



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

“AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA, 2024”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autores:

Erika Janeth Alvarez Laguna
Juana Iris Chiguala Dominguez

Asesor:

Mg. Edwar Isidro Sánchez Alvarez
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7901-885X>

Lima - Perú
2025

Jurado Evaluador

Jurado 1 Presidente(a)	Ivan Alfonso La Rosa Ravelo
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	Claudia Karina Guevara Cordero
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	Blanca Julissa Saravia Angulo
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud



Página 2 of 53 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trnoid::1:3083222573




18% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado

Fuentes principales

- 18%  Fuentes de Internet
 - 9%  Publicaciones
 - 15%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)
-

Dedicatoria

A Dios, mi eterna gratitud por guiarme, darme fuerzas en los momentos difíciles y permitirme cumplir uno de mis más grandes sueños, a mi familia, muy especialmente a mi madre, cuyo ejemplo de fortaleza, amor y resiliencia ha sido mi mayor inspiración para alcanzar esta meta.

Chiguala Dominguez Juana Iris

A Dios, por ser mi guía constante en cada paso de este camino, a mi familia, por su amor incondicional, su paciencia y su fe en mí, incluso en los momentos más difíciles. Su apoyo ha sido mi mayor fortaleza, a mis profesores, por compartir sus conocimientos y sembrar en mí la pasión por la psicología. Gracias por enseñarme no solo teoría sino humanidad, a mis amigos y compañeros de carrera, con quienes compartí risas, desvelos, dudas y aprendizaje. Gracias por ser parte esencial de este viaje, y a mí misma, por no rendirme, por confiar en mis capacidades y por seguir adelante cuando las fuerzas parecían agotarse. Este logro también es un acto de amor propio. Hoy concluye una etapa, pero el compromiso con el crecimiento y el bienestar de los demás apenas comienza.

Alvarez Laguna Erika Janeth

Agradecimiento

Agradezco en primer lugar a Dios por la vida, a mi familia por todo el apoyo brindado a lo largo de mi carrera universitaria, a mis amigos y compañeros de aula donde compartimos y aprendimos de cada una de las materias y demás familiares y amigos que me brindaron sus palabras de aliento para no rendirme sirviendo esto como un aliciente para mí como futura profesional.

Chiguala Dominguez Juana Iris

Agradezco en primer lugar a Dios, por brindarme fortaleza, sabiduría y guía durante cada etapa de este proceso académico y personal, a mis padres y seres queridos, por su amor, que fueron fundamentales para alcanzar esta meta, gracias por creer en mí, a mis docentes de la carrera de Psicología, por su vocación, compromiso y por compartir generosamente sus conocimientos, los cuales me han inspirado y acompañado en mi formación profesional, a mis compañeros de carrera, quienes hicieron de este camino una experiencia enriquecedora. Gracias por sus conversaciones, el compañerismo y las horas compartidas en medio del esfuerzo y la dedicación. Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra forma, formaron parte de este proceso. Cada palabra de aliento, cada gesto y cada enseñanza han sido valiosos en la construcción de este logro.

Alvarez Laguna Erika Janeth

Índice de Contenido

Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	8
Resumen.....	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	11
1.1 REALIDAD PROBLEMÁTICA	11
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
1.3 OBJETIVOS	21
1.4. HIPÓTESIS	22
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	24
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	31
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	35
Referencias.....	42
ANEXOS	47

Índice de Tablas

Tabla 1 Distribución y frecuencia de la variable Autoeficacia académica	31
Tabla 2 Distribución y frecuencia de la variable Estrés Académico	32
Tabla 3 Datos descriptivos y prueba de normalidad	33
Tabla 4 Prueba de correlación Rho de Spearman entre las variables AA y EA	34

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema de correlación.....	25
---	----

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la Autoeficacia académica y Estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024, mediante un diseño de investigación correlacional, el estudio contó con una muestra conformada por 87 estudiantes mayores de 20 años de edad que trabajan y estudian, de los tres últimos ciclos, empleando como instrumento la escala de Autoeficacia académica (ESSA) y el Inventario de Estrés Académico (SISCO) obteniendo como resultados que la variable Autoeficacia académica predomina un nivel alto con un 71% seguido del nivel medio con 29%, mientras que en la variable Estrés académico SISCO SV 21 predomina el nivel medio con un 77% seguido del nivel alto con un 21%. Llegando a la conclusión que no existe correlación significativa ($Rho=0.054$, $p > 0.05$) entre la variable Autoeficacia académica y Estrés académico en estudiantes de psicología. Sin embargo, existe una correlación negativa y significativa entre la variable de Autoeficacia académica y la dimensión de síntomas ($\rho = -0.230$, $p < 0.05$). De igual forma, existe una correlación positiva moderada y significativa entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión de estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.432$, $p < 0.05$). El estudio estuvo limitado por su diseño transversal, que impidió establecer causalidad o analizar cambios en periodos académicos. Aunque la muestra cumplió criterios mínimos, su tamaño pudo afectar la representatividad. Además, la escasa literatura sobre estudiantes que trabajan y estudian dificultó la comparación e interpretación de los hallazgos.

Palabras claves: Autoeficacia académica, estudiante trabajador, universitarios, estrés académico y correlación.

Abstract

The general objective of this research was to determine the relationship between academic self-efficacy and academic stress in psychology students at a private university in Lima, 2024. Using a correlational research design, the study included a sample of 87 students over 20 years of age who both work and study, from the last three semesters of their degree. The Academic Self-Efficacy Scale (ESSA) and the Academic Stress Inventory (SISCO) were used as instruments. The results showed that the academic self-efficacy variable was predominantly high (71%) followed by medium (29%), while the SISCO SV 21 academic stress variable was predominantly medium (77%) followed by high (21%). The study concluded that there is no significant correlation ($Rho=0.054$, $p > 0.05$) between academic self-efficacy and academic stress in psychology students. However, a significant negative correlation was found between the Academic Self-Efficacy variable and the symptom dimension ($\rho = -0.230$, $p < 0.05$). Similarly, a significant moderate positive correlation was found between the Academic Self-Efficacy variable and the coping strategies dimension ($\rho = 0.432$, $p < 0.05$). The study was limited by its cross-sectional design, which prevented establishing causality or analyzing changes across academic periods. Although the sample met minimum criteria, its size may have affected representativeness. Furthermore, the limited literature on working students hindered the comparison and interpretation of the findings.

Keywords: Academic self-efficacy, working student, university students, academic stress, correlation.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

La educación superior se ha consolidado como un espacio fundamental para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, al mismo tiempo que representa un escenario lleno de desafíos que exigen recursos psicológicos, emocionales y sociales. Aunque diversas variables intervienen en la evaluación de las demandas del contexto, Lazarus y Folkman (1986), señalan que las creencias existenciales y aquellas relacionadas con el control personal constituyen los factores más relevantes para explicar el estrés. Según estos autores, las evaluaciones sobre el control de una situación corresponden al grado en el que el individuo considera que puede influir o modificar su relación con el entorno. Dichas evaluaciones se construyen a partir de la valoración que la persona realiza a las demandas de la situación, los recursos personales con los que cuenta, las alternativas de afrontamiento disponibles y su capacidad para aplicarlas eficazmente (Cabanach, 2010).

El estrés académico se entiende como un proceso psicológico adaptativo que aparece cuando el estudiante enfrenta múltiples exigencias, como la acumulación de tareas, la preparación para exámenes o la exposición en presentaciones (Barraza, 2006). Este conjunto de demandas provoca un desajuste que se manifiesta en síntomas físicos, cognitivos y conductuales, los cuales pueden ser regulados mediante estrategias de afrontamiento que favorezcan la recuperación del equilibrio (Barraza, 2008).

