

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de
secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024

Tesis para optar el Título profesional de Licenciada en Psicología

Autora

Karina Anallely Lozano Flores

Tumbes, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de
secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024**

Tesis aprobada en forma y estilo por:

Dr. Ordinola Luna Alexander

Presidente

Dra. Cedillo Lozada Wendy Jesus Catherin

Secretaria

Dra. Barreto Espinoza Marilu Elena

Vocal

Tumbes, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de
secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024

Las suscritas declaramos que la tesis es original en su contenido y
forma

Bach. Lozano Flores Karina Anallely (autora)

Dra. Barreto Espinoza Marilu Elena (asesora)

Tumbes, 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

En Tumbes, a los dieciocho días del mes de julio del dos mil veinticinco, siendo las once horas, en la Sala de Usos Múltiples del Centro Académico de Investigación Psicológica de la Universidad Nacional de Tumbes – Ciudad Universitaria, se reunieron el Jurado Calificador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, designado por Resolución N°163-2024/UNTUMBES-FACSO-D, del 30 de mayo del 2024, Dr. Alexander Ordinola Luna (Presidente), Dra. Wendy Jesus Catherin Cedillo Lozada (Secretaria), y Dra. Marilú Elena Barreto Espinoza (Vocal), reconociendo en la misma resolución además, a la Dra. Marilú Elena Barreto Espinoza como asesora, se procedió a evaluar, calificar y deliberar la sustentación de la tesis, titulada: **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, presentada por la:

Br. KARINA ANALLELY LOZANO FLORES

Concluida la sustentación y absueltas las preguntas, por parte de la sustentante y después de la deliberación, el jurado según el artículo 75. del Reglamento de Tesis para Pregrado y Posgrado de la Universidad Nacional de Tumbes, declara a la Br. Karina Anallely Lozano Flores, aprobada por unanimidad, con calificativo de BUENO.

En consecuencia, queda **APTA** para continuar con los trámites correspondientes a la obtención del título profesional de Licenciada en Psicología, de conformidad con lo estipulado en la Ley Universitaria N°30220, el Estatuto, Reglamento General, Reglamento General de Grados y Títulos y Reglamento de Tesis de la Universidad Nacional de Tumbes.

Siendo las doce horas del mismo día, se dio por concluida la ceremonia académica, procediendo a firmar el acta en presencia del público asistente.

Tumbes, 18 de julio del 2025.


Dr. ALEXANDER ORDINOLA LUNA
DNI N°40237516
Código ORCID 0000-0002-5954-4788
Presidente


Dra. WENDY JESUS CATHERIN CEDILLO LOZADA
DNI N°43512438
Código ORCID 0000-0001-5676-936X
Secretaria


Dra. MARILÚ ELENA BARRÉTO ESPINOZA
DNI N°00250182
Código ORCID 0000-0001-8883-5501
Vocal

C.c.

- Jurados (03)
- Asesor
- Interesado
- Coasesor (es)
- Archivo (Decanato)

Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024

por KARINA ANALLELY LOZANO FLORES

Fecha de entrega: 1 Nov. 2024 10:56a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 254268011

Nombre del archivo: TUMBES_2024_TESA_FINAL.docx (136.23K)

Total de palabras: 10013

Total de caracteres: 57754



DRA. Mariá Elena Barreto Espinoza

Asesor de tesis

DNI: 00250182

ORCID: 0000-0001-

8883-5501

Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

10%

PUBLICACIONES

13%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | hdl.handle.net Fuente de Internet | 5% |
| 2 | repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet | 2% |
| 3 | Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante | 1% |
| 4 | Submitted to Universidad Nacional de Tumbes Trabajo del estudiante | 1% |
| 5 | repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 6 | Submitted to Universidad Privada Antenor Orrego 2025 Trabajo del estudiante | 1% |
| 7 | archive.org Fuente de Internet | 1% |
| 8 | ciencialatina.org Fuente de Internet | 1% |
| 9 | alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet | 1% |
| 10 | repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet | <1% |

repositorio.upn.edu.pe



DRA. Marilú Elena Barreto Espinoza
Asesor de tesis
DNI: 00250182

ORCID: 0000-0001-
8883-5501

| | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 11 | Fuente de Internet | <1 % |
| 12 | core.ac.uk Fuente de Internet | <1 % |
| 13 | Submitted to Facultad de Psicología Trabajo del estudiante | <1 % |
| 14 | Submitted to Fundación Universitaria del Area Andina Trabajo del estudiante | <1 % |
| 15 | repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 16 | repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 17 | Santiago Camacho, Marysabel. "Estrés, Regulación Emocional Cognitiva y Autoeficacia De Estudiantes Formándose En Una Institución Graduada", Ponce Health Sciences University Publicación | <1 % |
| 18 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante | <1 % |
| 19 | Submitted to POSGRADO Trabajo del estudiante | <1 % |
| 20 | www.repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 21 | Submitted to Universidad Femenina del Sagrado Corazón Trabajo del estudiante | <1 % |
| 22 | Submitted to Universidad de Guadalajara - Posgrados Trabajo del estudiante | <1 % |



DRA. Marilú Elena Barreto Espinoza
Asesor de tesis
DNI: 00250182
ORCID: 0000-0001-8883-5501

| | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 23 | repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 24 | Submitted to Universidad De Cuenca Trabajo del estudiante | <1 % |
| 25 | Submitted to Aliat Universidades Trabajo del estudiante | <1 % |
| 26 | Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante | <1 % |
| 27 | iansiespana.blogspot.com Fuente de Internet | <1 % |
| 28 | repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 29 | Submitted to Universidad Tecnologica del Peru Trabajo del estudiante | <1 % |
| 30 | repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 31 | www.coursehero.com Fuente de Internet | <1 % |
| 32 | www.grafiati.com Fuente de Internet | <1 % |
| 33 | repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 34 | www.revistas.usp.br Fuente de Internet | <1 % |

Excluir citas Activo Excluir coincidencias < 15 words
 Excluir bibliografía Activo



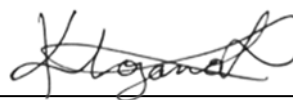
DRA. Marilú Elena Barreto Espinoza
 Asesor de tesis
 DNI: 00250182

ORCID: 0000-0001-
 8883-5501

RESPONSABLES

Bach. Lozano Flores Karina Anallely

ORCID: 0000-0002-5406-6625



Dra. Barreto Espinoza Marilu Elena

ORCID: 0000-0001-8883-5501



DEDICATORIA

A mi madre y a mi tía, por estar siempre conmigo, incluso en los momentos más difíciles. Por acompañarme en cada paso, por ser fuerza en medio de la tormenta, y por no soltarme cuando todo parecía ponerse cuesta arriba. Gracias por todos mis logros.

A mis hermanos, porque pase lo que pase, siempre somos los cuatro. Por ser parte de mi fuerza diaria, por las risas, los abrazos, y por hacerme sentir que siempre tengo un lugar al que pertenezco.

A mis amigas y personas especiales en mi vida, por ser mi apoyo emocional, por escucharme, acompañarme y sostenerme con paciencia y cariño. Gracias por su presencia silenciosa, pero siempre firme y por ayudarme a seguir..

A mí misma, por seguir adelante. Por levantarme cada vez que caí, por no perder las ganas, y por construir algo nuevo incluso con lo que dolía.

Y a mis abuelos, que ya no están físicamente, pero viven en todo lo que soy. Especialmente a tí, abuela. Dedicaste tantos años de tu vida a cuidarme, que hoy te dedico la mía entera. Aunque tu ausencia pesa, tu amor me acompaña. Esta tesis y cada logro que viene con ella es para ti. Porque sé que desde donde estés, me estás viendo, y eso me basta para seguir.

A.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme la fuerza cuando más la necesité, por sostenerme en los momentos en que todo parecía derrumbarse y por acompañarme silenciosamente en cada paso de este camino.

A mis maestros, por su dedicación, paciencia y sabiduría. Gracias por compartir no solo conocimientos, sino también valores que han marcado mi formación personal y profesional.

A mi familia, por ser la raíz de todo lo que soy. A mi madre y a mi tía, por su amor incondicional, por su lucha incansable y por acompañarme con firmeza a lo largo de este proceso. A mis hermanos, por ser alegría, compañía y fuerza, y por recordarme con su presencia que pase lo que pase, siempre estamos juntos. A mi abuelo, aunque su tiempo fue breve, me enseñó lo que era el amor verdadero de un padre, dejando una huella que no se borra.

A mis amigas, a las personas especiales en mi vida y a mis compañeros de carrera, gracias por su apoyo emocional, por los momentos de risa, por las conversaciones sinceras, por los silencios que hablaron y por estar siempre allí.

A mi psicóloga, por ser un faro en medio de la tormenta, por brindarme herramientas para reconstruirme y por acompañarme con empatía y firmeza cuando más lo necesitaba.

Y a ti, abuela. No hay palabras suficientes para describir cuánto significas para mí. Desde que te fuiste, mis logros dejaron de sentirse completos. Sin embargo, sigo adelante porque sé que me estás mirando y que vivir con sentido también es honrarte.

A la Institución Educativa Privada por abrirme las puertas y permitir que esta investigación se lleve a cabo con sus estudiantes. Su colaboración fue valiosa para el desarrollo de este estudio y para mi crecimiento como futura profesional.

A.

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------------------------|----|
| DEDICATORIA | 10 |
| AGRADECIMIENTO | 11 |
| RESUMEN | 16 |
| ABSTRACT | 17 |
| I. INTRODUCCIÓN | 18 |
| II. REVISIÓN DE LITERATURA | 22 |
| III. MATERIALES Y MÉTODOS | 33 |
| 3.1 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 33 |
| 3.2 HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES | 34 |
| 3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA | 35 |
| 3.4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN | 37 |
| 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 38 |
| 3.6 PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS | 39 |
| 3.7 ASPECTOS ÉTICOS | 40 |
| IV. RESULTADOS | 41 |
| V. DISCUSIÓN | 51 |
| VI. CONCLUSIONES | 55 |
| VII. RECOMENDACIONES | 56 |
| VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 57 |
| ANEXOS | 66 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1: Distribución de la población de estudiantes de un colegio Particular de Tumbes..... | 35 |
| Tabla 2: Distribución de la muestra de estudiantes de un colegio Particular de Tumbes..... | 37 |
| Tabla 3: Correlación entre las variables estrés académico y autoeficacia académica..... | 41 |
| Tabla 4: Niveles de estrés académico agrupado por edad, sexo y grado de estudios..... | 43 |
| Tabla 5: Niveles de estrés académico agrupado por edad, sexo y grado de estudios..... | 44 |
| Tabla 6: Relación entre las dimensiones de autoeficacia academia (comprensión aprendizaje, manejo del tiempo y organización, participación y contribución en clase y manejo de estrés y persistencia) y la variable estrés académico..... | 45 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: La representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, tal como propone Barraza..... | 25 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

ÍNDICE DE ANEXOS

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------|----|
| Anexo 01: | Matriz de consistencia..... | 67 |
| Anexo 02: | Matriz de la variable estrés académico..... | 68 |
| Anexo 03: | Matriz de la variable auto eficiencia académica..... | 69 |
| Anexo 04: | Ficha técnica SISCO..... | 71 |
| Anexo 05: | Instrumento 1- Inventario SISCO de estrés académico..... | 72 |
| Anexo 06 | Prueba piloto del test de estrés académico..... | 73 |
| Anexo 07 | Ficha técnica de la autoeficacia académica..... | 75 |
| Anexo 08 | Instrumento 2 - Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas..... | 76 |
| Anexo 09 | Prueba piloto del test de autoeficacia académica..... | 77 |
| Anexo 10 | Prueba de normalidad..... | 79 |
| Anexo 11 | Consentimiento informado..... | 80 |
| Anexo 12 | Autorización para el desarrollo de la investigación..... | 81 |
| Anexo 13 | Asentimiento informado..... | 82 |
| Anexo 14 | Resolución de jurados..... | 83 |
| Anexo 15 | Resolución de aprobación del proyecto de tesis..... | 86 |

RESUMEN

La presente investigación, titulada “Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024”, tuvo como objetivo general determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. El estudio fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Tumbes, y la muestra fue de 380 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se aplicaron dos instrumentos: el Cuestionario de Estrés Académico y el Cuestionario de Autoeficacia Académica, ambos validados mediante prueba piloto. Los resultados evidenciaron una correlación negativa moderada entre el estrés académico y la autoeficacia, lo que indica que, a mayor nivel de estrés, menor percepción de autoeficacia. Además, se encontró que el nivel fuerte de estrés académico predominó en todos los grupos de edad, grados y sexos, siendo más frecuente en estudiantes de 16 y 15 años, en varones, y en los grados cuarto y quinto. Respecto a la autoeficacia académica, el nivel bajo fue el más representativo en todos los grupos, con mayor presencia en estudiantes de 16 y 14 años, en mujeres, y en los grados segundo y primero. Asimismo, se encontró una relación negativa significativa entre el estrés académico y las dimensiones de la autoeficacia académica. A mayor nivel de estrés, se evidenció una disminución en la comprensión del aprendizaje, el manejo del tiempo y la organización, la participación en clase, el manejo del estrés y la persistencia académica. En conclusión, se comprobó que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica, lo cual reafirma que un incremento en el estrés tiende a disminuir la confianza del estudiante en su habilidad para enfrentar con éxito las demandas escolares.

