



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

El estrés y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de
odontología de una universidad nacional del Cusco - 2025

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autor: Quintanilla Bocangel, Juan Jesus

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8422-9766>

Asesora: Dra. Lozano Lozano, Marilé

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4426-2902>

Lima – Perú

2026

 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, Juan Jesús Quintanilla Bocancel Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis **“El Estrés y las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025”** Asesorado por el docente: Dra. Marilé Lozano Lozano Con DNI 06145634 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4426-2902> tiene un índice de similitud de (15) (QUINCE)% con código oid: :14912:572059869 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

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

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:



.....
 Firma de autor 1
 Nombres y apellidos del Egresado
 Juan Jesús Quintanilla Bocancel
 DNI: 41900766



.....
 Firma
 Marilé Lozano Lozano
 DNI: 06145634

Lima, 27 de marzo de 2026

Dedicatoria

A Dios, por acompañarme y guiarme en cada paso de mi camino.

A mi padre, mi ángel guardián que me ilumina,

a mi ángel terrenal mi madre por enseñarme a valorar las cosas,

Ambos me motivan continuamente a seguir adelante

Y a crecer como persona y profesional.

Agradecimiento

Agradezco a la universidad por ofrecerme la oportunidad de profundizar en el ámbito de la docencia universitaria.

Expreso mi reconocimiento a mi asesora de tesis, la Dra. Marile Lozano, por su apoyo constante y la orientación brindada a lo largo de todo el desarrollo de esta investigación.

Asimismo, agradezco a mis compañeros de la Maestría en Docencia Universitaria, con quienes compartí experiencias y aprendizajes provenientes de diversas carreras profesionales, enriqueciendo así este proceso académico.

Índice general

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento	ii
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	ix
Resumen	x
Abstract.....	xi
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Formulación del problema	5
1.2.1. Problema general	5
1.2.2. Problemas específicos.....	5
1.3. Objetivos de la investigación	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación de la Investigación	6
1.4.1. Justificación teórica	6
1.4.2. Justificación Metodológica	6
1.4.3. Justificación práctica.....	7
1.5. Limitaciones del estudio	7

1.5.1. Temporal.....	7
1.5.2. Espacial.....	8
1.5.3. Recursos.....	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Antecedentes de la investigación.....	9
2.1.1. Antecedentes a nivel internacional.....	9
2.1.2. Antecedentes a nivel nacional.....	12
2.2. Bases Teóricas.....	15
2.2.1. Estrés.....	15
2.2.2. Clasificación del Estrés.....	18
2.2.3. Estrategias de Aprendizaje.....	19
2.3. Formulación de hipótesis.....	22
2.3.1. Hipótesis general.....	22
2.3.2. Hipótesis específica.....	22
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	23
3.1. Método de la Investigación.....	23
3.2. Enfoque de la investigación.....	23
3.3. Tipo de la Investigación.....	24
3.4. Diseño de la Investigación.....	25
3.5. La Población, la muestra y el muestreo.....	26

3.5.1. La Población	26
3.5.2. Muestra	27
3.5.3. Muestreo	29
3.6. Variables y Operacionalización	31
3.6.1. Estrategias de aprendizaje.....	31
3.6.2. Estrés.....	31
3.6.3. Operacionalización de las variables.....	32
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	33
3.7.1. Técnica.....	33
3.7.2. Descripción de Instrumentos	34
3.7.3. Validación.....	36
3.7.4. Confiabilidad	38
3.8. El Procesamiento y el Análisis de Datos	39
3.9. Aspectos Éticos.....	40
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	41
4.1. Resultados.....	41
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.....	41
4.1.2. Prueba de hipótesis	55
4.1.3. Discusión de resultados	63
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68

5.1. Conclusiones.....	68
5.2. Recomendaciones	68
REFERENCIAS	71
ANEXOS.....	79
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	80
Anexo 2: Instrumentos.....	81
Anexo 3: Validez del instrumento	86
.....	93
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	96
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética	98
Anexo 6: Formato de consentimiento informado	99
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos	102
Anexo 8: Informe del asesor de Turnitin	103

Índice de tablas

Tabla 1 Clasificación de estrategias de aprendizaje	22
Tabla 2 Población de estudio.....	27
Tabla 3 Muestra de estudio.....	29
Tabla 4 Operacionalización de Variables	32
Tabla 5 Ficha técnica de CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios).....	34
Tabla 6 Ficha técnica de Inventario SISCO del estrés académico	35
Tabla 7 Registro de expertos que validaron los instrumentos	36
Tabla 8 Estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología.....	41
Tabla 9 Estímulos estresores en estudiantes de pregrado de Odontología	43
Tabla 10 Síntomas y reacciones en estudiantes de pregrado de Odontología	45
Tabla 11 Estrategias de afrontamiento en estudiantes de pregrado de Odontología.....	47
Tabla 12 Estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Odontología ...	49
Tabla 13 Estrategias afectivas, de apoyo y control en estudiantes de pregrado de Odontología	51
Tabla 14 Estrategias cognitivas en estudiantes de pregrado de Odontología.....	53
Tabla 15 Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	55
Tabla 16 Correlación entre el estrés y las estrategias afectivas de apoyo y control	56
Tabla 17 Correlación entre el estrés y las estrategias cognitivas.....	57
Tabla 18 Correlación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje.....	58
Tabla 19 Análisis de Confiabilidad SISCO – Variable Estrés	96

Tabla 20 Análisis de Confiabilidad CEVEAPEU – Variable Estrategias de Aprendizaje.....	97
---	----

Índice de figuras

Figura 1 Indicadores de estrés académico	18
Figura 2 Estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología	41
Figura 3 Estímulos estresores en estudiantes de pregrado de Odontología.....	43
Figura 4 Síntomas y reacciones en estudiantes de pregrado de Odontología.....	45
Figura 5 Estrategias de afrontamiento en estudiantes de pregrado de Odontología	47
Figura 6 Estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Odontología....	49
Figura 7 Estrategias afectivas, de apoyo y control en estudiantes de pregrado de Odontología	51
Figura 8 Estrategias cognitivas en estudiantes de pregrado de Odontología	53

Resumen

El estrés académico se ha incrementado de manera significativa en los estudiantes universitarios de ciencias de la salud, relacionándose tanto con su bienestar psicológico como con el uso adecuado de estrategias de aprendizaje necesarias para un rendimiento académico eficaz en la formación odontológica. En este contexto, el objetivo del estudio fue determinar la relación del estrés en las estrategias de aprendizaje y en sus componentes afectivos, de apoyo, control y cognitivos en estudiantes de pregrado de Odontología de una universidad nacional del Cusco durante el año 2025. La investigación fue de tipo básico, con nivel correlacional, diseño no experimental y enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 124 estudiantes de Odontología seleccionados mediante muestreo probabilístico, y la recolección de datos se realizó utilizando el Inventario SISCO de Estrés Académico y el Cuestionario CEVEAPEU de Estrategias de Aprendizaje, ambos validados y confiables ($\alpha = 0,776$). El análisis de la información se llevó a cabo mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados evidenciaron una correlación negativa muy fuerte y estadísticamente significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje ($r = -0,855$; $p = 0,000$), así como entre el estrés y las estrategias cognitivas ($r = -0,806$; $p = 0,000$), lo que indica que a mayores niveles de estrés corresponde un menor uso efectivo de estrategias de aprendizaje. En conclusión, el estrés académico se asocia de manera significativa en la gestión emocional, cognitiva y metacognitiva de los estudiantes, relacionándose con su capacidad para autorregular el aprendizaje y mantener un desempeño académico óptimo.

Palabras clave: *estrés académico, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, afrontamiento emocional, estudiantes universitarios.*

Abstract

Academic stress has increased significantly among university students in the health sciences, affecting both their psychological well-being and the appropriate use of learning strategies necessary for effective academic performance in dental education. In this context, the objective of the study was to determine the relation of stress on learning strategies and their affective, support, control, and cognitive components in undergraduate Dentistry students at a national university in Cusco during 2025. The research was basic in nature, with a correlational level, a non-experimental design, and a quantitative approach. The sample consisted of 124 Dentistry students selected through probabilistic sampling, and data collection was carried out using the SISCO Academic Stress Inventory and the CEVEAPEU Learning Strategies Questionnaire, both validated and reliable ($\alpha = 0.776$). Data analysis was conducted using descriptive and inferential statistical procedures. The results showed a very strong and statistically significant negative correlation between academic stress and learning strategies ($r = -0.855$; $p = 0.000$), as well as between stress and cognitive strategies ($r = -0.806$; $p = 0.000$), indicating that higher levels of stress are associated with less effective use of learning strategies. In conclusion, academic stress is significantly associated students' emotional, cognitive, and metacognitive management, affecting their ability to self-regulate learning and maintain optimal academic performance.

Keywords: *Academic stress, learning strategies, cognitive strategies, emotional coping, university students.*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la relación del estrés en las estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco durante el año 2025, considerando la creciente incidencia del estrés académico y su asociación con el desempeño universitario. El estudio se estructura en cinco capítulos que permiten desarrollar de manera sistemática el problema de investigación, el sustento teórico, la metodología empleada, los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas.

El Capítulo I desarrolla el planteamiento del problema, contextualizando la situación del estrés académico en estudiantes de Odontología y su relación con las estrategias de aprendizaje. Asimismo, se formula el problema general y los problemas específicos, se establecen los objetivos de la investigación y se presentan las justificaciones teórica, metodológica y práctica. Finalmente, se delimitan los alcances del estudio en los aspectos temporal, espacial y de recursos, proporcionando un marco claro para la investigación.

El Capítulo II presenta el marco teórico que sustenta el estudio, incluyendo antecedentes de investigaciones relevantes a nivel internacional y nacional. Además, se desarrollan las bases teóricas relacionadas con el estrés, su clasificación y las estrategias de aprendizaje, permitiendo comprender conceptualmente las variables de estudio. En este capítulo también se formulan la hipótesis general y las hipótesis específicas que orientan el análisis estadístico de la investigación.

El Capítulo III describe la metodología empleada, precisando el método, enfoque, tipo y diseño de la investigación. Se detallan la población, la muestra y el procedimiento de muestreo, así como la identificación y operacionalización de las variables. Asimismo, se explican las técnicas e instrumentos de recolección de datos, sus procesos de validación y confiabilidad, el procedimiento de análisis de datos y los aspectos éticos considerados durante el desarrollo del estudio.

El Capítulo IV expone la presentación y discusión de los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico. Se incluye el análisis descriptivo de los datos, la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados, contrastándolos con los antecedentes y las bases teóricas, lo que permite interpretar los hallazgos y explicar la relación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes evaluados.

Finalmente, el Capítulo V presenta las conclusiones del estudio, derivadas de los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados, así como las recomendaciones orientadas a la mejora de la gestión del estrés académico y el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Asimismo, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que respaldan técnica y metodológicamente la investigación realizada.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) define el estrés como un estado de tensión o preocupación mental que surge frente a situaciones difíciles, señalando además que constituye una reacción natural del organismo ante amenazas o estímulos que demandan una respuesta inmediata. En términos generales, el estrés se concibe como un mecanismo de alerta complejo y necesario para la supervivencia humana. De manera complementaria, el National Institute of Mental Health (NIH, 2019) explica que el estrés corresponde a una reacción tanto física como mental frente a causas externas. Dentro de este marco, se entiende por estresor o factor estresante a cualquier situación que puede presentarse de manera eventual o repetitiva en un periodo determinado, desencadenando respuestas adaptativas en el individuo.

A nivel internacional, en el ámbito del estrés académico, diversos autores sostienen que este genera respuestas neurológicas adversas como ansiedad, depresión y disminución de la autoestima, lo que repercute directamente en las conductas relacionadas con la salud de los estudiantes universitarios (Cassaretto et al., 2021; Deng et al., 2021) La relevancia del tema se refleja en los hallazgos empíricos: en una muestra de estudiantes chinos, la prevalencia de estrés académico alcanzó el 22,9%; en Bogotá, Colombia, se identificó que el 37,8% de los universitarios presentó niveles intensos o severos durante la pandemia de COVID-19; mientras que en México, el 68,3% de las estudiantes de medicina reportaron síntomas de estrés en grado moderado o severo (Beltrán et al., 2020 ; Chen et al., 2020).

En el ámbito nacional se ha identificado que muchos estudiantes universitarios presentan elevados niveles de estrés académico, situación que se intensificó durante el periodo de la pandemia por COVID-19. Los estudios muestran que variables como la edad, el sexo y el grado de estudios mantienen una relación significativa con los niveles de estrés (Estrada, 2020). Frente a esta realidad, resulta indispensable que las autoridades académicas competentes reconozcan de manera temprana la presencia de este problema, a fin de prevenir y reducir sus posibles consecuencias negativas. Del mismo modo, se vuelve necesario implementar estrategias de intervención orientadas a disminuir la prevalencia del estrés académico, de manera que los estudiantes logren una mayor disposición hacia el aprendizaje, un adecuado desenvolvimiento en su vida académica y, en última instancia, una mejora en su calidad de vida.

En el ámbito del aprendizaje en América Latina, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO advierte que más de 35 millones de estudiantes, en distintos niveles de enseñanza, no alcanzaron los estándares mínimos relacionados con competencias fundamentales como la comprensión lectora. De igual manera, alrededor de 50 millones no lograron los niveles básicos exigidos en matemáticas. Esta situación revela que gran parte del alumnado presenta dificultades para concentrarse, comprender lo que leen o estudian y retener la información previamente adquirida. En consecuencia, se pone en evidencia que los sistemas educativos de la región no están cumpliendo con los objetivos planteados al inicio de cada periodo académico y que, por ende, no se están aplicando estrategias de aprendizaje suficientemente efectivas (UNESCO, 2024).

En diversas universidades peruanas se plantea como objetivo implementar un currículo centrado en el desarrollo de competencias estudiantiles, lo que además contribuye

al proceso de licenciamiento institucional. No obstante, resulta fundamental analizar las razones por las cuales algunos estudiantes abandonan sus estudios o alcanzan un bajo rendimiento académico. Estos aspectos suelen relacionarse con la ausencia de métodos efectivos de aprendizaje, tanto en los docentes como en los estudiantes. En este sentido, se vuelve necesario evaluar de manera sistemática la forma en que los estudiantes están aprendiendo, con el fin de identificar limitaciones y fortalecer el proceso formativo (Alarcón et al., 2019).

Diagnóstico: En la universidad nacional del Cusco donde se desarrolla el presente estudio, se observa que los estudiantes de pregrado de la carrera profesional de Odontología enfrentan una elevada carga académica caracterizada por exigencias teóricas, prácticas clínicas, evaluaciones frecuentes y una constante presión por alcanzar un rendimiento óptimo. Estas condiciones generan en muchos estudiantes manifestaciones de estrés académico, evidenciadas en dificultades para concentrarse, alteraciones emocionales, cansancio mental y desorganización del tiempo de estudio. Asimismo, se percibe que una parte significativa del estudiantado no emplea de manera sistemática estrategias de aprendizaje efectivas, tales como la planificación del estudio, el control de la comprensión, el uso de técnicas cognitivas y la autorregulación del aprendizaje. Esta situación se asocia negativamente en el proceso formativo, ya que limita el aprovechamiento de los contenidos académicos y se relaciona con el desempeño académico. Sin embargo, hasta el momento no se cuenta con evidencia empírica suficiente que permita explicar cómo el estrés académico se relaciona con las estrategias de aprendizaje en este contexto específico.

Pronóstico: De no abordarse oportunamente la problemática del estrés académico y su relación con las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Odontología, es probable

que las consecuencias se intensifiquen a mediano y largo plazo. Los estudiantes podrían experimentar un deterioro progresivo de su salud emocional y cognitiva, manifestado en altos niveles de ansiedad, desmotivación, agotamiento académico y dificultades para autorregular su aprendizaje. Esto podría traducirse en un bajo rendimiento académico, repetición de asignaturas, retraso en la culminación de los estudios e incluso abandono de la carrera universitaria. Además, la ausencia de estrategias de aprendizaje adecuadas podría relacionarse con la adquisición de competencias profesionales fundamentales, comprometiendo la formación integral del futuro cirujano dentista. En consecuencia, la institución podría enfrentar mayores índices de deserción y bajo desempeño académico, relacionándose con la calidad educativa y el logro de los objetivos formativos establecidos en el currículo académico.

Control de pronóstico: Ante este escenario, resulta necesario generar evidencia científica que permita comprender la magnitud y características del estrés académico y su relación en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Odontología. La presente investigación aporta información relevante que puede servir de base para el diseño e implementación de programas de orientación psicológica, talleres de manejo del estrés y estrategias de aprendizaje dirigidas a fortalecer la autorregulación, la planificación y el control cognitivo del estudio. Asimismo, los resultados podrán orientar a las autoridades académicas y docentes en la toma de decisiones para adecuar las metodologías de enseñanza y evaluación, promoviendo un entorno académico más saludable y favorecedor del aprendizaje. De esta manera, el estudio contribuye a la mejora del rendimiento académico, al bienestar integral de los estudiantes y al fortalecimiento de la calidad educativa en la universidad donde se desarrolla la investigación.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Existe relación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025?

1.2.2. Problemas específicos

¿Existe relación entre el estrés y estrategias afectivas, de apoyo y control, de estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025?

¿Existe relación entre el estrés y estrategias cognitivas, de estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación del estrés y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación del estrés y las estrategias afectivas, de apoyo y control, en estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025.

Determinar la relación del estrés y las estrategias cognitivas, en estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025.

1.4. Justificación de la Investigación

1.4.1. Justificación teórica

De acuerdo con Fernández (2020), la justificación teórica se relaciona con el interés del investigador en profundizar en los fundamentos conceptuales que explican el fenómeno o problema de estudio. Su propósito es contribuir al desarrollo del conocimiento científico, fortaleciendo las bases teóricas que sustentan la investigación dentro de una línea específica del saber. En otras palabras, busca entender mejor el tema desde la teoría, aportando reflexiones que amplíen la comprensión del campo académico al que pertenece el estudio.