En el ámbito universitario, diversas investigaciones evidencian que el estrés académico influye de manera directa en las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes. Ramos-Vera et al. (2024) hallaron que los síntomas de estrés académico median la relación entre los estresores académicos y las estrategias de afrontamiento, reflejando su impacto en la regulación emocional de los jóvenes. Estos resultados ponen de manifiesto como las presiones

propias de la educación superior pueden afectar el bienestar psicológico del estudiante y condicionar la forma en que responden a las demandas académicas.

Diversos estudios recientes evidencian que, tras la pandemia del COVID-19, la carga académica de los estudiantes universitarios se intensificó con la implementación de modalidades virtuales e híbridas, lo que generó nuevas fuentes de estrés vinculadas al manejo de plataformas digitales y a la reorganización de las rutinas de estudio y trabajo. En este contexto, surgió la necesidad de comprender como los factores tecnológicos y psicológicos influyen en el bienestar y el desempeño académico en la educación superior. En esa línea, el estudio de Arbulú Pérez Vargas et al. (2024) adoptó un enfoque empírico orientado a analizar el papel mediador de las habilidades digitales y la autoeficacia móvil en la relación entre el estrés y el compromiso académico de estudiantes universitarios peruanos en entornos virtuales pospandémicos. Asimismo, la investigación se llevó a cabo mediante un diseño no experimental y de corte transversal, ya que no se realizó variación intervención sobre las variables de estudio y la obtención de la información se efectuó en un solo periodo de tiempo.

Así, el estrés académico constituye uno de los problemas más frecuentes entre los estudiantes universitarios, en especial aquellos que se encuentran en los últimos ciclos de formación profesional. En el caso de los estudiantes de psicología, la presión se intensifica debido a la exigencia de combinar la carga académica con la práctica preprofesional y, en muchos casos, con actividades laborales paralelas.

En este sentido, la autoeficacia académica emerge como un constructo central. Según la teoría social-cognitiva de Bandura, la autoeficacia corresponde a las creencias sobre la capacidad personal para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar un objetivo (Bandura, 1997). En el ámbito académico, altos niveles de autoeficacia se relacionan con mayor motivación, persistencia y el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, lo cual favorece el rendimiento y disminuye la vulnerabilidad al estrés (Mendoza-Torres et al., 2023). Por el

contrario, estudiantes con baja autoeficacia suelen experimentar dudas, disminución del esfuerzo y mayor susceptibilidad a los efectos negativos del estrés. (Vásquez et al., 2022). En el caso del Perú, (Vásquez et al., 2022) identificaron que la autoeficacia y el apoyo social predicen significativamente las estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios.

Si bien se han desarrollado estudios en población universitaria peruana, aún existe la necesidad de investigaciones más específicas que incluyan a estudiantes de psicología, quienes enfrentan características particulares. Estos estudiantes suelen encontrarse en contacto temprano con problemáticas emocionales y sociales propias de la disciplina, lo cual incrementa la exigencia académica. A ello se suma que muchos deben compatibilizar el estudio con el trabajo, lo que puede aumentar el nivel de estrés y limitar el tiempo disponible para el aprendizaje autónomo y el autocuidado.

Explorar la relación que se presenta entre autoeficacia académica y estrés en esta población resulta fundamental no solo para comprender la dinámica de estas variables, sino también para orientar intervenciones institucionales y programas de acompañamiento psicológico. Los hallazgos podrían aportar evidencia empírica que permita fortalecer la formación profesional, promoviendo estudiantes más resilientes y capaces de enfrentar con éxito los desafíos académicos y laborales.

En ese marco, la presente investigación busca responder a la necesidad de generar conocimiento local y actualizado sobre la interacción entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024 específicamente en aquellos que se encuentran en los últimos tres ciclos de la carrera y que simultáneamente trabajan y estudian. El propósito es contribuir a la literatura científica nacional y ofrecer insumos prácticos que favorezcan el diseño de estrategias de prevención e intervención en el ámbito universitario.

A partir de esta sección, se emplearán las siglas AA para referirse a la Autoeficacia Académica y EA para el Estrés Académico, con el fin de evitar redundancias y mantener una redacción clara y concisa a lo largo del documento.

Finalmente, se da paso al análisis de los antecedentes, que permitirán sustentar la relevancia de esta investigación en base a la evidencia empírica previa. Tal revisión pondrá en perspectiva cómo los hallazgos internacionales y locales se articulan con la problemática concreta de los estudiantes limeños de psicología, resaltando la importancia de indagar en un tema que no sólo es de interés académico, sino que constituye un aporte directo a la promoción de la salud mental y el éxito profesional de los futuros psicólogos del país.

Para el desarrollo de esta investigación, se llevó a cabo una revisión de estudios a nivel internacional, dando inicio a Liu et al., (2024), donde realizaron un estudio en 5 universidades de China, cuyo objetivo fue explorar las relaciones longitudinales entre el estrés y la autoeficacia académica entre estudiantes de las universidades de élite. Se apoyó en un estudio descriptivo y correlación. Su muestra estuvo conformada por 1,919 estudiantes de las universidades de Pekín, la Universidad de Tsinghua, la Universidad Renmin de China, la Universidad de Beihang y el Instituto de Tecnología de Beijing. Los instrumentos de medición para el estrés fue la subescala de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés 42(DASS-42), para la autoeficacia académica evaluaron la subescala de autoeficacia académica de las Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (PALS). Los resultados de análisis de correlación indicaron que el estrés se correlacionó con la autoeficacia académica.

En segundo lugar, se llevó a cabo un estudio en la ciudad de Maracaibo-Venezuela, Mendez (2022), cuyo objetivo fue determinar el dominio de la autoeficacia académica sobre el estrés académico en estudiantes, su investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, transeccional-correlacional y un diseño de investigación no experimental. La muestra estuvo conformado por 85 estudiantes de ambos sexos, y de diferentes carreras. Para la medición de

las variables, aplicaron instrumentos, el Inventario de Indicadores de estrés (Vargas,2007) y el Cuestionario para medir la Autoeficacia Académica General (Torres,2007). Entre los resultados obtenidos, se mostró que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. No obstante, se observa un alto nivel de autoeficacia académica y un bajo nivel de estrés académico en estudiantes.

Del mismo modo, en Ecuador, Moposita y Vásquez (2022), buscaron examinar la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios. La investigación siguió un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo-correlacional y transversal. La muestra estuvo compuesta por 239 estudiantes. Los datos se recopilaron mediante el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) y el Inventario Cognitivo Sistémico para el Estrés Académico, segunda versión, compuesto por 21 ítems. Los hallazgos mostraron que no hubo correlación entre la autoeficacia académica y el estrés académico ($Rho = -0,011, p > 0,05$).

En este mismo contexto, Ramón (2020), desarrolló un estudio en una institución educativa pública en la ciudad de Guayaquil- Ecuador, dicha investigación buscó determinar la relación entre la autoeficacia y el estrés académico, utilizando un estudio de tipo cuantitativo y un diseño no experimental, de corte transversal y enfoque correlacional. La población estuvo compuesta por 258 estudiantes, cuyos instrumentos empleó la Escala de Autoeficacia Académica y el Inventario SISCO. Finalmente, los resultados que obtuvo en su investigación fue una relación directa de (Rho de $.182; p < .01; 1-\beta=.81$). El hallazgo obtenido se encuentra en consonancia con estudios anteriores, los cuales señalan que una percepción reducida de eficacia personal suele asociarse con mayores niveles de ansiedad y manifestaciones relacionadas con el estrés. En contraste, las personas que presentan altos niveles de autoeficacia tienden a experimentar menores grados de malestar psicológico.