Palabras clave: Estrés académico, Autoeficacia, Adolescentes, Secundaria, Educación

ABSTRACT

The present research, titled “Academic Stress and Academic Self-Efficacy in High School Students from a Private School in Tumbes, 2024”, aimed to determine the relationship between academic stress and academic self-efficacy in secondary school students. This was a basic study with a quantitative approach, non-experimental design, correlational and cross-sectional in nature. The population consisted of secondary students from a private educational institution in Tumbes, and the sample included 380 students selected through non-probabilistic sampling. Two instruments were applied: the Academic Stress Questionnaire and the Academic Self-Efficacy Questionnaire, both validated through a pilot test. The results showed a moderate negative correlation between academic stress and academic self-efficacy, indicating that higher stress levels are associated with lower self-efficacy. Furthermore, a high level of academic stress predominated across all age groups, grades, and genders, being more frequent among 16- and 15-year-old students, males, and those in fourth and fifth grades. Regarding academic self-efficacy, the low level was the most representative across all groups, with greater presence in students aged 16 and 14, females, and those in second and first grades. Additionally, a significant negative relationship was found between academic stress and the dimensions of academic self-efficacy. Higher stress levels were associated with decreased learning comprehension, time management and organization, class participation, stress management, and academic persistence. In conclusion, an inverse and statistically significant relationship was confirmed between academic stress and academic self-efficacy, reaffirming that an increase in stress tends to diminish students' confidence in their ability to successfully face academic demands.

Keywords: Academic stress, Self-efficacy, Adolescents, Highschool, Education

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordó el estrés académico y la autoeficacia académica como variables psicológicas esenciales en el contexto educativo actual, particularmente en adolescentes que cursan el nivel secundario. Ambas variables se encuentran estrechamente relacionadas con el rendimiento escolar, el bienestar emocional y la capacidad de afrontamiento ante los desafíos académicos.

En un entorno caracterizado por la presión constante por obtener buenos resultados, cumplir con múltiples tareas y alcanzar expectativas institucionales, los estudiantes suelen experimentar síntomas que afectan su estabilidad emocional y su desempeño académico. De acuerdo con el Ministerio de Salud del Perú (MINSA, 2023), 1 de cada 3 escolares entre 12 y 17 años presenta síntomas relacionados con ansiedad académica o estrés escolar, siendo más frecuentes en contextos urbanos privados donde las exigencias son mayores. Por su parte, el Ministerio de educación (2023) reveló que el 62% de los estudiantes peruanos afirman sentirse constantemente presionados por su rendimiento académico, y un 35% ha manifestado somatizaciones como dolor de cabeza, insomnio y fatiga vinculados al estrés. Esta situación puede intensificarse cuando los adolescentes perciben que no tienen las habilidades necesarias para cumplir con las tareas escolares, generando una sensación de ineficacia y pérdida de control.

Frente a esta problemática, la autoeficacia académica surge como un factor protector fundamental. Esta se refiere a la percepción que tiene un estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas al logro de sus objetivos escolares (Cassaretto, Vilela y Gamarra, 2021). Una alta percepción de autoeficacia favorece la persistencia, la regulación emocional y la utilización de estrategias cognitivas adaptativas. Por el contrario, niveles bajos de autoeficacia pueden intensificar los efectos del estrés, ya que el estudiante no se siente capaz

de enfrentar las exigencias, lo que incrementa su vulnerabilidad y afecta negativamente su desempeño (Ruiz, 2018).

En ese sentido, el problema que motivó esta investigación se origina en las observaciones de docentes de una institución educativa privada de la ciudad de Tumbes, quienes advirtieron en sus estudiantes comportamientos asociados a ansiedad, desmotivación, sobrecarga emocional y bajo rendimiento. Estos indicios fueron confirmados mediante una entrevista al director del plantel, quien manifestó preocupación por el impacto negativo que estas conductas estaban generando en el clima escolar y en el desarrollo académico de los adolescentes. Así, surge la necesidad de responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes en el año 2024?

Desde el plano teórico, esta investigación se justifica porque contribuye a ampliar el conocimiento sobre dos constructos clave en la psicología educativa, sustentados en modelos como la teoría sociocognitiva de Bandura (1997) y el enfoque cognoscitivista sistémico de Barraza (2006), los cuales explican cómo las creencias personales y el entorno influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan las demandas escolares. En lo práctico, el estudio ofrece herramientas para que psicólogos educativos, docentes y autoridades escolares puedan diseñar intervenciones eficaces para prevenir el estrés y fortalecer la confianza académica. A nivel metodológico, se constituye como un precedente relevante dentro del contexto local, empleando instrumentos psicométricos validados y técnicas estadísticas robustas que aportan rigor científico. Desde el punto de vista institucional, permite a la escuela evaluada tomar decisiones informadas sobre el acompañamiento emocional de su población estudiantil. Finalmente, en el aspecto social, la investigación se vincula con la necesidad de promover un entorno escolar más saludable, que priorice el desarrollo integral de los adolescentes tumbesinos y su preparación para afrontar con éxito los desafíos del sistema educativo.

En concordancia con el propósito general de establecer si existe una relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica, se plantearon los siguientes objetivos específicos; en primer lugar, se buscó determinar los niveles

de estrés académico de acuerdo con el sexo, la edad y el grado escolar de los estudiantes. En segundo lugar, se estableció como objetivo identificar los niveles de autoeficacia académica bajo las mismas variables sociodemográficas. Posteriormente, se propuso examinar la relación entre el estrés académico y las diferentes dimensiones que integran la autoeficacia, tales como la comprensión del aprendizaje, la gestión del tiempo, la participación en clase y la persistencia. Finalmente, se planteó determinar el nivel de correlación que existe entre el estrés académico y las dimensiones de la autoeficacia académica. Todos estos objetivos están interrelacionados, ya que los primeros permiten describir de forma detallada cada variable y los últimos explican su vínculo estadístico y psicológico.

Para lograr estos fines, se optó por un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo transversal, lo que permitió recoger información sin manipular las variables de estudio. La muestra estuvo conformada por 192 estudiantes de secundaria, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Se utilizaron dos instrumentos: el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO), desarrollado por Barraza (2018), y el Cuestionario de Autoeficacia Académica, adaptado desde los planteamientos de Bandura y validado por García-Méndez y Rivera-Ledesma (2021). El análisis estadístico fue realizado mediante el coeficiente de correlación de Spearman, a través del software SPSS, asegurando así la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Esta investigación no solo aporta evidencia empírica sobre la relación entre el estrés y la autoeficacia, sino que también pone de relieve la importancia de implementar programas psicoeducativos que refuercen la autorregulación emocional y académica en los estudiantes. En particular, los hallazgos revelaron que los niveles más altos de estrés se presentaban en estudiantes de grados superiores, mientras que la percepción de autoeficacia aumentaba con la edad y la experiencia escolar. Esta dinámica resalta la necesidad de intervenciones diferenciadas por grado, edad y género, con el fin de atender las particularidades de cada subgrupo estudiantil.

Este trabajo ha sido estructurado con la finalidad de ofrecer una comprensión clara, ordenada y rigurosa del proceso de investigación. Se inicia con la delimitación del problema, la formulación de los propósitos del estudio, la hipótesis y la justificación que sustenta su relevancia. Seguidamente, se desarrolla el marco teórico y se incorporan antecedentes significativos que respaldan conceptualmente la investigación. Luego, se detalla el enfoque metodológico, incluyendo el tipo de estudio, la muestra, los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos aplicados. A continuación, se presentan los resultados obtenidos y su análisis, integrados con la base teórica para dar solidez a la interpretación. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Esta organización busca aportar a la comprensión de la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en estudiantes de secundaria, con la intención de contribuir al desarrollo de estrategias educativas más humanas, efectivas y contextualizadas.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

El estrés, prevalente en la comunidad presente, surge de la percepción de eventos como amenazantes o excesivos para los recursos de una persona, comprometiendo su bienestar. En el siglo XXI, el término se ha vuelto común, siendo uno de las dificultades de salud más desarrollados, dada la multifactorial relación entre el individuo y su entorno (Águila, 2015).

Según Capdevila y Segundo (2005), el Dr. Hans identificó tres fases del estrés: como primera es la reacción de alarma, donde el cerebro, glándulas suprarrenales y el hipotálamo bajo amenaza se activan fisiológicamente, en esta fase se liberan hormonas como la ACTH y adrenalina. En la segunda fase viene a ser el estado de resistencia que es donde nuestro organismo se adapta poco a poco a las amenazas prolongadas haciendo que se produzca un equilibrio en su entorno externo e interno. Sin embargo, si la resistencia persiste, se transfiere al período de debilidad, se da un deterioro significativo en las capacidades fisiológicas debido a un estrés prolongado.

Se pueden identificar diversas categorías de estrés, como el estrés agudo, el estrés agudo episódico y el estrés crónico. Sanitas (2023) refiere que el estrés agudo es emocionante pero agotador, en mínimas dosis es fascinante pero ya cuando es demasiado alto consume, surge de demandas pasadas y futuras, exagerar con este puede derivar a dolores de cabeza, estomacales, entre otros síntomas. En el estrés agudo episódico experimentado frecuentemente, con vidas caóticas y crisis constantes, personas agitadas, irritables y ansiosas que se resisten al cambio. Por último, el estrés crónico que es el desgaste de día tras día, afecta el cuerpo, la mente y en general la vida, surge sin salida aparente llevando a las personas a problemas muy graves como enfermedad o incluso al suicidio, sus síntomas son difíciles de tratar donde requieren en muchos casos enfoques médicos y manejo de estrés.

Según Peinado (2018) el estrés académico se manifiesta cuando un estudiante enfrenta dificultades para resolver problemas o conflictos asociados con tareas, actividades o una carga excesiva, lo cual obstaculiza el logro de metas establecidas por el maestro. Esto puede resultar en agobio, acumulación de tensiones, y afectar tanto la salud física como psicológica del estudiante.

El estrés académico afecta tanto a estudiantes como a profesores, surgiendo de las demandas del entorno educativo. Los procesos cognitivos y emocionales resultantes se conocen como estrés académico. Los alumnos valoran ciertas características del entorno académico como amenazantes o estimulantes, generando emociones anticipadas como la preocupación, la ansiedad, la confianza, entre otras (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

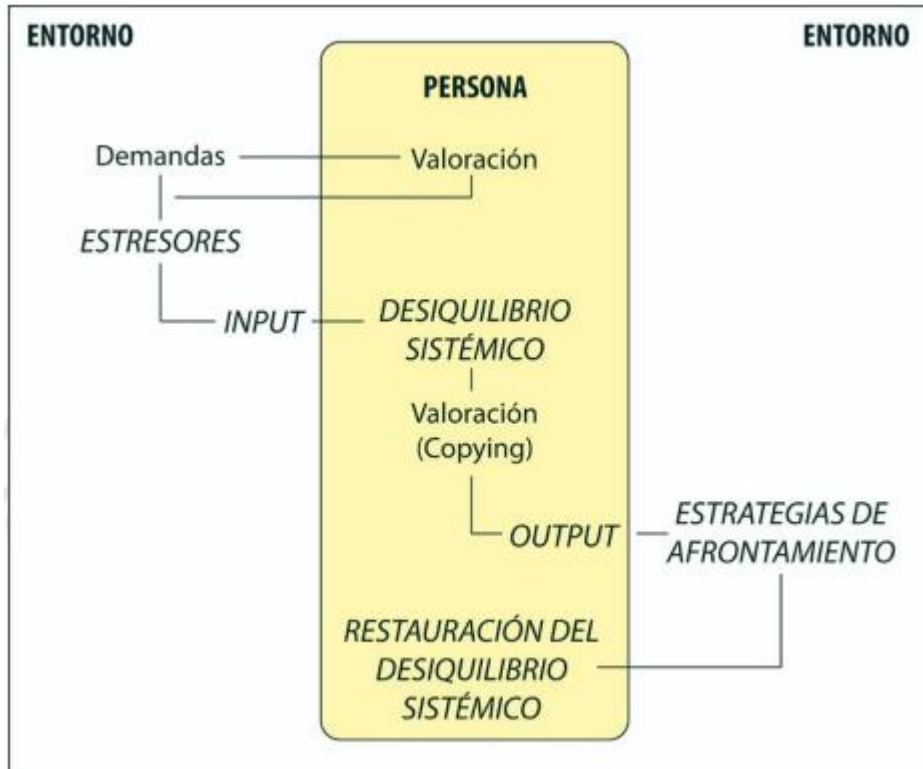
Los factores de estrés académico, como la competencia, la carga de trabajo, las evaluaciones y la falta de tiempo, generan estrés en los estudiantes, manifestándose en respuestas físicas, psicológicas y comportamentales. La transición a la vida escolar, nuevas interacciones diarias, problemas de convivencia y cambios en los patrones de sueño debido a las exigencias académicas también contribuyen al estrés. Las dificultades financieras y el equilibrio entre estudios y empleo añaden tensiones adicionales, junto con una alimentación inadecuada, que pueden afectar negativamente la experiencia estudiantil y llevar a problemas académicos o comportamentales (Escobar et al., 2018).

Según Barraza (2006) aquí se manifiestan desequilibrios sistémicos en el ser humano, presentando síntomas como reacciones físicas, incluyendo cansancio extremo, hábitos como morderse las uñas, insomnio, temblores y problemas digestivos. Las reacciones comportamentales se reflejan en conflictos con personas cercanas, falta de interés en actividades diarias, ausentismo, aislamiento y posiblemente el recurso a sustancias como el alcohol o drogas. A nivel psicológico, se observan olvidos, dificultad para concentrarse, bloqueos mentales y sentimientos de tristeza, entre otros síntomas. Estos síntomas varían según la respuesta individual al estrés académico.

Según Barraza (2006) el enfoque sistémico cognoscitivista menciona que el estrés académico se enfoca en cómo los sistemas cognitivos son influenciados por una variedad de factores internos y externos durante períodos de tensión educativa. Este enfoque subraya la interacción dinámica entre estos sistemas, considerando el contexto educativo, las expectativas del profesorado y las relaciones entre compañeros, conceptualizándolo en tres etapas. En la primera fase, los estudiantes enfrentan demandas académicas que interpretan como estresantes (input), lo que desencadena un desequilibrio sistémico evidenciado por diversos síntomas (indicadores del desequilibrio) en la segunda fase. Finalmente, en la tercera fase, los estudiantes responden al desequilibrio mediante estrategias de afrontamiento (output) con el propósito de restablecer el equilibrio sistémico. Este modelo resalta la interacción dinámica entre el entorno académico, las percepciones cognitivas y las estrategias de afrontamiento en la experiencia y manejo del estrés académico.