En el marco de esta, se abordaron las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje, con el propósito de examinar cómo se vinculan entre sí. En este sentido se sostiene que el estrés se relaciona negativamente con el desempeño académico de los estudiantes universitarios, ya que se relaciona con su concentración, motivación y capacidad de aprendizaje. Esta situación evidencia la importancia de analizar el estrés como un fenómeno relevante dentro del ámbito de la educación superior, con el fin de comprender cómo se asocia con la formación profesional y en el bienestar emocional de los jóvenes.

1.4.2. Justificación Metodológica

El valor metodológico del estudio radica en el uso de un diseño cuantitativo correlacional adecuado a la naturaleza de las variables, permitiendo establecer asociaciones estadísticas válidas sin pretender inferencias causales. Asimismo, la aplicación de instrumentos estandarizados y confiables fortalece la precisión y consistencia de los resultados, contribuyendo al rigor científico en investigaciones educativas contemporáneas.

Asimismo, el estudio contribuye metodológicamente al campo de la investigación educativa al generar evidencia empírica que puede ser replicada y contrastada en contextos

universitarios similares, especialmente en carreras de ciencias de la salud. Los procedimientos aplicados posibilitan una medición precisa de las variables estudiadas y facilitan el análisis de su interacción, aportando un referente metodológico para futuras investigaciones orientadas a la evaluación de factores psicoeducativos. De esta manera, la investigación fortalece el uso de métodos científicos en el estudio de los procesos de aprendizaje y del bienestar académico en la educación superior.

1.4.3. Justificación práctica

Según Fernández (2020), una investigación adquiere justificación práctica cuando sus resultados permiten abordar o proponer soluciones a un problema real, contribuyendo de manera directa a la mejora de una situación concreta.

En este marco, el presente estudio tiene relevancia aplicada porque demuestra el vínculo que existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de Odontología. Los hallazgos brindan información útil para que los docentes y las autoridades universitarias diseñen programas de apoyo psicológico y académico, orientados a reducir los niveles de estrés y promover métodos de aprendizaje más efectivos. De esta forma, la investigación no solo amplía el conocimiento científico, sino que también aporta herramientas prácticas que favorecen el bienestar estudiantil, el rendimiento académico y la calidad educativa en la formación de futuros profesionales de las ciencias de la salud.

1.5.Limitaciones del estudio

1.5.1. Temporal

El presente estudio se llevó a cabo entre los meses de marzo y junio de 2025, correspondiente al semestre académico 2025-I, siguiendo la programación oficial de la

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Este periodo permitió desarrollar todas las etapas de la investigación desde la recolección de datos hasta el análisis de acuerdo con el cronograma institucional establecido por la casa de estudios.

1.5.2. Espacial

La investigación se circunscribió a la población de estudiantes de pregrado de la Escuela Profesional de Odontología perteneciente a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, donde se llevó a cabo la recolección de la información necesaria para el análisis de las variables de estudio. Este espacio académico constituyó el escenario central del trabajo investigativo, permitiendo obtener datos representativos y contextualizados sobre los fenómenos analizados.

1.5.3. Recursos

Para la realización del estudio fue necesario disponer de diversos recursos humanos, materiales y logísticos. En el ámbito humano, se contó con la participación activa del investigador principal, además del apoyo de colaboradores encargados de la digitación y el procesamiento estadístico de los datos.

En cuanto a los recursos materiales y de servicios, se utilizaron equipos de cómputo, conexión a internet, insumos básicos y medios de transporte, los cuales permitieron realizar el trabajo de campo y procesar la información de manera adecuada. Es importante señalar que la investigación fue financiada íntegramente por el propio investigador, lo que garantizó su autonomía, objetividad y viabilidad durante todas las etapas del proceso de investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. *Antecedentes a nivel internacional*

En Ecuador, el estudio realizado por Moposita (2022) planteó el objetivo de “*Identificar la relación entre el nivel de ansiedad y el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios*”, Metodología: Las variables del estudio fueron evaluadas utilizando el Inventario de Estrés Académico y el Inventario de Ansiedad de Beck, aplicados a una muestra de 169 estudiantes universitarios de las carreras de Enfermería y Psicología. El estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo y un diseño de corte transversal. Resultados: La mayoría de los estudiantes registró niveles altos tanto de ansiedad como de estrés. Respecto a la verificación de la hipótesis, se identificó una relación significativa entre estrés y ansiedad ($p < 0,01$). Conclusión: Conforme se eleva la ansiedad, el nivel de estrés también tiende a incrementarse en ambos grupos de estudiante.

Licht et al. (2021), en Colombia, realizó una investigación que planteó como objetivo “comparar los niveles de estrés académico y analizar la relación entre nivel de estrés y el desempeño académico entre un grupo de estudiantes que trabajan y no trabajan de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana”. Metodología: La muestra estuvo constituida por 164 estudiantes. Para obtener datos se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO, complementado con un cuestionario para recopilar información sociodemográfica. Resultado: Se demostró que tanto los estudiantes que laboran como los que no presentan niveles moderados de estrés, con un 62,1 % en un grupo y un 60,5 % en el otro. Además, la relación entre estrés académico y rendimiento académico resultó casi nula.

Como conclusión en ambos grupos, el estrés académico se mantiene en un nivel moderado, lo que podría explicarse por la flexibilidad de los horarios y la organización de los cursos en cada institución, lo que permite que los estudiantes combinen sus responsabilidades laborales con las académicas. Aunque se observó una relación entre estrés y rendimiento, esta fue indirecta y no significativa, indicando que el estrés no se relaciona de manera relevante con la capacidad de los estudiantes para atender tareas académicas y laborales, demostrando que poseen habilidades y aptitudes adecuadas para manejar ambas responsabilidades de manera efectiva.

Silva-Ramos et al. (2020), elaboraron una investigación en España, que tuvo como principal objetivo Establecer el nivel de estrés de los estudiantes; Para ello, participaron 244 alumnos, a quienes se les aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico. La hipótesis planteada indicaba que los estudiantes presentarían niveles moderados de estrés académico. Resultados: Se encontró que el 86,3 % de los estudiantes mostró un nivel de estrés de carácter moderado, siendo las reacciones físicas las más frecuentes. Como conclusión, se determinó que los niveles de estrés no mostraron diferencias significativas en relación con el género de los estudiantes ($p = 0,298$), mientras que sí se observó una asociación significativa con la carrera profesional ($p = 0,005$), lo que sugiere que el tipo de formación académica puede asociarse con la percepción y manejo del estrés.

Aamer (2022), en su artículo científico publicado en Pakistan Orthodontic Journal (POJ), desarrollado en Pakistán, tuvo como objetivo principal determinar la relación entre los niveles de estrés y la percepción de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de pregrado de odontología (BDS), lo que se alinea con un enfoque correlacional entre estrés y estrategias de aprendizaje (entendidas aquí como autorregulación

del aprendizaje). El trabajo se realizó con una unidad de análisis de estudiantes universitarios: se invitó a 184 estudiantes y respondieron 163 (88%), con predominio femenino (149; 91.4%). El estudio se condujo con enfoque cuantitativo, nivel correlacional, diseño no experimental y corte transversal, analizando los datos en SPSS; para medir estrés se usó PSS-14 (clasificando niveles por puntos de corte) y para estrategias/autorregulación se aplicó una escala de percepción de aprendizaje autorregulado (SRLPS, 41 ítems) con rango 41–205, y la relación entre variables se evaluó con correlación de Pearson, asumiendo significancia con $p < .05$. En resultados descriptivos, el estrés promedio reportado fue mayor en mujeres (media PSS-14 $\approx 32.08 \pm 6.5$) que en varones ($\approx 27.0 \pm 9.4$) y la autorregulación promedio se ubicó alrededor de 139 puntos en mujeres, mostrando variación por año de estudio (p. ej., primer año con SRLPS más alta) y por condiciones como motivación declarada para estudiar odontología. En la conclusión central, los autores señalan explícitamente que se observó una correlación positiva entre el puntaje de estrés y la percepción de aprendizaje autorregulado, interpretando que cierto nivel de estrés podría operar como “activador” de conductas autorreguladas en este contexto formativo.

González (2020), llevó a cabo en México una investigación con el propósito de realizar un artículo científico que tuvo como principal objetivo: “Analizar la presencia del estrés académico, tomando en referencia el incremento en la presencia del estrés académico, en relación con la presencia del COVID-19”. El estudio incluyó a 206 estudiantes de una universidad pública del sur del país, empleando como instrumentos la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico y el Cuestionario de Percepción del Estrés Académico. La hipótesis central planteaba que los niveles de estrés académico se incrementarían como consecuencia de la aparición del COVID-19. Los resultados evidenciaron que la pandemia

se asoció negativamente con la salud mental de los estudiantes, desencadenando estrés académico y provocando una disminución en la motivación y el rendimiento académico. Además, los datos sociodemográficos mostraron que los estudiantes con menores recursos económicos presentaron puntuaciones más altas en ansiedad y conflictos familiares, lo que indica una mayor vulnerabilidad al estrés en este grupo.

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional

Asto y Escobar (2022), llevaron a cabo un estudio con la finalidad de:” Establecer la relación entre estrategias de aprendizaje y estrés en alumnos de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica, 2021. Metodología: El estudio fue de tipo correlacional y transversal, con un diseño correlacional. La población conformada por 207 alumnos de la carrera de Enfermería, de los cuales se seleccionó una muestra final de 145 estudiantes. Resultado: Entre los estudiantes que aplicaban estrategias de aprendizaje adecuadas, el 26,21 % presentó niveles bajos de estrés académico, el 1,38 % mostró estrés medio y ninguno presentó niveles altos. En el grupo con estrategias regulares, el 42,07 % presentó estrés medio, el 12,41 % estrés bajo y el 4,14 % estrés alto. Finalmente, entre los estudiantes con estrategias insuficientes, el 12,41 % presentó estrés alto, el 1,38 % estrés medio y ninguno mostró estrés bajo. Conclusión: Los resultados indican que el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas contribuye a prevenir el estrés académico, mientras que las estrategias regulares o deficientes se asocian con mayores niveles de estrés. Esto confirmó un vínculo significativo entre las estrategias de aprendizaje y los niveles de estrés presentes en los estudiantes.

Pacherres (2021), en una investigación en Tumbes, planteó el objetivo de “establecer la relación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de tercero de

secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Tumbes”. Metodología: Para la evaluación se utilizaron el Inventario de Estrés Académico y la encuesta CEVEAPEU, que permite analizar las formas de aprendizaje de los alumnos. La muestra conformada por 48 estudiantes de secundaria inscritos en el colegio. Resultados: Se observó que 15 estudiantes aplicaron estrategias afectivas, de control y de apoyo; de estos, 6 presentaron un grado moderado de estrés y 9 un grado leve. Por otro lado, 33 alumnos emplearon estrategias cognitivas de aprendizaje, de los cuales 5 mostraron estrés moderado y 28 presentaron estrés profundo. Conclusión: El estudio evidenció la conexión entre el grado de estrés académico y las estrategias de aprendizaje, demostrando que el tipo de estrategia utilizada se asocia con los niveles de estrés de los estudiantes.

Anduaga (2024), en su artículo científico publicado en Kiru (Lima, Perú), tuvo como objetivo determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología, lo cual es pertinente porque el estudio incorpora dimensiones estratégicas asociadas al aprendizaje, como autorregulación académica y estrategias para afrontar el estrés, elementos que se articulan con la lógica de “estrés ↔ estrategias” que plantea tu investigación. Metodológicamente, desarrolló un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, con diseño no experimental y transversal, en 61 estudiantes universitarios del IV semestre de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres (Lima). Para medir el estrés utilizó el Inventario SISCO de estrés académico y para la otra variable la Escala de Procrastinación Académica (EPA); el contraste principal se realizó con correlación de Spearman. En resultados, se reporta una alta frecuencia de estrés académico (95,1%) y asociaciones estadísticamente significativas en componentes estratégicos: quienes presentaron mayor autorregulación académica reportaron mayor uso de

estrategias para enfrentar el estrés ($p = 0,028$), mientras que una mayor postergación académica se vinculó con reacciones psicológicas asociadas al estrés ($p = 0,033$); adicionalmente, contar con estrategias de afrontamiento se asoció con menor postergación académica ($p = 0,004$). Aunque el texto abierto consultado no muestra el p exacto en el extracto visible, la evidencia sí confirma dirección e implicancia: a mayor autorregulación/afrontamiento, mejor manejo del estrés y menor conducta académica desadaptativa. En conclusión, el antecedente sostiene que en estudiantes de Odontología el estrés es frecuente y se relaciona con recursos autorregulatorios y de afrontamiento que cumplen un rol funcional para sostener el desempeño académico.

J. Mezarina (2022), en un artículo científico difundido por una revista universitaria peruana (Tacna, Perú), se enfocó en describir y evaluar estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios vinculados a formación odontológica (asignatura de Odontopediatría) de la Facultad de Odontología de la UNMSM. Este antecedente es útil porque, aunque no operacionaliza “estrategias de aprendizaje” como constructo global (p. ej., ACRA/MSLQ), sí trabaja con estrategias aplicadas por estudiantes ante demandas académicas, lo que permite sostener teóricamente el puente entre estrés y comportamiento estratégico del estudiante. En cuanto a metodología, el registro accesible indica aplicación de la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) en 22 estudiantes, y señala que la evaluación se aplicó en un momento del curso con un diseño transversal, de diseño no experimental y cuantitativo. El antecedente aporta evidencia contextual odontológica para discutir qué repertorios estratégicos usan los estudiantes cuando se exponen a presión académica y clínica (tiempo, rendimiento, evaluación, práctica asistencial). La conclusión es

que el afrontamiento puede variar en un 75% a lo largo del curso y que la medición con A-CEA permite identificar perfiles estratégicos frente al estrés.

2.2.Bases Teóricas

2.2.1. Estrés

Según Gambini et al. (2024), el estrés se comprende como una reacción propia del organismo frente a circunstancias que exigen adaptación o acción. En el ámbito académico, aparece con frecuencia ante las múltiples demandas que implica el proceso educativo. Esta presión puede tener un doble efecto: en algunos casos actúa como un impulso que mejora el rendimiento, mientras que en otros se convierte en un obstáculo cuando las exigencias superan las capacidades personales. Es un fenómeno complejo y multidimensional, pues involucra factores físicos, psicológicos y sociales que interactúan constantemente, relacionándose tanto con la habilidad para aprender como el equilibrio emocional de los estudiantes.

Por otro lado, para la Asociación Americana de Psicología (APA, 2019), el estrés puede describirse como un estado de tensión, preocupación o agotamiento profundo que puede presentarse en personas de cualquier edad o género, relacionándose tanto con el cuerpo como la mente. Se considera una reacción emocional intensa que viene acompañada de respuestas fisiológicas, químicas y conductuales previsibles ante determinadas circunstancias. Estudios realizados por la Asociación Americana de Psicología (APA) sobre los niveles de estrés en la población de Estados Unidos revelaron que cerca del 33 % de las personas no busca orientación profesional para manejarlo, lo que evidencia una falta de atención y acompañamiento adecuados frente a este problema que cada vez es más común en la vida cotidiana.

En términos generales, el estrés surge cuando las exigencias del entorno exceden la capacidad personal para afrontarlas. Factores como la acumulación de tareas, las expectativas elevadas, la competencia constante, la presión social o económica y las condiciones laborales poco favorables aumentan la posibilidad de padecerlo. Esta situación no solo perjudica el rendimiento académico o profesional, sino que también se asocia negativamente con la salud mental, generando ansiedad, cansancio y agotamiento. Con el tiempo, estos efectos pueden formar un ciclo en el que el bajo desempeño incrementa la presión y, en consecuencia, el nivel de estrés (Ramos et al., 2024).

Además de la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, según Sabino, (2024) conceptualiza dicha teoría como un proceso dinámico en el que la persona interactúa constantemente con su entorno, interpretando las demandas externas como posibles amenazas o desafíos que pueden superar sus recursos de afrontamiento. En esta relación, el individuo percibe que su equilibrio emocional o bienestar podría estar asociado. Durante este proceso ocurre una evaluación cognitiva mediante la cual la persona observa, analiza y valora la situación o estímulo en función de sus capacidades personales, emocionales y cognitivas para enfrentarlo, dando lugar a lo que se conoce como situación estresante.

El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico se entiende como un marco explicativo que sitúa el estrés no solo en la exigencia académica, sino en el desequilibrio que se produce cuando el estudiante evalúa que las demandas del entorno educativo superan los recursos personales o contextuales disponibles para afrontarlas. En esa lectura, el punto de arranque es cognitivo: una valoración negativa de la propia capacidad de respuesta activa un desajuste “funcional” entre persona y contexto, y ese desajuste se expresa en respuestas de malestar que comprometen el desempeño y el bienestar del estudiante en su vida académica.

Ruiz-Camacho y Gozalo (2025) recuperan este enfoque como un modelo dinámico centrado en la relación estudiante-entorno, útil para comprender por qué ciertas configuraciones de carga, evaluación y expectativas sostienen respuestas persistentes de tensión en la universidad, más allá de episodios aislados. Como actualización reciente, su planteamiento refuerza la idea de que el modelo permite leer el estrés como un proceso que conecta estresores, interpretación subjetiva y consecuencias en la experiencia universitaria, a la vez que deja abierto el debate sobre cuánto añade frente a enfoques transaccionales clásicos, dado el posible solapamiento entre “valoración” y “desequilibrio” como núcleo causal (Ruiz y Gozalo, 2025)

La hipótesis vinculada al estrés lo describe como una condición psicológica en la que intervienen distintos tipos de agentes estresantes. Algunos son de carácter severo y pueden estar asociados directamente con la salud, mientras que otros son moderados y están condicionados por la manera o forma en que cada persona los percibe y evalúa.