Así mismo, en el estudio de Naranjo y Cunza (2020), fue llevado a cabo en una universidad de la ciudad de Ecuador, que tuvo como objetivo de determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la carrera de Fisioterapia. Su estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, de diseño no experimental, de corte transversal. Su muestra estuvo conformada por 105 estudiantes. En cuanto a los instrumentos utilizados para su recolección, emplearon el inventario SISCO del estrés Académico y la Escala de la Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Los resultados mostraron que no existe una relación significativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica ($r = -.180$; $p > .05$).

Una vez concluida la revisión de estudios internacionales, se procedió al análisis de investigaciones en el contexto nacionales, entre las cuales se encontró el estudio de Reyes (2023), Lima-Perú, donde buscó determinar la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico, el enfoque fue de tipo básica, con un diseño no experimental transversal y de alcance correlacional. Con una población de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, con una muestra total de 173 universitarios. Los instrumentos que llegaron a utilizar fue en Inventario SISCO SV-21 (Barraza ,2018) y la Escala de autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Finalmente obtuvieron como resultado que la relación entre el EA y AA es negativa de intensidad media ($r_s = -0.226$) y significativa ($p < 0.05$). Lo que puede indicar que los universitarios que presenten mayores niveles de estrés disminuyen su autoeficacia académica afectando su nivel académico.

Por su parte, Rosado y Flores (2023), Arequipa-Perú, en su investigación tuvo como propósito determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología, además, su estudio es un diseño correlacional y transversal. Con una muestra de 336 universitarios de la carrera de psicología. Llegando a utilizar las pruebas de Inventario de estrés académico SISCO SV-21 y la escala de autoeficacia académica (ESAA).

Los resultados evidencian una correlación positiva media entre el estrés académico y la autoeficacia académica. Además, muestra la relación entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica siendo una relación negativa considerable ($\rho = -0.641$).

Mientras que, en la ciudad de Trujillo, Sernaqué (2023), realizó un estudio, cuyo objetivo tuvo como fin determinar la relación entre la Autoeficacia académica y el estrés académico, utilizando el enfoque descriptivo correlacional, contando con una población de estudiantes universitarios de la facultad de Psicología, con una muestra de 182 estudiantes, a quienes se les aplicó como instrumento la escala de autoeficacia de Baessler y Schwarzer y el Inventario de SISCO. Obteniendo como resultado un nivel alto de autoeficacia (62,6%) y un nivel promedio bajo de estrés académico (46,2%), existiendo una relación n ($Rho = -.257$; $p = .000$) entre las variables. Finalizando que los estudiantes a mayores niveles de estrés su nivel de autoeficacia baja y viceversa.

Por su lado, Cure y Echeverría (2021), en la ciudad de Lima Metropolitana, realizaron una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, basándose en un estudio de tipo cuantitativo, transversal con diseño correlacional. Con una muestra de 209 personas, siendo 166 mujeres y 43 hombres, con edades de 16 y 18 años, pertenecientes al 1er y 2do año de la carrera de psicología de una universidad privada. Los instrumentos que utilizaron fueron el Inventario del Estrés Académico (SISCO) y la Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA). Los resultados indican que no existe una correlación entre estrés académico y autoeficacia académica. Por otro lado, se halló correlaciones en la dimensión de estrategias de afrontamiento al estrés y autoeficacia académica (.169).

Finalmente, Torres (2021), realizó un estudio en Lima, con el fin de establecer la relación entre AA y EA, para ello empleó un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional. Su población estuvo constituida por universitarios de las facultades de Ciencias

de las Salud e Ingeniería y Arquitectura, con una muestra de 202 estudiantes universitarios. A quienes aplicó los instrumentos de Escala de autoeficacia académica-ESSA y el Inventario SISCO. Encontrando como resultado entre ambas variables una correlación significativa ($p=,043$, $r= -,143$), también en las dimensiones de autoeficacia académica y estresores ($p=,005$, $r= -,198$); autoeficacia académica y la dimensión de síntomas ($p=,000$; $r= -,244$), y autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento al estrés ($p=,000$; ($r=,376$). Lo cual indica que los universitarios que desarrollen altos índices de autoeficacia académica podrían conseguir tener bajos niveles de EA.

La autoeficacia es un constructo central dentro de la teoría cognitiva social propuesta por Albert Bandura, quien sostiene que las creencias que poseen los individuos sobre sus propias capacidades influyen directamente en la conducta, el esfuerzo que realizan y los resultados que obtienen. Desde esta perspectiva, la autoeficacia funciona como un sistema de creencias construido a partir de experiencias personales que permite organizar y ejecutar acciones orientadas al logro académico. Asimismo, este constructo se encuentra en tres dimensiones fundamentales: magnitud, relacionada con el nivel de dificultad de las tareas que el individuo cree poder realizar; fuerza, que alude al grado de confianza para cumplir metas; y generalización, entendida como la transferencia de los logros a distintas áreas de la vida. Estas dimensiones explican cómo las percepciones de capacidad influyen en los procesos motivacionales, cognitivos y afectivos vinculados al desempeño universitario (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

Asimismo, el autor explica que estas creencias se construyen a partir de cuatro fuentes principales: las experiencias de dominio, consideradas la forma más influyente porque se basan en logros personales; la experiencia vicaria, que surge al observar el éxito de otros; la persuasión verbal, vinculada al apoyo social que fortalece la confianza; y los estados fisiológicos y emocionales, los cuales pueden facilitar o debilitar la percepción de eficacia. En

conjunto, estos elementos permiten comprender cómo las creencias de capacidad regulan la conducta y favorecen el desempeño académico (Bandura, 1997).

Zimmerman sostiene que la autoeficacia es un predictor fundamental de la motivación y el aprendizaje, ya que las creencias de los estudiantes sobre su capacidad influyen en la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia y las reacciones emocionales frente a las tareas académicas. Asimismo, estas creencias interactúan directamente con los procesos de aprendizaje autorregulado y median el rendimiento académico, permitiendo que los estudiantes gestionen de manera activa su propio proceso educativo (Zimmerman, 2000).

Desde su modelo de autorregulación, este proceso se organiza en un ciclo compuesto por tres fases: previsión, en la que el estudiante establece metas y planifica estrategias; ejecución o control, donde implementa acciones, supervisa su desempeño y utiliza estrategias de aprendizaje; y autorreflexión, etapa en la que evalúa los resultados y ajusta su conducta para mejorar futuros logros. En este sentido, la autoeficacia actúa como un mecanismo clave que favorece la planificación, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario.

La Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) desarrollada por Herbert Robles Mori se sustenta en la teoría sociocognitiva de Albert Bandura, la cual plantea que las creencias de eficacia influyen directamente en la forma en que las personas piensan, actúan y se motivan frente a determinadas demandas. Desde este enfoque, la autoeficacia se origina a partir de las expectativas que el individuo construye sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados resultados, así como de fuentes como las experiencias de dominio, el aprendizaje vicario, la persuasión social y los estados fisiológicos. En coherencia con estos postulados, Robles Mori elaboró un instrumento multidimensional orientado a evaluar la percepción que tienen los estudiantes universitarios acerca de su capacidad para afrontar las exigencias académicas, considerando dimensiones vinculadas a las expectativas de

la situación, de resultados y de autoeficacia percibida. De esta manera, la ESAA representa una operacionalización del constructo banduriano aplicada al contexto universitario (Bandura, 1977; Robles Mori, 2020).

En la relación con la variable del estrés académico, Lazarus y Folkman (1986) conceptualizan el estrés como un conjunto de interacciones específicas entre la persona y el entorno en el que se desarrolla. Dicho fenómeno surge cuando el individuo percibe las demandas de la situación como superiores a los recursos con lo que cuenta, lo que representa una amenaza para el bienestar personal.

