (Cabellos, 2020).

En esta investigación se realizó la validez para estrés académico a través del análisis factorial exploratorio (AFE) con la prueba de Kaiser Meyer y Olkin (KMO), en la cual se obtuvo

un valor ,821 y para la Prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo un nivel de significancia ,000 es decir una $p < 0.05$.

Tabla 6

Prueba de KMO Y Bartlett para estrés académico

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,821
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1766,183
	Gl	406
	Sig.	,000

Para el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje, se realizó la validez mediante el análisis factorial exploratorio, en la cual se obtuvo ,918 en la prueba de KMO. Asimismo, en la Prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo un nivel de significancia de ,000 es decir una $p < 0.05$.

Tabla 7

Prueba de KMO Y Bartlett para aprendizaje autorregulado

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,918
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	780,270
	Gl	66
	Sig.	,000

3.7.4. Confiabilidad

Se refiere a que los resultados luego de aplicar un instrumento deben ser consistentes en una determinada muestra, quiere decir, que, si uno o más investigadores utilizan el mismo instrumento para el mismo evaluado, tendrán resultados semejantes. Asimismo, la confiabilidad se realiza antes de utilizar el instrumento, es decir antes de realizar el proceso de recolectar los datos (Arispe et al., 2020).

El instrumento Inventario de Estrés Académico SISCO tuvo un alfa de Cronbach de .90, lo cual fue muy alta su confiabilidad (Barraza, 2007). Para el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje tuvo un alfa de Cronbach 0.81, donde indica que su confiabilidad fue muy alta (Bruna et al., 2017).

Para este estudio se realizó la confiabilidad a una muestra piloto de 20 participantes que presentaron características similares a la población, se aplicó los cuestionarios para obtener el coeficiente alfa de Cronbach, en la cual se obtuvo 0,977 para estrés académico y 0,949 para aprendizaje autorregulado demostrando que tiene un coeficiente de correlación de magnitud muy alta.

Tabla 8

Confiabilidad de los instrumentos

Cuestionarios	Alfa de Cronbach	N de ítems
Estrés académico	0,977	29
Aprendizaje autorregulado	0,949	12

3.8. Procesamiento y análisis de datos

Una vez que se obtuvo los datos recolectados con los respectivos cuestionarios para cada variable, se procedió a registrar a cada participante con un código, igualmente cada respuesta de los ítems del cuestionario tuvo una codificación y todo ello fue ingresado a la base de datos Microsoft Excel, así obteniendo la matriz de resultados, después todos los datos se pasaron al programa SPSS 26 y se analizó la frecuencia de las características demográficas, además la estadística descriptiva de las variables y sus dimensiones.

En la estadística inferencial se utilizó la prueba de Kolmogorov – Smirnov porque los participantes de este estudio fueron mayores a 50, esta prueba es usado para contrastar la hipótesis de normalidad de la población (Huairé et al., 2022) por lo cual en este estudio se comprobó la prueba de normalidad y se determinó que los datos de las variables tienen una distribución no normal por tal motivo se aplicó la prueba estadística no paramétrica con el coeficiente Rho de Spearman (Hernández et al., 2014). Por último, todos los resultados de la estadística descriptiva e inferencial se evidenciaron en los resultados a través de tablas y gráficos para ambas variables.

3.9. Aspectos éticos

La investigación se realizó siguiendo las normas de la guía cuantitativa de la universidad, la cual permite orientar el planteamiento y desarrollo de la investigación (Rivera y Yangali, 2022). Asimismo, todas las citas, referencias bibliográficas y electrónicas están hechas según las normas de citación de la American Psychological Association (APA), en base a la guía de citación y referenciación 7.ª edición (Rivera et al., 2022).

Para la recolección de datos, esta investigación contó con la aprobación del Comité Institucional de Ética para la Investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEI-

UPNW), la cual es un organismo autónomo que tiene como función velar por los derechos, el bienestar, la seguridad de las personas que participarán voluntariamente en este estudio. (UPNW, 2022).

En este estudio también se consideró el Código de Nurembert, la cual tiene como propósito proteger a las personas que participan en las investigaciones protegiendo su vida, derechos y bienestar. Asimismo, se tomó en cuenta el Informe Belmont, es un documento que fue base para la creación de los comités de ética que supervisan las investigaciones donde participan seres humanos (Koepsell y Ruiz, 2015).

Luego de la aprobación del CIEI-UPNW, se entregó el consentimiento informado a los estudiantes universitarios que voluntariamente desearon participar en la investigación, en dicho documento se explicó los riesgos y beneficios y se informó a los estudiantes que sus datos brindados no serán divulgados, será estrictamente confidencial por lo cual cada uno de los participantes fueron registrados con una codificación de esa manera se protege los datos tal como lo refiere la Ley de Datos Personales (Ley 29733) (Blume, 2021).

Por otro lado, se utilizó la herramienta Turnitin para prevenir el plagio y asegurar la originalidad del proyecto. (Turnitin, 2024). Finalmente, ningún procedimiento que se realizó durante la investigación causó daño a los participantes.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

4.1.1.1. Características sociodemográficas de los sujetos de estudio

Tabla 9

Características sociodemográficas de estudiantes universitarios de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada, 2024.

Características		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje total
Edad	20 - 27 años	34	42.5	42.5	42.5
	28 – 35 años	33	41.3	41.3	83.8
	36 – 43 años	8	10.0	10.0	93.8
	44 años a más	5	6.3	6.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	
Sexo	Masculino	17	21.3	21.3	21.3
	Femenino	63	78.8	78.8	100.0
	Total	95	100.0	100.0	
Ciclo académico	Octavo ciclo	80	100.0	100.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Según los resultados obtenidos dentro de las características sociodemográficas se determinó que: El 42.5% de participantes tenían una edad comprendida entre los 20 a 27 años; 41.3% entre los 28 a 35 años; 10% entre los 36 a los 43 años y el 6.3% con edades de más de 44 años. Con relación al sexo existió una mayor muestra de mujeres con un total de 78.8% y solo un 21.3% de sexo masculino y el 100% de los encuestados fueron del octavo ciclo de la carrera.