Por otro lado, la última hipótesis plantea que el estrés surge como resultado del desajuste dentro del sistema general del individuo, lo que se refleja en diversas manifestaciones físicas, respuestas emocionales y conductas observables relacionadas con la manera en que se enfrenta la tensión. En conjunto, ambas perspectivas resaltan que la experiencia del estrés está mediada tanto por factores externos como por la interpretación personal y los recursos de afrontamiento disponibles.

Figura 1
Indicadores de estrés académico

Indicadores	Ejemplos
Físicos: reacciones corporales	Dolores de cabeza, insomnio, problemas digestivos, fatiga crónica, sudoración excesiva, etc.
Psicológicos: relacionados con las funciones cognitivas o emocionales	Desconcentración, bloqueo mental, problemas de memoria, ansiedad, depresión, etc.
Comportamentales: involucran la conducta	Ausentismo de las clases, desgano para realizar las labores académicas, aislamiento, etc.

Fuente: Berrío, G.N. y Mazo, Z.R. (2011), citados en Rodríguez et al. (Rodríguez et al., 2020)

2.2.2. *Clasificación del Estrés*

Dentro de la clasificación del estrés se encuentra el estrés del Trabajo, en el cual, según Wagner y Pasca el 2012 citado por (Bulnes et al., 2018), el estrés laboral se entiende como una condición compleja en la que interactúan factores físicos, sociales y psicológicos, originada por el desequilibrio entre las capacidades del trabajador y las exigencias o expectativas del entorno de trabajo. Esta desproporción produce una tensión sostenida que suele reflejarse en síntomas como ansiedad, irritabilidad, inseguridad y dificultad para concentrarse. Cuando la exposición a estas condiciones se prolonga, aumenta el riesgo de desarrollar alteraciones que comprometen el bienestar físico como la mental, además de repercutir en el desempeño profesional y en las relaciones interpersonales. En consecuencia, el estrés laboral interrumpe el equilibrio necesario para conservar un ambiente de trabajo saludable, estable y productivo.

Por otra parte, el estrés académico según, Betancourt et al, (2023) explica que surge principalmente de la interacción entre el estudiante y su entorno educativo, donde se

relacionan tanto las condiciones institucionales como las prácticas de enseñanza. Este fenómeno puede involucrar tanto a docentes como a alumnos, ya que las exigencias académicas, la presión por el rendimiento y las evaluaciones generan un ambiente que puede resultar abrumador. El estrés académico se relaciona negativamente con los procesos de aprendizaje y, si se mantiene por periodos prolongados, puede contribuir al desarrollo de diversas alteraciones de salud. Entre ellas se encuentran problemas gastrointestinales, disfunciones en el sistema inmunológico o reproductivo y trastornos psicológicos como la depresión, lo que demuestra su relación integral con el bienestar físico y emocional del estudiante.

2.2.3. Estrategias de Aprendizaje

En la literatura reciente sobre autorregulación del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje se entienden como el repertorio de acciones cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos que la persona activa para dirigir su propio proceso de aprender, especialmente cuando enfrenta tareas exigentes o contextos poco estructurados. Desde esta mirada, no se trata de “técnicas sueltas”, sino de decisiones orientadas a metas que coordinan cómo se procesa la información, cómo se monitorea la comprensión y cómo se sostienen condiciones de estudio (tiempo, esfuerzo, entorno) para mantener el aprendizaje en marcha. Esta aproximación se mantiene vigente en la última década porque permite explicar por qué, en población adulta y en educación continua, el aprendizaje depende menos de la enseñanza inmediata y más de la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y ajustar su conducta ante demandas simultáneas (trabajo, familia, fatiga). Además, el enfoque reabre debates clásicos: si las estrategias son principalmente “competencias” transferibles o si su

eficacia depende del contexto; y si su uso refleja elección racional o está condicionado por presiones situacionales (Hemmler y Ifenthaler, 2024).

Por su parte, una discusión más reciente cuestiona el supuesto de que las estrategias se usan siempre de manera deliberada y consciente, proponiendo que una parte importante del uso estratégico se consolida como hábito, es decir, como respuestas relativamente automáticas disparadas por claves del entorno (por ejemplo, abrir apuntes y “caer” en subrayar o releer). Bajo esta lente, el origen del constructo “estrategias” se reinterpreta: no solo como elección intencional informada por el conocimiento metacognitivo, sino también como trayectoria histórica de repetición y automatización que puede estabilizar prácticas eficaces o ineficaces. El mecanismo explicativo central se desplaza hacia la brecha intención–conducta: saber qué conviene hacer no garantiza hacerlo cuando hay presión de tiempo o incertidumbre, porque las rutinas previas tienden a imponerse. En estudiantes universitarios, este marco abre tensiones teóricas sobre cambio: mientras modelos autorregulatorios asumen que la retroalimentación facilita ajustes, la perspectiva de hábito advierte que romper patrones requiere intervenir sobre el vínculo contexto–respuesta, no solo sobre la comprensión del estudiante (Krause, 2025)

Se otorga relevancia a tres tipos de herramientas básicas: las afectivas, las de disposición y las de apoyo, que son esenciales durante el proceso de aprendizaje. Estas involucran aspectos emocionales y motivacionales que se asocian con la toma de decisiones y en el desarrollo de la autonomía del estudiante. Son, en conjunto, los recursos que orientan y fortalecen el camino del aprendizaje.

La segunda parte de esta clasificación considera las herramientas cognitivas, directamente vinculadas al procesamiento de la información. Estas se articulan con las

estrategias de control del entorno y las de procesamiento de datos informativos, que incluyen los procesos de captar, transformar, estructurar y conservar la información del conocimiento. A su vez, se incorporan herramientas de personalización y creatividad, que promueven la reelaboración crítica y la generación de nuevas ideas, así como estrategias de aplicación, transcripción y uso del aprendizaje adquirido, subrayando que aprender implica también la capacidad de utilizar de manera eficaz lo que se ha aprendido.

Tabla 1
Clasificación de estrategias de aprendizaje

1. Estrategias afectivas, de apoyo y control	1.1. Estrategias de motivación
	1.2. Elementos afectivos
	1.3. Estrategias metacognitivas
	1.4. Herramientas de manejo del contexto social y administración de recursos
2. Herramientas cognitivas	2.1. Herramientas de búsqueda, recolección y selección de datos
	2.2. Herramientas de proceso y utilización de información

Nota: Obtenido de Ninacuri et al., (2023).

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

El estrés se relaciona significativamente con las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco.

2.3.2. Hipótesis específica

El estrés se relaciona significativamente con las estrategias afectivas, de control y de apoyo, en estudiantes universitarios de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025.

El estrés se relaciona significativamente con las estrategias cognitivas, en estudiantes universitarios de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la Investigación

La presente investigación se apoya en el método hipotético-deductivo, considerado uno de los pilares esenciales del conocimiento científico, pues permite derivar conclusiones observables a partir de hipótesis o teorías previamente planteadas. Según Popper (1935), este método parte del principio de que las teorías, al enfrentarse a pruebas y posibles refutaciones, pueden transformarse de manera provisional en teoremas. Desde esta perspectiva, la ciencia no se concibe como un saber absoluto, sino como un proceso dinámico, en constante revisión y perfeccionamiento, sustentado en la evidencia empírica.

En esta misma línea, González y Santiago (2023) señalan que el método hipotético-deductivo promueve el pensamiento crítico a través de la formulación de conjeturas que deben ser contrastadas, fomentando así la reflexión y el debate académico. Este enfoque no busca verificar las hipótesis de manera definitiva, sino someterlas a una evaluación continua, reconociendo que toda teoría es válida solo mientras no sea refutada por nuevos hallazgos o razonamientos.

Por ello, la aplicación de este método en el presente estudio garantiza no solo la rigurosidad científica del análisis, sino también un ejercicio reflexivo que fortalece la construcción del conocimiento en el ámbito académico.

3.2. Enfoque de la investigación

El estudio se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección ordenada de datos y su análisis estadístico siguiendo una secuencia lógica y estructurada. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2021), este enfoque sigue un proceso

riguroso en el que cada etapa precede a la siguiente, aunque puede ajustarse cuando las condiciones del estudio lo requieran.

Desde esta perspectiva, el enfoque cuantitativo permite medir las variables mediante indicadores observables y establecer relaciones entre ellas a partir de patrones de comportamiento verificables. En este caso, el objetivo es comprobar la hipótesis: *el estrés se relaciona significativamente con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco – 2025.*

Este enfoque contribuye a dotar la investigación de objetividad y precisión, permitiendo obtener resultados sustentados en evidencias empíricas que facilitan la interpretación y comprensión de la relación entre las variables estudiadas.

3.3. Tipo de la Investigación

La investigación es de tipo básica porque tiene como finalidad principal ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre la relación existente entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, sin buscar de manera inmediata la aplicación práctica o la implementación directa de un programa de intervención.

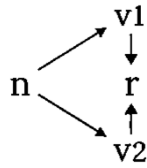
De acuerdo con Hernández y Mendoza (2021), este tipo de investigación se orienta a explicar, comprender y analizar un fenómeno desde un enfoque científico, generando evidencia empírica que contribuya al desarrollo del conocimiento en el campo de la psicología educativa y la educación superior. En el presente estudio, se busca identificar el grado de relación entre las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje, aportando información que permita sustentar teorías existentes y servir como base para futuras investigaciones aplicadas o experimentales.

Asimismo, la investigación no pretende modificar las condiciones del entorno ni intervenir sobre las variables estudiadas, sino observarlas tal como se presentan en la realidad, característica propia de la investigación básica. Los resultados obtenidos permiten enriquecer el marco teórico y conceptual sobre los factores psicoeducativos que se relacionan con el aprendizaje universitario, especialmente en carreras de alta exigencia académica como Odontología, consolidando así su naturaleza de investigación básica.

3.4. Diseño de la Investigación

El presente estudio tiene un diseño no experimental, y de corte transversal. Según lo planteado por Hernández y Mendoza (2021), la investigación no experimental de enfoque cuantitativo se distingue porque no existe manipulación intencional de las variables; en su lugar, se observan los fenómenos tal como ocurren en su entorno natural, con el propósito de analizarlos y comprender sus relaciones.

En este contexto, el nivel de investigación se define como correlacional, ya que busca identificar y examinar la relación entre las variables de estrés académico y estrategias de aprendizaje, determinando en qué medida una puede asociarse con la otra. Finalmente, el diseño es transversal, dado que la recopilación de información se realizó en un determinado momento, lo que permitió contar con una visión precisa del vínculo entre ambas variables dentro del periodo establecido para el estudio.



Donde:

n: Muestra

V1: Estrés

V2: Estrategias de aprendizaje

r: Correlación entre variables

3.5. La Población, la muestra y el muestreo

3.5.1. La Población

La población de una investigación se define como el grupo de sujetos o casos que compartan características similares y se encuentran dentro de un contexto determinado. Sin embargo, factores como el tiempo, los recursos disponibles o las limitaciones logísticas suelen dificultar la posibilidad de estudiar a todos los integrantes de dicho grupo (Datta et al., 2018).

En el caso del presente estudio, la población fue conformada por 180 estudiantes de pregrado pertenecientes a la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Nacional del Cusco, correspondientes al año académico 2025. Este grupo representó el universo sobre el cual se desarrolló el análisis de las variables planteadas, permitiendo obtener información relevante para los objetivos del estudio.

Tabla 2
Población de estudio

Ciclo	Número de estudiantes
Primer ciclo	23
Segundo ciclo	20
Tercer ciclo	22
Cuarto ciclo	18
Quinto ciclo	15
Sexto ciclo	20
Séptimo ciclo	18
Octavo ciclo	16
Noveno ciclo	17
Decimo ciclo	11
Total	180

Nota. Registro de pregrado de la Escuela Profesional de Odontología de la UNSAAC.

3.5.2. Muestra

De acuerdo con lo señalado por Hernández y Mendoza (2021), la muestra se concibe como un segmento que refleja adecuadamente a la población, conformada por un grupo de elementos que poseen las mismas características esenciales del universo total. Su función es permitir el análisis de los datos de manera práctica, garantizando que los resultados obtenidos puedan generalizarse con validez y confiabilidad al conjunto de la población.

En esta investigación, la muestra se determinó aplicando la fórmula para poblaciones finitas, considerando los parámetros establecidos en base a la cantidad total de la población, el grado de confianza, el margen de permitido y la variación esperada en las respuestas. Este procedimiento permitió definir un número adecuado de participantes que representaran

fielmente a los estudiantes de pregrado de la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Nacional del Cusco en el año académico 2025.

Donde:

N = Magnitud del universo (180)

Z = Grado de Confianza (95%)

e = error (5%)

p = Posibilidad de éxito (50%)

q = Posibilidad de fracaso (50%)

El cálculo permitió determinar una muestra mínima de 124 estudiantes de pregrado pertenecientes a la Escuela Profesional de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco, correspondiente al año académico 2025. Este número de participantes se consideró suficiente para garantizar la representatividad de la población y obtener resultados estadísticamente válidos dentro de los márgenes de confianza establecidos para el estudio.

Tabla 3
Muestra de estudio

	Frecuencia	Porcentaje
Primer ciclo	13	10,5
Segundo ciclo	15	12,1
Tercer ciclo	12	9,7
Cuarto ciclo	12	9,7
Quinto ciclo	22	17,7
Sexto ciclo	9	7,3
Séptimo ciclo	19	15,3
Octavo ciclo	10	8,1
Noveno ciclo	7	5,6
Decimo ciclo	5	4,0
Total	124	100,0

3.5.3. *Muestreo*

Según lo expuesto por Hernández y Mendoza (2021), una vez identificado el elemento central que se estudia, es necesario delimitar la población que será objeto de estudio, es decir, el conjunto sobre el cual se pretende obtener los resultados. Este proceso corresponde al muestreo, que permite seleccionar una parte representativa de la población para su evaluación.

En este estudio se aplicó un muestreo probabilístico, dado que se buscó que los resultados pudieran generalizarse a toda la población de estudiantes, reduciendo al mínimo el sesgo en la selección y asegurando que cada integrante tuviera una posibilidad definida y diferente de ser seleccionado. Considerando la diversidad de los estudiantes según los ciclos de estudio, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado con asignación proporcional

por ciclo. El marco muestral se elaboró a partir de las nóminas oficiales de la escuela, y dentro de cada estrato la selección de los participantes se realizó de manera aleatoria, garantizando así la representatividad de la muestra.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en la Escuela Profesional de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco durante el año académico 2025.
- Estudiantes de ambos géneros, pertenecientes a cualquiera de los ciclos académicos (del primero al décimo).
- Estudiantes que asistan regularmente a clases, ya que la exposición constante al entorno académico es un factor determinante para evaluar estrés y estrategias de aprendizaje.
- Estudiantes que otorguen su consentimiento informado, aceptando participar de manera voluntaria en el estudio.

Criterios de Exclusión

- Estudiantes que no hayan firmado el consentimiento informado por escrito, por razones éticas.
- Estudiantes que se encuentren en licencia académica, retiro temporal o con inasistencia prolongada, dado que estas condiciones alteran la exposición al estrés académico y la aplicación de estrategias de aprendizaje.
- Estudiantes que no completen adecuadamente los instrumentos de recolección de datos (cuestionarios SISCO y CEVEAPEU), ya que ello se relaciona con la calidad de la información.

3.6. Variables y Operacionalización

3.6.1. Estrategias de aprendizaje

León et al., (2014) definieron las estrategias de aprendizaje como procesos conscientes, voluntarios, controlados y flexibles que, con la práctica, se convierten en hábitos destinados a facilitar el aprendizaje y la resolución de problemas. Estas estrategias pueden surgir tanto del propio individuo como del entorno que lo rodea, y se relacionan directamente con la variable principal del estudio.

La operacionalización de esta variable se estructuró en dos dimensiones fundamentales:

- Afectivas, de apoyo y control
- Cognitivas

3.6.2. Estrés

El estrés, desde una perspectiva operacional, fue evaluado mediante la aplicación de una encuesta que utilizó un cuestionario organizado con una escala ordinal de tipo Likert de cinco alternativas de respuesta. Este instrumento permitió obtener información cuantificable sobre la percepción del estrés en los participantes. La variable se organizó en tres dimensiones principales que reflejan los distintos aspectos del fenómeno:

- Estímulos estresores
- Síntomas o reacciones
- Estrategias de afrontamiento

3.6.3. Operacionalización de las variables

EL ESTRÉS Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUSCO 2025

Tabla 4
Operacionalización de Variables

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICION	ESCALA VALORATIVA
V.I.: ESTRÉS	Es aquel que se concibe como un estado de tensión mental o emocional que surge cuando las demandas y expectativas del entorno educativo superan la capacidad del estudiante para manejar dichas presiones (Anjala, 2024).	El estrés, entendido desde un enfoque operativo, señala que la variable fue evaluada mediante la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario cuyo análisis se efectuó en una escala ordinal compuesta por cinco categorías de valoración basadas en el modelo Likert.	<ul style="list-style-type: none"> Estímulos estresores Síntomas y respuestas Estrategias de afrontamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia de estresores. Frecuencia de respuestas Frecuencia de la utilización de estrategias de afrontamiento 	Ordinal	(1) nunca, (2) rara vez, (3) algunas veces, (4) casi siempre (5) siempre
V.D.: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Muñoz (citado en Candiotti, (2017) indican que son el grupo de procedimientos que se instrumentan para lograr los objetivos. Es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender.	Las estrategias de aprendizaje serán evaluadas a partir de la suma de los puntajes que obtengan	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias afectivas, de apoyo y control Estrategias cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para motivación Componente afectivo Estrategias de metacognición Estrategias de control contextual, interacción social y manejo de recursos. Estrategias para la búsqueda, recolección y selección de datos. Estrategias para realizar procesos y aplicación de la información. 	Ordinal	Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Muy en desacuerdo

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

Para obtener la información relacionada con las variables de estrés académico y estrategias de aprendizaje, se empleó la técnica de la encuesta. Esta herramienta permitió obtener información de manera organizada y uniforme a partir de un grupo de participantes. Según lo señalado por Hernández y Mendoza (2021), la encuesta constituye uno de los procedimientos más utilizados dentro del enfoque cuantitativo de investigación, ya que facilita la recopilación de datos confiables sobre percepciones, actitudes y comportamientos en un periodo relativamente corto.