Figura 1

La representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, tal como propone Barraza. (2006)



Nota: Reproducido un modelo conceptual para el estudio del estrés académico (p.19) por A. Barraza 2006, Revista PsicologíaCientífica.com

Así mismo Barraza (2006) indica que el gráfico inicia en el lado izquierdo con los siguientes pasos: el entorno plantea demandas al estudiante, quien las evalúa y, si las considera estresantes por exceder sus recursos, las identifica como estresores. Estos estresores ingresan al sistema, provocando un desequilibrio sistémico. En respuesta, el estudiante evalúa su capacidad para afrontar la situación y aplica estrategias. Si tienen éxito, se restablece el equilibrio; de lo contrario, se ajustan las estrategias para lograr el éxito.

Desde esta perspectiva teórica, se evidencia la influencia de las variables cognitivas en la relación entre estrés y autoeficacia. A medida que el nivel de estrés se incrementa, la percepción de autoeficacia tiende a disminuir, ya que la persona comienza a cuestionar sus propias capacidades y competencias. Por el contrario, cuando el estrés se presenta en niveles bajos, la autoeficacia se mantiene elevada, lo que favorece una mayor confianza en la capacidad personal para afrontar las demandas del entorno.

En el contexto de la autoeficacia, la fijación de objetivos es crucial, ya que implica que los estudiantes deben confiar en alcanzar metas y estar dispuestos a esforzarse para lograrlas. Otro factor relevante es el procesamiento de la información, que muestra cómo la autorreflexión afecta la carga cognitiva durante el aprendizaje. La baja autoeficacia dificulta el curso para algunos estudiantes, a diferencia de aquellos que creen en dominar procesos cognitivos. Otros elementos contribuyentes abarcan normas que influyen en el rendimiento y autoevaluación, retroalimentación que aclara las consecuencias del éxito o fracaso, y recompensas estables que fortalecen la autoeficacia al vincular logros con esfuerzos para alcanzar objetivos. (Godoy, 2019)

Según Barraza (2010) la evolución de la autoeficacia se explica mediante dos fundamentos. Según la Teoría Cognitiva Social, la percepción individual impacta en el comportamiento, identificando cuatro rasgos: intencionalidad, premeditación, auto reacción y autorreflexión. En este marco, la autoeficacia implica reflexiones sobre las habilidades para planificar y actuar en la consecución de metas, gestionando, prediciendo e influyendo en situaciones

diarias. Desde la óptica de la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter, el entorno familiar, social y cultural influye en la conducta, sentando las bases para el desarrollo de la autoeficacia según la teoría de Bandura.

Carrillo (2014) nos plantea que la autoeficacia académica son las afirmaciones del alumno acerca de su comportamiento y rendimiento, combinadas con la evaluación de actividades para determinar el potencial y mejorar el desarrollo mediante estrategias organizativas, son cruciales. Además, sus habilidades y capacidades contribuyen positivamente a fortalecer sus rendimientos académicos. También Díaz (2019) conceptualiza a la autoeficacia académica como la conciencia que tienen los estudiantes sobre sus habilidades y la confianza en planificar, ejecutar y lograr resultados adecuados, fortaleciendo así su confianza en sus capacidades. Los elementos que tienen impacto abarcan el estado emocional, el impulso, el entorno familiar y social, e incluso las condiciones del entorno.

La autoeficacia académica se entiende como la habilidad para enfrentar actividades académicas exigentes y alcanzar los objetivos asociados., y este concepto ha sido examinado desde diversas perspectivas que se explorarán a continuación. (Cure y Echevarria, 2021)

Barraza (2010) Sugiere tres aspectos de la autoeficacia académica revelados a través de análisis exploratorios: la producción académica como resultado del aprendizaje (output), las actividades académicas que contribuyen a la información para el aprendizaje (input), y las interacciones subyacentes al aprendizaje a través de la retroalimentación. Esta visión caracteriza las conexiones entre el sistema y su entorno como una red organizada según el esquema input-output. El input incluye actividades que introducen información al sistema, como prestar atención en clase o buscar material para ensayos. El output abarca actividades que reflejan aprendizaje, como construir argumentos o comprender temas de clase. La retroalimentación involucra interacciones que permiten evaluar la pertinencia de los conocimientos adquiridos, creando un ciclo input-output.

En su estudio, Torres (2021) distingue tres tipos de expectativas relacionadas con la autoeficacia académica. Las expectativas situacionales se refieren a la influencia de factores externos como el entorno escolar, la infraestructura y el apoyo familiar en el desempeño del estudiante. Las expectativas de resultado implican la creencia de que ciertas conductas permiten alcanzar metas, superar obstáculos y enfrentar desafíos académicos con compromiso. Finalmente, las expectativas de autoeficacia se centran en la convicción personal de poseer las habilidades necesarias para lograr resultados específicos, incluyendo la capacidad para gestionar recursos cognitivos y resolver problemas durante el proceso de aprendizaje.

Según la investigación de Canto y Rodríguez (2011), la autoeficacia se ve influenciada por cinco factores específicos: el establecimiento de metas, que implica la generación de objetivos para aumentar el compromiso; el procesamiento de la información, vinculado a la comprensión del material de estudio; los modelos, a través de la observación de comportamientos de compañeros; la retroalimentación, que brinda conocimiento de resultados; y los premios. Además, Adanaqué (2016) destaca variables que inciden en la autoeficacia académica, como el género, donde las mujeres tienden a mostrar puntuaciones más bajas debido a creencias estereotipadas; la edad, ya que la autoeficacia se desarrolla a lo largo de la vida; y la condición académica, en este contexto, la percepción de autoeficacia afecta el esfuerzo, la perseverancia y la selección de acciones con miras al éxito académico.

La base teórica de esta investigación se sustenta en la relación inversa y significativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica. Desde un enfoque cognitivo social, se entiende que la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para manejar situaciones específicas (Bandura, 1997, citado en Cassaretto, Vilela, & Gamarra, 2021), desempeña un papel fundamental en la manera en que el individuo enfrenta las exigencias del entorno académico. En este sentido, los estudiantes que presentan una alta percepción de autoeficacia suelen enfrentar las demandas escolares con mayor confianza, afrontando el estrés de forma más adaptativa y efectiva.

Por el contrario, niveles bajos de autoeficacia pueden intensificar la percepción de amenaza ante situaciones académicas, incrementando así la vulnerabilidad al estrés. Las personas con menor percepción de competencia suelen anticipar el fracaso, experimentar ansiedad y mostrar menor perseverancia ante los desafíos (Cassaretto et al., 2021), lo que se traduce en una disminución en su rendimiento académico y bienestar emocional. En consecuencia, se establece una relación inversamente proporcional entre ambas variables: a mayor autoeficacia, menor estrés académico, y viceversa.

Torres (2021) refuerza esta perspectiva al señalar que la autoeficacia no solo influye en los resultados académicos, sino también en la regulación emocional del estudiante. Una persona con una autoevaluación positiva de sus capacidades tiende a mostrar una actitud más resiliente ante situaciones estresantes, mientras que aquellos con baja autoeficacia suelen presentar respuestas emocionales desadaptativas, como frustración, bloqueo o abandono de tareas.

De este modo, la teoría evidencia cómo las variables cognitivas, particularmente la percepción de autoeficacia, modulan la experiencia del estrés académico. Una autoeficacia sólida favorece el afrontamiento constructivo de las demandas educativas, mientras que su ausencia incrementa la tensión psicológica y reduce la capacidad del estudiante para desenvolverse de manera efectiva en el entorno escolar.

En el marco de los antecedentes, los estudios internacionales han permitido ampliar la comprensión sobre cómo el estrés académico y la autoeficacia se relacionan en diferentes realidades educativas, destacando su impacto en la forma en que los estudiantes enfrentan las exigencias escolares y regulan su propio aprendizaje.

Vásquez y Moposita (2023) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios. El enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental y transversal, aplicado a una muestra de 239 estudiantes de Ambato, entre 18 y 26 años. Se utilizaron el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

(IEAA) y el Inventario Cognitivo Sistémico de Estrés Académico (SISCO). Los resultados indicaron una correlación negativa no significativa ($Rho = -0.011$; $p > 0.05$), un 69.9% con nivel medio de autoeficacia y un 76.6% con nivel moderado de estrés. No hubo diferencias significativas entre semestres. Se concluyó que ambas variables están presentes, pero no se relacionan directamente, por lo que se recomienda su exploración en estudiantes de otros niveles educativos.

Hitches, Woodcock y Ehrich (2022) realizaron un estudio con el objetivo de examinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en estudiantes de pedagogía. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de diseño transversal, con una muestra de 305 estudiantes universitarios en Australia. Se utilizaron cuestionarios validados para evaluar ambas variables, permitiendo observar diferencias por sexo y edad. Los resultados mostraron que las mujeres y los estudiantes más jóvenes reportaron mayor estrés académico, mientras que los varones y los de mayor edad presentaron mayor autoeficacia. Se halló una correlación inversa entre las variables: a mayor autoeficacia, menor estrés. Se concluyó que fortalecer la autoeficacia en grupos vulnerables mejora el bienestar psicológico y el rendimiento educativo.

Solís (2020) realizó una investigación con el objetivo de analizar la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de escuelas públicas de Guayaquil, Ecuador. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo correlacional, y una muestra estratificada de 245 estudiantes de entre 14 y 20 años. Se aplicaron cuestionarios validados sobre autoeficacia académica y el Inventario SISCO de estrés académico. Los resultados evidenciaron una relación directa y significativa entre ambas variables ($Rho = .182$; $p < .01$; $1-\beta = .81$). El 51% mostró nivel medio de autoeficacia y el estrés tuvo un promedio del 44%. Se concluyó que, a mayor estrés, menor percepción de autoeficacia, destacando la necesidad de intervenciones preventivas en estudiantes adolescentes.

Mendoza (2020) investigó el nivel de estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tambov. La investigación fue de tipo cuantitativo, descriptivo, con diseño no experimental, y se trabajó con una muestra estratificada de 156 estudiantes. Se aplicó el

Cuestionario SISCO de Barraza (2006). Los resultados indicaron que el 81% presentó estrés académico templado, el 17% severo y el 2% leve. Las mujeres mostraron mayor estrés severo (72%) que los hombres (28%), y el grupo de 18 a 22 años presentó los niveles más altos (67%). Las áreas más afectadas fueron psicología, comunicación, educación y turismo. Se concluyó que el estrés académico fue predominante y estuvo influenciado por el exceso de tareas y síntomas emocionales, lo que evidencia la necesidad de estrategias de afrontamiento en el entorno universitario.

Del mismo modo, en el ámbito nacional también se han desarrollado investigaciones que abordan la relación entre el estrés académico y la autoeficacia, aportando evidencia contextualizada sobre cómo estas variables influyen en la experiencia educativa de los estudiantes peruanos en diferentes niveles formativos.

Escobar (2024) investigó la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa en Lima. El estudio fue de tipo correlacional, con enfoque cuantitativo, y se trabajó con una muestra de 58 estudiantes. Se aplicaron como instrumentos el Inventario SISCO SV-21 y la Escala EAPESA. Los resultados revelaron que el 51.8 % presentó un nivel alto de estrés académico y el 60.4 % una baja percepción de autoeficacia. Se encontró una correlación inversa fuerte y significativa entre ambas variables ($\rho = -0.731$, $p < 0.001$), especialmente en estresores, síntomas y afrontamiento. Se concluyó que una baja autoeficacia incrementa la vulnerabilidad al estrés académico, destacando la necesidad de programas preventivos en educación secundaria.

Rosado Medina y Flores Marín (2023) analizaron la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en 336 estudiantes de Psicología de una universidad privada en Arequipa. El estudio fue de enfoque cuantitativo, correlacional y transversal. Se utilizaron como instrumentos el Inventario SISCO SV-21 y la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA). Los resultados revelaron una correlación positiva media entre ambas variables ($\rho = 0.404$; $p < 0.001$). Al desagregar por dimensiones, se halló una correlación negativa considerable con estresores ($\rho = -0.593$) y síntomas ($\rho = -0.641$), pero positiva muy fuerte con

estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.799$). Se concluyó que la autoeficacia se fortalece cuando los estudiantes emplean adecuadas estrategias de afrontamiento, mitigando el impacto del estrés académico.

Reyes (2023) examinó la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en 173 estudiantes universitarios de una institución privada en Lima. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal. Se utilizaron el Inventario SISCO SV-21 y la Escala EAPESA. Los resultados mostraron una correlación negativa moderada y significativa entre ambas variables ($\rho = -0.226$; $p < .05$). También se halló relación inversa entre autoeficacia y estresores ($\rho = -0.208$) y síntomas ($\rho = -0.345$), y relación positiva con estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.161$). Se concluyó que una mayor percepción de autoeficacia reduce el estrés académico, resaltando la importancia de fortalecer la confianza personal en contextos educativos exigentes.

Flores (2022) examinó la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en 345 estudiantes mujeres de segundo a quinto de secundaria en la I.E. Francisco Antonio de Zela, Tacna. Se aplicó un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional, con edades entre 13 y 16 años. Como instrumentos se utilizaron la Escala EAPESA y el Inventario SISCO. El 60.3 % presentó baja autoeficacia y el 74.5 % niveles moderados de estrés. Se halló una correlación inversa significativa entre ambas variables. Las principales fuentes de estrés fueron carga de tareas, exámenes y presión académica. Se concluyó que una menor autoeficacia incrementa el nivel de estrés, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer la confianza académica en adolescentes.

Huanca y Mamami (2021) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en 190 estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, durante la pandemia por COVID-19. El estudio fue cuantitativo, descriptivo, transversal y la muestra fue estratificada probabilística. Se emplearon como instrumentos la Escala de Autoeficacia Académica y el Inventario SISCO de Estrés Académico. Los resultados mostraron una media del 39.5 % en autoeficacia y 47.4 % en estrés académico. Se evidenció una relación

inversa entre ambas variables. Se concluyó que una mayor autoeficacia reduce el nivel de estrés académico, actuando como factor protector frente a situaciones de crisis.