4.1.1.2. Baremación de las variables de estudio

Tabla 10

Baremación de la variable Estrés académico y sus dimensiones

Intervalos	Estrés Académico (Porcentaje)	Estrés Académico	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
Leve	0% – 33%	0 – 48	8 – 18	15 – 34	6 – 13
Moderado	34% - 66%	49 – 96	19 – 29	35 – 55	14 – 22
Profundo	67% - 100%	97 – 145	30 - 40	56 – 75	23 - 30

Tabla 11

Baremación de la variable Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones

Intervalos	Aprendizaje Autorregulado	Planificación	Ejecución	Evaluación
Inicio	12 – 28	4 – 9	4 – 9	4 – 9
Progreso	29 – 45	10 – 15	10 – 15	10 – 15
Logrado	46 – 60	16 – 20	16 – 20	16 – 20

4.1.1.3. Estadística descriptiva de la variable Estrés académico

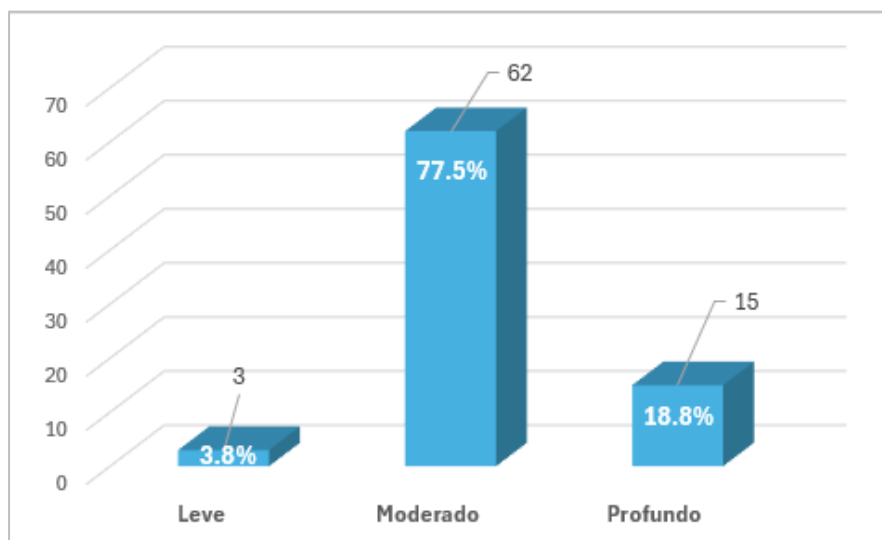
Tabla 12

Niveles de la variable Estrés académico en estudiantes universitarios de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada, 2024.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Leve	3	3.8
	Moderado	62	77.5
	Profundo	15	18.8
	Total	80	100.0

Figura 1

Niveles de Estrés académico



Según el análisis de la variable “Estrés académico” que muestra la tabla 12 y la figura 1 se evidencia que el porcentaje más alto de alumnos presentaron estrés académico en un nivel moderado con una cifra de 77.5% (62), seguido del nivel profundo de estrés académico con un 18.8% (15) y por último un nivel leve de estrés académico con un 3.8% (3) de casos reportados.

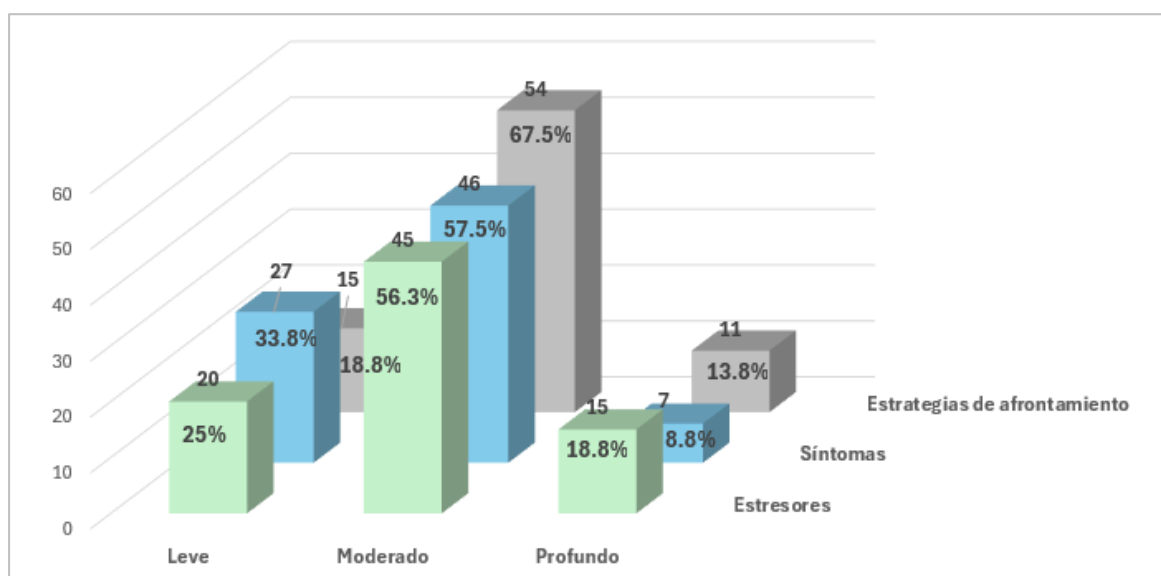
Tabla 13

Niveles de las dimensiones Agentes estresores, síntomas y Estrategias de afrontamiento de la variable Estrés Académico

Dimensiones	Leve		Moderado		Profundo		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Agentes estresores	20	25.0	45	56.3	15	18.8	80	100.0
Síntomas	27	33.8	46	57.5	7	8.8	80	100.0
Estrategias de afrontamiento	15	18.8	54	67.5	11	13.8	80	100.0

Figura 2

Niveles de las dimensiones Agentes estresores, Síntomas y Estrategias de afrontamiento de la variable Estrés Académico



Según el análisis de las dimensiones de la variable Estrés académico que se muestra en la tabla 13 y figura 2 se evidenció que los alumnos universitarios consideran según orden de mayor a menor en porcentaje de puntuación de los agentes estresores como moderado (56.3%), leve (25%) y profundo (18.8%); a los síntomas como moderado (57.5%), leve (33.8%) y profundo (8.8%); a las estrategias de afrontamiento como moderado (67.5%), leve (18.8%) y profundo (13.8%).