El procedimiento metodológico seguido con la muestra fue el siguiente: primero, se realizó la coordinación institucional, estableciendo contacto con las autoridades académicas y docentes de la Escuela Profesional de Odontología para gestionar los permisos necesarios. Una vez aprobada la aplicación, se ingresó a las aulas en las fechas acordadas, procurando no alterar las actividades académicas. Posteriormente, se explicó a los estudiantes los propósitos y límites de la investigación, garantizando la reserva de los datos y solicitando su participación voluntaria mediante la firma del consentimiento informado.

Luego, se aplicaron los cuestionarios de manera grupal y presencial en el aula, garantizando condiciones de claridad y homogeneidad durante el proceso. Tras la recolección, las respuestas fueron registradas en una base de datos elaborada en Microsoft Excel y posteriormente exportadas al software estadístico SPSS (versión 27 o superior) para su análisis. Finalmente, se realizó la interpretación de los resultados, elaborando la discusión, conclusiones y recomendaciones en función de los objetivos de la investigación.

3.7.2. Descripción de Instrumentos

Para el presente estudio se consideró los siguientes instrumentos:

Tabla 5

Ficha técnica de CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios)

Nombre	CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios)
Autores y año	Gargallo, Bernardo, Suárez-Rodríguez, Jesús M. y Pérez-Perez, Cruz (2009)
Administración	Individual
Grupo de aplicación	Estudiantes universitarios
Duración	15 minutos
Dimensiones	Estrategias efectivas, de apoyo y control Estrategias cognitivas
Cantidad de ítems	30 ítems

Tabla 6
Ficha técnica de Inventario SISCO del estrés académico

Nombre	Inventario SISCO del estrés académico
Autores y año	Arturo, Barraza (2008)
Administración	Individual y/o colectivo
Grupo de aplicación	Estudiantes universitarios
Duración	15 a 20 minutos
Dimensiones	<p data-bbox="609 657 1385 762">Está constituida por 31 preguntas distribuidas de la forma siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="609 804 1385 909">➤ Una consulta donde se establece si el entrevistado es postulante en la respuesta de la prueba. <li data-bbox="609 951 1385 1056">➤ Una consulta donde se identifica el grado de intensidad del estrés. <li data-bbox="609 1098 1385 1287">➤ Ocho consultas que identifican una frecuencia cuando existe demandas del contexto identificadas como agentes estresores. <li data-bbox="609 1329 1385 1581">➤ Quince consultas donde se logra identificar frecuencia de presentación de señales o reacciones frente al factor que genera estrés, las cuales se manifiestan en el plano físico, emocional y en la forma de actuar. <li data-bbox="609 1623 1385 1728">➤ Seis ítems donde se registran cuán a menudo ocurren la utilización de estrategias de cómo afrontar.
Cantidad de ítems	31 ítems

3.7.3. Validación

La validez de un instrumento señala hasta qué punto este mide con precisión la variable que se desea evaluar. En palabras de Hernández y Mendoza (2021), la validez representa la correspondencia entre lo que el instrumento pretende medir y el constructo teórico que fundamenta su aplicación dentro de una investigación.

En este estudio se emplearon dos instrumentos reconocidos y previamente validados en investigaciones tanto nacionales como internacionales: el Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2007) y el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) (Gargallo et al., 2009). Ambos cuentan con evidencia sólida de validez de contenido y de constructo, lo que garantiza su adecuación para evaluar las variables de interés en población universitaria.

No obstante, con el fin de reforzar su validez en el contexto específico de esta investigación, los instrumentos fueron sometidos a una revisión por parte de cinco jueces expertos en el área, quienes revisaron la claridad, consistencia y pertinencia de los ítems, asegurando su aplicabilidad a la muestra seleccionada

Tabla 7

Registro de expertos que validaron los instrumentos

Experto	Decisión
Dra. Lily Marisol Pizarro Arancibia	Aplicable
Dr. Augusto César Mescua Figueroa	
Dra. Rosario Pilar Ramos Vera	
Dr. Carlo Alonso Claudio	
Dr. Juan Paulo Loyola Rodríguez	

La validez de contenido se estableció con el uso del índice V de Aiken, con el objetivo de asegurar que los ítems incluidos en los instrumentos evaluaran de manera adecuada las dimensiones y fundamentos teóricos de las variables analizadas. Para ello, los cuestionarios

del Inventario SISCO de Estrés Académico y el CEVEAPEU de Estrategias de Aprendizaje fueron sometidos a la revisión de cinco jueces expertos en docencia universitaria y en metodología de la investigación.

Los especialistas evaluaron cada uno de los 30 ítems de los instrumentos considerando tres criterios principales: pertinencia, relevancia y claridad. Para su valoración, se utilizó una escala dicotómica compuesta por dos categorías: Sí (1), cuando el ítem cumplía con el criterio evaluado, y No (0), cuando no lo hacía. Posteriormente, el índice V de Aiken se calculó aplicando la fórmula correspondiente, hizo posible medir el nivel de coincidencia entre los especialistas y garantizar la coherencia y adecuación de los ítems utilizados en el estudio.

$$V = \frac{S}{n(c-1)}$$

Donde:

- s = puntuación asignada por cada juez menos el valor mínimo de la escala,
- n = número de jueces (5),
- c = número de categorías de respuesta (2).

El valor promedio obtenido para ambos instrumentos fue de $V = 0.88$, lo que representa un nivel alto de validez de contenido. De acuerdo con los criterios establecidos por Aiken (1985), los valores iguales o superiores a 0.80 reflejan una adecuada coincidencia entre los jueces en cuanto a la relevancia y representatividad de los ítems evaluados. Este resultado confirma que los instrumentos utilizados presentan una adecuada correspondencia entre los contenidos medidos y las dimensiones teóricas propuestas, garantizando su idoneidad para la recolección de datos dentro del contexto del estudio.

3.7.4. *Confiabilidad*

Se empleo el coeficiente Alfa de Cronbach, el instrumento aplicado en una sola oportunidad utilizando la siguiente la fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Hernández y Mendoza (2021), señalan que la confiabilidad de un instrumento se analiza para determinar su grado de consistencia interna. Su evaluación se realiza mediante procedimientos estadísticos que generan un coeficiente de fiabilidad, el cual varía entre cero y uno; cuanto más próximo a uno, mayor es la confiabilidad del instrumento. Uno de los métodos más utilizados para este fin es el coeficiente Alfa de Cronbach, mide la estabilidad y coherencia de los ítems que componen un cuestionario.

Antes de aplicar los instrumentos de manera definitiva, se ejecutó una prueba ensayo con un grupo representativo de estudiantes de pregrado de Odontología, con el propósito de verificar su confiabilidad. Los resultados del análisis de confiabilidad del Inventario SISCO – Variable Estrés, presentados en la Tabla 19, muestran un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,751 para un total de 29 ítems. Se puede afirmar que el instrumento SISCO es confiable para su aplicación en la población estudiada, permitiendo la recolección de datos precisos y consistentes para el análisis del estrés académico en los estudiantes de Odontología.

Los resultados del análisis de confiabilidad del Cuestionario CEVEAPEU – Variable Estrategias de Aprendizaje, presentados en la Tabla 20, evidencian un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,792 para un total de 30 ítems, lo que indica un nivel de confiabilidad aceptable del instrumento. Este valor refleja una adecuada consistencia interna entre los ítems, lo que

permite afirmar que estos miden de manera coherente y estable el constructo de estrategias de aprendizaje.

Estos resultados respaldan la validez metodológica del estudio y garantizan que los hallazgos obtenidos reflejan de forma adecuada la realidad del fenómeno investigado. En consecuencia, los instrumentos se consideran estadísticamente confiables, lo que garantiza que los resultados obtenidos sean válidos, estables y replicables dentro del contexto universitario analizado.

3.8.El Procesamiento y el Análisis de Datos

El procesamiento de la información recolectada se realizó mediante el uso del software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 27, el cual permitió organizar, codificar y analizar de manera sistemática los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a los estudiantes de pregrado de Odontología.

En una primera etapa, se llevó a cabo el análisis estadístico descriptivo, con la finalidad de caracterizar las variables y sus respectivas dimensiones. Para ello, se emplearon medidas de tendencia central (media), medidas de dispersión (desviación estándar) y frecuencias absolutas y relativas (porcentajes), lo que permitió describir el comportamiento de la variable estrés y de la variable estrategias de aprendizaje, así como de cada una de sus dimensiones, facilitando una comprensión general del nivel y distribución de dichas variables en la población de estudio.

Posteriormente, en una segunda etapa, se desarrolló el análisis estadístico inferencial, orientado a contrastar los objetivos planteados y determinar la relación existente entre las variables y sus dimensiones. Previamente, se aplicaron pruebas de normalidad para

establecer el tipo de distribución de los datos y, en función de los resultados obtenidos, se seleccionaron las pruebas estadísticas correspondientes. Para el análisis de la relación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje, así como entre el estrés y cada una de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, considerando el nivel de significancia estadística establecido.

3.9. Aspectos Éticos

El presente estudio fue verificado mediante el software antiplagio Turnitin, garantizando originalidad y autenticidad del contenido. Asimismo, se desarrolló siguiendo los lineamientos éticos definidos en el Informe Belmont, los cuales orientan la investigación con seres humanos. En primer lugar, se respetó el principio de respeto hacia los participantes, garantizando que los estudiantes participaran de manera voluntaria, con plena libertad para decidir su inclusión en el estudio. En segundo lugar, se aplicó el principio de beneficencia, procurando proteger a los participantes de cualquier daño potencial y velando por su bienestar. Durante la aplicación de los instrumentos, se consideraron sus horarios académicos y tiempos disponibles, a fin de no interferir con sus actividades formativas. Finalmente, se cumplió con el principio de justicia, garantizando un trato equitativo a todos los estudiantes y asegurando que los beneficios y posibles riesgos del estudio fueran distribuidos de manera justa. Antes de la aplicación de los cuestionarios, los participantes leyeron y firmaron el documento “Consentimiento informado para participar en proyecto de investigación”, donde se explicó claramente la finalidad de la investigación, la participación voluntaria y la protección de la información proporcionada. Al responder la encuesta, los estudiantes manifestaron su aceptación libre y consciente de formar parte de la investigación. El formato del consentimiento informado se incluye como anexo número 4 del presente estudio.

CAPÍTULO IV:
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

4.1.1.1. Manifestación del estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología

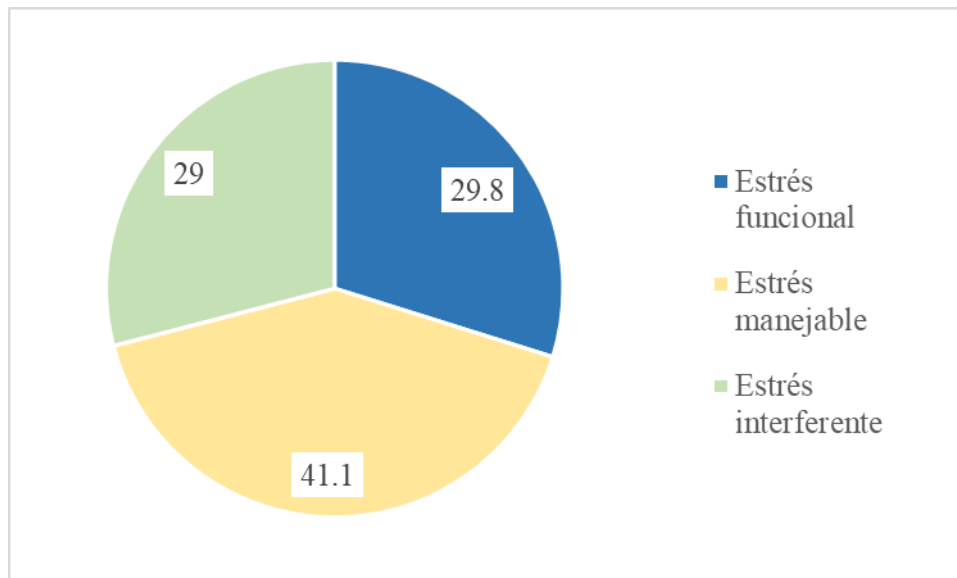
Tabla 8

Estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Estrés funcional	37	29,8
Estrés manejable	51	41,1
Estrés interferente	36	29,0
Total	124	100,0

Figura 2

Estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología



Los resultados del estudio indican que el 41,1 % de los estudiantes de Odontología presenta un nivel de estrés considerado manejable, mientras que el 29,8 % experimenta estrés funcional y el 29,0 % estrés interferente. Este comportamiento refleja que la mayoría logra mantener un equilibrio adecuado entre sus emociones y las exigencias académicas, aunque un grupo importante enfrenta niveles de tensión que podrían asociarse negativamente en su desempeño. En el contexto universitario odontológico, el estrés manejable suele asociarse con la adaptación a un ritmo académico exigente, la realización de prácticas clínicas y la presión por alcanzar las competencias profesionales, factores que, aunque generan tensión, pueden fomentar la productividad si se controlan de manera adecuada.

Sin embargo, la proporción similar de estudiantes con estrés funcional e interferente plantea una situación preocupante. El primero representa una reacción temporal y adaptativa frente a las demandas académicas, mientras que el segundo, presente en casi un tercio de los participantes, sugiere que las exigencias del entorno universitario pueden estar superando la capacidad de afrontamiento de algunos alumnos. Entre las causas más probables se incluyen las largas jornadas de laboratorio y práctica clínica, la carga simultánea de materias teóricas y la constante exposición a evaluaciones prácticas. Asimismo, la precisión y responsabilidad inherentes a la formación odontológica pueden intensificar la ansiedad, relacionándose con la concentración y limitar la retención del conocimiento, lo que se asocia directamente con las estrategias de aprendizaje.

Aunque la mayoría de los estudiantes mantiene su estrés dentro de límites aceptables, el porcentaje que presenta niveles interferentes pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los programas de apoyo psicológico y orientación académica. Esto permitiría ofrecer

herramientas efectivas de manejo emocional y acompañamiento formativo que favorezcan el bienestar integral y el rendimiento académico de los futuros profesionales de la salud.

4.1.1.2. Estímulos estresores en los estudiantes de Odontología

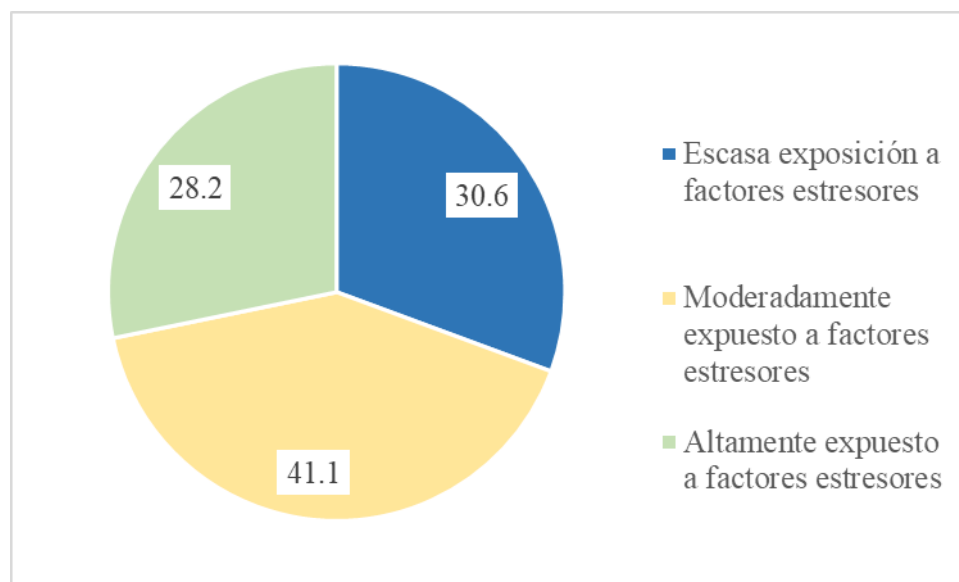
Tabla 9

Estímulos estresores en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Escasa exposición a factores estresores	38	30,6
Moderadamente expuesto a factores estresores	51	41,1
Altamente expuesto a factores estresores	35	28,2
Total	124	100,0

Figura 3

Estímulos estresores en estudiantes de pregrado de Odontología



Los hallazgos muestran que el 41,1 % de los estudiantes de Odontología se encuentra moderadamente expuesto a factores estresores, lo que sugiere que la mayoría enfrenta exigencias académicas y personales que generan cierta tensión, aunque sin alcanzar niveles críticos. Este grupo probablemente lidia con presiones propias de la carrera, como cumplir

con prácticas clínicas, trabajos de laboratorio, evaluaciones teóricas o presentaciones de casos, actividades que, aunque demandantes, no deterioran significativamente su bienestar emocional. Esta exposición moderada sugiere que los estudiantes han desarrollado estrategias de afrontamiento relativamente efectivas, posiblemente fortalecidas por su experiencia académica previa, el apoyo entre compañeros y la guía de sus docentes.

Por otro lado, un 30,6 % de los estudiantes presenta una baja exposición a factores estresores, lo cual podría estar vinculado con una mejor organización del tiempo, una mayor resiliencia o el uso de estrategias personales de autorregulación emocional que les permiten enfrentar las exigencias universitarias sin que estas se traduzcan en un estrés significativo. Este grupo podría incluir a estudiantes con habilidades de planificación más desarrolladas o con entornos familiares y sociales estables, condiciones que contribuyen a mantener un equilibrio emocional y académico adecuado.

Sin embargo, el 28,2 % de los estudiantes que manifiesta una alta exposición al estrés representa un sector que merece especial atención. Este grupo podría estar experimentando una sobrecarga de trabajo, competencia interna elevada, jornadas extensas en laboratorios y clínicas, así como un descanso insuficiente. Además, factores personales como dificultades económicas, inseguridad profesional o falta de apoyo emocional pueden incrementar su vulnerabilidad. En una carrera tan exigente como Odontología, la exposición prolongada al estrés puede derivar en fatiga, desmotivación o incluso asociarse a la salud mental.