Luego de revisar diversos estudios realizados en el ámbito nacional, se ha podido constatar la existencia de una relación significativa entre el estrés académico y la autoeficacia en distintos niveles educativos. Sin embargo, resulta necesario considerar investigaciones desarrolladas en contextos más próximos a la realidad en la que se enmarca este trabajo. Por ello, a continuación, se exponen antecedentes locales que ofrecen una mirada más específica y contextualizada sobre esta temática.

Sandoval (2022) investigó la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de instituciones estatales del Barrio San José-Tumbes, en contexto de educación virtual. El estudio fue cuantitativo, no experimental, correlacional, con una muestra probabilística estratificada de 334 estudiantes de 12 a 17 años. Se utilizaron el Inventario SISCO y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados indicaron una relación significativa ($p = 0.042$) entre ambas variables. El 74.25 % presentó estrés moderado, mientras que el 41.6 % mostró baja procrastinación y el 3.6 % muy alta. Se concluyó que existe una correlación positiva y significativa entre estrés y procrastinación, evidenciando que, a mayor estrés, mayor tendencia a procrastinar.

Mendoza (2020) tuvo como objetivo determinar los niveles de estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes. El estudio fue descriptivo, cuantitativo, con muestreo estratificado, aplicando virtualmente el Inventario SISCO (2006) a 156 estudiantes. Los resultados mostraron que el 81 % presentó estrés moderado, el 17 % alto y solo el 2 % bajo. La sobrecarga de tareas (45 %) fue el principal estresor, con síntomas como somnolencia (21 %) e inquietud (27 %). Las estrategias más usadas fueron elogiar (30 %) y resolver la situación (46 %). En conclusión, los estudiantes evidenciaron un nivel promedio del 81 % en estrés académico, destacando la necesidad de abordar las causas del mismo.

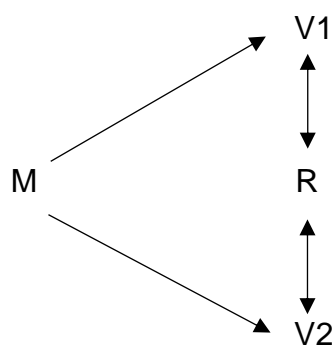
III. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación de tipo básico, pues su objetivo es profundizar la comprensión de un fenómeno dentro de un área específica del saber. Este tipo de estudio busca aportar al desarrollo teórico mediante la generación de conocimientos que puedan respaldar o cuestionar postulados previos, ampliando así el marco conceptual existente en la disciplina analizada (Narvaez, 2024). En cuanto al enfoque de investigación, se trata de una investigación cuantitativa, ya que emplea el análisis estadístico para comprender frecuencias, patrones, medias y correlaciones. Su objetivo es identificar relaciones causales, generalizar y poner a prueba o confirmar teorías, hipótesis o suposiciones. En consecuencia, los resultados se presentan en forma numérica o mediante diagramas (Stander Universidades, 2021). Así mismo de nivel correlacional ya que consiste en evaluar dos variables, siendo su fin estudiar el grado de correlación entre ellas (Rus Arias, 2020).

Es un diseño no experimental donde las variables no se manipulan de manera intencionada, sino que se observan y analizan simplemente en su entorno mismo. Siendo de corte transversal, ya que la recopilación de datos se realiza simultáneamente (Valdés Cobián, 2018).

Diagrama



Donde:

Muestra (M): Estudiantes de secundaria de un colegio particular de tumbes, 2024.

V1: Estrés académico

V2: Autoeficacia académica

R: La relación entre las variables de estudio, estrés académico(V1) y autoeficacia académica(V2)

3.2 HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

H1: Existe relación inversa significativa entre las variables estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de tumbes, 2024.

H0: No existe relación inversa significativa entre las variables estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de tumbes, 2024.

Definición conceptual

V1. estrés académico: Concebido como una reacción fisiológica, emocional y cognitiva frente a exigencias que se perciben como abrumadoras, puede superar la capacidad personal del estudiante para afrontarlas. (Campos Osa, 2021)

V2. autoeficacia académica: La autoeficacia se describe como la confianza de una persona en su capacidad para llevar a cabo las actividades que intenta realizar. Esta autopercepción se forma en relación con la tarea o actividad específica que se busca llevar a cabo. (Haro Soler, 2017)

Definición operacional

V1: Estrés académico: El estrés académico desde una perspectiva procesual que realiza el evaluador a través del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO) de Mario Barraza, es la segunda versión de 21 ítems a escala de Likert con tres dimensiones de carácter secuencial: estresores, síntomas y afrontamiento.

V2: Autoeficacia académica: La autoeficacia académica es la convicción de las capacidades del estudiante que va a medir el evaluador a través del Cuestionario de Autoeficacia Académica. La validación de la versión adaptada del Cuestionario de Autoeficacia Académica ha sido explorada en diversas investigaciones, indicando tanto confiabilidad como valideces adecuadas para su uso en estudiantes de 11 a 16 años.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población elegida para este estudio estuvo constituida por 380 estudiantes de secundaria pertenecientes a una institución educativa privada en la ciudad de Tumbes, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años.

Tabla 1
Distribución de la población de estudiantes de un colegio privado de Tumbes.

| Grado | Población |
|----------------|------------------|
| Primero | 69 |
| Segundo | 50 |
| Tercero | 114 |
| Cuarto | 36 |
| Quinto | 111 |
| Total | 380 |

Nota: Obtenido mediante consulta en la dirección de la institución educativa

La muestra representa de manera significativa al conjunto total de elementos de una población (López, 2004). La muestra utilizada para el presente estudio estuvo compuesta por 192 estudiantes del nivel secundario, considerando los criterios de inclusión y exclusión de la investigación.

Para la determinación de la muestra, se aplicó el método de muestreo probabilístico estratificado, para lo que se necesitó aplicar la siguiente fórmula

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

En donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Total de la población = 380 estudiantes

Z = Nivel de confianza = 95% equivalente a 1.96

p = Probabilidad de éxito = 50%

q = Probabilidad de fracaso = 50%

e = Error muestral = 5%

Reemplazando datos se obtiene:

$$n = \frac{(1.96)^2 * 380 * (0.5 * 0.5)}{(0.05)^2 * (380 - 1) + (1.96)^2 * (0.5 * 0.5)}$$
$$n \cong 192$$

El muestreo implica la selección de un grupo de personas de una población con el propósito de estudiarlos y describir el conjunto total de la población. (Ochoa, 2015). Para el caso particular se empleó el muestreo probabilístico estratificado, que es definido por Valdés Cobián (2018), como el muestreo que implica dividir la población en subconjuntos o estratos cuyos elementos tienen rasgos comunes, de modo que los estratos tengan homogeneidad interna, a fin de facilitar su estudio de modo particular, por lo tanto, se dividió la muestra en 12 estratos conformando un total de 192 estudiantes los que formaron parte del estudio.

Tabla 2

Distribución de la muestra de estudiantes de un colegio privado de Tumbes

| Grado y Sección | Población | Muestra |
|------------------------|------------------|----------------|
| Primero | 69 | 35 |
| Segundo | 50 | 25 |
| Tercero | 114 | 58 |
| Cuarto | 36 | 18 |
| Quinto | 111 | 56 |
| Total | 380 | 192 |

Nota: Elaboración propia

3.4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Criterios de Inclusión

- A. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la institución educativa seleccionada en el año 2024.
- B. Estudiantes que se encuentren presentes el día de la aplicación de los instrumentos.
- C. Estudiantes que manifiesten voluntad de participar en la investigación.
- D. Estudiantes que firmen el asentimiento informado correspondiente.
- E. Estudiantes cuyos padres o apoderados hayan autorizado su participación mediante el consentimiento informado (en caso de ser menores de edad).

Criterios de Exclusión

- A. Estudiantes que no completen adecuadamente los instrumentos de recolección de datos.
- B. Estudiantes que se ausenten durante el proceso de aplicación de los cuestionarios.

C. Estudiantes que presenten alguna condición cognitiva, emocional o física que impida la comprensión o ejecución del instrumento, según criterio del docente tutor o investigador.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica aplicada para el recojo de información de las variables de estudio fue la encuesta, ya que se utilizó la aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos directamente a los estudiantes. Esta técnica permite recolectar datos de manera sistemática y estandarizada, facilitando el análisis cuantitativo de las respuestas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la encuesta es una técnica eficaz para obtener información sobre hechos, creencias, actitudes y opiniones de una población específica mediante el uso de cuestionarios.

Para medir la primera variable, se utilizó el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (SISCO), desarrollado por Barraza Macías (2018). Este instrumento está compuesto por 21 ítems que evalúan el estrés académico a través de tres dimensiones: los estímulos estresores (input), los síntomas del estrés (indicadores del desequilibrio sistémico) y las estrategias de afrontamiento (output). Se basa en un enfoque sistémico y adaptativo del estrés, de naturaleza psicológica. El tiempo estimado para completar el inventario es de 15 a 20 minutos. Respecto a su calidad psicométrica, el instrumento cuenta con validez de contenido respaldada por expertos en el área. En esta investigación, su confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado a partir de una prueba piloto, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.87$, lo que indica una alta consistencia interna.

En cuanto a la segunda variable, se empleó el Cuestionario de Autoeficacia Académica, adaptado a partir de los principios teóricos de Albert Bandura y validado por García y Rivera (2021). Este cuestionario evalúa la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para desarrollar eficazmente actividades académicas, incluyendo las dimensiones de: comprensión y aprendizaje, manejo del tiempo y organización, participación y contribución en clase, y manejo del estrés y persistencia. No posee un límite de tiempo para su aplicación. En esta investigación, la confiabilidad del instrumento fue estimada

mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, también a partir de una prueba piloto, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.91$, lo que demuestra una excelente consistencia interna. Además, presenta validez de constructo respaldada mediante análisis factorial confirmatorio.

3.6 PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el procedimiento de recolección de datos, la investigadora se dirigió a la institución educativa previamente seleccionada, donde sostuvo una reunión con la directora a fin de presentar el propósito del estudio y solicitar la autorización correspondiente. Una vez obtenida la aprobación, se visitaron los salones de clase para explicar a los estudiantes los objetivos de la investigación y entregar los formatos de consentimiento informado, los cuales debían ser firmados por sus padres o apoderados y devueltos al día siguiente.

En una segunda visita, se recolectaron los consentimientos firmados y se entregaron los formatos de asentimiento a los estudiantes que aceptaron participar voluntariamente. A continuación, se procedió a la aplicación presencial de los instrumentos, brindando previamente una explicación clara sobre cada sección del cuestionario. Una vez completados, los instrumentos fueron recogidos por la investigadora para su organización y posterior procesamiento.

Una vez finalizada la recolección, los datos fueron organizados en una base elaborada en Microsoft Excel, y posteriormente exportados al software estadístico SPSS versión 22.0 para su codificación y análisis. Para el análisis descriptivo, se calcularon frecuencias, porcentajes, promedios y desviaciones estándar, los cuales se presentaron mediante tablas y gráficos para facilitar la interpretación. Previo al análisis inferencial, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, que indicó que las variables no presentaban una distribución normal. Por ello, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, adecuado para análisis no paramétricos, lo que permitió evaluar de manera precisa la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica, garantizando la validez del análisis estadístico.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

En el transcurso de la investigación, se tomaron en cuenta los principios éticos establecidos en el código de ética y deontología del Psicólogo. Se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes, cumpliendo con las normativas y obteniendo la aprobación de un comité, tal como se indica en los artículos 22 y 23. Se obtuvo el asentimiento informado de los participantes para preservar su identidad, en concordancia con el artículo 24. Además, se priorizó la salud psicológica y el bienestar de los sujetos de estudio en situaciones de riesgo, en consonancia con el artículo 25 y los principios delineados en el capítulo III del código de ética y deontología del Colegio de Psicólogos del Perú – CDN. (Colegio de Psicólogos del Perú, 2024).

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos recopilados, los cuales permiten responder a los objetivos e hipótesis planteados en la investigación. Se presentan de manera ordenada y clara, utilizando tablas y figuras cuando es pertinente, con el fin de facilitar la comprensión e interpretación de los hallazgos. Además, se detalla la correlación entre las variables de estudio, considerando los criterios de significancia estadística, lo cual permite establecer relaciones relevantes que contribuirán al desarrollo de las conclusiones y futuras discusiones.

Tabla 3
Correlación entre las variables estrés académico y autoeficacia académica

Correlaciones

| | | Autoeficacia académica |
|------------------|-------------------------|------------------------|
| Estrés académico | Correlación de Spearman | -,447 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 192 |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes

Interpretación: En la tabla 3, el análisis de correlación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes, realizado en 2024, reveló una significancia bilateral de 0.000, lo que indica que existe una relación significativa entre ambas variables. Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman fue de -0.447, lo que señala una regular e inversa. Esto significa que, existe relación inversa y regular entre el estrés académico y la autoeficacia académica en la población estudiada, a

medida que aumenta el estrés académico, la autoeficacia académica disminuye, reflejando una relación negativa de intensidad moderada.

Tabla 4

Niveles de estrés académico agrupado por edad

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes

| | | Edad | | | | | | Total |
|--------------------------------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
| Estrés académico (Agrupada) | Moderado | 7 | 9 | 10 | 12 | 8 | 5 | 51 |
| | | | 30.43% | 32.14% | 31.25% | 24.49% | 20.00% | 25.00% |
| | Fuerte | 16 | 19 | 22 | 37 | 32 | 15 | 141 |
| | | 69.57% | 67.86% | 68.75% | 75.51% | 80.00% | 75.00% | 73.44% |
| Total | | 23 | 28 | 32 | 49 | 40 | 20 | 192 |
| | | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | 100,0% |

Interpretación: En la tabla 4 se observa que el nivel fuerte de estrés académico predomina en todos los grupos de edad. Este nivel fue más frecuente en los estudiantes de 15 años (75.51%), seguido de los de 16 años (80.00%), 14 años (68.75%), 13 años (67.86%), 17 años (75.00%) y 12 años (69.57%). Por otro lado, el nivel moderado se presentó con mayor proporción en los estudiantes de 14 años (31.25%), 13 años (32.14%), 12 años (30.43%), 15 años (24.49%), 16 años (20.00%) y 17 años (25.00%).