(8.8%) y a las estrategias de afrontamiento como moderado (67.5%), leve (18.8%) y profundo (13.8%).

4.1.1.4. Estadística descriptiva de la variable Aprendizaje Autorregulado

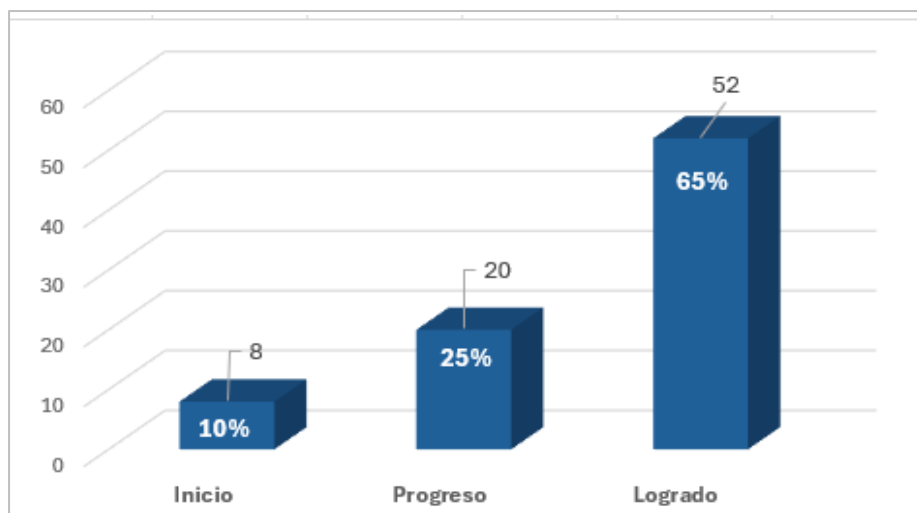
Tabla 14

Niveles de la variable Aprendizaje Autorregulado en estudiantes universitarios de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada, 2024.

	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	8	10.0
Progreso	20	25.0
Válido Logrado	52	65.0
Total	80	100.0

Figura 3

Niveles de Aprendizaje Autorregulado



Según el análisis de la segunda variable “Aprendizaje Autorregulado” que muestra la tabla 14 y la figura 3 se evidenció que el porcentaje más alto de alumnos con respecto al aprendizaje autorregulado se encuentra en logrado con un valor del 65% (52), en progreso con una cifra del 25% (20) y en inicio en el 10% (8) de casos.

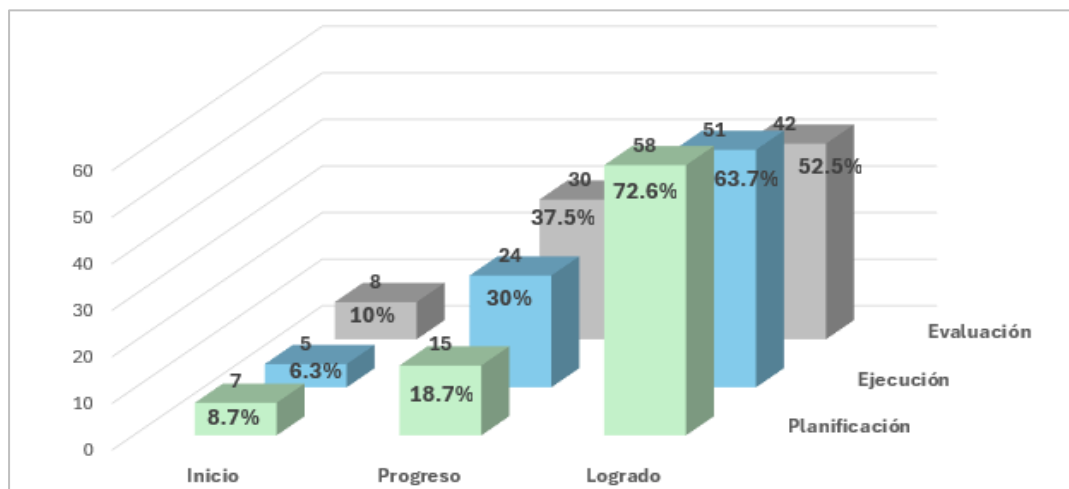
Tabla 15

Niveles de las dimensiones de planificación, Ejecución y Evaluación de la variable Aprendizaje Autorregulado en estudiantes universitarios de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada, 2024.

Dimensiones	Inicio		Progreso		Logrado		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Planificación	7	8.7	15	18.7	58	72.6	80	100.0
Ejecución	5	6.3	24	30.0	51	63.7	80	100.0
Evaluación	8	10.0	30	37.5	42	52.5	80	100.0

Figura 4

Niveles de las dimensiones Planificación, Ejecución y Evaluación de la variable Aprendizaje Autorregulado.



Según el análisis de las dimensiones de la variable Aprendizaje Autorregulado que se muestra en la tabla 15 y figura 4 se evidenció que los alumnos universitarios consideran según orden de mayor a menor en porcentaje de puntuación de la dimensión Planificación como en logrado (72.6%), progreso (18.7%) e inicio (8.7%); para la dimensión Ejecución como en

logrado (63.7%), progreso (30%) e inicio (6.3%) y por ultimo para la dimensión Evaluación como en logrado (52.5%), progreso (37.5%) e inicio (10%).

4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1. Análisis de normalidad

Tabla 16

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	0.118	80	0.002
Autorregulación del aprendizaje	0.075	80	0.001

Nivel de significancia de 5% ($p < 0.05$)

Teniendo en cuenta las siguientes hipótesis donde:

Ho: Las variables tienen una distribución normal

H1: Las variables no tienen una distribución normal

Se evidenció que luego de aplicar la prueba de Kolmogorov – Smirnov para comprobar la prueba de normalidad para la variable Estrés académico en estudiantes universitarios de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una universidad privada, 2024, se obtuvo un gl de 80 y un P valor de 0.002 y para la variable Aprendizaje Autorregulado se obtuvo un gl de 80 y un P valor de 0.001; por lo tanto, se determinó que existen pruebas estadísticas para afirmar que las variables tienen una distribución no normal por lo que se aplicó una distribución de estadística no paramétrica y para calcular la existencia de correlación entre las variables de estudio se utilizó el estadístico de Rho de Spearman.