Barraza A. (2006), la evaluación del estrés académico abarca la tensión emocional, la confusión cognitiva y otras reacciones psicológicas negativas que experimentan los estudiantes al lidiar con una carga académica excesiva. Esto requiere que los estudiantes evalúen los complejos factores de su entorno académico, clasificándolos como amenazantes, desafiantes o exigentes para sus capacidades, y emitan juicios claros sobre su capacidad para afrontarlos eficazmente. Diversas emociones, como la satisfacción, la preocupación, la ansiedad, la ira, la tristeza, el alivio y la confianza, se manifiestan con mayor frecuencia debido a la carga académica, evaluaciones constantes, presión por el rendimiento y limitaciones del tiempo reflejarán en estas evaluaciones.

Uno de los modelos más utilizados para explicar el estrés académico es el modelo sistémico cognoscitivo de Barraza (2006). Este modelo sostiene que el estrés académico se desarrolla a partir de la interacción entre el estudiante y su entorno educativo, a través de un proceso de valoración cognitiva.

Respecto a las dimensiones, Barraza (2006), el modelo se estructura en tres componentes, siendo la primera, los estresores son aquellas exigencias del entorno educativo que el estudiante percibe como generadoras de estrés. Entre los principales se encuentra la sobrecarga de tareas, exámenes, presentaciones orales, trabajos grupales, presión por obtener

buenas calificaciones y falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. La segunda dimensión, son los síntomas, los cuales pueden manifestarse a nivel físico, psicológico y conductual. Entre los más frecuentes se encuentran ansiedad, fatiga, irritabilidad, dificultades del sueño. Estos síntomas pueden afectar significativamente el desempeño académico y la salud mental del estudiante. La tercera dimensión, son las estrategias de afrontamiento, se refiere a los recursos cognitivos y conductuales que emplea el estudiante para manejar las situaciones estresantes (Lazaruz & Folkman, 1986).

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.
- Identificar los niveles de Estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.
- Establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión estresores en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.
- Establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión síntomas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.

- Establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.

1.4. Hipótesis

1.4.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el estrés académico en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.

1.4.2. Hipótesis específicas

- Existe relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión estresores en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.
- Existe relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión síntomas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.
- Existe relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.

La presente investigación se justifica al abordar la Autoeficacia Académica, sustentada en la teoría sociocognitiva de Albert Bandura, y el estrés académico como variables psicológicas determinantes en el desempeño universitario. Analizar ambas en estudiantes de los últimos tres ciclos de Psicología permite comprender cómo las creencias sobre las propias capacidades influyen en la manera en que enfrentan demandas académicas exigentes, especialmente en una etapa formativa caracterizada por mayores responsabilidades, prácticas pre profesionales y, en muchos casos, actividad laboral simultánea. De este modo, el estudio no solo identifica la relación entre variables, sino que profundiza en su impacto sobre el rendimiento académico y el bienestar emocional en un momento crucial de la formación profesional. El aporte teórico, contribuye al conocimiento científico al identificar la relación

entre variables clave, así como los mecanismos que influyen en la motivación, la gestión del tiempo y la resiliencia académica, en estudiantes que combinan estudio con trabajo. Este conocimiento es fundamental para entender las dinámicas psicológicas que impactan la experiencia universitaria y la preparación profesional de los futuros psicólogos.

El estudio tiene una relevancia social destacada, ya que se enfoca en estudiantes que enfrentan altas demandas académicas y laborales, un grupo vulnerable a experimentar estrés elevado y afectaciones en autoeficacia. Los resultados permitirán identificar a los estudiantes con mayores dificultades y ofrecer información valiosa a docentes, orientadores y autoridades universitarias para diseñar estrategias de acompañamiento, programas preventivos y talleres que fortalezcan la resiliencia, la gestión del estrés y la confianza en sus capacidades académicas. Así, el estudio contribuye no solo al rendimiento académico, sino también a la promoción del bienestar integral y a la prevención de posibles afectaciones emocionales en estudiantes próximos a incorporarse al ejercicio profesional.

La investigación también ofrece beneficios prácticos, al proporcionar datos y evidencia que pueden ser utilizados para mejorar la planificación académica, implementar estrategias de manejo del estrés y fortalecer la autoeficacia de los estudiantes. Esto resulta especialmente relevante para quienes cursan los últimos ciclos de Psicología y combinan estudios con trabajo, ya que les permite enfrentar las exigencias académicas con mayor confianza y desempeño, favoreciendo su desarrollo profesional y personal.

Finalmente, la justificación metodológica radica en que el estudio emplea procedimientos que garantizan la validez y confiabilidad de los resultados, permitiendo tener evidencia empírica sólida para sustentar conclusiones y propuestas de intervención en el contexto universitario, conforme a los criterios planteados por Ñaupas et al. (2018).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

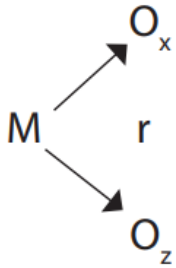
El estudio de investigación utilizó un enfoque Cuantitativo, indica que recolectaron la información de las variables autoeficacia académica y estrés académico. Estos fueron procesados mediante análisis estadísticos y numéricos para demostrar las hipótesis y así llegar a las conclusiones de un determinado contexto estudiado (Hernández & Mendoza, 2018).

Asimismo, la presente investigación se sitúa tipo Básico, cuyo objetivo principal es examinar el punto de investigación basándose en el método científico. De esta manera, se busca generar conocimiento teórico y ampliar la comprensión de las variables involucradas, aportando al ascenso, así como al avance de la inteligencia (Ñaupas et al. 2018).

En el presente estudio se desarrolló con el Diseño no experimental, lo que significa que las variables no fueron manipuladas ni controladas por los investigadores. En cambio, se observaron los fenómenos en su entorno natural y se recopilaron datos directamente para su posterior análisis (Hernández & Mendoza, 2018).

Para la presente investigación, el estudio tiene un diseño Correlacional, que se centra en examinar cómo se relacionan dos o más variables sin alterarlas. Este tipo de estudio permite determinar la dirección y fuerza de la asociación entre las variables, pero no establece una causa-efecto entre ellas (Sánchez et al., 2018). Por último, busca determinar si existe una asociación entre las variables de estudio Autoeficacia académica y el Estrés académico en la población a estudiar.

Figura 1
Esquema de correlación



Donde:

M, muestra

O_x, Autoeficacia académica

r, Relación de las variables de estudio

O_z Estrés académico

La población son grupos de personas que comparten situaciones comunes y que cumplen con los criterios establecidos para la investigación (Hernández & Mendoza, 2018).

En la presente investigación la población estuvo compuesta por 437 estudiantes de la carrera profesional de psicología que cursaban del primer al décimo ciclo del programa Working Adult (WA), de una Universidad Privada de Lima, 2024.

Respecto a la muestra, es la parte de la población conocida como subgrupo, sobre este se recolectaron los datos pertinentes en donde la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de motivos relacionados al contexto y características de la investigación (Hernández & Mendoza. 2018). En la presente investigación, la muestra estuvo conformada por 87 estudiantes universitarios de los últimos tres ciclos de la carrera de psicología del programa Working Adult de una Universidad Privada de Lima, 2024. Como criterios de

selección se consideró: estudiantes matriculados en los últimos tres ciclos de la carrera de psicología, pertenecer al programa Working Adult (WA) y formar parte de la población registrada en el año académico 2024. Estas características permitieron delimitar la muestra de acuerdo a los objetivos del estudio. El tamaño de la muestra fue determinado mediante el uso del software G*Power versión 3.1 como herramienta de cálculo estadístico, mediante los lineamientos de APA, para evitar el error tipo 1 y tipo 2 cuyos parámetros se tiene: una prueba estadística de dos colas, correlación r base es 0.3, alfa err prob equivalente a 0.05, Potencia (1-beta err prob) siendo 0.80 luego se calculó obteniendo la muestra óptima conformada por sujetos cuya finalidad es demostrar la asociación de las dos variables.