A diferencia de la distribución por grado de estudios (tabla 6), esta tabla muestra los resultados según edades, lo cual permite identificar que dentro de un mismo grado pueden coexistir estudiantes con distintas edades, lo que podría generar variaciones en los niveles de estrés académico percibido.

Tabla 5

Niveles de estrés académico agrupado por sexo

| | | Sexo | | Total |
|--------------------------------|----------|----------------|----------------|-----------------|
| | | Femenino | Masculino | |
| Estrés académico (Agrupada) | Moderado | 25 (29.07%) | 26 (24.53%) | 51 (26.56%) |
| | Fuerte | 61 (70.93%) | 80 (75.47%) | 141 (73.44%) |
| Total | | 86 (100%) | 106 (100%) | 192 100,0% |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes

Interpretación: En la tabla 5 se observa que el nivel fuerte de estrés académico predomina tanto en mujeres como en varones. Este nivel se presentó en el 75.47% de los varones y en el 70.93% de las mujeres. Por su parte, el nivel moderado se presentó en el 29.07% de las mujeres y en el 24.53% de los varones. Aunque en ambos sexos el nivel fuerte es el más frecuente, se evidencia una mayor proporción de varones que presentan este nivel de estrés académico en comparación con las mujeres.

Tabla 6
Niveles de estrés académico agrupado por grado de estudios

| | | Grado de estudios | | | | | Total |
|--------------------------------|----------|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto | Quinto | |
| Estrés académico (Agrupada) | Moderado | 10 (28.57%) | 8 (32.00%) | 15 (25.86%) | 4 (22.22%) | 14 (25.00%) | 51 (26.56%) |
| | Fuerte | 25 (71.43%) | 17 (68.00%) | 43 (74.14%) | 14 (77.78%) | 42 (75.00%) | 141 (73.44%) |
| Total | | 35 (100%) | 25 (100%) | 58 (100%) | 18 (100%) | 56 (100%) | 192 100,0% |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes

Interpretación: En la tabla 6 se observa que el nivel fuerte de estrés académico predomina en todos los grados de secundaria. Este nivel fue más frecuente en cuarto grado (77.78%), seguido de quinto grado (75.00%), tercer grado (74.14%), primer grado (71.43%) y segundo grado (68.00%). Por su parte, el nivel moderado se presentó con mayor proporción en segundo grado (32.00%) y primer grado (28.57%), seguido de tercer grado (25.86%), quinto grado (25.00%) y cuarto grado (22.22%). Esto evidencia que, aunque el estrés académico fuerte es predominante en todos los grados, existen diferencias leves en su distribución, siendo más notorias en los extremos, como segundo y cuarto grado.

Tabla 7
Niveles de la autoeficacia académico agrupado por edad

| | | Edad | | | | | | Total |
|-----------------------------------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|-----------------|
| | | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
| Autoeficacia académica (Agrupada) | Bajo | 13 (56.52%) | 15 (53.57%) | 20 (62.50%) | 28 (57.14%) | 28 (70.00%) | 9 (45.00%) | 113 (58.85%) |
| | Medio | 5 (21.74%) | 7 (25.00%) | 7 (21.88%) | 11 (22.45%) | 6 (15.00%) | 5 (25.00%) | 41 (21.35%) |
| | Alto | 5 (21.74%) | 6 (21.43%) | 5 (15.63%) | 10 (20.41%) | 6 (15.00%) | 6 (30.00%) | 38 (19.79%) |
| Total | | 23 (100%) | 28 (100%) | 32 (100%) | 49 (100%) | 40 (100%) | 20 (100%) | 192 100,0% |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes.

Interpretación: En la tabla 7 se observa que el nivel bajo de autoeficacia académica predomina en todos los grupos de edad. Este nivel fue más frecuente en estudiantes de 16 años (70.00%), seguido de 14 años (62.50%), 15 años (57.14%), 12 años (56.52%), 13 años (53.57%) y 17 años (45.00%). El nivel medio fue más notable en los estudiantes de 13 y 17 años (25.00%), luego en los de 15 años (22.45%), 14 años (21.88%), 12 años (21.74%) y 16 años (15.00%). El nivel alto se presentó con mayor frecuencia en los estudiantes de 17 años (30.00%), seguido de 12 años (21.74%), 13 años (21.43%), 15 años (20.41%), 14 años (15.63%) y 16 años (15.00%).

A diferencia de la distribución por grado de estudios (tabla 9), esta tabla organizada por edad permite observar que dentro de un mismo grado pueden coexistir estudiantes con diferentes edades, lo cual influye en la percepción de su autoeficacia académica.

Tabla 8
Niveles de la autoeficacia académico agrupado por sexo

| | | Sexo | | Total |
|--------------------------------------|-------|----------------|----------------|----------------|
| | | Femenino | Masculino | |
| Autoeficacia académica (Agrupada) | Bajo | 39 (51.31%) | 57 (49.14%) | 96 (50.00%) |
| | Medio | 22 (28.95%) | 41 (35.34%) | 63 (32.81%) |
| | Alto | 15 (19.74%) | 18 (15.52%) | 33 (17.19%) |
| Total | | 76 (100%) | 116 (100%) | 192 100,0% |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes

Interpretación: En la tabla 8 se observa que el nivel bajo de autoeficacia académica predomina tanto en mujeres como en varones. Este nivel se presentó en el 51.31% de las mujeres y el 49.14% de los varones. El nivel medio fue más frecuente en varones (35.34%) en comparación con mujeres (28.95%). De igual forma, el nivel alto también tuvo mayor proporción en varones (15.52%) frente a mujeres (19.74%). Estos resultados indican que, aunque el nivel bajo de autoeficacia académica es el predominante en ambos sexos, las mujeres presentan una mayor proporción en nivel bajo, mientras que los varones concentran porcentajes ligeramente más altos en los niveles medio y alto.

Tabla 9
Niveles de la autoeficacia académico agrupado por grado de estudios

| | | Grado de estudios | | | | | Total |
|-----------------------------------------|-------|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto | Quinto | |
| Autoeficacia académica (Agrupada) | Bajo | 23 (65.71%) | 18 (72.00%) | 34 (58.62%) | 11 (61.11%) | 34 (60.71%) | 120 (62.50%) |
| | Medio | 8 (22.86%) | 5 (20.00%) | 15 (25.86%) | 4 (22.22%) | 14 (25.00%) | 46 (23.96%) |
| | Alto | 4 (11.43%) | 2 (8.00%) | 9 (15.52%) | 3 (16.67%) | 8 (14.29%) | 26 (14.29%) |
| Total | | 35 (100%) | 25 (100%) | 58 (100%) | 18 (100%) | 56 (100%) | 192 100,0% |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes

Interpretación: En la tabla 9 se observa que el nivel bajo de autoeficacia académica predomina en todos los grados de secundaria. Este nivel fue más frecuente en los estudiantes de segundo grado (72.00%), seguido de primero (65.71%), cuarto (61.11%), quinto (60.71%) y tercero grado (58.62%). El nivel medio tuvo mayor presencia en tercero grado (25.86%), seguido de quinto (25.00%), primero (22.86%), cuarto (22.22%) y segundo grado (20.00%). En cuanto al nivel alto, se presentó con mayor frecuencia en los estudiantes de cuarto grado (16.67%), seguido de tercero (15.52%), quinto (14.29%), primero (11.43%) y segundo grado (8.00%).

Estos resultados reflejan que la mayoría de estudiantes de cada grado se encuentra en el nivel bajo de autoeficacia académica, destacando el mayor porcentaje en segundo grado, seguido por primero y cuarto.

Tabla 6

Relación entre las dimensiones de autoeficacia academia (comprensión aprendizaje, manejo del tiempo y organización, participación y contribución en clase y manejo de estrés y persistencia) y la variable estrés académico.

Correlaciones

| | | Estrés académico | |
|-----------------|---------------------------------------|----------------------------|-------|
| Rho de Spearman | Comprensión aprendizaje | Coeficiente de correlación | -.465 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 192 |
| | Manejo del Tiempo y organización | Coeficiente de correlación | -,537 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 192 |
| | Participación y Contribución en Clase | Coeficiente de correlación | -,435 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 192 |
| | Manejo de Estrés y Persistencia | Coeficiente de correlación | -,522 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 192 |

Nota: Base de datos de estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes

Interpretación: En la tabla 6, los resultados obtenidos muestran que existe una relación negativa estadísticamente significativa entre el estrés académico y las dimensiones de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Tumbes. En particular, se encontró que un mayor estrés académico se asocia con una menor percepción de comprensión del aprendizaje ($\rho = -0.465$), dificultad para el manejo del tiempo y organización ($\rho = -0.537$), menor participación y contribución en clase ($\rho = -0.435$) y una disminución en la capacidad de manejo del estrés y persistencia ($\rho = -0.522$). Estas correlaciones, de moderadas a altas y todas con una significación $p < 0.001$,

destacan que el estrés académico impacta negativamente en aspectos clave de la autoeficacia académica, sugiriendo la necesidad de abordar estrategias para reducir el estrés en este grupo estudiantil y mejorar su desempeño.

V. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Tumbes. El interés por desarrollar esta investigación surgió ante la preocupación manifestada por estudiantes y docentes, quienes identificaban la presencia de altos niveles de estrés y una baja percepción de autoeficacia en el contexto escolar.

En este estudio se planteó como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica, bajo la premisa de que un mayor nivel de estrés podría afectar negativamente la percepción de eficacia personal, con repercusiones en el bienestar emocional y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos respaldan esta hipótesis, al evidenciar una relación inversa y significativa entre ambas variables en la población adolescente estudiada. Este hallazgo resalta la importancia de diseñar intervenciones educativas que ayuden a reducir el estrés académico y fortalecer la autoeficacia desde edades escolares.

Por otro lado, los resultados difieren de los reportados por Vásquez y Moposita (2023), quienes no encontraron correlación entre ambas variables. Esta diferencia puede explicarse por factores contextuales, metodológicos o características propias de la muestra analizada. Desde la teoría cognitivo-social, se sostiene que los estudiantes que confían en sus propias capacidades para afrontar los retos académicos tienden a experimentar menores niveles de estrés, lo cual concuerda con los resultados del presente estudio.

Desde la teoría cognitivo-social, se entiende que los estudiantes que confían en sus capacidades personales tienden a experimentar menos estrés académico. Por el contrario, si perciben que no son capaces de afrontar las exigencias escolares, el nivel de estrés tiende a intensificarse. La autoeficacia se relaciona directamente con la manera en que los adolescentes enfrentan los retos

académicos, regulan sus emociones y mantienen la motivación para alcanzar sus objetivos. Una alta autoeficacia favorece estrategias de afrontamiento más adaptativas, mientras que una baja percepción de competencia incrementa la ansiedad, reduce el esfuerzo y puede afectar negativamente el rendimiento escolar (Bandura, 2001).

En el marco del primer objetivo específico, que fue determinar el nivel de estrés académico según sexo, edad y grado de estudios en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Tumbes en 2024, se identificó que el nivel fuerte de estrés académico predomina en todos los grupos analizados. Este nivel fue más frecuente en los estudiantes de 16 años (80.00%) y 15 años (75.51%), en los varones (75.47%) y en el cuarto grado de secundaria (77.78%). Estos hallazgos reflejan una tendencia generalizada hacia altos niveles de presión académica, independientemente del sexo, la edad o el grado, aunque con variaciones en los porcentajes que permiten identificar ciertos grupos más afectados.

Desde la Teoría del Estrés de Lazarus y Folkman (1986), esta elevada prevalencia puede explicarse como una respuesta a la percepción de que las demandas escolares superan los recursos personales de afrontamiento. Los estudiantes de cuarto y quinto grado suelen enfrentar mayor carga académica y presión por decisiones futuras, como el ingreso a la universidad, lo que puede generar mayor estrés. Asimismo, los adolescentes entre 15 y 16 años suelen transitar por cambios emocionales y sociales que intensifican la experiencia de estrés. En cuanto al sexo, aunque tanto varones como mujeres mostraron niveles altos, la proporción ligeramente mayor en varones podría estar relacionada con estilos de afrontamiento más evitativos o menos expresivos, que dificultan la regulación emocional adecuada.

En relación con el segundo objetivo específico, que fue determinar el nivel de autoeficacia académica según sexo, grado de estudios y edad, se halló que el nivel bajo de autoeficacia académica fue el predominante en todos los grupos etarios, siendo más alto en estudiantes de 16 años (70.00%) y 14 años (62.50%). De igual forma, predominó tanto en mujeres (51.31%) como en varones (49.14%), aunque los varones concentraron mayores proporciones en los niveles

medio y alto. Por grados, este nivel fue más frecuente en segundo (72.00%) y primer grado (65.71%).

Estos resultados revelan una percepción general de baja confianza en las propias capacidades académicas, especialmente en estudiantes de menor grado y en mujeres. Desde la Teoría Cognitivo-Social de Bandura (2001), la autoeficacia se forma a partir de experiencias de éxito, observación de modelos eficaces, retroalimentación y estados emocionales. En ese sentido, los estudiantes de grados menores podrían sentirse menos seguros por su limitada trayectoria escolar, mientras que los mayores, pese a tener más experiencia, podrían haber internalizado fracasos académicos o comparaciones desfavorables que afectan su percepción de competencia.

En cuanto al sexo, la mayor concentración de mujeres en el nivel bajo podría responder a factores culturales que influyen en una autopercepción más crítica o insegura, mientras que los varones, aunque también presentan altos niveles bajos, muestran mayor dispersión hacia niveles medios y altos, posiblemente debido a presiones externas o a una sobreestimación de capacidades vinculada a roles de género.