4.1.2.2. Prueba de hipótesis general

- H(o) No existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024.

- H(a) Existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024.

Tabla 17

Prueba de contrastación de hipótesis general según Rho de Spearman

			Estrés académico	Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	1.000	-,536**
		Sig. (bilateral)		0.001
		N	80	80
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	-,536**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.001	
		N	80	80

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Según lo expuesto en tabla 17, sobre la prueba de hipótesis general, se obtuvo un $p < 0.05$ y $Rho = -0.536$, por tanto, queda desestimada la hipótesis nula y aceptada la alterna, lo que significa que existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024, asimismo, se menciona que la correlación fue inversa o negativa y de magnitud moderada entre las variables.

4.1.2.3. Prueba de hipótesis específicas

4.1.2.3.1. Hipótesis específica 1

- H(o) No existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024.

- H(a) Existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024.

Tabla 18

Prueba de contrastación de hipótesis específica 1 según Rho de Spearman

			Estresores	Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	Agentes estresores	Coefficiente de correlación	1.000	-,582**
		Sig. (bilateral)		0.001
	N	80	80	
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	-,582**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.001	
	N	80	80	

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

De acuerdo al resultado estadístico de la prueba de hipótesis específica 1, se halló un $p < 0.05$; rechazando de esta manera la H_0 , y se da por aceptada la H_a , es decir que existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024: del mismo modo se precisa que el $Rho = -0.582$, esto denota que la correlación entre los aspectos analizados es inversa o negativa y de magnitud moderada, la información se presenta en tabla 18.

4.1.2.3.2. Hipótesis específica 2

- H(o) No existe relación significativa entre la dimensión sintomatología del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima 2024.

- H(a) Existe relación significativa entre la dimensión sintomatología del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima 2024.

Tabla 19

Prueba de contrastación de hipótesis específica 2 según Rho de Spearman

			Sintomatología	Aprendizaje autorregulado
Rho de	Sintomatologías	Coefficiente de correlación	1.000	-,523**
		Sig. (bilateral)		0.001
		N	80	80
Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	-,523**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.001	
		N	80	80

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

En el resultado de la hipótesis específica 2, la tabla 19, precisa que se obtuvo un $p < 0.05$, quedando en este sentido rechazada la H_0 y aceptada la H_a , lo que significa que existe relación significativa entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024; por otro lado, se halló un $Rho = -0.523$, demostrando que la correlación es inversa o negativa y de magnitud moderada.

4.1.2.3.3. Hipótesis específica 3

H(o) No existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima 2024.

- H(a) Existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima 2024.

Tabla 20

Prueba de contrastación de hipótesis específica 3 según Rho de Spearman

			Estrategias de afrontamiento	Aprendizaje autorregulado
	Estrategias de afrontamiento	Coefficiente de correlación	1.000	,585**
		Sig. (bilateral)		0.000
Rho de		N	80	80
Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,585**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	80	80

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Finalmente, al probar la hipótesis específica 3, según se observa en la tabla 20, se encontró un $p < 0.05$, rechazando la H_0 y aceptando la H_a , es decir existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024, el $Rho = 0.585$ indicando que la relación es directa o positiva y de magnitud moderada.

4.1.3. Discusión de resultados

La hipótesis general planteada para esta investigación menciona que: Existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima- 2024, ya que los resultados del análisis estadístico demostraron un valor $p= 0.001$ y un $Rho= - 0.536$ evidenciando una relación significativa entre ambas variables con correlación negativa y de magnitud moderada. Por lo tanto, se concluye que cuando el estrés académico tiene un nivel alto trae como resultado menor nivel de aprendizaje autorregulado, lo que concuerda con el estudio de Castro y Mayorga (2022), ya que indicaron la existencia de una relación significativa de grado negativa moderada entre aprendizaje autorregulado y estrés académico en estudiantes universitarios peruanos con resultados significativos con un valor $p = 0.000$ y $Rho = - 0.506$. Asimismo, también se evidenció que 76.7% presentó nivel medio de estrés académico y 51.7% nivel alto de aprendizaje autorregulado, ambos resultados son similares con esta investigación ya que se obtuvo como resultado que 77% presentó estrés moderado y 65% nivel logrado de aprendizaje autorregulado. También en una investigación peruana en estudiantes universitarios del primer al quinto año de la carrera profesional de educación obtuvo resultados parecidos con este estudio, respecto al porcentaje de alumnos con estrés académico moderado, la cual fue 76.2% (Estrada et al., 2024).

En base a los resultados mencionados líneas arriba, se considera oportuno el alcance de Zimmerman, (2000), que las personas se autorregulan para cumplir sus metas y que hay diferencias en el desempeño, ya que pueden ser efectivos o inefectivos y esto puede deberse a la calidad y cantidad de los procesos autorregulatorios. Por lo tanto, se considera importante que los estudiantes utilicen mayor cantidad de procesos autorregulatorios y así realicen sus objetivos en

el ámbito académico y con ello logren cumplir sus metas y de esa manera reducir los niveles de estrés.