En síntesis, aunque la mayor parte de los estudiantes mantiene niveles moderados de estrés, los resultados ponen en evidencia la existencia de un grupo vulnerable que requiere

estrategias institucionales de apoyo psicológico y acompañamiento académico para prevenir consecuencias más graves y favorecer su bienestar integral.

4.1.1.3. Síntomas y reacciones por estrés en los estudiantes de Odontología

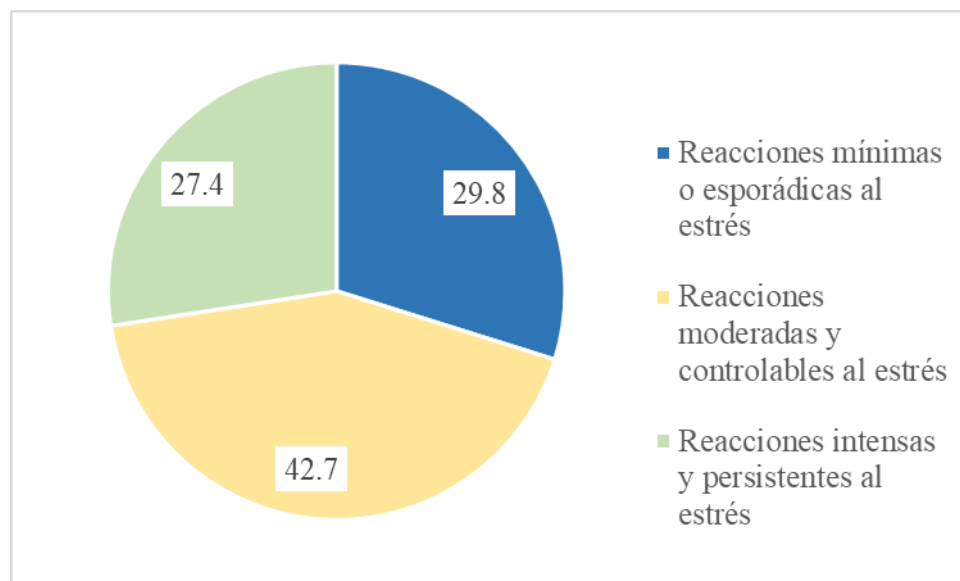
Tabla 10

Síntomas y reacciones en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Reacciones mínimas o esporádicas al estrés	37	29,8
Reacciones moderadas y controlables al estrés	53	42,7
Reacciones intensas y persistentes al estrés	34	27,4
Total	124	100,0

Figura 4

Síntomas y reacciones en estudiantes de pregrado de Odontología



Los resultados indican que el 42,7 % de los estudiantes de Odontología presenta reacciones moderadas y manejables al estrés, lo que sugiere que, aunque experimentan síntomas físicos o emocionales asociados al estrés académico, logran mantener cierto control sobre ellos. Este grupo probablemente enfrenta tensión muscular, cansancio, irritabilidad o

dificultades para concentrarse, pero estas manifestaciones no se relacionan de manera significativa con su desempeño académico ni su bienestar personal. En el contexto de la carrera de Odontología, donde la precisión, la atención al detalle y la presión por el rendimiento clínico son constantes, estas respuestas se consideran adaptativas frente a la carga académica y práctica.

Por otro lado, el 29,8 % de los estudiantes muestra reacciones mínimas o esporádicas al estrés, lo que podría estar relacionado con una adecuada gestión emocional, hábitos saludables y un equilibrio entre las exigencias académicas y la vida personal. Estos alumnos suelen autorregular sus emociones ante situaciones de presión, posiblemente gracias a una mayor madurez emocional, planificación eficiente del tiempo y una actitud positiva hacia el aprendizaje. Además, la presencia de este grupo puede reflejar un entorno académico que fomenta la orientación docente y la colaboración entre compañeros, factores que contribuyen a disminuir la percepción de estrés.

Sin embargo, el 27,4 % de los estudiantes presenta reacciones intensas y sostenidas, evidenciando un nivel importante de vulnerabilidad. Este grupo podría experimentar síntomas más severos, como ansiedad persistente, insomnio, cefaleas o bloqueos cognitivos, que se relacionan directamente con su aprendizaje y desempeño en la práctica clínica. Estas manifestaciones pueden originarse por la acumulación de presiones académicas, exigencias emocionales y falta de tiempo para el descanso o actividades recreativas. En carreras exigentes como Odontología, este tipo de reacciones prolongadas puede derivar en desgaste académico, disminución del rendimiento e incluso riesgo de abandono temporal de los estudios.

En conclusión, aunque la mayoría de los estudiantes logra manejar las reacciones al estrés, una proporción considerable continúa experimentando manifestaciones persistentes que requieren atención y estrategias de apoyo específicas.

4.1.1.4. Estrategias de afrontamiento ante el estrés en los estudiantes de Odontología

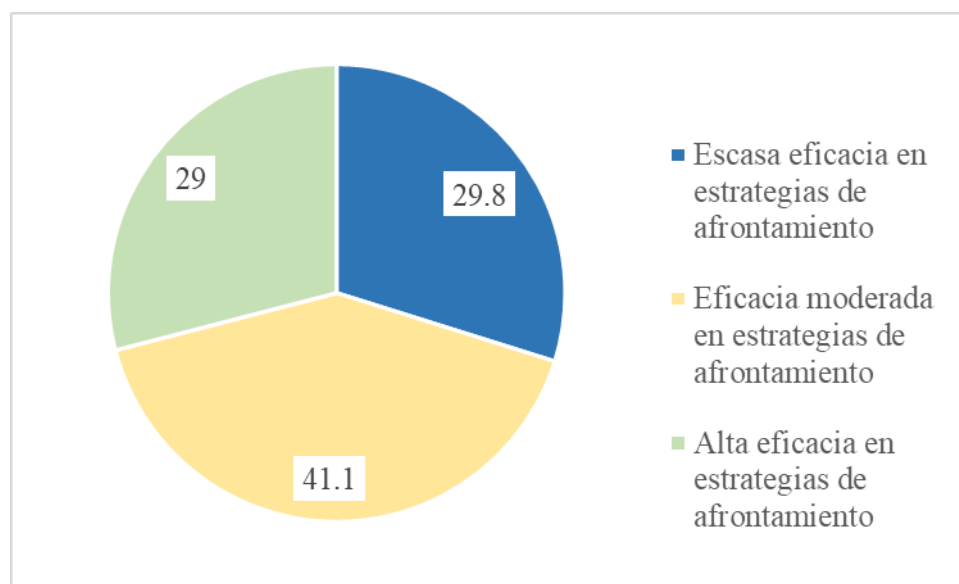
Tabla 11

Estrategias de afrontamiento en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Escasa eficacia en estrategias de afrontamiento	37	29,8
Eficacia moderada en estrategias de afrontamiento	51	41,1
Alta eficacia en estrategias de afrontamiento	36	29,0
Total	124	100,0

Figura 5

Estrategias de afrontamiento en estudiantes de pregrado de Odontología



Los resultados muestran que el 41,1 % de los estudiantes de Odontología presenta una eficacia moderada en sus estrategias para afrontar el estrés, lo que indica que la mayoría

cuenta con recursos emocionales y cognitivos suficientes para manejar las tensiones académicas, aunque con ciertas limitaciones. Este grupo probablemente utiliza mecanismos como la planificación, el apoyo social, el diálogo con compañeros o la realización de actividades recreativas para aliviar la presión. No obstante, su eficacia moderada sugiere que, aunque logran sobrellevar las demandas del entorno universitario, podrían experimentar dificultades en momentos de mayor carga académica o durante evaluaciones clínicas intensivas.

Por otro lado, un 29,8 % de los estudiantes evidencia una eficacia limitada en sus estrategias de afrontamiento, lo que indica que una parte significativa del alumnado tiene dificultades para gestionar adecuadamente el estrés. En este grupo podrían predominar conductas de evitación, desmotivación o aislamiento, las cuales pueden intensificar el malestar emocional y disminuir la concentración. En carreras exigentes como Odontología, donde las prácticas son prolongadas y el nivel técnico elevado, esta falta de estrategias efectivas puede estar asociadas directamente con el desempeño académico, la autoconfianza y la estabilidad emocional de los estudiantes.

En contraste, el 29,0 % de los estudiantes muestra una alta eficacia en el manejo del estrés, reflejando habilidades consolidadas de autorregulación emocional y resiliencia. Estos alumnos tienden a mantener una actitud positiva frente a los retos, organizan eficientemente su tiempo y enfrentan los problemas con flexibilidad cognitiva, transformando la presión en oportunidades de aprendizaje. Factores como el apoyo familiar, la motivación vocacional, la experiencia previa en ambientes exigentes y la orientación psicológica pueden favorecer esta capacidad de afrontamiento.

En síntesis, los datos reflejan un panorama mixto: aunque la mayoría de los estudiantes logra manejar el estrés con un nivel razonable de eficacia, cerca de un tercio todavía presenta debilidades importantes en este aspecto que podrían requerir estrategias de apoyo adicionales.

4.1.1.5. Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Odontología

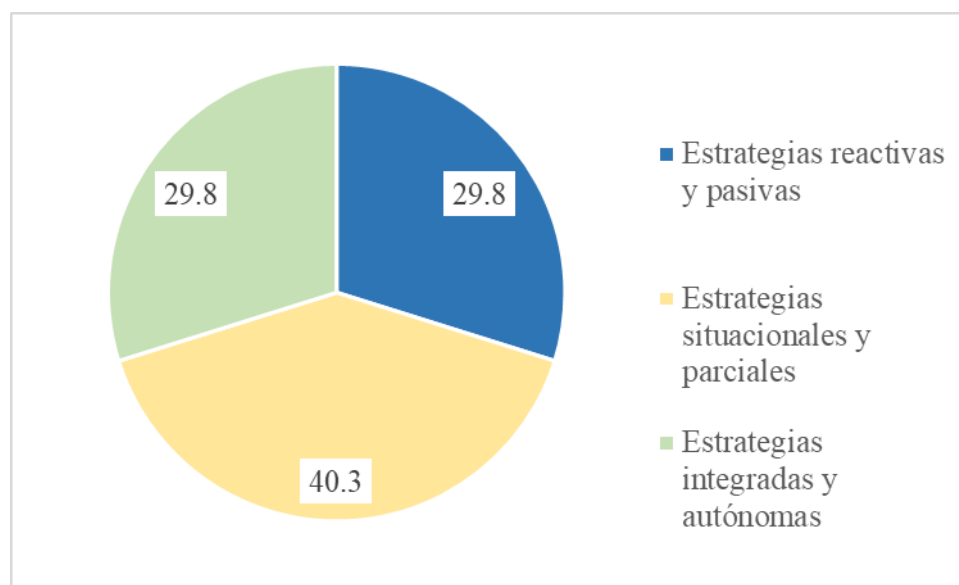
Tabla 12

Estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Estrategias reactivas y pasivas	37	29,8
Estrategias situacionales y parciales	50	40,3
Estrategias integradas y autónomas	37	29,8
Total	124	100,0

Figura 6

Estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Odontología



Nota. Elaboración propia – SPSS.V2

Los resultados muestran que el 40,3 % de los estudiantes de Odontología utiliza estrategias de aprendizaje situacionales y parciales, lo que indica que su forma de estudiar se adapta principalmente a las demandas inmediatas, como exámenes, prácticas o entregas de trabajos, sin mantener un proceso constante y planificado de aprendizaje. Este patrón es común en carreras con alta exigencia académica, donde el tiempo limitado y la presión llevan a un aprendizaje centrado en la memorización o en la resolución puntual de tareas, más que en la comprensión profunda. Aunque estas estrategias permiten cumplir con las exigencias inmediatas, a largo plazo pueden dificultar la adquisición sólida de conocimientos teóricos y clínicos necesarios para la formación odontológica.

Por otro lado, un 29,8 % de los estudiantes emplea estrategias reactivas y pasivas, mostrando dependencia del entorno y poca autorregulación en su aprendizaje. Este grupo tiende a estudiar únicamente ante la cercanía de evaluaciones o bajo presión externa, con dificultades para planificar, organizar y mantener hábitos de estudio constantes. Entre las posibles causas se incluyen la falta de motivación intrínseca, el desgaste por el estrés académico o la ausencia de orientación sobre técnicas de estudio efectivas. En la formación odontológica, este tipo de aprendizaje resulta problemático, ya que la práctica clínica requiere autonomía, pensamiento crítico y aplicación flexible del conocimiento, competencias que no se desarrollan con métodos superficiales.

En contraste, otro 29,8 % de los estudiantes demuestra el uso de estrategias integradas y autónomas, reflejando habilidades consolidadas de autorregulación, planificación y reflexión sobre su propio aprendizaje. Estos alumnos logran relacionar los contenidos teóricos con la práctica clínica, utilizan la retroalimentación de los docentes como guía de mejora y gestionan de manera proactiva su progreso académico. La existencia de este grupo

sugiere que, a pesar de la presión propia de la carrera, algunos estudiantes han alcanzado una madurez académica y emocional que les permite aprender de manera significativa y eficiente.

En síntesis, los datos muestran que la mayoría de los estudiantes todavía no alcanza un dominio adecuado de las estrategias de aprendizaje autónomas, predominando enfoques parciales o reactivos. Esta tendencia refleja la asociación del estrés académico, la sobrecarga de tareas y la orientación tradicional de la enseñanza universitaria en Odontología.

4.1.1.6. Aspectos emocionales y de control que se asocian con el aprendizaje de los estudiantes de Odontología

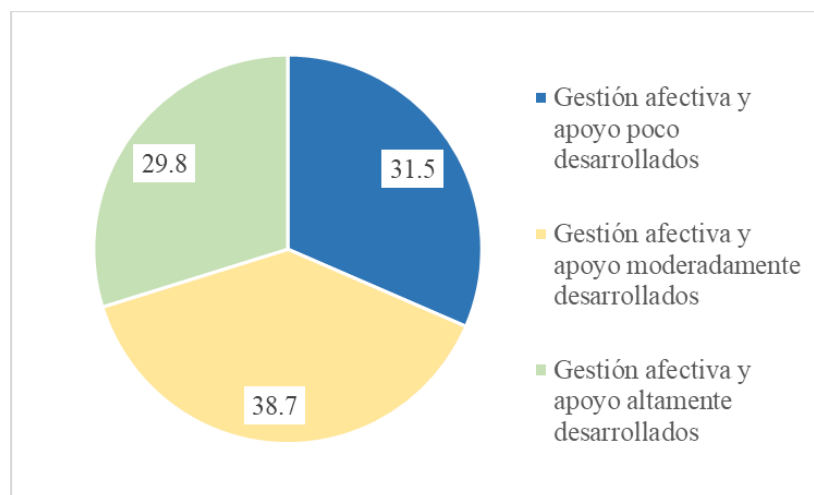
Tabla 13

Estrategias afectivas, de apoyo y control en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Gestión afectiva y apoyo poco desarrollados	39	31,5
Gestión afectiva y apoyo moderadamente desarrollados	48	38,7
Gestión afectiva y apoyo altamente desarrollados	37	29,8
Total	124	100,0

Figura 7

Estrategias afectivas, de apoyo y control en estudiantes de pregrado de Odontología



Los resultados muestran que el 38,7 % de los estudiantes de Odontología tiene una gestión afectiva y de apoyo moderadamente desarrollada, lo que indica que la mayoría logra mantener cierto equilibrio emocional y cierto control sobre sus procesos de aprendizaje, aunque con algunas limitaciones en la autorregulación y la búsqueda activa de apoyo. Este grupo probablemente experimenta momentos de ansiedad, inseguridad o desmotivación ante las exigencias académicas, pero cuenta con recursos emocionales suficientes para sobreponerse y continuar con sus actividades formativas. En un entorno tan exigente como el odontológico, esta moderación emocional puede explicarse por la combinación de presión constante, exigencia técnica y la necesidad de responder con precisión en las prácticas clínicas. Por otro lado, el 31,5 % de los estudiantes presenta una gestión afectiva y de apoyo poco desarrollada, lo que refleja dificultades importantes para manejar emociones negativas asociadas al estrés académico y para establecer redes de apoyo efectivas con compañeros o docentes. Estos alumnos podrían reaccionar con frustración, bloqueo mental o baja tolerancia a los errores, relacionándose con su rendimiento y su capacidad de aprendizaje autónomo. Factores como la sobrecarga de evaluaciones, el temor a cometer fallas en prácticas clínicas y la limitada orientación emocional en el entorno universitario pueden intensificar estas respuestas, aumentando el riesgo de agotamiento y desmotivación.

En contraste, el 29,8 % de los estudiantes muestra una gestión afectiva y de apoyo altamente desarrollada, evidenciando competencias emocionales sólidas que les permiten mantener la calma ante la presión y utilizar el apoyo interpersonal como un recurso para el aprendizaje. Estos estudiantes suelen mostrar empatía, estabilidad emocional y capacidad para autorregular sus emociones, además de una actitud colaborativa con sus compañeros y receptiva a la retroalimentación docente. Estas habilidades resultan fundamentales en

Odontología, donde el desempeño clínico depende estrechamente de la autoconfianza, la comunicación efectiva y la estabilidad emocional.

En conclusión, los datos indican que la mayor parte de los estudiantes mantiene un nivel intermedio de control emocional y apoyo social, aunque existe una proporción considerable que aún presenta debilidades que podrían estar asociados con su aprendizaje y desempeño en el ámbito clínico.