La presente investigación se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico, se refiere a la selección de participantes basada en criterios específicos en lugar de probabilidades, lo que significa que no todos los miembros de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Y a la vez, por conveniencia, debido que se seleccionaron a las personas con mayor accesibilidad como sujetos de estudio. Este enfoque puede llevar a sesgos en los resultados, pero es especialmente útil en estudios exploratorios o cuando no se busca necesariamente la representatividad total de la población (Hernández & Mendoza, 2018; Ruiz & Valenzuela, 2022).

Para una mejor delimitación de la población, se utilizó los siguientes criterios de selección: De acuerdo, con los criterios de inclusión; el primer criterio es “Estar matriculados en el programa Working Adult”; como segundo criterio “Ser estudiantes que cursan los tres últimos ciclos (8-9-10), de la carrera de psicología”; como tercer criterio “Ser estudiantes de ambos sexos mayores de 20 años”; como último criterio “Realizar la encuesta de manera libre y voluntaria así como culminarla de manera satisfactoria”. Asimismo, los criterios de exclusión fueron “Estudiantes que no den su consentimiento para participar en el estudio”; por ultimo “Estudiantes que no hayan completado ambos instrumentos”.

La técnica de la encuesta se define como un método para recolectar datos cuantitativos de una muestra representativa de individuos, mediante la aplicación de cuestionarios o entrevistas estructuradas. La técnica de la encuesta es ampliamente utilizada en investigación debido a su capacidad para recopilar grandes volúmenes de datos en poco tiempo y su potencial para generalizar los resultados a una población más amplia. Para asegurar la validez y confiabilidad de los datos, es esencial un diseño cuidadoso del cuestionario y un muestreo representativo (Hernández & Mendoza, 2018).

Para evaluar la primera variable, se utilizó la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA), desarrollada por Herbert Robles Morí en 2018 para evaluar las percepciones de autoeficacia académica de estudiantes universitarios en Lima, Perú. Este instrumento cuenta con tres dimensiones y cada uno con su respectivo ítem: a) expectativas de situación (2,27,18,12,23,11,5,13), b) expectativas de resultados (7,8,1,26,25,20,28,19,6,24) y c) expectativa de autoeficacia percibida (3,15,4,17,21,14,22,9,16,10), bajo una escala de medición de tipo Likert con cinco valores: Totalmente de acuerdo, “De acuerdo”, “Indiferente”, “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. Esta herramienta ha demostrado ser válida y confiable, con un índice de Aiken de 0.94 para la validez de contenido y un Alfa de Cronbach de 0.877 para la confiabilidad (Robles et al., 2020).

Para el presente estudio se obtuvo la confiabilidad por el método de consistencia interna, con el estadístico alfa de Cronbach, alcanzando un valor de $\alpha = 0.853$, que evidencia una adecuada confiabilidad.

La segunda variable se midió a través del Inventario SISCO del Estrés Académico, desarrollado por Arturo Barraza en México (Barraza, 2018). Este instrumento evalúa peculiaridades de la presión que perciben los educandos de diferentes niveles de educación superior. El inventario ha sido validado tanto en México (Durango) como en Perú (Lima), cuenta con tres dimensiones y comprende 21 ítems: a) estresores (1,2,3,4,5,6,7), b) síntomas

(8,9,10,11,12,13,14) y c) estrategias de afrontamiento (15,16,17,18,19,20,21) y se tiene una escala Likert de cinco opciones: 0=Nunca, 1= Casi Nunca, 2= Raras Veces, 3= A veces, 4= Casi siempre, 5= siempre. Puede aplicarse individualmente o en grupo a estudiantes de nivel superior (Barraza, 2018). En cuanto a su validez de constructo, el autor realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con los 21 ítems del instrumento. Los resultados evidenciaron una adecuada aplicabilidad del análisis factorial, con un índice KMO de 0.896 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($p = .000$). Estos valores indican una estructura factorial sólida y coherente, lo que respalda la validez de constructo del instrumento. Esta herramienta presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .85. Los análisis de confiabilidad indicaron una adecuada consistencia interna del instrumento, reflejada en un alfa de Cronbach total de .85. A nivel dimensional, los estresores alcanzaron un coeficiente de .83, los síntomas .87 y las estrategias de afrontamiento .85.

En el marco del presente estudio se obtuvo la confiabilidad por el método de consistencia interna, con el estadístico alfa de Cronbach, alcanzando un valor de $\alpha = 0.934$, que evidencia una adecuada confiabilidad.

Al respecto del procedimiento para la recolección de datos, se pidió a los docentes de psicología de los ciclos 8, 9 y 10 el permiso correspondiente para realizar la invitación a los estudiantes por parte de las investigadoras, detallando la finalidad del estudio.

Posteriormente, se difundieron el consentimiento informado y los instrumentos de investigación mediante un formulario de Google Forms, el cual fue compartido a través del aplicativo WhatsApp. Los participantes pudieron acceder al enlace, que estuvo disponibles durante 5 días. Finalmente, se efectuó el vaciado de los datos obtenidos, los cuales fueron trasladados a una hoja de cálculo de Excel para su posterior análisis.

El análisis estadístico de los datos se desarrolló en dos etapas: análisis estadísticos descriptivos, donde se elaboraron tablas de distribución y frecuencia para las variables

Autoeficacia académica y Estrés académico, a continuación se elaboró una tabla de datos descriptivos con la media, desviación estándar y prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con corrección de significancia de Lilliefors (K-S) para comprobar si las variables siguen una distribución normal y así determinar la relación entre las variables de estudio. Además, se empleó la estadística inferencial para calcular la correlación de R de Pearson o Rho de Spearman teniendo en cuenta la prueba de normalidad. Estos análisis se realizaron con el programa SPSS versión 29 generando tablas y gráficos que respaldaron el examen estadístico descriptivo según los objetivos de la investigación.

Sobre las consideraciones éticas, se obtiene en cuanto al Código de ética del investigador científico UPN, con resolución rectoral N° 104-2016-UPN-SAC, del 31 de octubre del año 2016, lo cual es importante tener un marco que regule los límites de la investigación que se desarrolle en la UPN, se tomó en consideración lo dispuesto en el Capítulo 3, artículo 24 del código de ética y deontología proporcionado por el Colegio de Psicólogos en el Perú (2017), que establece que los psicólogos deben obtener obligatoriamente el consentimiento informado de los participantes al realizar una investigación.

El artículo 25 señala que debe mantener una estricta reserva en cuanto a la salud mental de cada individuo, priorizando esta sobre cualquier interés científico o social. El artículo 26 enfatiza la importancia de mantener la legitimidad de los antecedentes e información, impedir la falsificación o el plagio. La investigación se llevó a cabo respetando todas las consideraciones éticas pertinentes, con un enfoque constante en la seriedad y la responsabilidad durante todo el proceso de ejecución.

Se brindó especial atención a la norma ética de honestidad y justicia, evadiendo la apropiación indebida (plagio) garantizando su legitimidad, citando y referenciando de manera correcta a los autores conforme al artículo 3 del Código de Ética del Investigador Científico

UPN (2016). Se respetó el derecho a la libre expresión y la participación voluntaria, ofreciendo a los participantes la opción de no participar si así lo deseaban.