Los resultados encontrados coinciden parcialmente con los reportados por Flores (2022), quien señaló que el 60.3 % de estudiantes de secundaria presentaba baja autoeficacia, relacionándola con mayores niveles de estrés. Asimismo, difieren de lo hallado por Hitches et al. (2022), quienes encontraron que a mayor edad se incrementa la autoeficacia académica. En esta investigación no se identificó ese patrón, lo que sugiere que factores contextuales y personales pueden tener un peso mayor que la edad cronológica en la percepción de eficacia académica.

En relación con el tercer objetivo específico, se identificó una relación negativa significativa entre el estrés académico y las dimensiones de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. A mayor nivel de estrés, se evidenció una disminución en la comprensión del aprendizaje, el manejo del tiempo y la organización, la participación en clase, el manejo del estrés y la persistencia. Esto indica que cuando los estudiantes se sienten sobrecargados o abrumados,

disminuye su capacidad percibida para afrontar eficazmente las exigencias escolares.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Rosado Medina y Flores Marín (2023), y Reyes Sánchez (2023), quienes señalaron que el estrés impacta negativamente la autoeficacia, especialmente cuando se presentan síntomas físicos o emocionales. Además, investigaciones como las de Sandoval Navarro (2022) y Solís Sambrano (2020), en poblaciones adolescentes, destacan que el estrés interfiere con la motivación, la organización personal y la confianza académica.

Desde la Teoría Sociocognitiva de Bandura (2001), estos resultados se explican porque el estrés altera los estados emocionales, debilitando la percepción de competencia. Esto es especialmente relevante en adolescentes que aún están desarrollando habilidades de afrontamiento. Por ello, se resalta la importancia de promover estrategias de gestión emocional, organización del tiempo y fortalecimiento de la confianza en sí mismos para reducir el impacto del estrés en el entorno escolar.

VI. CONCLUSIONES

1. Se concluye que existe una relación inversa entre el estrés académico y la autoeficacia en estudiantes de secundaria, lo que indica que, a mayor nivel de estrés, menor es la percepción de competencia académica.
2. Se concluye que el nivel fuerte de estrés académico predomina en todos los grupos de edad, grados de estudios y en ambos sexos. Este nivel fue más frecuente en estudiantes de 16 y 15 años, en varones, y en los grados de cuarto y quinto de secundaria.
3. Se concluye que el nivel bajo de autoeficacia académica predomina en todos los grupos de edad, grados de estudios y ambos sexos. Este nivel fue más frecuente en estudiantes de 16 y 14 años, en mujeres, y en los grados de segundo y primero de secundaria.
4. En conclusión, se encontró una relación negativa significativa entre el estrés académico y las dimensiones de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria, a mayor nivel de estrés, se evidenció una disminución en la comprensión del aprendizaje, el manejo del tiempo y la organización, la participación en clase, así como en el manejo del estrés y la persistencia.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la UGEL-Tumbes implementar talleres y charlas sobre manejo del estrés en las escuelas secundarias, enseñando técnicas como respiración, mindfulness y resolución de problemas. Además, se sugiere fortalecer la autoeficacia académica mediante programas que incluyan tutorías, desarrollo de habilidades de estudio y establecimiento de metas, especialmente para estudiantes con baja confianza en sus capacidades académicas.

2. Se recomienda a la dirección del colegio Thales de Mileto implementar apoyo individual a estudiantes con alto nivel de estrés, como consejería personalizada y sistemas de seguimiento que fomenten la autoevaluación y mejora en sus estrategias de estudio.

3. También se sugiere al personal docente del colegio Thales de Mileto incorporar actividades que promuevan prácticas que favorezcan la salud física y mental, con el objetivo de disminuir los factores que generan estrés creando espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y emociones, y recibir el apoyo necesario para manejar situaciones difíciles.

4. A la comunidad científica, se recomienda promover investigaciones futuras que no solo profundicen en el estudio del estrés académico y la autoeficacia académica, sino que incorporen enfoques metodológicos diversos, como los estudios cuasiexperimentales. Estas nuevas aproximaciones permitirán evaluar con mayor rigurosidad el impacto de variables psicológicas y diseñar planes de intervención más eficaces y contextualizados a las necesidades de los estudiantes.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (abril-junio de 2015). Estrés académico. *Scielo*, 7(2). Recuperado el 2 de diciembre de 2013, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2077-28742015000200013&script=sci_arttext&tIng=en
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Wiley*, 2(1), 21-41.
- Barraza Macías, A. (10 de enero-junio de 2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-30. Recuperado el 4 de diciembre de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>
- Barraza, A. (2016). Un modelo conceptual para el estudio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3). Recuperado el 9 de enero de 2024, de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza, A. (21 de noviembre de 2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 8-19. Recuperado el 4 de diciembre de 2023, de <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>

- Barraza, A., y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación educativa*, 48-65. Obtenido de file:///C:/Users/User2023/Downloads/Dialnet-EIEstresAcademicoEnLosAlumnosDeEducacionMediaSuper-2358918.pdf
- Barraza, A. (2006). Modelo Cognoscitivista Sistémico del estrés académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 15-25.
- Barraza, A. (2018). Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico, segunda versión 21 ítems. En A. Barraza-Macías, *Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico, segunda versión 21 ítems*.
- Bello, E., y Chacón, E. (29 de Julio de 2018). *Saber UVC*. Recuperado el 12 de septiembre de 2022, de Saber UVC: <http://saber.ucv.ve/handle/10872/19190>
- Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. 3 (22), 42-66. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Berrio, N., y Mazo, R. (Julio-diciembre de 2011). Estrés Académico. *Revista de psicología universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Blanco, H., Martínez, Z., y Gastélum, G. (setiembre de 2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en Universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. Recuperado el 4 de noviembre de 2023, de 268265978_ANALISIS_PSICOMETRICO_DE_LA_ESCALA_AUTOEFICACIA_EN_CONDUCTAS_ACADEMICAS_EN_UNIVERSITARIOS_DE_PRIMER_INGRESO
- Canto, L. y Rodríguez, J. (13 de diciembre de 2011). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia*. 2(18). Recuperado el 4 de diciembre de 2023, de

<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142>

Capdevila, N., y Segundo, M. (septiembre de 2005). Estrés. *Elsevier*, 24(8), 96-104. Recuperado el 28 de noviembre de 2023 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5324966>

Carrillo, L. (noviembre de 2014). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. 1 (3), 5-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>

Cassaretto, M., Vilela, N., y Gamarra, R. (2021). Psicología de la educación: Enfoques y prácticas. Fondo Editorial de la PUCP. *Scielo*. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272021000200005&script=sci_abstract

Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Scielo*, 27(2). Recuperado el 22 de febrero de 2024, de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272021000200005

Chavarria, D. (2019). *Webnode*. Obtenido de Webnode: <https://el-estres-academico.webnode.mx/>

Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). *Código de ética y deontología del Perú*. Recuperado de: <https://www.cpsp.pe/>

Cordova, U. (2018). Estrés Académico. *La UNC- Universidad Nacional de Córdoba*. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/estr%C3%A9s-acad%C3%A9mico#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20estr%C3%A9s%20acad%C3%A9mico,trabajos%20pr%C3%A1cticos%2C%20presentaciones%2C%20etc.>

- Cure, F., y Echevarria, D. (2021). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana (tesis de licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Perú.
- Díaz de León, N. (2013). *Técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas FAD UAEMex*. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 30 de noviembre de 2023, de Universidad Autónoma del Estado de México: <https://core.ac.uk/download/pdf/80531608.pdf>
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.
- Doval, E., y Viladrich, C. (abril de 1999). La Consistencia Individual en Situaciones de Riesgo como base para la Evaluación de las Diferencias Individuales. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 2(2). Recuperado de:
[https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/numerocuatro/consistencia.html#:~:text=S%C3%A1nchez%2C%201990\).- ,La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20diferencias%20individuales%20de%20Ribes%20y%20S%C3%A1nchez,similares%20aunque%20adquiran%20formas%20di](https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/numerocuatro/consistencia.html#:~:text=S%C3%A1nchez%2C%201990).- ,La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20diferencias%20individuales%20de%20Ribes%20y%20S%C3%A1nchez,similares%20aunque%20adquiran%20formas%20di)
- Ministerio de educación (2023). *Resultados 2022-2023*. Gobierno del Perú. Recuperado en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/6309051-resultados-2022-2023>
- Escobar, G. (2024). (Tesis de Pregrado). *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú*. Obtenido de (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Escobar, E., Soria, B., López, G., y Peñafiel, D. (agosto de 2018). Manejo del estrés académico, revisión crítica. *Revista: Atlante*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html?fb>
- Flores, A. (2022). *Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de segundo a quinto grado de secundaria de la Institución Educativa*

Emblemática Francisco Antonio de Zela, Tacna 2022 (Tesis de licenciatura). *Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú.*

García, R., y Rivera, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Universidad Nacional de Costa Rica*, 01-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194168388001/html/>

Godoy, M. (2019). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana 2019 (tesis de licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima.

Hitches, E. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-11. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000036?via%3Dihub>

Huanca, C., y Mamami, L. (2021). *Autoeficacia del aprendizaje y estrés académico durante la pandemia COVID – 19 en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa 2020* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa 2020, Lima.

Lazarus, R., y Susan, F. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. Internet Archive. Recuperado de: <https://archive.org/details/stressappraisalc0000laza>

Liu, X. (2024). The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: A longitudinal analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), 537. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/bs14070537>

López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Scielo*. Recuperado de: [https://www.bing.com/search?q=López%2C+P.+L.+\(2004\).+POBLACIÓN+MUESTRA+Y+MUESTREO.+Scielo.&cvid=90df2cf1974a45c08694bec04ead91ef&gs_lcrp=EgRIZGdlKgYIABBFgDkyBggAEEUYOdIBBzMzNGowajSoAgiwAgE&FORM=ANAB01&PC=EDGEDB](https://www.bing.com/search?q=López%2C+P.+L.+(2004).+POBLACIÓN+MUESTRA+Y+MUESTREO.+Scielo.&cvid=90df2cf1974a45c08694bec04ead91ef&gs_lcrp=EgRIZGdlKgYIABBFgDkyBggAEEUYOdIBBzMzNGowajSoAgiwAgE&FORM=ANAB01&PC=EDGEDB)

Académico, Universidad de Cuenca, Cuenca – Ecuador, 2015. *Trabajo Original Revista Médica Hija*, 88-92. Recuperado el 5 de diciembre de 2023, de <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/07/982157/2-estudio-transversal-prevalencia-del-estresa-academico.pdf>

Narvaez, M. (2024). *Investigación básica: Qué es, ventajas y ejemplos*. QuestionPro. Recuperado de: <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-basica/>

Ochoa, C. (15 de febrero de 2015). *¿Qué es el muestreo en investigación y para qué sirve?*. Netquest. Recuperado el 30 de noviembre de 2023, de: <https://www.netquest.com/blog/muestreo-que-es-porque-funciona>

Peinado, A. (2018). *El estrés académico en los estudiantes del último año, estudio realizado con estudiantes del último año del ciclo diversificado del instituto Nacional de Educación Diversificada, San Pedro Sacatepéquez* (tesis de licenciatura). Universidad de San Carlos, Guatemala.

Reyes, M. (2023). *Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.

Rosado, M., y Flores, A. (2023). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología en una universidad privada de Arequipa* (tesis de licenciatura). Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Ruiz, F. (2018). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revistas UPC*. Recuperado de: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/524>

Ruiz, J. (2018). Estrategias para la autorregulación académica en adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 24(2), 65-78. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/367982404_Estrategias_para_el_fortalecimiento_de_la_autorregulacion_escolar_una_revision_documental

- Rus, E. (1 de noviembre de 2020). *Investigación correlacional*. Economipedia. Obtenido de Economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/investigacion-correlacional.html>
- Sánchez, E. (17 de agosto de 2022). *Rotter y su teoría del aprendizaje social*. La mente es maravillosa. Recuperado el 4 de noviembre de 2023, de: <https://lamenteesmaravillosa.com/rotter-teoria-aprendizaje-social/>
- Sandoval, P. (2022). Estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de instituciones estatales del Barrio San José-Tumbes (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Sanitas. L (2023). *Tipos de estrés*. Sanitas. Recuperado el 2 de diciembre de 2023 de: <https://www.sanitas.es/biblioteca-de-salud/psicologia-psiQUIIATRIA/estres-ansiedad/tipos-estres>
- Soler, S. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Scielo*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242012000100001
- Solís, R. (2020). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes de una unidad educativa pública de Guayaquil 2020* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.
- Torres, I. (2021). *Autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad de Lima* (tesis de licenciatura). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú.
- Stander Universidades, S. (11 de diciembre de 2021). *Investigación cualitativa y cuantitativa: características, ventajas y limitaciones*. Santander Becas. Recuperado el 18 de septiembre de 2022, de Santander Becas: <https://www.becas-santander.com/es/blog/cualitativa-y-cuantitativa.html#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20se%20usa,expresan%20en%20n%C3%BAmeros%20o%20gr%C3%A1ficos.>

- Valdés, A. (2018). *Diseño de la Investigación*. Centro de investigación. Recuperado el 18 de septiembre de 2022, de Centro de investigación: <https://www.uprm.edu/ademinvestiga/disenode-la-investigacion/#:~:text=Hay%20cuatro%20tipos%20de%20dise%C3%B1o,y%20dise%C3%B1o%20de%20investigaci%C3%B3n%20cuantitativo.>
- Vásquez, F, y Moposita, E. (1 de marzo de 2023). *Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios* (tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Villasís, M., Márquez, H., Zurita, J., Miranda, G., y Escamilla, A. (15 de octubre de 2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista alergia México*. doi:10.29262/ram. v65i4.560