4.1.1.7. Procesos mentales (estrategias cognitivas) utilizados para aprender por los estudiantes de Odontología

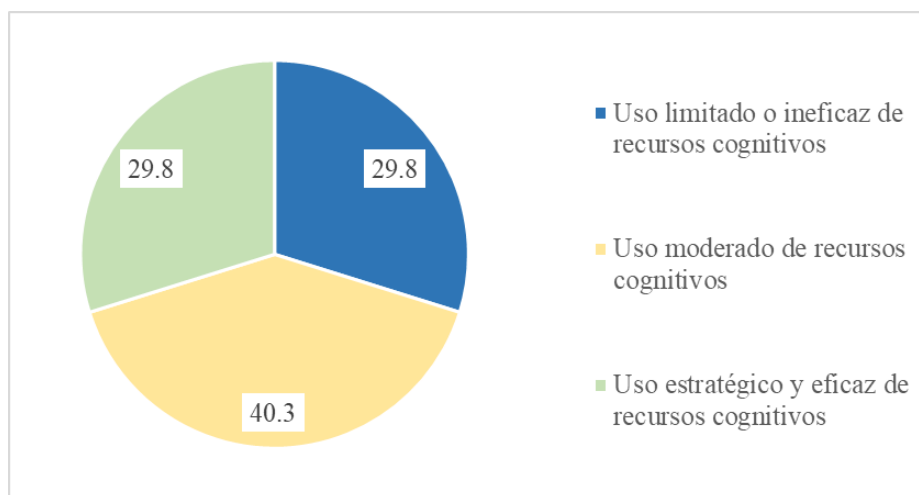
Tabla 14

Estrategias cognitivas en estudiantes de pregrado de Odontología

	Frecuencia	Porcentaje
Uso limitado o ineficaz de recursos cognitivos	37	29,8
Uso moderado de recursos cognitivos	50	40,3
Uso estratégico y eficaz de recursos cognitivos	37	29,8
Total	124	100,0

Figura 8

Estrategias cognitivas en estudiantes de pregrado de Odontología



Los resultados muestran que el 40,3 % de los estudiantes de Odontología utiliza de manera moderada los recursos cognitivos en su aprendizaje, lo que indica que la mayoría aplica ciertas estrategias mentales, como la memorización, el repaso o la organización de la información, pero sin llegar a un uso plenamente estratégico o reflexivo. Este grupo combina métodos tradicionales de estudio con intentos de comprensión más profunda, aunque muchas veces de forma intermitente y sin planificación sistemática. En el contexto de la carrera de Odontología, donde la integración entre teoría y práctica es fundamental, este uso moderado de los recursos cognitivos puede estar relacionado por la carga académica elevada, el estrés o la falta de tiempo para procesar la información de manera analítica.

Por otra parte, un 29,8 % de los estudiantes presenta un uso limitado o poco eficaz de los recursos cognitivos, reflejando dificultades para aplicar procesos mentales complejos como la abstracción, la síntesis o la transferencia del conocimiento a situaciones clínicas. Este grupo tiende a depender de estrategias memorísticas, la repetición mecánica o un aprendizaje superficial, que no son suficientes para alcanzar un dominio conceptual sólido en una carrera con exigencia científica alta. Entre los factores que podrían explicar esta limitación se encuentran la falta de hábitos de estudio estructurados, la escasa orientación metodológica y la relación del estrés sobre la concentración y la retención de información.

En contraste, otro 29,8 % de los estudiantes muestra un uso estratégico y efectivo de los recursos cognitivos, evidenciando una capacidad avanzada para analizar, relacionar y aplicar los conocimientos en distintos contextos. Estos alumnos emplean estrategias metacognitivas, como la planificación, la autoevaluación y la reflexión crítica, que les permiten aprender de manera autónoma y significativa. Este nivel de desempeño es

especialmente relevante en Odontología, donde la toma de decisiones clínicas requiere integrar la teoría con la práctica.

En conclusión, aunque la mayoría de los estudiantes logra un manejo intermedio de los procesos cognitivos, todavía existe una brecha considerable en el desarrollo de estrategias de pensamiento más profundo y reflexivo.

4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1. Prueba de normalidad

Tabla 15

Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés	,075	124	,520
Estrategias de aprendizaje	,074	124	,910

A partir de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov aplicada a las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje, se obtuvieron valores de significancia mayores a 0,05 ($p = 0,520$ y $p = 0,910$, respectivamente), lo que indica que los datos no presentan una desviación significativa de la normalidad. No obstante, considerando la naturaleza de las variables, el nivel de medición de los instrumentos utilizados y el criterio metodológico adoptado en estudios de tipo correlacional en el ámbito educativo, se optó por la aplicación del coeficiente de correlación de **Spearman** para el análisis de la relación entre las variables. Esta prueba no paramétrica permitió estimar de manera adecuada la fuerza y dirección de la

asociación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje, garantizando resultados estadísticamente robustos y coherentes con los objetivos de la investigación.

4.1.2.2. Correlación entre el estrés y las estrategias afectivas de apoyo y control y estudiantes de Pregrado de Odontología

Tabla 16

Correlación entre el estrés y las estrategias afectivas de apoyo y control

			Estrés	Estrategias afectivas de apoyo y control
Rho de Spearman	Estrés	Coefficiente de correlación	1,000	-,841**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	124	124
	Estrategias afectivas de apoyo y control	Coefficiente de correlación	-,841**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	124	124

Los resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman evidencian una correlación negativa muy fuerte y estadísticamente significativa entre el estrés académico y las estrategias afectivas de apoyo y control ($\rho = -0,841$; $p = 0,000$). Este resultado indica que, a medida que aumentan los niveles de estrés en los estudiantes, disminuye de forma considerable el uso de estrategias afectivas de apoyo y control del aprendizaje.

Asimismo, el valor de significancia bilateral menor a 0,05 confirma que la relación encontrada no se debe al azar, sino que representa una asociación real entre ambas variables en la población estudiada. En términos prácticos, estos hallazgos sugieren que los estudiantes con mayores niveles de estrés presentan mayores dificultades para gestionar sus emociones,

mantener la motivación, buscar apoyo académico y ejercer control sobre su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, se evidencia que el estrés académico se asocia de manera negativa con las estrategias afectivas de apoyo y control, relacionándose con la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje y enfrentar adecuadamente las exigencias académicas propias de la carrera de Odontología.

4.1.2.3. Correlación entre el estrés y las estrategias cognitivas en estudiantes de

Pregrado de Odontología

Tabla 17

Correlación entre el estrés y las estrategias cognitivas

			Estrés	Estrategias cognitivas
Rho de Spearman	Estrés	Coefficiente de correlación	1,000	-,805**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	124	124
	Estrategias cognitivas	Coefficiente de correlación	-,805**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	124	124

Los resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman muestran una correlación negativa muy fuerte y estadísticamente significativa entre el estrés académico y las estrategias cognitivas ($\rho = -0,805$; $p = 0,000$), en una muestra de 124 estudiantes. El valor del coeficiente indica que existe una relación inversa intensa entre ambas variables, es decir, a medida que se incrementan los niveles de estrés académico, disminuye de manera considerable el uso de estrategias cognitivas por parte de los estudiantes.

Asimismo, el nivel de significancia bilateral inferior a 0,01 confirma que la relación encontrada es altamente significativa desde el punto de vista estadístico, lo que descarta que el resultado se deba al azar. En términos prácticos, estos hallazgos evidencian que los estudiantes con mayores niveles de estrés presentan mayores dificultades para aplicar estrategias cognitivas como la organización de la información, la elaboración de contenidos, la comprensión profunda y la resolución de problemas académicos.

En consecuencia, se concluye que el estrés académico se asocia negativamente en el desarrollo y uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje, relacionándose con la capacidad de los estudiantes para procesar la información de manera eficaz y regular su aprendizaje, lo que repercute directamente en su rendimiento académico.

4.1.2.4. Correlación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Pregrado de Odontología

Tabla 18
Correlación entre el estrés y las estrategias de aprendizaje

			Estrés	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Estrés	Coefficiente de correlación	1,000	-,851**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	124	124
	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	-,851**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	124	124

Los resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman evidencian una correlación negativa muy fuerte y estadísticamente significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje ($\rho = -0,851$; $p = 0,000$), en una muestra de 124 estudiantes. Este valor indica que existe una relación inversa intensa entre ambas variables, es decir, a medida que aumentan los niveles de estrés académico, disminuye de manera considerable el uso efectivo de las estrategias de aprendizaje.

Asimismo, el nivel de significancia bilateral inferior a 0,01 confirma que la relación observada es altamente significativa desde el punto de vista estadístico, descartando que el resultado se deba al azar. En términos prácticos, estos hallazgos sugieren que los estudiantes con mayores niveles de estrés presentan mayores dificultades para planificar, organizar y autorregular su proceso de aprendizaje, así como para aplicar estrategias cognitivas, afectivas y de control necesarias para un aprendizaje eficaz.

En consecuencia, se concluye que el estrés académico se asocia de manera negativa y significativa con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Odontología, relacionándose con su desempeño académico y limitando el desarrollo de competencias necesarias para una formación universitaria integral.

Teóricamente, en coherencia con la conceptualización del estrés como una reacción de adaptación ante demandas que requieren acción (Gambini et al., 2024) y como un estado de tensión que integra respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales (APA, 2019), los hallazgos de este estudio muestran que, en estudiantes de pregrado de Odontología, el estrés académico se vincula de manera consistente con un deterioro en el uso de estrategias de aprendizaje. Desde la teoría transaccional, esta relación es esperable: cuando el estudiante evalúa cognitivamente que las exigencias del entorno superan sus recursos de afrontamiento,

la experiencia se convierte en “situación estresante” y el malestar resultante interfiere en la regulación de la conducta académica (Sabino, 2024). En la misma línea, el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico sostiene que el núcleo del problema no está solo en la carga, sino en el desequilibrio percibido entre demandas y recursos disponibles; ese desajuste compromete el desempeño y el bienestar del estudiante en su vida universitaria (Ruiz-Camacho y Gozalo, 2025). Bajo ese marco, resulta lógico que el estrés no actúe como un fenómeno aislado, sino como un proceso que conecta estresores, interpretación subjetiva y consecuencias en la forma de estudiar y aprender.

A nivel empírico, el resultado central de la investigación confirma una asociación negativa muy fuerte entre estrés académico y estrategias de aprendizaje ($\rho = -0,851$; $p = 0,000$; $n = 124$). Este patrón sugiere que, conforme aumentan los niveles de estrés, disminuye significativamente la capacidad del estudiante para planificar, organizar y autorregular su aprendizaje, así como para activar recursos cognitivos y emocionales que sostienen un estudio eficaz. Esta evidencia se alinea con la idea de que las estrategias de aprendizaje no son “técnicas sueltas”, sino decisiones orientadas a metas que coordinan procesamiento de información, monitoreo de comprensión y gestión de recursos como tiempo, esfuerzo y entorno (Hemmler y Ifenthaler, 2024). Cuando el estrés se intensifica, ese sistema de decisiones se vuelve más frágil: la atención se dispersa, el control sobre el tiempo se debilita y la evaluación constante del rendimiento incrementa la percepción de amenaza, lo que reduce la disponibilidad mental para sostener estrategias de mayor demanda cognitiva. En otras palabras, el estrés se vincula con una pérdida de “gobierno” del propio aprendizaje: el estudiante no solo se siente presionado, sino que le cuesta ejecutar conductas estratégicas de estudio de manera sostenida.

Al revisar los resultados por dimensiones, se observa un patrón igualmente consistente. En primer lugar, el estrés académico se asocia negativamente con las estrategias afectivas de apoyo y control ($\rho = -0,841$; $p = 0,000$). Esto es particularmente relevante en Odontología, donde la evaluación práctica, la exposición a escenarios clínicos y la presión por la precisión pueden intensificar reacciones emocionales y sentimientos de autoexigencia. En ese contexto, el hallazgo indica que niveles altos de estrés se relacionan con menores recursos para manejar emociones, sostener la motivación, buscar apoyo y mantener el control subjetivo del proceso de aprendizaje. Dicho de otro modo, cuando el estrés domina la experiencia, el componente afectivo del aprendizaje —que normalmente facilita persistencia, autorregulación y tolerancia a la frustración— se debilita, y con ello el estudiante queda más expuesto a respuestas de evitación, desorganización o bloqueo. Esto encaja con la lógica transaccional: ante una valoración negativa (amenaza), la persona puede priorizar la reducción inmediata del malestar sobre la gestión estratégica de la tarea, lo que empobrece el repertorio afectivo de autorregulación.

En segundo lugar, el estrés académico se asocia negativamente con las estrategias cognitivas ($\rho = -0,805$; $p = 0,000$). Este resultado respalda la idea de que el estrés no se limita a estar relacionado con el estado emocional, sino que también compromete procesos centrales del aprendizaje: organización, elaboración, comprensión profunda y resolución de problemas. En términos teóricos, las estrategias cognitivas requieren recursos atencionales y control ejecutivo para seleccionar información relevante, estructurarla y transformarla; sin embargo, el estrés tiende a “consumir” esos recursos, porque incrementa la rumiación, la preocupación por el desempeño y la vigilancia frente a la evaluación. Por ello, es razonable interpretar que, a mayor estrés, el estudiante se incline hacia formas de estudio menos

elaboradas o menos sostenibles, y le resulte más difícil mantener estrategias de procesamiento profundo. Además, la perspectiva que entiende parte del uso estratégico como hábito ayuda a explicar por qué el estrés puede empeorar el aprendizaje: bajo presión, muchas conductas se automatizan y no siempre son las más eficaces; saber qué conviene hacer no garantiza hacerlo cuando hay incertidumbre o escasez de tiempo, porque las rutinas previas se imponen (Krause, 2025). Así, el estrés puede reforzar hábitos de estudio poco productivos (por ejemplo, releer sin elaborar), reduciendo la calidad del aprendizaje aunque el estudiante “invierta” tiempo en estudiar.

Al contrastar estos hallazgos con la evidencia previa que mencionas, se observa una convergencia clara con antecedentes que reportan una relación inversa entre estrés y repertorios estratégicos, como Asto y Escobar (2022) y Pacherras (2021), quienes sostienen que mejores estrategias se vinculan con menor estrés o con mejor manejo de este. En el plano odontológico peruano, Anduaga (2024) aporta una pieza importante: aunque su estudio se centra en procrastinación y estrés, muestra asociaciones significativas con variables estratégicas como autorregulación y afrontamiento, lo que respalda la idea de que el estrés se vincula con componentes funcionales del aprendizaje. Asimismo, Mezarina (2022) refuerza el carácter “dinámico” del comportamiento estratégico frente al estrés académico, sugiriendo que el repertorio de afrontamiento puede variar a lo largo del curso, lo cual es compatible con la interpretación de que, si el estrés no se gestiona, termina deteriorando el control autorregulatorio y el uso de estrategias de aprendizaje. No obstante, también aparece un contraste teóricamente valioso con Aamer (2022), quien reporta una asociación positiva entre estrés y aprendizaje autorregulado. Esta diferencia puede interpretarse sin contradicción si se considera la naturaleza “doble” del estrés señalada por Gambini et al. (2024): un nivel

moderado puede funcionar como activador (eustrés), mientras que niveles altos o persistentes se vuelven interferentes (distrés). En tu estudio, la magnitud de las correlaciones negativas sugiere que el estrés observado estaría operando más como distrés académico, es decir, como una presión que supera recursos personales y deteriora la regulación del aprendizaje, lo que encaja con el modelo de desequilibrio estudiante–entorno (Ruiz-Camacho y Gozalo, 2025).

4.1.3. *Discusión de resultados*

A nivel internacional, Moposita (2022), en Ecuador, encontró una relación significativa entre los niveles de ansiedad y el estrés académico en estudiantes universitarios, concluyendo que, a mayor ansiedad, mayor es el estrés experimentado. Al comparar estos hallazgos con los resultados de la presente investigación, donde se observó una fuerte relación del estrés sobre las estrategias de aprendizaje ($r = -0,855$; $p < 0,05$), se evidencia que ambos estudios coinciden en destacar el papel del estrés como un factor determinante en la experiencia académica universitaria. Mientras que Moposita relaciona el estrés principalmente con estados emocionales negativos, los resultados de este estudio muestran su efecto directo sobre los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, confirmando que el estrés se asocia no solo con la salud emocional de los estudiantes, sino también en su desempeño académico global.

De manera similar, Licht et al. (2021), en Colombia, encontraron que los estudiantes que combinan trabajo y estudio presentan niveles moderados de estrés, sin que esto afecte de manera significativa su rendimiento académico. En contraste, los resultados de la presente investigación muestran una relación negativa muy fuerte entre el estrés y las estrategias de aprendizaje, lo que indica que, en carreras más exigentes como Odontología, el estrés puede alcanzar niveles que interfieren de forma considerable en el aprendizaje. Esta diferencia

podría explicarse por la naturaleza de la carrera, ya que las ciencias de la salud requieren mayor concentración, precisión y manejo de la carga emocional, factores que intensifican la relación del estrés sobre el desempeño académico.

Aamer (2022), en Pakistán, reportó una relación significativa entre los niveles de estrés y la percepción de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de pregrado de Odontología, evidenciando una correlación positiva entre ambas variables. En dicho estudio, desarrollado con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal, los resultados mostraron que puntajes más elevados de estrés se asociaron con mayores niveles percibidos de autorregulación del aprendizaje, interpretándose que un grado moderado de estrés podría actuar como un factor activador que impulsa conductas autorreguladas en los estudiantes de odontología. Estos hallazgos contrastan parcialmente con los resultados de la presente investigación, en la que se identificó una relación negativa muy fuerte y estadísticamente significativa entre el estrés y las estrategias de aprendizaje ($r = -0,855$; $p < 0,05$), evidenciando que, a medida que aumentan los niveles de estrés académico, disminuye la capacidad de los estudiantes para emplear adecuadamente estrategias de aprendizaje eficaces.

En España, Silva-Ramos et al. (2020) encontraron que la mayor parte de los estudiantes universitarios presentan niveles moderados de estrés académico (86,3 %), destacando que las reacciones físicas son las más frecuentes. En contraste, los resultados de la presente investigación muestran un panorama más crítico, donde casi un tercio de los estudiantes experimenta estrés interferente, lo que sugiere una relación, probablemente asociado con la alta carga práctica y las exigencias propias de la formación en Odontología.