En cuanto a la primera hipótesis planteada cuya mención fue que: Existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima- 2024; se evidenció como resultado una $p= 0.001$ y un $Rho= - 0.582$ lo que significa que existe relación significativa y de magnitud negativa moderada, este resultado coincide con el estudio de Caldera et al.(2024) quienes encontraron una relación significativa entre la dimensión situaciones generadoras de estrés y el autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos con una $p < 0.01$ y $Rho= - 0.40$, es decir a mayor autoconcepto en los estudiantes descienden las situaciones que generan estrés. También coincide con el estudio de Estrada et al. (2024) quienes encontraron una relación significativa y directa entre la dimensión agentes estresores y cansancio emocional en estudiantes de una universidad pública peruana con una $p < 0.05$ y un $Rho = 0.363$, es decir que, cuando los estudiantes presentan un alto nivel de agentes estresores, también tendrán un alto nivel de cansancio emocional. Por lo tanto, niveles elevados de agentes estresores podrían agotar emocionalmente a los estudiantes y afectar su capacidad para hacer frente a las actividades educativas, además de la satisfacción general con la vida. Según los resultados ya indicados, en la teoría de Holmes y Rahe basado en el estímulo se dice que el estrés es provocado por los diversos agentes estresores inmersos en determinados factores ambientales y esto ocasionan respuestas en el individuo (Vidal, 2019). Asimismo, el interés hacia la tarea y la motivación cumple un rol importante para que el estudiante pueda planificar correctamente sus tareas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Por lo tanto, será complicado que un estudiante con niveles elevados de estrés se encuentre motivado.

Con respecto a la segunda hipótesis cuyo planteamiento fue que: Existe relación significativa entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima -2024. La evidencia estadística demostró que existe una relación significativa de magnitud negativa moderada con una $p=0.001$ y un $Rho= -0.523$ por lo que coincide con Ramírez et al. (2023) quienes realizaron una investigación en 445 estudiantes de dos universidades públicas de México, donde encontró una relación significativa de tipo positiva con una $p < 0.05$ y una $Rho = 0.09$ entre la horas de conexión a redes sociales y la dimensión reacciones psicológicas del estrés académico, es decir cuanto más se usa las redes sociales, más presencia de sintomatologías de tipo psicológico del estrés. Por otro lado, en una investigación peruana en estudiantes de la Facultad de Enfermería de una universidad nacional, se evidenció mayor porcentaje en el nivel moderado con 54.8% respecto a la dimensión sintomatologías (Chávez y Peralta, 2019) similar con este estudio ya que también presentó mayor porcentaje en el nivel moderado con 57.5 %. Estos resultados afirman una vez más la teoría de Selye y sus tres etapas de reacción de alarma, etapa de resistencia y agotamiento en donde los agentes estresantes provocan respuestas físicas y psicológicas necesarios para iniciar el proceso de restauración del equilibrio perdido por dichos agentes (Gerrig y Zimbardo, 2005).

En relación a la tercera hipótesis planteada la cual menciona que: Existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima -2024 se estableció una evidencia estadística que existe relación significativa de magnitud positiva moderada con un $p=0.000$ y un $Rho= 0.585$; coincidiendo con el estudio de Cosi et al. (2023) quien encontró la existencia de relación significativa positiva entre las competencias emocionales y el aprendizaje

autorregulado con un $p < 0.001$ y un $Rho = 0.67$ en 344 alumnos limeños de estudios generales del primer, segundo, tercer y cuarto ciclo, es decir a mayor competencia emocional, mayor aprendizaje autorregulado. Por otra parte, en una investigación en estudiantes enfermeras de una universidad de Arequipa-Perú, indicaron en la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico que 78.6% estuvo en nivel intermedio, la cual coincide con la presente investigación, ya que el mayor porcentaje fue para el nivel moderado con 67.5% (Chávez y Peralta, 2019).

Por último, de acuerdo a los resultados ya mencionados, cabe resaltar que, dentro de los procesos de autorregulación de Zimmerman, (2000) se debe considerar la etapa de la autorreflexión en donde la persona da valor a su comportamiento para explicar su éxito o fracaso en relación a un tema determinado; en este caso mientras más experiencias de afrontamiento de periodos de estrés ha sido expuesto, más oportunidades de experiencias de autorregulación que permitan aprender sobre el manejo del estrés, dando lugar a la teoría basada en la interacción de Richard Lazarus, en donde el sujeto tiene un rol activo que le permite buscar su bienestar personal para utilizar los recursos adecuados con los que cuenta para responder al estímulo estresor (Lazarus, 2000).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera: Se determinó la existencia de una relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima en el año 2024. Afirmando que la correlación es inversa o negativa y de magnitud moderada, por lo cual, a mayor nivel de estrés académico, el aprendizaje autorregulado será menor o viceversa.

Segunda: Se determinó que existe una relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima en el año 2024, indicando una correlación inversa o negativa de magnitud moderada, es decir a medida que los agentes estresores sean mayores en los estudiantes disminuye el nivel de aprendizaje autorregulado o viceversa.

Tercera: Se determinó la existencia de una relación significativa entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima en el año 2024, indicando una correlación inversa o negativa

de magnitud moderada, por lo cual si los estudiantes presentan mayores sintomatologías del estrés tendrán bajos niveles de aprendizaje autorregulado o viceversa.

Cuarta: Se determinó que existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima en el año 2024, obteniendo una correlación directa o positiva y de magnitud moderada, es decir si los estudiantes tienen mayores estrategias para afrontar el estrés inciden a tener mayor aprendizaje autorregulado o viceversa.

5.2. Recomendaciones

Primero: Se recomienda a los coordinadores de cada escuela académica a realizar capacitaciones y talleres que permitan potenciar las habilidades del docente, de esa manera lograr un clima favorable entre docentes y estudiantes, y así mantener niveles bajos de estrés académico que permitan a los estudiantes utilizar estrategias que ayuden autorregular su aprendizaje y lograr el éxito académico.

Segundo: Se recomienda a los docentes fomentar la participación en clase de los estudiantes con diferentes actividades grupales y dinámicas, esto logrará motivarlos, teniendo en cuenta que para que un estudiante pueda autorregular su aprendizaje, la motivación es un elemento importante que debe estar presente, de esa manera el estudiante motivado y participativo presentará bajo porcentaje de agentes estresores del estrés académico.

Tercero: Se recomienda a los docentes a realizar en todas sus sesiones de clase actividades que generen la metacognición en los estudiantes, además de promover la planificación de tareas o trabajos, así lograrán niveles adecuados de aprendizaje autorregulado y con ello a reducir los síntomas del estrés académico.