Cada participante fue informado sobre la finalidad y la intención de la investigación antes de comenzar, se garantizó la protección de los datos personales, cuidando la identidad de cada uno y se aseguró la confidencialidad. Todo esto se realizó proporcionando el consentimiento informado digital, de acuerdo con el Artículo 4 del Código de Ética del Investigador Científico UPN (2016).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo de los datos

Tabla 1

Distribución y frecuencia de la variable Autoeficacia académica

Nivel	Expectativa de resultados		Expectativa de situación		Expectativa de Autoeficacia percibida		Autoeficacia Académica	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Alto	18	21	63	72	67	77	62	71
Medio	57	66	24	28	20	23	25	29
Bajo	12	14	0	0	0	0	0	0

Nota. $N = 87$.

En la tabla 1, respecto a la distribución y frecuencia de la variable Autoeficacia académica se puede observar que existe un predominio del nivel Alto con 71% ($n = 62$), seguido del nivel Medio con 29% ($n = 25$). Por otro lado, en la dimensión 1, predomina el nivel Medio con 66% ($n = 57$) seguido del nivel Alto con 21% ($n = 18$). En contraste, en la dimensión 2, predomina el nivel Alto con 72% ($n = 63$) seguido del nivel Medio con 28% ($n = 24$). Del mismo modo, en la dimensión 3, predomina el nivel Alto con 77% ($n = 67$) seguido del nivel Medio con 23% ($n = 20$). Es decir, aproximadamente 7 de cada 10 participantes presenta un nivel Alto de la variable Autoeficacia académica.

Tabla 2
Distribución y frecuencia de la variable Estrés Académico

NIVEL	Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento		Estrés Académico	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Alto	24	28	15	17	43	49	18	21
Medio	59	68	62	71	43	49	67	77
Bajo	4	5	10	11	1	1	2	2

Nota. $N=87$.

En la tabla 2, respecto a la distribución y frecuencia de la variable Estrés Académico se puede observar que existe un predominio del nivel Medio con 77% ($n = 67$), seguido del nivel alto con 21% ($n= 18$), por otro lado, el nivel Bajo con 2% ($n = 2$). De igual manera, en la dimensión 1, predomina en nivel Medio con 68% ($n= 59$), seguido del nivel alto con 28% ($n= 24$), así mismo, el nivel Bajo cuenta con un 5% ($n= 4$). Del mismo modo, en la dimensión 2, predomina en nivel medio con un 71% ($n=62$), seguido del nivel Alto con 17% ($n= 15$), y el tercer nivel presenta un 11% ($n =10$). Por otra parte, en la dimensión 3, predomina en nivel Alto y Medio con un 49% ($n =43$), seguido del nivel Bajo con 1% ($n= 1$). Es decir, aproximadamente 7 de cada 10 participantes presenta un nivel Medio de Estrés académico.

Tabla 3
Datos descriptivos y prueba de normalidad

Variable y dimensiones	M	DE	K-S	p
Autoeficacia Académica	107.92	10.00	0.11	0.01
Expectativa De Situación	26.45	6.21	0.10	0.02
Expectativas De Resultados	40.49	4.18	0.14	0.00
Expectativa De Autoeficacia Percibida	40.98	4.40	0.20	0.00
Estrés Académico	61.17	14.08	0.08	0.20*
Estresores	19.80	5.94	0.10	0.04
Síntomas	18.18	5.85	0.10	0.03
Estrategia De Afrontamiento	23.18	6.18	0.09	0.08

Nota N=87. M = Media, DE = Desviación Estándar, K-S = Kolmogorov-Smirnov con corrección de significancia de Lilliefors.

En la tabla 3 se puede observar que la variable EA presenta distribución normal ($p > 0.05$), mientras que la variable AA no presenta distribución normal ($p < 0.05$), así como las dimensiones expectativas de situación, expectativas de resultados, expectativas de autoeficacia percibida, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento no presentan distribución normal ($p < 0.05$). Estos resultados permitieron tomar la decisión de aplicar como prueba de hipótesis el estadístico no paramétrico Rho de Spearman en las variables y dimensiones que no presentaron distribución normal ($p < 0.05$).

3.2 Análisis inferencial

Tabla 4

Prueba de correlación Rho de Spearman entre las variables AA y EA

	1	1.1	1.2	1.3	2	2.1	2.2	2.3
1. Autoeficacia Académica	—							
1.1 Expectativa de Situación	.567**	—						
1.2 Expectativas de Resultados	.739**	-0.016	—					
1.3 Expectativa de Autoeficacia Percibida	.635**	-0.124	.795**	—				
2. Estrés Académico	0.054	-0.131	0.137	0.127	—			
2.1 Estresores	-0.082	-0.119	-0.037	-0.058	.849**	—		
2.2 Síntomas	-.230*	-.227*	-0.104	-0.113	.804**	.710**	—	
2.3 Estrategias de afrontamiento	.432**	0.047	.477**	.461**	.609**	.282**	0.191	—

Nota. = 87.

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$

En la tabla 4, se puede contemplar que entre las variables AA y EA no existe correlación significativa ($\rho = 0.054$, $p > 0.05$). Así mismo, entre la variable AA y la dimensión Estresores no existe correlación significativa ($\rho = -0.082$, $p > 0.05$). Por otro lado, entre la variable AA y la dimensión Síntomas existe correlación negativa débil y significativa ($\rho = -.230$, $p < 0.05$). De igual manera, existe correlación positiva moderada y significativa entre la variable AA y la dimensión estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.432$, $p < 0.01$).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue establecer la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de psicología pertenecientes a una universidad privada de Lima en el año 2024. Conforme a los análisis de los resultados obtenidos no existe una relación significativa ($Rho= 0.054$; $p > 0.05$) como se observa en la tabla 4. Esto demuestra que el nivel general de autoeficacia académica y el Estrés Académico no se asocian directamente con el nivel global de estrés académico. Esto quiere decir, que la ausencia de correlación entre la Autoeficacia Académica y el Estrés Académico puede explicarse desde la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1986), estos autores plantean que el estrés no depende directamente de las percepciones de capacidad personal, sino de la valoración cognitiva que el estudiante realiza, cree que puede determinar o modificar sobre las demandas del entorno. En estudiantes que trabajan y estudian, es posible que presenten niveles adecuados de autoeficacia debido a sus experiencias previas, pero aun así experimenten estrés académico elevado al valorar sus responsabilidades laborales y académicas como demandas simultáneas difíciles de evitar. Los resultados del presente estudio rechazan los hallazgos de Reyes (2023), quienes obtuvieron como resultado que la relación entre el EA y AA es negativa de intensidad media ($rs= -0.226$) y significativa ($p < 0.05$). Lo que puede indicar que los universitarios que presentan mayores niveles de estrés disminuyen su autoeficacia académica afectando su nivel académico.

En relación con el primer objetivo específico, el estudio buscó identificar los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024, con relación a los resultados obtenidos señala que en esta variable existe un predominio del nivel alto con un 71% ($n=62$), seguido del nivel medio con 29% ($n=25$). Es decir, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes representa un nivel alto de la variable autoeficacia académica. Esto indica que, en general, los estudiantes universitarios de Working Adult

confían moderadamente en sus habilidades académicas. Según Robles Mori, (2018). La autoeficacia académica se entiende como la percepción o los juicios que elaboran los estudiantes acerca de sus propias capacidades para alcanzar el éxito en sus tareas académicas. Los resultados de la presente investigación corroboran los hallazgos de Méndez, (2022), donde se observa un alto nivel de autoeficacia académica y un bajo nivel de estrés académico en estudiantes.