Por otra parte, González (2020), en México, señaló que durante la pandemia de COVID-19 el estrés académico aumentó de manera significativa, relacionándose tanto con la motivación como con el rendimiento de los estudiantes. Al comparar estos hallazgos con los resultados de la presente investigación, se observa una coincidencia conceptual: el estrés reduce la motivación y limita la aplicación de estrategias activas de aprendizaje. No obstante, este estudio aporta evidencia en un contexto postpandemia, confirmando que el estrés continúa siendo un factor estructural en la educación universitaria, independientemente de situaciones coyunturales específicas.

A nivel nacional, Asto y Escobar (2022) identificaron en estudiantes de enfermería de Huancavelica una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico, evidenciando que la aplicación de estrategias adecuadas ayuda a prevenir el estrés, mientras que su deficiencia lo incrementa. Este hallazgo coincide plenamente con los resultados de la presente investigación, donde se observó que el estrés ejerce un efecto negativo sobre las estrategias de aprendizaje ($R^2 = 0,731$; $p = 0,000$). Ambas investigaciones confirman la relación inversa entre el manejo del estrés y el uso eficaz de estrategias de aprendizaje, resaltando la importancia de fortalecer la educación emocional y las técnicas de estudio dentro de los programas universitarios.

De manera similar, Pacherras (2021), en Tumbes, evidenció la relación entre el estrés académico y las estrategias afectivas, de control y cognitivas en estudiantes de secundaria, mostrando que quienes contaban con mejores estrategias presentaban niveles más bajos de estrés. Este hallazgo coincide directamente con los resultados de la presente investigación, donde los coeficientes negativos en los modelos de regresión ($\beta = -0,844$; $\beta = -0,806$; $\beta = -$

0,855) confirman que, a mayor dominio de estrategias afectivas y cognitivas, menor es la relación con el estrés académico.

Anduaga (2024), en Lima–Perú, analizó la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de pregrado de Odontología, aportando evidencia relevante para comprender cómo el estrés se vincula con componentes estratégicos del aprendizaje, tales como la autorregulación académica y las estrategias de afrontamiento. En su estudio, desarrollado con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal, se evidenció una alta prevalencia de estrés académico (95,1%) en los estudiantes evaluados. Los resultados mostraron asociaciones estadísticamente significativas entre variables estratégicas y el estrés: los estudiantes con mayor autorregulación académica reportaron un uso más frecuente de estrategias para enfrentar el estrés ($p = 0,028$), mientras que una mayor procrastinación se relacionó con reacciones psicológicas negativas vinculadas al estrés ($p = 0,033$). Asimismo, se halló que el uso de estrategias de afrontamiento se asoció con una menor postergación académica ($p = 0,004$). Estos hallazgos guardan coherencia con los resultados de la presente investigación, donde se identificó una relación negativa muy fuerte entre el estrés y las estrategias de aprendizaje ($r = -0,855$; $p < 0,05$), evidenciando que niveles elevados de estrés se relacionan desfavorablemente con el uso de estrategias cognitivas, afectivas y de control.

De manera complementaria, Mezarina (2022), en Tacna–Perú, abordó el estudio de las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios vinculados a la formación odontológica, específicamente en la asignatura de Odontopediatría. Aunque este antecedente no analiza las estrategias de aprendizaje como un constructo global, sus resultados resultan pertinentes para la discusión, ya que examina las respuestas estratégicas

que los estudiantes emplean frente a las demandas académicas y clínicas. El estudio, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal, evidenció que los repertorios de afrontamiento del estrés pueden variar hasta en un 75% a lo largo del curso, lo que refleja la naturaleza dinámica del comportamiento estratégico ante situaciones de presión académica. Estos hallazgos permiten contrastar con la presente investigación, donde se comprobó que mayores niveles de estrés se asocian con un menor uso de estrategias de aprendizaje efectivas, sugiriendo que, cuando el estrés no es adecuadamente afrontado, puede deteriorar los procesos cognitivos y autorregulatorios del estudiante.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primero: Se determinó que el estrés se relaciona de manera significativa y negativa en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco en el año 2025, evidenciándose una relación negativa muy fuerte ($r = -0,855$; $p = 0,000$).

Segundo: Se determinó que el estrés se relaciona de manera significativa y negativa en las estrategias afectivas, de apoyo y control en los estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco en el año 2025, presentándose una relación negativa muy elevada y estadísticamente significativa ($r = -0,844$; $p = 0,000$).

Tercero: Se determinó que el estrés se relaciona de manera significativa y negativa en las estrategias cognitivas de los estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco en el año 2025, observándose una relación negativa fuerte y estadísticamente significativa ($r = -0,806$; $p = 0,000$).

5.2.Recomendaciones

Primero: Considerando la relación significativa observada entre el estrés y las estrategias de aprendizaje, se sugiere que las universidades, especialmente las facultades de ciencias de la salud, implementen programas institucionales de apoyo académico y psicológico enfocados en la gestión del estrés y en el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje autónomo. Es fundamental que los planes de estudio incluyan talleres sobre planificación del estudio, autorregulación emocional y manejo del tiempo, para que los estudiantes puedan responder de manera adaptativa a las demandas académicas. Además, se recomienda que los docentes

utilicen metodologías activas y flexibles que reduzcan la presión excesiva y promuevan la comprensión profunda del contenido, en lugar de la memorización, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje y minimizar los efectos negativos del estrés.

Segundo: Respecto a la relación del estrés sobre las estrategias afectivas, de apoyo y control, las universidades deberían enfocarse en fortalecer la formación socioemocional de sus estudiantes a través de programas de desarrollo humano, tutorías personalizadas y espacios de diálogo psicológico grupal. El fomento de competencias como la empatía, la resiliencia, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva ayudaría a generar entornos académicos emocionalmente saludables. Asimismo, las instituciones podrían ofrecer servicios permanentes de consejería psicológica y programas de acompañamiento entre pares para brindar apoyo durante periodos de alta carga académica. La inclusión de contenidos sobre salud mental y bienestar estudiantil en los planes de estudio contribuiría a promover una cultura institucional más consciente y receptiva a las necesidades emocionales de los estudiantes.

Tercero: En relación con el estrés sobre las estrategias cognitivas, se sugiere que las universidades impulsen acciones pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la metacognición y la gestión del conocimiento. Los programas académicos podrían incluir capacitaciones en técnicas de estudio que promuevan la reflexión, la organización de la información y el aprendizaje significativo, permitiendo a los estudiantes adquirir herramientas para enfrentar cognitivamente los desafíos del entorno universitario. Asimismo, se recomienda que los docentes incorporen evaluaciones formativas, tutorías académicas y retroalimentación constructiva, lo que contribuiría a disminuir la ansiedad ante las evaluaciones y a optimizar el uso de estrategias cognitivas. A nivel institucional, es

aconsejable fomentar ambientes de aprendizaje más colaborativos y menos competitivos, favoreciendo la concentración, el análisis y la creatividad, elementos esenciales para minimizar la relación del estrés en los procesos cognitivos de los futuros profesionales de Odontología.

REFERENCIAS

- Aamer, S. (2022). Stress scores association with self-regulated learning perception in dental students. *Pakistan Orthodontic Journal*, 102-106.
<https://poj.org.pk/index.php/poj/article/view/334>
- Aiken, L. (1985). Tres coeficientes para analizar la confiabilidad y validez de las calificaciones. *Primavera*, 45(1). <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Un estudio de caso. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Anduaga, S. (2024). Relación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Kiru*, 61-70.
<https://doi.org/10.24265/kiru.2024.v21n2.03>
- Anjala, K. (2024). Understanding the Academic Stress: Factors, Impact, and Strategies: A Review. *International Journal of Advance Research and Innovation*, 12(1), 11-16.
<https://doi.org/10.69996/ijari.2024001>
- APA. (2019). *Comprendiendo el estrés crónico*. Asociación Americana de Psicología.
<https://www.apa.org/topics/stress/estres-cronico>
- Asto, M., & Escobar, K. (2022). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de*

Huancavelica. Universidad Nacional de Huancavelica.

<https://repositorio.unh.edu.pe/items/7d12f4c2-c638-40ed-9ede-98b92764c7fd>

Barraza, A. (2008). Avances en Psicología Latinoamericana. *El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos*, 26(2).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-

47242008000200012

Beltrán, N., Martínez, A., Rodríguez, J. D., & Valderrama, Y. M. (2020). Perceived stress levels due to the SARS-COV2 pandemic instudents at the Bosa Porvenir Facilities of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) 2020. *Espacios*, 119-

131. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p10>

Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista De Psicología*, 3(2), 55–82.

<https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>

Betancourt, K., Betancourt, M., & Colunga, S. (2023). Afrontamiento al estrés académico en la carrera de Estomatología. *Humanidades Médicas*, 23(1), e2412.

<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v23n1/1727-8120-hmc-23-01-e2412.pdf>

Bulnes, M., Alvarez, C., & Morales, C. (2018). Ansiedad social y regulación emocional en adolescentes de Lima metropolitana con y sin presencia de síntomas somáticos.

Unifé(14), 51–68. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1810>

Candiotti, B., & Montalvo, W. (2017). *La motivación y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del VI Ciclo de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/3617fbbf-887a-4d5d-9e0a-88c2682715e6>

- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, e482. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Chen, Y., Liu, X., Yan, N., Jia, W., Fan, Y., Yan, H., & Ma, L. (2020). Higher Academic Stress Was Associated with Increased Risk of Overweight and Obesity among College Students in China. *Res. Public Health*, 5559. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155559>
- Datta, T., Singhi, N., & Debatosh, S. (2018). Understanding positioning and Marketing of handicrafts from Bengal: An Exmple. *Journal of Management Practices*, 5(182). https://www.researchgate.net/publication/349236800_Chaudhuri_et_al_2018_CBS_J_Mgt_Practices_Vol_5_No_12-merged
- Deng, J., Zhang, L., Cao, G., & Yin, H. (2021). Effects of adolescent academic stress on sleep quality: Mediating effect of negative affect and moderating role of peer relationships. *Current Psychology*, 4381–4390. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01803-7>
- Estrada, E. (2020). Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *SociaLium*, 4(2), 47-62. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.557>
- Farfan, O. (2018). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo, tercero y cuarto año de la Escuela Profesional de*

Historia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, 2017.

Universidad José Carlos Mariátegui.

<https://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/374>

Fernández, M. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería. *Buleria*. <https://doi.org/10.18002/10612/902>

Fernandez, V. (2020). Tipos de justificación en la investigación científica. *Espíritu Emprendedor*, 4(3), 65-76. <https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207>

Gambini, I., Osorio, V., & Palomino, J. (2024). El estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 526 - 543. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.742>

Gargallo, B., & Suárez, J. (2009). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. *El cuestionario CEVEAPEU. un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*, 15(2), 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>

González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por covid-19. *ESPACIO I+D, innovación más desarrollo*, 9(25), 159-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>

González, R., & Santiago, Y. (2023). El Método Hipotético Deductivo de Karl Popper en los Estudiantes de la Educación Básica Regular en Perú. *Reflexiones sobre popper en la educación básica*, 29(2), e3045. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n2.3045>

- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas*(31), 83-96.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGrawHill.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- León, A., Risco, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *resu.anuies.mx*, *XLIII*(172), 123-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60432737006.pdf>
- Licht, V., Soto, S., & ángulo, R. (2021). Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no. *Espacios*, *42*(7), 82-90.
<https://www.revistaespacios.com/a21v42n07/a21v42n07p06.pdf>
- Martínez, J., Pérez, E., Ortiz, Y., Bermudez, L., & Ferrás, Y. (2021). Variación de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Rev. electron.*, *46*(2), e2658.
<https://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/2658>
- Mezarina, J. (2022). Estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de odontopediatría. *Revista Odontológica Basadrina.*
https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/rob/article/view/1574?utm_source=chatgpt.com

- Montalvo, A., & Simancas, M. (2019). Estrés y estrategias de afrontamiento en educación superior. *Panorama económico*, 27(3), 655-674. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/2586/2164>
- Moposita, L. (2022). *La ansiedad y su relación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología clínica y enfermería*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/79c1a711-32a3-4fa1-bdcb-9a0749c335ca>
- NIH. (2019). *¡Estoy tan estresado!* National Instituto. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/estoy-tan-estresado>
- Ninacuri, J., Barcenez, G., López, H., Flores, M., & Calero, R. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. *Religación*, 8(37), 1-14. <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1075>
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oketvh, J., & Odiemo, L. (2018). The Relationship Between Levels of Stress and Academic Performance Among University of Nairobi Students. *International Journal of Learning and Development*, 8(4). <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.13840>
- OMS. (2023). *Estrés*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Pacherres, I. (2021). *El estrés y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del tercero de secundaria del COAR Tumbes, 2019*. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/67076>

- Popper, K. (1935). *The Logic of Scientific Discovery*. Taylor & Francis Group.
<https://philotextes.info/spip/IMG/pdf/popper-logic-scientific-discovery.pdf>
- Ramos, D., Rueda, D., Silvia, M., & Carvajal, L. (2024). El Estrés enfrentado en Prácticas Pre profesionales por el Interno Rotativo de Enfermería durante la Pandemia. *Universidad y Sociedad*, 16(2), 65-74. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v16n2/2218-3620-rus-16-02-65.pdf>
- Ruiz, C., & Gozalo, M. (2025). Predicting University Students' Stress Responses: The Role of Academic Stressors and Sociodemographic Variables. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 163.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe15080163>
- Sabino, C. (2024). Características del estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Médica Basadrina*, 18(1), 27-36.
<https://doi.org/10.33326/26176068.2024.1.1983>
- Silva, M., López, J., & Meza, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>
- UNESCO. (2024). *Aún se desconoce el nivel de aprendizaje de más de 500 millones de niños*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/aun-se-desconoce-el-nivel-de-aprendizaje-de-mas-de-500-millones-de-ninos>
- Vargas, R. (2018). *Relación entre Estrés Académico y Rendimiento Académico en las Estudiantes del 5° Grado del Nivel Secundario en la Institución Educativa Santísima*

Niña María de Tacna, 2017. Universidad Privada de Tacna.

<https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/618>

ANEXOS

Anexo1: Matriz de consistencia

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: “EL ESTRÉS Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE ODONTOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUSCO-2025”

FORMULACION DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO METODOLOGICO
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Existe Relación entre el Estrés y las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la Relación del Estrés y las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>El Estrés se relaciona significativamente con las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional Del Cusco.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p>ESTRÉS ACADEMICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 Frecuencia de Estimulo valorado como estresante • D2 Frecuencia de Presentación de Síntomas o reacción a un estímulo estresor • D3 Frecuencia de Estrategias de adaptación a un estímulo 	<p>TIPO Básica</p> <p>METODO Hipotético Deductivo</p> <p>DISEÑO No Experimental</p> <p>NIVEL Correlacional</p> <p>CORTE Transversal</p>
<p>PROBLEMAS ESPECIFICOS</p> <p>1.¿Existe Relación entre el Estrés y Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, de Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025?</p> <p>2.¿Existe Relación Entre el Estrés y Estrategias Cognitivas, de estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025?</p>	<p>OBJETIVO ESPECIFICOS</p> <p>1. Determinar la Relación del Estrés y Las Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, en Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025.</p> <p>2. Determinar la Relación del Estrés y Las Estrategias Cognitivas, en estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025?</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECIFICA</p> <p>1. El Estrés se relaciona significativamente con las Estrategias Afectivas, de Control y de Apoyo, en Estudiantes Universitarios de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional Del Cusco -2025.</p> <p>2. El Estrés se relaciona significativamente con las Estrategias Cognitivas, en Estudiantes Universitarios de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025.</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control • Estrategias Cognitivas 	<p>ENFOQUE Cuantitativo</p> <p>POBLACION 180 estudiantes</p> <p>MUESTRA 124 estudiantes</p>

Anexo 2: Instrumentos

INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario buscó identificar las manifestaciones del estrés que experimentan los estudiantes universitarios a lo largo de su formación. La honestidad en sus respuestas será fundamental para aportar información valiosa a la investigación.

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) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) 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 (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en la clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					
Tiempo limitado para hacer el trabajo.					
Otra (especifique) _____					

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 o 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					
Otra (especifique) _____					

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 a sí mismo.					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).					
Búsqueda de información sobre la situación.					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra (especifique)					

INSTRUMENTO

CUESTIONARIO CEVEAPEU

Buenos días, estamos realizando una encuesta para evaluar la relación de las estrategias de aprendizaje y el nivel de logro de aprendizaje; por favor, contesten las preguntas sin apasionamiento, pero con la verdad, eso nos ayudará a lograr los objetivos de nuestra investigación.