Cuarto: Se recomienda a los estudiantes a desarrollar pensamientos positivos, técnicas de respiración y buscar si es necesario la ayuda de una tercera persona, cuando presente estrés académico, de esta manera podrá planificar, ejecutar y evaluar una tarea o trabajo hasta obtener niveles altos de aprendizaje autorregulado y así culminar su profesión con éxito.

REFERENCIAS

- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2),163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Arce, E., Azofeifa-Mora, C., Morera-Castro, M. y Rojas-Valverde, D. (2020). Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. *MHSalud*, 17(2), 72-97. <http://dx.doi.org/10.15359/mhs.17-2.5>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Fondo Editorial de la Universidad Internacional del Ecuador.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4),2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Iztacala*, (9), 3. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Barrio, J., García, M., Ruiz, I. y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Pearson Educación

- Berrió, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista De Psicología*, 3(2), 55–82.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v3n2/v3n2a6.pdf>
- Blume, I. (2021). Las nuevas tecnologías y la protección de datos en el entorno laboral: Retos y perspectivas legales. *THEMIS Revista De Derecho*, (79), 435-449.
<https://doi.org/10.18800/themis.202101.025>
- Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44 (2), 77-91.
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459653861007/459653861007.pdf>
- Cabellos, A. (2020). *Análisis psicométrico del inventario SISCO del Estrés Académico en universitarios de la ciudad de Piura, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56963>
- Caldera, J., Núñez, L., Legaspi, P., Zamora, M. y Reynoso, O. (2024). Estrés académico y autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex* 14(1),1-26.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.538>
- Castro, J. y Mayorga, J. (2022). Aprendizaje autorregulado y estrés académico universitario en tiempos de pandemia. *PsiqueMag*, 11(2), 60–71.
<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2111>
- Chávez, J. y Peralta, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1),384-399.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113737>

- Cobiellas, L., Anazco, A. y Góngora, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015&lang=es
- Cosi, E., Peña, C., Silarayan, L., Espinosa, E. y Cruz, A. (2023). Relación entre competencias emocionales y aprendizaje autorregulado en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. *Mendive*, 21(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946333>
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Domingues, C., Devos, E., De Almeida, L., Tomaschewski-Barlem, J., Lerch, V. y Marcelino, A. (2018). Stress triggers in the educational environment from the perspective of nursing students. *Texto Contexto-Enfermagem*, 27. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000370014>
- Durán-Galdo, R. y Mamani-Urrutia, V. (2021). Hábitos alimentarios, actividad física y su asociación con el estrés académico en estudiantes universitarios de primer año de ciencias de la salud. *Revista chilena de nutrición*, 48(3), 389-395.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182021000300389&script=sci_arttext
- Estrada-Araoz, E., Farfán-Latorre, M., Lavilla-Condori, W., Quispe-Aquise, J., Lavilla-Condori, M. y Mamani-Roque, M. (2024). Estrés académico y cansancio emocional en estudiantes

- universitarios. Un estudio transversal. *Gaceta médica de Caracas*, 132 (1), 57-67.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/27976/144814493691
- Estrada, E., Velásquez, L., Valencia, J., Farfán, M., Lavilla, W. y Paricahua, J. (2022). Academic stress and emotional exhaustion in university students in the context of virtual education. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(6), 455–461.
<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=06b484e4-dd02-4d0f-bdfe-f62305d2873c%40redis>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using SPSS /5ta Ed./*. Sage Publications
- Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. Pearson Educación.
https://www.google.com.pe/books/edition/Psicolog%C3%ADa_y_vida/3-I4Z1dAxo0C?hl=es-419&gbpv=1&dq=teoria+de+selye&pg=PA409&printsec=frontcover
- Gómez, J. y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109636>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-hill.
- Huaire, E., Marquina, R., Horna, V., Llanos, K., Herrera, A., Rodríguez, J. y Villamar, R. (2022). *Tesis Fácil. El arte de dominar el método científico*. Casa Editorial Analética.

- Huamán, M. (2023). *Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio digital UWIENER.
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/10032>
- Huerta, M., Pérez, L., López, J., Uscanga, R. y Ríos-Carrillo, P. (2023). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Médico Cirujano. *Rev Mex Med Forense*, 8(1), 1-19. <https://www.medigraphic.com/pdfs/forense/mmf-2023/mmf231a.pdf>
- Koepsell, D. y Ruiz, M. (2015). *Ética de la investigación. Integridad Científica*. Comisión Nacional de Bioética/Secretaría de Salud
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Editorial Desclée de Brouwer.
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/bb9c7ed7d3779dfdf8eb377d37d9734a.pdf>
- Muñoz-Cabana, M. (2021). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 780-789.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8120401>
- Obiageli, F., Ogba, K., Nwufu, J., Oluchi, M., Nneka, B., Nwanosike, C. y Onyishi, A. (2022). Academic stress and suicidal ideation: moderating roles of coping style and resilience. *BMC psychiatry*, 22(1), 546. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9373522/>
- Organización Mundial de la Salud (2023a). *Depresión. Salud mental*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Organización Mundial de la Salud (2023b). *Estrés*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221/161091>

Pérez, J. (2018). *Trata el estrés con PNL*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

https://books.google.com.pe/books?id=kpRuDwAAQBAJ&newbks=0&printsec=frontcover&dq=estres&hl=es-419&source=newbks_fb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel. <https://ia904504.us.archive.org/28/items/piaget-j.-psicologia-y-pedagogia/Piaget%2CJ.%20Psicologia%20y%20pedagogia.pdf>

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (eds.), *In Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 385-407.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0006-x>

Polanía, C., Cardona, F., Castañeda, G., Vargas, I., Calvache, O. y Abanto, W. (2020).

Metodología de Investigación Cuantitativa & Cualitativa. Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior. Editorial Institución Universitaria Antonio José Camacho y Universidad César Vallejo.

Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>

Ramírez-Gill, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J. y Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por Covid-19. *Revista Ciencias de La Salud*, 20 (3), 1-26.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>

Ramírez, L., Buichia, F., Medina, R., Cota, G., Miranda, G. y Soto, C. (2023). Adicción a las redes sociales, estrés académico y rendimiento académico en jóvenes universitarios de Sinaloa y Nayarit. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 1(66)

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v1i1i1.3752>

Rivera, O., Yangali, J. y Bonilla, C. (2022). *Guía de citado y referenciación. Normas APA 7.ª edición*. Universidad Privada Norbert Wiener S.A.