El segundo objetivo específico se centró en la identificación de los niveles de estrés académico en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2024, conforme a los resultados obtenidos se señalan que se observa un predominio del nivel medio con un 77% (n=67) seguido del nivel alto con un 21% (n=18) por otro lado, el nivel bajo con un 2% (n=2). De igual manera, en la dimensión estresores, predomina el nivel medio con 68% (n=59). Es decir, aproximadamente 7 de cada 10 participantes presenta un nivel Medio de Estrés académico De acuerdo con la teoría de Barraza (2018), el estrés académico se presenta cuando los estudiantes perciben que sus recursos son insuficientes para afrontar las demandas académicas. En coherencia con ello, los resultados de la investigación evidencian un predominio del nivel medio de estrés académico (77%), lo que indica que la mayoría experimenta una tensión moderada frente a las exigencias académicas, sugiere que, si bien los estudiantes utilizan recursos para manejar el estrés, estos no siempre resultan suficientes, en concordancia con lo planteado por Barraza. Los resultados de la presente investigación rechazan los hallazgos de Sernaqué (2023), puesto que evidencian que en esta variable presenta un nivel promedio bajo de estrés académico (46,2%).

Conforme al tercer objetivo específico establecer la relación entre la variable Autoeficacia Académica y la dimensión estresores en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024, se evidenció que AA y la dimensión estresores no existe correlación significativa ($Rho = -0.082$; $p > 0.05$) como se observa en la tabla N°4. Esto quiere

decir que los estudiantes de psicología han experimentado situaciones con altos niveles de estresores, lo cual tienden a disminuir ligeramente su autoeficacia académica. Aunque este no es un factor determinante, no se puede afirmar que la percepción de la autoeficacia influya directamente. Los estudiantes suelen sentirse con mayor demanda cuando hay mayores responsabilidades como tarea, exámenes y la gestión de tiempo. Dichas exigencias pueden ser tan fuertes que provocan un aumento de estrés planteado por Barraza (2007). Los resultados se contraponen con el estudio de Torres (2021), donde indica que si existe correlación significativa entre la autoeficacia académica y la dimensión estresores ($p=,005$, $r= -,198$).

Con relación al cuarto objetivo específico establecer la relación entre la variable Autoeficacia Académica y la dimensión de síntomas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024, existe correlación negativa y significativa entre la variable de autoeficacia académica y la dimensión síntomas ($\rho = -.230$, $p < 0.05$) como se observa en la tabla N°4, es decir, que a mayores síntomas de estrés académico altera su percepción sobre el control de sus metas. Esto implica que fortalecer las creencias de autoeficacia en los estudiantes podría reducir el impacto de los síntomas. De acuerdo con Barraza y Hernández (2014), los estudiantes experimentan mayores niveles de síntomas de estrés académico, tienden a presentar una menor confianza en sus capacidades para aprender y ejecutar acciones específicas en el contexto académico. Asimismo, los autores señalan que la reducción del estrés contribuye al fortalecimiento de la seguridad para participar en actividades de interacción y retroalimentación dentro del proceso de aprendizaje. Los resultados del presente estudio corroboran los hallazgos de Rosales y Flores (2023), muestra la relación entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica siendo una relación negativa considerable ($\rho = -0.641$). Puesto que se evidencia que existe una correlación negativa significativa entre la dimensión de la variable de autoeficacia académica y la dimensión síntomas ($\rho = -.230$, $p < 0.05$).

En referencia al quinto objetivo específico, establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica con la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024, existe correlación positiva moderada y significativa entre la variable autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.432, p < 0.05$) como se observa en la tabla 4, es decir, mientras mayor sea el nivel de autoeficacia académica, cada estudiante presenta mejores recursos en la resolución de problemas, o confien en sus capacidades, va a presentar en mayor medida estrategias de afrontamiento frente a las actividades académicas. Al respecto, Robles (2018) sostiene que la creencia que posee el individuo acerca de su capacidad para ejecutar de manera exitosa las acciones necesarias constituyen un factor esencial para el logro de determinados resultados. El resultado del presente estudio concuerda con lo obtenido en el estudio realizado por Cure y Echevarría (2021), donde se halló correlaciones en la dimensión de estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica ($Rho = .169$).

La presente investigación presentó las siguientes limitaciones. En primer lugar, el diseño de estudio fue de corte transversal, lo que implica que los datos fueron recolectados en un único momento temporal. Esta característica impide observar la evolución de la Autoeficacia Académica y el Estrés Académico a lo largo del tiempo, así como analizar posibles variaciones en periodos de mayor exigencia académica, como semanas de exámenes o sustentaciones. Asimismo, al tratarse de un diseño no experimental, no permite establecer relaciones causales entre las variables sino únicamente asociaciones estadísticas.

En segundo lugar, el tamaño de la muestra, aunque cumple con los criterios mínimos requeridos para el análisis estadístico, es relativamente reducido en comparación con la población total. Esto puede limitar la representatividad de los resultados y restringir el alcance de su generalización a otros contextos universitarios o a poblaciones con características

distintas. En ese sentido, los hallazgos deben interpretarse considerando en el marco específico en el que se desarrolló el estudio. Finalmente, otra limitación está relacionada con la escasa disponibilidad de literatura teórica y empírica centrada específicamente en estudiantes universitarios que combinan simultáneamente estudio y trabajo., particularmente en los últimos ciclos de formación. Esta situación dificulta la comparación directa de los resultados obtenidos con investigaciones previas y limita la construcción de un marco interpretativo más amplio y contrastado. Por ello, se reconoce la necesidad de que futuras investigaciones amplíen la evidencia empírica en esta población, lo que permitiría fortalecer la comprensión del fenómeno y enriquecer el sustento teórico existente.

Implicancias teóricas, los resultados de la presente investigación, contribuyen al conocimiento existente sobre la Autoeficacia Académica y Estrés académico en estudiantes universitarios, particularmente en aquellos que cursan los últimos ciclos y combinan estudio y trabajo. Los hallazgos permiten ampliar la comprensión de la relación entre ambas variables dentro de un contexto específico, aportando evidencia empírica que puede servir como base para futuras investigaciones y para el fortalecimiento del marco conceptual en población universitaria.

Implicancias prácticas, a nivel práctico, los resultados pueden orientar la formulación de estrategias institucionales en el contexto educativo, tales como programas de promoción de la salud mental, prevención del estrés académico y fortalecimiento de la Autoeficacia. Asimismo, brindan información relevante para los docentes, orientadores y autoridades universitarias en el diseño de talleres, acciones de acompañamiento y propuestas de intervención dirigidas a estudiantes que enfrentan altas demandas académicas y laborales. De esta manera, los hallazgos pueden contribuir directamente a mejorar el bienestar estudiantil y el entorno educativo.

Implicancias metodológicas, el estudio aporta evidencia empírica obtenida mediante procedimientos sistemáticos, de recolección y análisis de datos en una población específica, lo cual puede servir como referencia para investigaciones posteriores que aborden variables similares. Además, establece un antecedente para futuros estudios que deseen profundizar en el análisis de estas variables mediante diseños longitudinales o con muestras más amplias.

Conclusiones

Los resultados evidencian que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima en el año 2024 ($Rho = 0.054$; $P > 0.05$). En la variable autoeficacia académica existe un predominio del nivel alto con un 71% seguido del nivel medio con 29% por otro lado, en la dimensión Expectativas de resultados predomina el nivel medio con 66%. En contraste, en la dimensión expectativas de situación representa un nivel alto con 72% en la dimensión de expectativas de autoeficacia percibida predomina el nivel alto con 77%. Es decir, aproximadamente 7 de cada 10 participantes representa un nivel Alto de la variable autoeficacia académica. En la variable estrés académico se observa un predominio del nivel medio con un 77% seguido del nivel alto con un 21% por otro lado, el nivel bajo con un 2%. De igual manera, en la dimensión estresores, predomina el nivel medio con 68%. Del mismo modo, en la dimensión síntomas predomina el nivel medio con un 71%. Por otra parte, en la dimensión estrategias de afrontamiento predomina un nivel alto y medio con un 49%. Es decir, aproximadamente 7 de cada 10 participantes presenta un nivel Medio de Estrés académico. Se evidenció que entre la dimensión expectativas de situación y la dimensión estresores no existe correlación significativa ($Rho = -0.082$; $p > 0.05$) en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. Existe correlación negativa y significativa entre la dimensión de la variable de autoeficacia académica y la dimensión

síntomas ($\rho = -.230, p < 0.05$) en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. Existe correlación positiva moderada y significativa entre la dimensión de la variable autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.432, p < 0.05$) en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.