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | POBLACIÓN Y MUESTRA | METODOLOGÍA | INSTRUMENTOS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>¿Existe una relación inversa significativa entre estrés académico y autoeficacia en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024?</p> | <p>Objetivo general: Determinar la relación que existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de tumbes, 2024.</p> <p>Objetivos específicos: 1. Determinar el nivel de estrés académico según sexo, grado de estudios y edad en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024. 2. Determinar el nivel de autoeficacia académica según sexo, grado de estudios y edad en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024. 3. Determinar el nivel de correlación que existe entre el estrés académico y las dimensiones de la autoeficacia académica.</p> | <p>H1: Existe relación inversa significativa entre las variables estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de tumbes, 2024.</p> <p>H0: No existe relación inversa entre las variables estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de tumbes, 2024.</p> | <p>La población elegida para este estudio está constituida por 380 estudiantes de secundaria pertenecientes a una institución educativa privada en la ciudad de Tumbes, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Con una muestra de 192 estudiantes.</p> | <p>La investigación es básica y cuantitativa, enfocada en ampliar el conocimiento sobre un fenómeno específico mediante análisis estadísticos para identificar relaciones y generalizar resultados. Es correlacional, evaluando la relación entre dos variables, con un diseño no experimental y de corte transversal, donde las variables se observan en su entorno natural.</p> | <p>Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico sv – 21, (SISCO).</p> <p>Cuestionario de Autoeficacia Académica Autora: Adaptado a partir de los principios de Albert Bandura</p> |

Anexo 2: Matriz de operacionalización de la variable estrés académico

| VARIABLES DE ESTUDIO | DEFINICION CONCEPTUAL | DEFINICION OPERACIONAL | DIMENSION | INDICADORES | ÍTEMS |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Estrés académico | El estrés académico se define como una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos, esta gran activación puede redundar de modo negativo tanto en el rendimiento en los diferentes compromisos académicos, como en la salud física y mental de los estudiantes. (Berrio García & Mazo Zea, 2011) | El estrés académico desde una perspectiva procesual que realiza el evaluador a través del Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO) de Mario Barraza, es la segunda versión de 21 ítems a escala de Likert con tres dimensiones de carácter secuencial: estresores, síntomas y afrontamiento. | Estresores (input) | Sobrecarga Académica Relación con el docente Evaluación Complejidad Tiempo limitado Metodología confusa | 1-2-3-4-5-6-7 |
| | | | Síntomas | Físico (input) Psicológico Comportamental (output) | 8-9-10-11-12-13-14 |
| | | | Estrategias de afrontamiento (output) | Focalización Resolución de problemas Análisis lógico Regulación de emociones Aprendizaje Planificación Connotación positiva | 15-16-17-18-19-20-21 |

Anexo 3: Matriz de la variable auto eficiencia académica

| VARIABLES DE ESTUDIO | DEFINICION CONCEPTUAL | DEFINICION OPERACIONAL | DIMENSION | INDICADORES | ÍTEMS |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Autoeficacia académica | La autoeficacia académica es definida como las creencias personales específicas sobre la capacidad de un estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones para alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico. | La autoeficacia académica es la convicción de las capacidades del estudiante que va a medir el evaluador a través del Cuestionario de Autoeficacia Académica. La validación de la versión adaptada del Cuestionario de Autoeficacia Académica (ASE) ha sido explorada en diversas investigaciones, indicando tanto confiabilidad como valideces adecuadas para su uso en estudiantes de 11 a 16 años. | Comprensión y Aprendizaje | <p>El estudiante siente que no puede entender o aprender conceptos complejos.</p> <p>El estudiante tiene confianza en su capacidad para aprender, pero puede dudar ante temas más difíciles</p> <p>El estudiante está seguro de su capacidad para entender y aprender cualquier material.</p> | 1 – 2 - 4 |
| | | | Manejo del Tiempo y Organización | <p>El estudiante lucha con la organización y la gestión del tiempo</p> <p>El estudiante tiene algunas habilidades de organización, pero puede mejorar.</p> <p>El estudiante se siente seguro organizando su tiempo y completando tareas a tiempo.</p> | 3 – 6 - 9 |
| | | | Participación y Contribución en Clase | <p>El estudiante tiene miedo de participar y contribuir en clase.</p> <p>El estudiante participa ocasionalmente, pero con dudas.</p> <p>El estudiante participa activamente y se siente seguro haciendo preguntas.</p> | 8 - 10 |

| | | |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Manejo de Estrés y Persistencia | El estudiante se siente abrumado por el estrés y duda de sus habilidades. El estudiante puede manejar el estrés en cierta medida, pero puede sentirse inseguro en situaciones de alta presión. El estudiante maneja bien el estrés y es persistente frente a los desafíos. | 5 - 7 |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|

Anexo 4: Ficha técnica SISCO

Ficha técnica del estrés académico

Nombre de la Prueba: Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico sv – 21, (SISCO).

Autor (a): Arturo Barraza Macías

Procedencia: Durango, México

Administración: El cuestionario fue diseñado para ser autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o colectiva.

Tiempo de aplicación: Entre 15 minutos a 20 minutos

Ámbito de aplicación: Estudiantes de una Unidad Educativa Pública de Guayaquil.

Significación: Este instrumento está constituido por 21 ítems, es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta de manera descriptiva en tres momentos de estrés académico: estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento.

Anexo 5: Instrumento 1- Inventario SISCO de estrés académico

Instrumento:

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

- Sí
- No

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

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

- 1 2 3 4 5

3.- Dimensión estresores

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

- **Nunca (N)**
- **Casi nunca (CN)**
- **Rara vez (RV)**
- **Algunas veces (AV)**
- **Casi siempre (CS)**
- **Siempre (S)**

¿Con qué frecuencia te estresa?:

| ESTRESORES | N | CN | RV | AV | CS | S |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|----|----|---|
| La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días. | | | | | | |
| La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases. | | | | | | |
| La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.). | | | | | | |
| El nivel de exigencia de mis profesores/as | | | | | | |
| El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.). | | | | | | |
| Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as. | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as. | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?, tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

| SINTOMAS | N | CN | RV | AV | CS | S |
|-------------------------------------------------------|---|----|----|----|----|---|
| Fatiga crónica (cansancio permanente) | | | | | | |
| Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) | | | | | | |
| Ansiedad, angustia o desesperación | | | | | | |
| Problemas de concentración | | | | | | |
| Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad | | | | | | |
| Conflictos o tendencia a polemizar o discutir | | | | | | |
| Desgano para realizar las labores escolares | | | | | | |

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?, tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

| ESTRESORES | N | CN | RV | AV | CS | S |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|----|----|---|
| Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. | | | | | | |
| Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa | | | | | | |
| Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa. | | | | | | |
| Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa. | | | | | | |
| Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné. | | | | | | |
| Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. | | | | | | |
| Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. | | | | | | |

Anexo 6: Prueba piloto del test de estrés académico

Escala: Estres Academico

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Casos | Válido | 30 | 100,0 |
| | Excluido ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,746 | 21 |

Estadísticas de elemento

| | Media | Desv. Desviación | N |
|-----|-------|------------------|----|
| I1 | 3,93 | 1,363 | 30 |
| I2 | 3,17 | 1,577 | 30 |
| I3 | 4,03 | 1,752 | 30 |
| I4 | 3,33 | 1,749 | 30 |
| I5 | 3,87 | 1,717 | 30 |
| I6 | 4,03 | 1,586 | 30 |
| I7 | 3,33 | 1,516 | 30 |
| I8 | 3,20 | 1,606 | 30 |
| I9 | 3,53 | 1,737 | 30 |
| I10 | 3,67 | 1,688 | 30 |
| I11 | 3,73 | 1,911 | 30 |
| I12 | 2,77 | 1,455 | 30 |
| I13 | 2,23 | 1,455 | 30 |
| I14 | 3,50 | 1,676 | 30 |
| I15 | 3,63 | 1,650 | 30 |
| I16 | 3,67 | 1,398 | 30 |
| I17 | 3,70 | 1,466 | 30 |
| I18 | 3,47 | 1,570 | 30 |
| I19 | 3,60 | 1,567 | 30 |
| I20 | 3,07 | 1,874 | 30 |
| I21 | 3,47 | 1,776 | 30 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-----|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| I1 | 69,00 | 174,414 | ,460 | ,727 |
| I2 | 69,77 | 167,495 | ,559 | ,718 |
| I3 | 68,90 | 160,231 | ,666 | ,706 |
| I4 | 69,60 | 165,076 | ,549 | ,716 |
| I5 | 69,07 | 156,133 | ,787 | ,696 |
| I6 | 68,90 | 179,472 | ,255 | ,740 |
| I7 | 69,60 | 181,145 | ,230 | ,742 |
| I8 | 69,73 | 178,892 | ,264 | ,740 |
| I9 | 69,40 | 165,007 | ,556 | ,716 |
| I10 | 69,27 | 164,133 | ,597 | ,713 |
| I11 | 69,20 | 177,890 | ,221 | ,744 |
| I12 | 70,17 | 180,902 | ,251 | ,740 |
| I13 | 70,70 | 191,597 | -,022 | ,758 |
| I14 | 69,43 | 183,289 | ,148 | ,748 |
| I15 | 69,30 | 186,217 | ,086 | ,753 |
| I16 | 69,27 | 186,271 | ,120 | ,748 |
| I17 | 69,23 | 183,357 | ,184 | ,745 |
| I18 | 69,47 | 184,257 | ,143 | ,748 |
| I19 | 69,33 | 191,540 | -,027 | ,760 |
| I20 | 69,87 | 169,706 | ,401 | ,728 |
| I21 | 69,47 | 192,395 | -,055 | ,765 |

Estadísticas de escala

| Medi a | Varianza | Desv. Desviación | N de elementos |
|-----------|----------|---------------------|-------------------|
| 72,93 | 192,823 | 13,886 | 21 |

Anexo 7: Ficha técnica de la autoeficacia académica

Nombre de la Prueba: Cuestionario de Autoeficacia Académica

Autora: Adaptado a partir de los principios de Albert Bandura

Población: Estudiantes de 11 a 16 años

Número de Ítems: 10

Formato de Respuesta: Escala Likert de 5 puntos (1 = Nada confiado, 5 = Muy confiado)

Propósito: Evaluar la autoeficacia académica de los estudiantes en relación con sus capacidades para realizar tareas académicas

Aplicación: Individual o colectiva, en contextos educativos.

Anexo 8: Instrumento 2 - Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas

Cuestionario de Autoeficacia Académica

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tus sentimientos acerca de tus habilidades académicas. Lee cada una cuidadosamente y selecciona la opción que mejor describa lo que piensas. Usa la siguiente escala para responder:

| Nada confiado | Poco confiado | Algo confiado | Confiado | Muy confiado |
|---------------|---------------|---------------|----------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Estoy seguro/a de que puedo entender las ideas más complejas de mis clases. | | | | | |
| Puedo aprender los temas difíciles si trabajo lo suficiente. | | | | | |
| Me siento capaz de completar mis tareas a tiempo. | | | | | |
| Puedo comprender las lecturas asignadas en mis clases. | | | | | |
| Creo que puedo obtener buenas calificaciones en los exámenes | | | | | |
| Puedo organizarme para estudiar eficientemente. | | | | | |
| Puedo concentrarme en mis estudios a pesar de las distracciones | | | | | |
| Me siento seguro/a al participar en clase y hacer preguntas. | | | | | |
| Puedo mantenerme al día con el trabajo de todas mis asignaturas. | | | | | |
| Confío en mi capacidad para encontrar soluciones a problemas académicos. | | | | | |

Escala: Autoeficacia en Conductas Académicas

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Casos | Válido | 30 | 100,0 |
| | Excluido ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de elemento

| | Media | Desv. Desviación | N |
|-----|-------|------------------|----|
| P1 | 3,90 | 1,094 | 30 |
| P2 | 3,77 | 1,135 | 30 |
| P3 | 3,63 | 1,189 | 30 |
| P4 | 3,20 | 1,186 | 30 |
| P5 | 3,60 | 1,192 | 30 |
| P6 | 3,33 | 1,322 | 30 |
| P7 | 4,30 | ,915 | 30 |
| P8 | 4,47 | ,776 | 30 |
| P9 | 3,83 | 1,053 | 30 |
| P10 | 3,43 | 1,331 | 30 |
| P11 | 3,87 | 1,137 | 30 |
| P12 | 3,80 | ,961 | 30 |
| P13 | 4,23 | ,935 | 30 |

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,848 | 13 |

Estadísticas de total de elemento

| Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| | | | |

| | | | | |
|-----|-------|--------|------|------|
| P1 | 45,47 | 60,533 | ,662 | ,826 |
| P2 | 45,60 | 58,248 | ,777 | ,818 |
| P3 | 45,73 | 63,582 | ,422 | ,843 |
| P4 | 46,17 | 61,799 | ,525 | ,835 |
| P5 | 45,77 | 60,875 | ,575 | ,832 |
| P6 | 46,03 | 60,447 | ,526 | ,836 |
| P7 | 45,07 | 64,133 | ,548 | ,835 |
| P8 | 44,90 | 67,472 | ,386 | ,844 |
| P9 | 45,53 | 66,809 | ,295 | ,850 |
| P10 | 45,93 | 62,133 | ,433 | ,843 |
| P11 | 45,50 | 61,914 | ,547 | ,834 |
| P12 | 45,57 | 67,564 | ,285 | ,849 |
| P13 | 45,13 | 63,361 | ,589 | ,832 |

Estadísticas de escala

| Media | Varianza | Desv. Desviación | N de elementos |
|-------|----------|---------------------|-------------------|
| 49,37 | 72,999 | 8,544 | 13 |

Frecuencias

Estadísticos

| | | Estrés Académico (Agrupada) | Conductas académicas (Agrupada) |
|---|----------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| N | Válido | 30 | 30 |
| | Perdidos | 0 | 0 |

Estrés Académico (Agrupada)

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válido | Moderado | 2 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| | Fuerte | 28 | 93,3 | 93,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Conductas académicas (Agrupada)

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válido | Medio | 17 | 56,7 | 56,7 | 56,7 |
| | Alto | 13 | 43,3 | 43,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Anexo 10: Prueba de normalidad.