Rivera, O. y Yangali, J. (2022). *Guía para la elaboración de la tesis. Enfoque cuantitativo*. Universidad Privada Norbert Wiener S. A.

Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 1.

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art1.pdf>

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3). 422-427.

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26418>

- Salas, E. y Gallardo, K. (2022). Evolución de la conceptualización de la autorregulación en orientación educativa: una revisión sistemática de literatura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 33 (2).
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/34358/25559>
- Salinas, O. (2022). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio digital UNIFE.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/956>
- Sarubbi, E. y Castaldo, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. *V Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. <https://www.aacademica.org/000-054/466.pdf>
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 17 (1),1383-1392. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2038162/>
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J. y Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Solano, O., Salas, B., Manrique, S. y Núñez, L. (2022). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del área de Ciencias Básicas de Lima (Perú). *Ciencias de la salud*, 20(1), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8345852>
- Suárez, J. y Fernández, A (2016). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a

Distancia.

https://www.google.com.pe/books/edition/EL_APRENDIZAJE_AUTORREGULADO_VARIABLES_E/T1qfDQAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=aprendizaje+autorregulado&printsec=frontcover

Suárez, O., Hurtado, A. y Pulido, O. (2019). Estrés académico en estudiantes de Ingeniería que cursan Física: Análisis exploratorio. *Revista científica*, 76-83.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021314>

Supo, J. (2015). *Cómo empezar una tesis*. Editorial Bioestadístico.

Terry, S. y Tucto, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educa UMCH*, (17), 121-133.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>

Turnitin. (2024). *Empower students to do their best, original Works*. <https://www.turnitin.com/>

Universidad Privada Norbert Wiener. (2022). *Reglamento del Comité Institucional de Ética para la Investigación*. <https://www.uwiener.edu.pe/wp-content/uploads/2022/09/Reglamento-Comite%CC%81-de-e%CC%81tica.pdf>

Vidal, V. (2019). *El estrés laboral. Análisis y prevención*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

https://www.google.com.pe/books/edition/El_estr%C3%A9s_laboral/AvKRDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=teorias+del+estres&printsec=frontcover

Wunsch, K., Fiedler, J., Bachert, P. y Woll, A. (2021). The Tridirectional Relationship among Physical Activity, Stress, and Academic Performance in University Students: A

Systematic Review and Meta-Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 739. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020739>

Zhang, J., Liu, Y., Shu, T., Xiang, M. y Feng, Z. (2022). Factors associated with medical students' self-regulated learning and its relationship with clinical performance: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 22(1), 128.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8876085/>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (eds.), *In Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

Zimmerman, B.J y Schunk, D.H. (2011). *Manual de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento*. Grupo Routledge/Taylor & Francis. <https://psycnet.apa.org/record/2011-12365-000>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1	Tipo de investigación
- ¿Cuál es la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?	- Determinar la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024	HG: Existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024 H0: No existe relación significativa entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024	Estrés académico Dimensiones -Agentes estresores -Sintomatologías -Estrategias de afrontamiento	Básica Método y diseño de la investigación Método: Hipotético-deductivo Diseño: -No experimental -Corte Transversal -Correlacional' Población: 80 estudiantes universitarios del octavo ciclo de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de una Universidad Privada, 2024.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable 2	
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?	- Evaluar la relación entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024	HE1: Existe relación significativa entre la dimensión agentes estresores del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024	Aprendizaje autorregulado Dimensiones -Planificación -Ejecución -Evaluación	
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?	- Evaluar la relación entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024	HE2: Existe relación significativa entre la dimensión sintomatologías del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024		
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés	- Evaluar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y aprendizaje	HE3: Existe relación significativa entre la dimensión estrategias de		Muestra: Muestra censal, es decir el 100% de la población, estudiantes de octavo ciclo de la carrera de Tecnología Médica en Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad Privada, 2024.

académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024?	autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024	afrontamiento del estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024
---	--	---

Anexo 2: Instrumentos

Instrumento 1

Inventario SISCO para estrés académico

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 postgrado 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.

1. Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si no

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

3. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
--	-----	-----	-----	-----	-----

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (especifique)					

4. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					

Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios así mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencias a misa)					
Búsqueda de la información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

Instrumento 2

Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPPA)					
Marque su elección con una X sobre el número correspondiente	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1.Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.	1	2	3	4	5
2.Después de terminar un examen parcial/ final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.	1	2	3	4	5
3. Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	1	2	3	4	5
4. Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	1	2	3	4	5
5.Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	1	2	3	4	5
6.Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	1	2	3	4	5
7.Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	1	2	3	4	5
8.Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	1	2	3	4	5
9.Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	1	2	3	4	5

10. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	1	2	3	4	5
11. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	1	2	3	4	5
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	1	2	3	4	5

Anexo 3: Validez del instrumento

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Instrumento 1: Inventario SISCO para estrés académico (Barraza Macías, Arturo 2007).

En esta investigación se realizó la validez a través del análisis factorial exploratorio (AFE) con la prueba de Kaiser Meyer y Olkin (KMO), esperando obtener un valor igual o mayor a 0.50 (Field, 2018). En este estudio se obtuvo en la prueba de KMO ,821 y en la Prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un nivel de significancia ,000 es decir una $p < 0.05$.

Prueba de KMO y Bartlett para Estrés académico

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,821
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1766,183
	Gl	406
	Sig.	,000

Instrumento 2: Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPPA) (Bruna et al., 2017).

En este estudio para el instrumento de IPPA se realizó la validez mediante el AFE, en la cual se obtuvo ,918 en la prueba de KMO, fue un valor superior a 0.50. Asimismo, en la Prueba de esfericidad de Bartlett se evidenció un nivel de significancia de ,000, es decir una $p < 0.05$.