Instrucciones

- ✓ Emplee bolígrafo de tinta negra o azul para rellenar el cuestionario.
- ✓ No hay respuestas buenas o malas. Estas simplemente reflejan su opinión personal.
- ✓ Marque con claridad la opción elegida con un aspa (x) o un check.
- ✓ Recuerde: no se deben marcar dos (02) opciones o más.
- ✓ Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.
- ✓ Si no se entiende alguna pregunta, hágalo saber al encuestador, él le explicará el sentido de la pregunta.
- ✓ En una escala del (1) al (5), donde (1) es Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) es Indeciso, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo, señala la respuesta correcta

		1	2	3	4	5
		Me	Ed	I	Da	Mda
DIMENSIÓN 1: Estrategias efectivas, de apoyo y control.						
1	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la					
2	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me					
3	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación					
4	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo y capacidad					
5	Mi rendimiento académico depende de los profesores					
6	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
7	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga					
8	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
9	Normalmente me encuentro bien físicamente					

10	Duelmo y descanso lo necesario					
11	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
12	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del					
14	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias					
15	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles					

16	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-					
17	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
18	Me llevo bien con mis compañeros de clase					
19	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
20	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					

DIMENSIÓN 2: Estrategias cognitivas

21	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas					
22	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas					
23	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro					
24	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor					
25	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas					
26	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar					
27	Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez					
28	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas					
29	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir					
30	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana					

Anexo 3: Validez del instrumento

Experto N° 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: VARIABLE ESTRES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	La competencia con los compañeros de grupo.	x		x		x		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	x		x		x		
3	La personalidad y el carácter del profesor.	x		x		x		
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)	x		x		x		
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, trabajos de investigación, etc.).	x		x		x		
6	No entender los temas que se abordan en la clase.	x		x		x		
7	Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).	x		x		x		
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2								
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	x		x		x		
10	Fatiga crónica (cansancio permanente).	x		x		x		
11	Dolores de cabeza o migrañas.	x		x		x		
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	x		x		x		
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	x		x		x		
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	x		x		x		
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	x		x		x		
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	x		x		x		
17	Ansiedad, angustia o desesperación.	x		x		x		
18	Problemas de concentración.	x		x		x		
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	x		x		x		
20	Conflictos o tendencia a polemizar o Discutir	x		x		x		
21	Aislamiento de los demás.	x		x		x		
22	Desgano para realizar las labores escolares.	x		x		x		
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos	x		x		x		
DIMENSIÓN 3								
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	x		x		x		
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	x		x		x		
26	Elogios a sí mismo.	x		x		x		
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	x		x		x		
28	Búsqueda de información sobre la situación.	x		x		x		
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	x		x		x		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la	x		x		x		
2	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me	x		x		x		
3	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación	x		x		x		
4	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo y capacidad	x		x		x		
5	Mi rendimiento académico depende de los profesores	x		x		x		
6	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	x		x		x		
7	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga	x		x		x		
8	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar	x		x		x		
9	Normalmente me encuentro bien físicamente	x		x		x		
10	Duermo y descanso lo necesario	x		x		x		
11	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	x		x		x		
12	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso	x		x		x		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	x		x		x		
14	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	x		x		x		
15	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles	x		x		x		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	x		x		x		
16	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-	x		x		x		
17	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo	x		x		x		
18	Me llevo bien con mis compañeros de clase	x		x		x		
19	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante	x		x		x		
20	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero	x		x		x		
DIMENSIÓN 2								
21	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas	x		x		x		
22	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas	x		x		x		
23	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro	x		x		x		
24	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor	x		x		x		
25	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas	x		x		x		
26	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar	x		x		x		
27	Para aprender las cosas, me limito a repetir las una y otra vez	x		x		x		
28	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas	x		x		x		
29	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	x		x		x		
30	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: PELAGIA CECILIA VILLARREAL MAGÁN. DNI: 25673150

Especialidad del validador: DRA. EN EDUCACIÓN.

07 de Julio del 2025



Firma del Experto Informante.

Experto N° 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: VARIABLE ESTRES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	La competencia con los compañeros de grupo.	X		X		X		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	X		X		X		
3	La personalidad y el carácter del profesor.	X		X		X		
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)	X		X		X		
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, trabajos de investigación, etc.).	X		X		X		
6	No entender los temas que se abordan en la clase.	X		X		X		
7	Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).	X		X		X		
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2								
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	X		X		X		
10	Fatiga crónica (cansancio permanente).	X		X		X		
11	Dolores de cabeza o migrañas.	X		X		X		
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	X		X		X		
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	X		X		X		
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	X		X		X		
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	X		X		X		
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	X		X		X		
17	Ansiedad, angustia o desesperación.	X		X		X		
18	Problemas de concentración.	X		X		X		
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	X		X		X		
20	Conflictos o tendencia a polemizar o Discutir	X		X		X		
21	Aislamiento de los demás.	X		X		X		
22	Desgano para realizar las labores escolares.	X		X		X		
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3								
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	X		X		X		
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	X		X		X		
26	Elogios a sí mismo.	X		X		X		
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	X		X		X		
28	Búsqueda de información sobre la situación.	X		X		X		
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	X		X		X		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la	X		X		X		
2	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me	X		X		X		
3	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación	X		X		X		
4	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo y capacidad	X		X		X		
5	Mi rendimiento académico depende de los profesores	X		X		X		
6	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	X		X		X		
7	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga	X		X		X		
8	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar	X		X		X		
9	Normalmente me encuentro bien físicamente	X		X		X		
10	Duermo y descanso lo necesario	X		X		X		
11	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	X		X		X		
12	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
14	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	X		X		X		
15	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
16	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-	X		X		X		
17	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo	X		X		X		
18	Me llevo bien con mis compañeros de clase	X		X		X		
19	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante	X		X		X		
20	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero	X		X		X		
DIMENSIÓN 2								
21	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas	X		X		X		
22	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas	X		X		X		
23	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro	X		X		X		
24	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor	X		X		X		
25	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas	X		X		X		
26	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar	X		X		X		
27	Para aprender las cosas, me limito a repetir las una y otra vez	X		X		X		
28	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas	X		X		X		
29	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	X		X		X		
30	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Rosario Pilar Ramos Vera DNI:10233410

Especialidad del validador: Temático

Lima, 08 de Julio del 2025

-----  -----

Firma del Experto Informante.

Experto N° 3

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: VARIABLE ESTRES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	La competencia con los compañeros de grupo.	X		X		X		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	X		X		X		
3	La personalidad y el carácter del profesor.	X		X		X		
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)	X		X		X		
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, trabajos de investigación, etc.).	X		X		X		
6	No entender los temas que se abordan en la clase.	X		X		X		
7	Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).	X		X		X		
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2								
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	X		X		X		
10	Fatiga crónica (cansancio permanente).	X		X		X		
11	Dolores de cabeza o migrañas.	X		X		X		
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	X		X		X		
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	X		X		X		
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	X		X		X		
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	X		X		X		
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	X		X		X		
17	Ansiedad, angustia o desesperación.	X		X		X		
18	Problemas de concentración.	X		X		X		
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	X		X		X		
20	Conflictos o tendencia a polemizar o Discutir	X		X		X		
21	Aislamiento de los demás.	X		X		X		
22	Desgano para realizar las labores escolares.	X		X		X		
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3								
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	X		X		X		
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	X		X		X		
26	Elogios a sí mismo.	X		X		X		
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	X		X		X		
28	Búsqueda de información sobre la situación.	X		X		X		
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	X		X		X		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la	X		X		X		
2	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me	X		X		X		
3	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación	X		X		X		
4	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo y capacidad	X		X		X		
5	Mi rendimiento académico depende de los profesores	X		X		X		
6	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	X		X		X		
7	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga	X		X		X		
8	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar	X		X		X		
9	Normalmente me encuentro bien físicamente	X		X		X		
10	Duermo y descanso lo necesario	X		X		X		
11	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	X		X		X		
12	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
14	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	X		X		X		
15	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
16	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-	X		X		X		
17	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo	X		X		X		
18	Me llevo bien con mis compañeros de clase	X		X		X		
19	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante	X		X		X		
20	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero	X		X		X		
DIMENSIÓN 2								
21	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas	X		X		X		
22	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas	X		X		X		
23	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro	X		X		X		
24	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor	X		X		X		
25	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas	X		X		X		
26	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar	X		X		X		
27	Para aprender las cosas, me limito a repetir las una y otra vez	X		X		X		
28	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas	X		X		X		
29	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	X		X		X		
30	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad: Aplicable | Aplicable después de corregir | No aplicable |

Apellidos y nombres del juez validador. Augusto César Mescua Figueroa DNI: 09929084

Correo electrónico institucional: augusto.mescua@uwiener.edu.pe

Especialidad del validador: Metodólogo | Temático | Estadístico |

Investigador Renacyt No P0024271 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6812-2499>

08 de julio del 2025.



Firma del Experto Informante.

Experto N° 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: VARIABLE ESTRES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	La competencia con los compañeros de grupo.	X		X		X		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	X		X		X		
3	La personalidad y el carácter del profesor.	X		X		X		
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)	X		X		X		
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, trabajos de investigación, etc.).	X		X		X		
6	No entender los temas que se abordan en la clase.	X		X		X		
7	Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).	X		X		X		
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2								
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	X		X		X		
10	Fatiga crónica (cansancio permanente).	X		X		X		
11	Dolores de cabeza o migrañas.	X		X		X		
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	X		X		X		
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	X		X		X		
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	X		X		X		
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	X		X		X		
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	X		X		X		
17	Ansiedad, angustia o desesperación.	X		X		X		
18	Problemas de concentración.	X		X		X		
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	X		X		X		
20	Conflictos o tendencia a polemizar o Discutir	X		X		X		
21	Aislamiento de los demás.	X		X		X		
22	Desgano para realizar las labores escolares.	X		X		X		
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3								
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	X		X		X		
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	X		X		X		
26	Elogios a sí mismo.	X		X		X		
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	X		X		X		
28	Búsqueda de información sobre la situación.	X		X		X		
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	X		X		X		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1								
1	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la	X		X		X		
2	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me	X		X		X		
3	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación	X		X		X		
4	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo y capacidad	X		X		X		
5	Mi rendimiento académico depende de los profesores	X		X		X		
6	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	X		X		X		
7	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga	X		X		X		
8	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar	X		X		X		
9	Normalmente me encuentro bien físicamente	X		X		X		
10	Duelmo y descanso lo necesario	X		X		X		
11	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	X		X		X		
12	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
14	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	X		X		X		
15	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
16	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-	X		X		X		
17	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo	X		X		X		
18	Me llevo bien con mis compañeros de clase	X		X		X		
19	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante	X		X		X		
20	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero	X		X		X		
DIMENSIÓN 2								
21	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas	X		X		X		
22	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas	X		X		X		
23	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro	X		X		X		
24	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor	X		X		X		
25	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas	X		X		X		
26	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar	X		X		X		
27	Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez	X		X		X		
28	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas	X		X		X		
29	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	X		X		X		
30	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana	X		X		X		

Apellidos y nombres del juez validador. DOCTOR CARLOS ALONSO CLAUDIO.

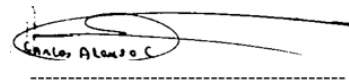
DNI: 52744539

Especialidad del validador: DOCTOR EN ESTOMATOLOGIA.

Correo electrónico institucional: carlos.alonso@unsaac.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6462-9145>

07 de Julio del 2025

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Carlos Alonso C.', is written over a horizontal dashed line.

Firma del Experto Informante.

Experto N° 5

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: VARIABLE ESTRES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	DIMENSIÓN 1							
	La competencia con los compañeros de grupo.	X		X		X		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	X		X		X		
3	La personalidad y el carácter del profesor.	X		X		X		
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)	X		X		X		
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, trabajos de investigación, etc.).	X		X		X		
6	No entender los temas que se abordan en la clase.	X		X		X		
7	Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).	X		X		X		
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2							
		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	X		X		X		
10	Fatiga crónica (cansancio permanente).	X		X		X		
11	Dolores de cabeza o migrañas.	X		X		X		
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	X		X		X		
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	X		X		X		
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	X		X		X		
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	X		X		X		
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	X		X		X		
17	Ansiedad, angustia o desesperación.	X		X		X		
18	Problemas de concentración.	X		X		X		
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	X		X		X		
20	Conflictos o tendencia a polemizar o Discutir	X		X		X		
21	Aislamiento de los demás.	X		X		X		
22	Desgano para realizar las labores escolares.	X		X		X		
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3	Si	No	Si	No	Si	No	
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	X		X		X		
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	X		X		X		
26	Elogios a sí mismo.	X		X		X		
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	X		X		X		
28	Búsqueda de información sobre la situación.	X		X		X		
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	X		X		X		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1							
1	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la	X		X		X		
2	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me	X		X		X		
3	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación	X		X		X		
4	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo y capacidad	X		X		X		
5	Mi rendimiento académico depende de los profesores	X		X		X		
6	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	X		X		X		
7	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga	X		X		X		
8	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar	X		X		X		
9	Normalmente me encuentro bien físicamente	X		X		X		
10	Duelmo y descanso lo necesario	X		X		X		
11	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	X		X		X		
12	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
14	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	X		X		X		
15	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles	X		X		X		
13	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del	X		X		X		
16	Trabajo y estudio en un lugar adecuado -luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-	X		X		X		
17	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo	X		X		X		
18	Me llevo bien con mis compañeros de clase	X		X		X		
19	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante	X		X		X		
20	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2	Si	No	Si	No	Si	No	
21	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas	X		X		X		
22	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas	X		X		X		
23	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro	X		X		X		
24	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor	X		X		X		
25	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas	X		X		X		
26	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar	X		X		X		
27	Para aprender las cosas, me limito a repetir una y otra vez	X		X		X		
28	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas	X		X		X		
29	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	X		X		X		
30	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana	X		X		X		

Apellidos y nombres del juez validador. DOCTOR JUAN PAULO LOYOLA RODRIGUEZ.

Especialidad del validador: DOCTOR EN ESTOMATOLOGIA.

Correo electrónico institucional juanpablo.loyola8@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0892-0082>

07 de Julio del 2025



Firma del Experto Informante.

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento

Tabla 19

Análisis de Confiabilidad SISCO – Variable Estrés

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,751	29

Los resultados del análisis de confiabilidad del Inventario SISCO – Variable Estrés, presentados en la Tabla 19, muestran un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,751 para un total de 29 ítems, lo que indica un nivel de confiabilidad aceptable del instrumento. Este valor evidencia una adecuada consistencia interna entre los ítems que conforman la escala, demostrando que miden de manera homogénea el constructo de estrés académico.

Se puede afirmar que el instrumento SISCO es confiable para su aplicación en la población estudiada, permitiendo la recolección de datos precisos y consistentes para el análisis del estrés académico en los estudiantes de Odontología. Estos resultados respaldan la validez metodológica del estudio y garantizan que los hallazgos obtenidos reflejan de forma adecuada la realidad del fenómeno investigado.

Tabla 20*Análisis de Confiabilidad CEVEAPEU – Variable Estrategias de Aprendizaje***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,792	30

Los resultados del análisis de confiabilidad del Cuestionario CEVEAPEU – Variable Estrategias de Aprendizaje, presentados en la Tabla 20, evidencian un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,792 para un total de 30 ítems, lo que indica un nivel de confiabilidad aceptable del instrumento. Este valor refleja una adecuada consistencia interna entre los ítems, lo que permite afirmar que estos miden de manera coherente y estable el constructo de estrategias de aprendizaje.

El instrumento CEVEAPEU resulta confiable para su aplicación en la población de estudio, garantizando la obtención de datos válidos y consistentes para el análisis de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Odontología. Estos resultados fortalecen el rigor metodológico de la investigación y respaldan la interpretación de los hallazgos obtenidos.

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 06 de junio de 2025

Investigador(a)
Juan Jesús Quintanilla Bocangel
Exp. N°: 0823-2025

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: "Influencia del Estrés en las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025" con **fecha 19/05/2025**.

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Juan Jesús Quintanilla Bocangel

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. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEIC-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
3. 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.
4. La constancia de aprobación por el **CIEIC** no garantiza la aceptación por parte de las instituciones donde pretende ejecutar el trabajo de investigación.

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

Atentamente,

Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidenta
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

Anexo 6: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Instituciones: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigadores: Quintanilla Bocangel Juan Jesus

Título: Influencia del Estrés en las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025

Propósito del estudio

Lo invitamos a participar en un estudio llamado: "Influencia del Estrés en las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco - 2025"

Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener, El propósito de este estudio es Determinar la influencia del estrés en las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Pregrado de Odontología de una Universidad Nacional del Cusco -2025.

Procedimientos

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

- Llenado de Cuestionarios

El llenado del Cuestionario puede demorar unos 30 minutos y los resultados de la investigación se le entregarán a usted en forma individual o almacenarán respetando la confidencialidad y el anonimato.

Riesgos

Su participación en el estudio no implicara ningun riesgo

Beneficio

Ud no percibira ningun beneficio al particiar en el estudio

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

Si usted se siente incómodo durante el llenado del Cuestionario , podrá retirarse de este en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud o molestia, no dude en preguntar al personal del estudio. Puede comunicarse con el Investigador Juan Quintanilla Bocangel, al número de teléfono: 992659365, o al comité que validó el presente estudio, Dra. Yenny M. Bellido Fuentes, presidenta del Comité de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, tel. +51 924 569 790. 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:

DNI: DNI:

DECLARACION DEL CONSENTIMIENTO

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada, se me ofreció la oportunidad de hacer preguntas y responderlas satisfactoriamente, no he percibido coacción ni he sido influido indebidamente a participar o continuar participando en el estudio y que finalmente el hecho de responder la encuesta expresa mi aceptación a participar voluntariamente en el estudio. En mérito a ello proporcionó la información siguiente:

- **Nombres y Apellidos:**.....
- **Documento de Identidad:**.....
- **Correo Electrónico personal o institucional:**

Firma del Estudiante

Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



Cusco, 02 de Diciembre de 2024.

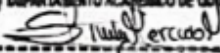
CARTA DE AUTORIZACION

Por medio del presente documento se brinda la **AUTORIZACIÓN** para poder realizar el siguiente trabajo de investigación:

TITULO: INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE ODONTOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUSCO – 2024.

MAESTRANDO: CD. ¡ESP. JUAN JESUS QUINTANILLA BOCANGEL con DNI N.º 41900766 y COP 22586, trabajo de investigación que será realizada en el periodo académico 2025, I,II ;en estudiantes pertenecientes a la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Atentamente,


 UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
 FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
 DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ODONTOLOGÍA
DRA. SMELY LUZ MERCADO MAMANI
 DIRECTORA




15% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

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

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Fuentes principales

- 12% Fuentes de Internet
- 4% Publicaciones
- 11% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

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

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	2%
2	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
3	Publicación	Hinojosa Mamani, Jhonatan. "Procrastinación y estrés académico en estudiantes ...	<1%
4	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-03-26	<1%
5	Internet	hdl.handle.net	<1%
6	Trabajos entregados	uwiener on 2023-03-25	<1%
7	Internet	1library.co	<1%
8	Internet	repositorio.upt.edu.pe	<1%
9	Internet	www.coursehero.com	<1%
10	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Andina del Cusco on 2026-03-13	<1%