PRUEBA DE NORMALIDAD

Resumen de procesamiento de casos

| | Casos | | | | | |
|---------------------------------------|--------|------------|----------|------------|-------|------------|
| | Válido | | Perdidos | | Total | |
| | N | Porcentaje | N | Porcentaje | N | Porcentaje |
| Estrés académico | 111 | 100,0% | 0 | 0,0% | 111 | 100,0% |
| Autoeficacia académica | 111 | 100,0% | 0 | 0,0% | 111 | 100,0% |
| Comprensión aprendizaje | 111 | 100,0% | 0 | 0,0% | 111 | 100,0% |
| Manejo del Tiempo y organización | 111 | 100,0% | 0 | 0,0% | 111 | 100,0% |
| Participación y Contribución en Clase | 111 | 100,0% | 0 | 0,0% | 111 | 100,0% |
| Manejo de Estrés y Persistencia | 111 | 100,0% | 0 | 0,0% | 111 | 100,0% |

Pruebas de normalidad

| | Kolmogórov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-------|--------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Estrés académico | ,058 | 111 | ,200* | ,983 | 111 | ,169 |
| Autoeficacia académica | ,062 | 111 | ,200* | ,989 | 111 | ,521 |
| Comprensión aprendizaje | ,107 | 111 | ,003 | ,976 | 111 | ,043 |
| Manejo del Tiempo y organización | ,092 | 111 | ,023 | ,980 | 111 | ,098 |
| Participación y Contribución en Clase | ,150 | 111 | ,000 | ,959 | 111 | ,002 |
| Manejo de Estrés y Persistencia | ,147 | 111 | ,000 | ,955 | 111 | ,001 |

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

CONSENTIMIENTO INFORMADO

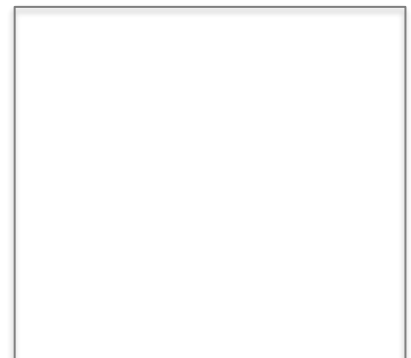
Estimado apoderado, soy **Karina Anallely Lozano Flores**, estudiante del IX ciclo de la carrera profesional de **Psicología** de la **Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes**. Estoy llevando a cabo una investigación titulada **“Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024”**, con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables. Para este estudio su menor hijo(a) necesita completar cuestionarios sobre su percepción del estrés académico y la autoeficacia académica, marcando con una “X” la alternativa que representa su situación. La participación tomará un aproximado de **30 minutos**.

Es preciso aclarar que, los resultados recopilados serán tratados con **estricta confidencialidad**. Los datos serán **anonimizados** para proteger la identidad de su hijo(a) y se utilizarán exclusivamente para fines de investigación. La participación del menor es completamente **voluntaria**, puede no participar o retirarse en cualquier momento.

Yo, _____ con número de DNI: _____, después de leer el consentimiento informado, **autorizo la participación de mi hijo(a)** _____ con DNI: _____ en la investigación señalada por la estudiante **Karina Anallely Lozano Flores**, entendiéndolo que la información proporcionada será resguardada y mantenida confidencialmente bajo anonimato, usados únicamente con fines de investigación.

Firma del apoderado

Huella



Anexo 12: Autorización para el desarrollo de la investigación



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

SOLICITO: Autorización para el desarrollo de
Investigación de Tesis.

Señor(a):

Leydi Diana Atto Arana

DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA "THALES DE MILETO"

Yo, Lozano Flores Karina Anallely, estudiante del IX ciclo de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Psicología, identificada con DNI N.º 72859198 y código de estudiante N.º 160102191 ante usted con el debido respeto me presento y expongo:

Me encuentro elaborando mi proyecto de tesis denominado "*Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024*", bajo asesoramiento de la docente Dra. Marilú Elena Barreto Espinoza.

Que, en el marco de la ejecución de mi proyecto de tesis, solicito a usted el permiso para desarrollar dicha investigación; ya que tengo que realizar algunas actividades de aplicación de un instrumento a los estudiantes del nivel secundario de vuestra INSTITUTO EDUCATIVA PARTICULAR: THALES DE MILETO", de esta forma los datos obtenidos servirán para la elaboración de mi proyecto de investigación.

POR LO EXPUESTO:

Solicito a vuestro despacho, me permita realizar las actividades de aplicación de los instrumentos de recolección de datos a los estudiantes del nivel secundario durante el periodo indicado.

En espera de vuestra respuesta favorable, me despido de Ud. agradeciéndole por anticipado.

Tumbes, 6 de junio del 2024

Lozano Flores Karina Anallely

DNI: 72859198

ORCID: 0000-0002-5406



I.E.P. "THALES DE MILETO"

Lic. Leydi D. Atto Arana
DIRECTORA

ASENTIMIENTO INFORMADO

Hola, buen día, mi nombre es **Karina Anallely Lozano Flores**, estudiante del IX ciclo de la carrera profesional de **Psicología** de la **Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes**. Estoy llevando a cabo una investigación titulada **“Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Tumbes, 2024”**.

El propósito de esta investigación es conocer la relación entre el **estrés académico** y la **autoeficacia académica** en estudiantes de secundaria de nuestra institución educativa durante el año 2024. Tu participación en este estudio es **completamente voluntaria**. Consistirá en completar cuestionarios diseñados para comprender cómo es que el estrés académico influye en la autoeficacia académica del adolescente.

Toda información que nos entregues será **confidencial**, por lo que nadie conocerá tus respuestas más que el investigador (en este caso, mi persona), siendo un estudio con fines prácticos a la investigación.

Además, no se requerirá información personal identificable en los cuestionarios; si aceptas participar, te pido que por favor pongas una **(X)** en el cuadrado de abajo que dice **SÍ QUIERO PARTICIPAR**.

Sí quiero participar

Fecha: ____ / ____ / ____

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

| DATOS | RESPUESTAS |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Edad | |
| Grado de estudios | |
| Sexo | Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> |
| ¿Tiene usted alguna discapacidad física o intelectual? | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |

Anexo 14: Resolución de jurados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Ciudad Universitaria - Pampa Grande - Tumbes - Perú



**"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA
CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNIN Y AYACUCHO"**

RESOLUCIÓN N° 163-2024/UNTUMBES-FACSO-D

Tumbes, 30 de mayo de 2024.

VISTO: El expediente virtual N° 1369, del 14 de mayo de 2024, correspondiente al OFICIO N° 071-2024/UNTUMBES-FACSO.UINV-MBE, mediante el cual la directora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Sociales, alcanza, para su reconocimiento y designación de jurado, el proyecto de tesis titulado **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE EN UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, presentado por la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **KARINA ANALLELY LOZANO FLORES**, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología; y

CONSIDERANDO:

Que en conformidad con lo establecido en el numeral 45.2 del artículo 45° de la Ley Universitaria N°30220 y en el artículo 90° del Estatuto de esta Universidad, para optar el título profesional se requiere la presentación y sustentación de una tesis;

Que, en conformidad con lo expuesto, deviene procedente el reconocimiento del proyecto de tesis titulado **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE EN UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, para efectos de su evaluación, como tal, por el jurado calificador que también se constituye con esta Resolución, en virtud de la propuesta formulada con el informe señalado en la referencia;

Que complementariamente a lo señalado en el considerando precedente, se impone la necesidad de efectuar, como corresponde, la designación del docente asesor de dicho documento académico;

Que, en razón de lo anterior, es conveniente disponer lo pertinente en relación con lo aquí expuesto, en los términos que se consignan en la parte resolutoria;

En uso de las atribuciones conferidas a la señora Decana de la Facultad de Ciencias Sociales;

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO: RECONOCER a la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **KARINA ANALLELY LOZANO FLORES**, como autora del proyecto de tesis titulado **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE EN UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, presentado por dicha estudiante.



RESOLUCIÓN N° 163-2024/UNTUMBES-FACSO-D.

ARTÍCULO SEGUNDO: CONSTITUIR el Jurado Calificador del proyecto de tesis titulado "ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE EN UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024" con la siguiente conformación:

Presidente : Dr. Alexander Ordínoza Luna.
Secretario : Dra. Wendy Jesus Catherin Cedillo Lozada.
Vocal : Dra. Marilu Elena Barreto Espinoza.
Accesitario : Dr. Miguel Angel Saavedra Lopez.

ARTÍCULO TERCERO: DESIGNAR a la Dra. Marilu Elena Barreto Espinoza como asesora del proyecto de tesis titulado "ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE EN UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024", lo que se dispone en razón de lo señalado en la parte considerativa.

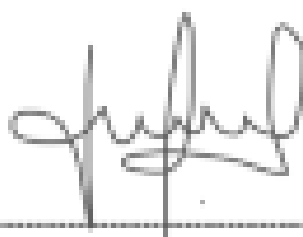
ARTÍCULO CUARTO: DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 59° del Reglamento de tesis para pregrado y posgrado de esta Universidad, el incumplimiento de las funciones del jurado, el asesor o tesista, pueden solicitar el cambio del jurado.

ARTÍCULO QUINTO: DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 56°, el tesista puede cambiar de asesor y/o coasesor (es) si no cumplen sus funciones, según el ítem a) del artículo 52° del presente reglamento.

Dada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, el treinta de mayo del dos mil veinticuatro.

REGÍSTRASE Y COMUNÍCASE: (Fdo.) Dra. DIANA MILAGRO MIRANDA YNGA, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes; (Fdo.) Mg. Cristhiam Jacob Hidalgo Sandoval, Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes.

C. c.
-RECTOR-IBACAD-OGCDA
-FACSO-DOH-SDT-SET-DOCO
-DECD-ODPS-DEPS-DOCC
-RES.TEC-Intergrado-Archivo
DAM/ry
CIR/Sec. Acad



Mg. Cristhiam Jacob Hidalgo Sandoval
SECRETARIO ACADÉMICO



Anexo 15: Resolución de aprobación del proyecto de tesis



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Ciudad Universitaria - Pampa Grande - Tumbes - Perú



**"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA
CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNIN Y AYACUCHO"**

RESOLUCIÓN N° 355-2024/UNTUMBES-FACSO-D.

Tumbes, 21 de noviembre de 2024.

VISTO: El expediente virtual N° 2933, del 18 de noviembre de 2024, correspondiente al INFORME N° 024-2024/UNTUMBES-FACSO-DAPS-AOL, mediante el cual, el presidente del Jurado constituido con la RESOLUCIÓN N° 163-2024/UNTUMBES-FACSO-D, del 30 de mayo del 2024, alcanza el acta de aprobación del proyecto de tesis titulado **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, presentado por la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **KARINA ANALLELY LOZANO FLORES**, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología; y

CONSIDERANDO:

Que con la RESOLUCIÓN N° 163-2024/UNTUMBES-FACSO-D, del 30 de mayo del 2024, se reconoce a la estudiante **KARINA ANALLELY LOZANO FLORES**, como autora del proyecto de tesis titulado **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, se constituye el Jurado Calificador y se designa al asesor de dicho documento académico;

Que, de lo consignado en el acta suscrita por los integrantes del indicado jurado, del 18 de noviembre de 2024, y que obra en el expediente señalado en la referencia, se desprende que el mencionado proyecto de tesis ha sido debidamente corregido por la mencionada estudiante y favorablemente evaluado para efectos de su correspondiente aprobación como proyecto de tesis;

Que teniendo en cuenta lo expuesto, deviene procedente la aprobación del indicado documento, con el carácter de proyecto de tesis y cuya evaluación debe continuar a cargo de los docentes miembros de ese mismo jurado calificador;

Que, en razón de lo anterior, es conveniente disponer lo pertinente, en relación con lo aquí expuesto, en los términos que se consignan en la parte Resolutiva;

En uso de las atribuciones conferidas a la señora Decana de la Facultad de Ciencias Sociales;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: APROBAR el proyecto de tesis titulado: **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024"**, presentado por la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología,



RESOLUCIÓN N° 355-2024/UNTUMBES-FACSO-D.

KARINA ANALLELY LOZANO FLORES, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología.

ARTÍCULO SEGUNDO: AUTORIZAR, la ejecución del proyecto de tesis denominado: "ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024", presentado por la estudiante de la escuela profesional de Psicología, **KARINA ANALLELY LOZANO FLORES**, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología.

ARTÍCULO TERCERO: RATIFICAR a la Dr. Marilu Elena Barreto Espinoza, como **asesora** del proyecto de tesis titulado "ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE TUMBES, 2024".

ARTÍCULO CUARTO: DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 59° del Reglamento de Tesis la Universidad Nacional de Tumbes, el incumplimiento de las funciones del jurado, el asesor o tesista, pueden solicitar el cambio del jurado.

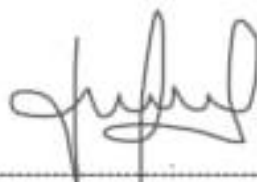
ARTÍCULO QUINTO: DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 56° del Reglamento de Tesis de la Universidad Nacional de Tumbes, el tesista puede cambiar de asesor y/o coasesor (es) si no cumplen sus funciones, según el ítem a) del artículo 52° del presente reglamento.

ARTÍCULO SEXTO: COMUNICAR la presente Resolución a los docentes aquí nominados, al vicerrectorado académico y al instituto de investigación, lo dispuesto en la presente resolución para su conocimiento y las acciones que son de su propia competencia.

Dada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, el veintiuno de noviembre del dos mil veinticuatro.

REGÍSTRASE Y COMUNÍCASE: (Fdo.) Dra. DIANA MILAGRO MIRANDA YNGA, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes; (Fdo.) Mg. Cristhiam Jacob Hidalgo Sandoval, Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes.

C. c.
-RECTOR-VRACAD-OGCDA
-FACSO-DDH-DDT-DET-DDED
-DEED-DDPS-DEPS-DECC
-REG.TEC-Interesado-Archivo
DIMMY/D.
CJHS/Sec. Acad.



Mg. Cristhiam Jacob Hidalgo Sandoval
SECRETARIO ACADÉMICO