Prueba de KMO y Bartlett para Aprendizaje Autorregulado

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,918
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	780,270
	Gl	66
	Sig.	,000

Anexo 4: Confiabilidad de los instrumentos*Estadísticas de fiabilidad*

Cuestionarios	Alfa de Cronbach	N de ítems
Estrés académico	0,977	29
Aprendizaje autorregulado	0,949	12

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 20 de Noviembre de 2024

Investigador(a)
KEISY OBISPINA TORUCCO PAUCCAR
 Exp. N°: 1071-2024

De mi consideración:

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

- Protocolo titulado: **“Estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024” Versión 01 con fecha 04/11/2024.**

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Keisy Obispina Toruoco Paucar

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

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

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

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

Atentamente,

Raúl Antonio Rojas Ortega
 Presidente

Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
 UPNW



Anexo 6: Formato de consentimiento informado

Consentimiento Informado

Institución: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigadora: Keisy Obispina Ttoruco Paucar

Título: Estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024.

Propósito del estudio

Lo invitamos a participar en un estudio llamado: “Estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad privada, Lima-2024”. Este es un estudio desarrollado por la investigadora de la Universidad Privada Norbert Wiener, Keisy Obispina Ttoruco Paucar. El propósito de este estudio es determinar la relación entre estrés académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes. Su ejecución ayudará /permitirá conocer si los estudiantes tienen estrés académico y aprendizaje autorregulado.

Procedimientos

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

- Primero deberá firmar el consentimiento informado voluntariamente
- Después se enviará a través del Google Forms los cuestionarios, la cual debe completar con sus datos personales y marcar la opción que usted elija para cada pregunta.
- Por último, para que pueda enviar los cuestionarios, todas las preguntas deben ser contestadas.

La encuesta puede demorar unos 35 minutos, ya que se son dos cuestionarios, el primero tiene 31 ítems y el segundo tiene 12 ítems. Los resultados de las encuestas se le entregarán a usted en forma individual o se almacenarán respetando la confidencialidad y el anonimato.

Riesgos

Su participación en el estudio tendrá como riesgo en el momento que responda las preguntas, posiblemente una ligera tensión muscular en el cuello ya que puede que recuerde aquellos momentos estresantes que está viviendo en la actualidad. No tendrá otro riesgo, ya que ambos cuestionarios solo tienen preguntas de opción múltiple por lo cual no se necesita de mucho tiempo para responder. Asimismo, los participantes deben prestar atención a las indicaciones para resolver los cuestionarios sin inconvenientes y leer detenidamente cada pregunta contestando honestamente según su criterio. Estos cuestionarios no van a interferir en sus actividades académicas, podrá desarrollarla con normalidad.

Beneficios

Usted se beneficiará del presente proyecto porque conocerá los resultados de la investigación, el cual detallará el nivel de estrés académico y el nivel de aprendizaje autorregulado que presentan los estudiantes universitarios. Asimismo, es importante que usted conozca que niveles altos de estrés académico puede provocar ansiedad perjudicando sus actividades académicas entre ellas a lograr un aprendizaje autorregulado que le permite cumplir sus metas académicas. También le ayuda a ser consciente de las fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Por tal motivo, el estudio puede contribuir al desarrollo de estrategias efectivas por parte de los directivos y docentes de la universidad, para evitar el estrés académico y para saber autorregular el aprendizaje y esto permitirá apoyar a otros estudiantes que presentan los mismos problemas en un futuro. Por otro

lado, su participación contribuye al avance del conocimiento científico sobre estrés académico y aprendizaje autorregulado ya que con los resultados se podría desarrollar nuevas teorías.

Costos e incentivos

Usted no deberá pagar nada por la participación. Tampoco recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad

Nosotros guardaremos la información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio.

Derechos del paciente

La participación en el presente estudio es voluntaria. Si usted se siente incómodo durante la encuesta, podrá retirarse de este en cualquier momento, sin que esto ocasione ninguna penalización o pérdida de los beneficios y derechos que tiene como individuo. Si tiene alguna inquietud o molestia, no dude en preguntar al personal del estudio. Puede comunicarse con la investigadora Keisy Obispina Ttoruco Paucar con número de teléfono: 924-383-266 o al comité que validó el presente estudio, Dr. Raúl Antonio Rojas Ortega, presidente del Comité de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, tel. +51 968 913 732. E-mail: comite.etica@uwiener.edu.pe

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Comprendo qué cosas pueden pasar si participo en el proyecto. También entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Participante

Investigador



Nombres:

Nombres: Keisy Obispina Ttoruco Paucar

DNI:

DNI: 43777016

Anexo 7: Reporte de similitud de Turnitin

Reporte de similitud		
<p>● 18% de similitud general</p> <p>Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 14% Base de datos de Internet • 5% Base de datos de publicaciones • Base de datos de Crossref • Base de datos de contenido publicado de Crossref • 16% Base de datos de trabajos entregados 		
<p>FUENTES PRINCIPALES</p> <p>Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.</p>		
1	<p>repositorio.uwiener.edu.pe Internet</p>	2%
2	<p>uwiener on 2023-11-16 Submitted works</p>	2%
3	<p>uwiener on 2025-01-02 Submitted works</p>	2%
4	<p>repositorio.upn.edu.pe Internet</p>	<1%
5	<p>uwiener on 2024-05-21 Submitted works</p>	<1%
6	<p>uwiener on 2024-09-03 Submitted works</p>	<1%
7	<p>uwiener on 2024-03-19 Submitted works</p>	<1%
8	<p>Universidad Privada San Juan Bautista on 2024-11-25 Submitted works</p>	<1%

Descripción general de fuentes

● 18% Overall Similarity

Top sources found in the following databases:

- 13% Internet database
- 7% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 17% Submitted Works database

TOP SOURCES

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.

1	uwiener on 2023-11-16 Submitted works	2%
2	uwiener on 2025-01-02 Submitted works	2%
3	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	1%
4	uwiener on 2024-12-11 Submitted works	<1%
5	uwiener on 2024-05-21 Submitted works	<1%
6	uwiener on 2024-09-03 Submitted works	<1%
7	hdl.handle.net Internet	<1%
8	repositorio.upn.edu.pe Internet	<1%