Referencias

- Alfaro Vásquez, R., Carranza Esteban, R. F., Mamani Benito, O., & Caycho Rodríguez, T. (2022). Examining academic self-efficacy and perceived social support as predictors for coping with stress in Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 7, 881455. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881455>
- Angélica, L., Alva, Y., Alberto, L., Alva, E., Lizarzaburu, L. M., Elena, A., Troncoso, M., Kirey, J., y Uceda, D. (2019). Análisis multivariado de factores sociodemográficos asociados a la procrastinación en estudiantes de una universidad de Trujillo. *Revista de Investigación Estadística*, 2(1), 111-121. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/REDIES/article/view/6170>
- Arbulú Pérez Vargas, C. G., Moreno Muro, J. P., Pérez Delgado, J. W., Espino Carrasco, D. K., Fernández Cueva, A., & Acosta-Enriquez, B. G. (2024). Mediating role of digital skills and mobile self-efficacy in the stress and academic engagement of Peruvian university students in postpandemic virtual environments. *BMC Psychology*, 12(481) <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01982-5>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2018). Inventario SISCO SV-21 *Inventario Sistemico Cognoscitivista, para el estudio del Estrés Académico (SISCO): Segunda versión de 21 Ítems*. ECORFAN.
- Barraza, M., y Hernández, L. (2014). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico-Administrativas. *Universidad Pedagógica de Durango, México*.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ª ed.). Pearson Educación.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodriguez, S., Piñeiro, I., y Gonzales, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01982-5>

- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *LIBERABIT: Revista Peruana de Psicología*, 27(2), e482. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Coletti, G. (2019). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes en la Facultad de Psicología de la Universidad nacional "Hermilio Valdizán" [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]*. Repositorio Institucional UNHEVAL. <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/9038>
- Cure, F., & 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]*. Repositorio Institucional USMP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/9338>
- Hernández, L., & Cenicerros, D. (2017). La autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios en México. *Debates en Evaluación y Currículum: Congreso Internacional de Educación* 2(2), 1654-1664. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/A233.pdf>
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Editores Martínez Roca, Barcelona.
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The Relationship between Stress and Academic Self-Efficacy among Students at Elite Colleges: A Longitudinal Analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), 537. <https://doi.org/10.3390/bs14070537>
- Méndez Duarte, S. L. (2022) Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Sistemas Humano, Revista de Psicología de la Universidad Rafael Urdanet*, 2(1), 34-46. <https://revistas.fondoeditorial.uru.edu/index.php/sh/article/view/vol2-num1-2022-m-34-46/pdfmendezduarte2022>
- Mendoza Torres, M. E., Morales García, W. C., Sairitupa Sánchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Cunza-Aranzábal, D. F. (2023). Psychometric properties and invariance of an English self-efficacy scale for university students in Peru. *Frontiers in Psychology*, 14(1187342). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1187342>
- Monserrat, M., Checa, J. C., Arjona, Á., López, R., y Rocamora, P. (2023). Academic Stress in University Students: The Role of Physical Exercise and Nutrition. *Healthcare*, 11(17), Pág. 43

2401. <https://doi.org/10.3390/healthcare11172401>

Moposita Manobanda, E. F., & Vásquez de la Bandera Cabezas, F. A. (2022). Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10365-10380. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4139

Naranjo Espin, S. A. y Cunza Aranzábal, D. F. (2021). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. *Revista Muro de la Investigación*, 7(1). DOI:10.17162/rmi.v7i1.1694

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero. H. (2018). Metodología de la investigación (5ª ed.). *Ediciones de la U.* https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf

Piergiovanni, L., y Domingo, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200413&script=sci_abstract

Ramón, S. (2020). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes de una unidad educativa pública de Guayaquil 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50163>

Ramos Vera, C., Basauri Delgado, M., Calizaya Milla, Y. E., & Saintila, J. (2024). Relationship between stressors with emotional exhaustion and coping strategies: The mediating role of academic stress symptoms in Peruvian adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100394>

Reyes, M., y Carbajal, I. (2023). *Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123553>

Ribeiro, F. M., Mussi, F. C., Pires, C. G., Silva, R. M., Macedo, T. T., y Santos, C. A. (2020). Nivel de estrés entre universitarios de enfermería relacionado a la etapa de formación y

a los factores sociodemográficos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28, e3209. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3036.3209>.

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]. Repositorio - Institucional UTP. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/7382>

Robles, N. E. C., Bravo, L. M. R., La Riva, M. E. M., y Suyo-Vega, J. A. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios Latinoamericanos: *Revisión sistemática*. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689–695. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4403731>

Robles Mori, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 28(1). <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>

Ruiz Huaraz, C. B., Valenzuela Muñoz, A. y Valenzuela Ramos, M. R. (2023). *Introducción: Metodología de Investigación (6ª ed.)*. Professionals On Line SAC. (FEPOL)

Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.

Sanchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños de la Investigación Científica (5ª ed.)*. Business Support Anneth SRL.

Sernaqué, M. (2023). *Autoeficacia y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/11411>

Torres, I. (2021). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ: <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/895>

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar, J., Lirola, M., Garcias, A., Rocamora, P., y Lopez, R. (5 de diciembre de 2020). The Influence of Teachers on Motivation and Academic Stress and Their Effect on the Learning Strategies of University Students. *International Journal*

of Environmental Research and Public Health, 17 (23), 9089.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia Interna

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Método
<p>Propósito</p> <p>Básico</p> <p>Enunciado Interrogativo</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024?</p>	<p>Objetivo Principal</p> <p>Determinar la relación entre la autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar los niveles de Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. Identificar los niveles de Estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. Establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión estresores en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. Establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión síntomas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. 	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación significativa entre la autoeficacia académico y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024.</p>	<p>Variable 1</p> <p>Autoeficacia académica</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> Expectativa de situación Expectativa de resultado Expectativa de autoeficacia percibida. <p>Variable 2</p> <p>Estrés académico</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> Estresores Síntomas Estrategias de afrontamiento 	<p>Diseño</p> <p>no experimental correlacional</p> <p>Población</p> <p>437 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.</p> <p>Mediciones</p> <p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Encuesta <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escala de autoeficacia académica – ESAA Inventario sistémico cognoscivista para el estudio del Estrés académico –

	<ul style="list-style-type: none"> Establecer la relación entre la variable Autoeficacia académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2024. 			<p>INVENTARI O SISCO SV- 21</p> <p>Procedimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulario de google forms <p>Análisis de Datos</p> <ul style="list-style-type: none"> - SPSS VERSIÓN 29
--	--	--	--	---

Anexo 2- Matriz de Operacionalización de la variable Autoeficacia Académica

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Autoeficacia Académica	Bandura (1977) citado por Hernández, et al.,2017 La Percepción de autoeficacia es el conjunto de creencias de un individuo sobre sus capacidades para planificar y ejecutar las acciones o tareas necesarias para manejar situaciones específicas. En consecuencia, en éxito previsto en la consecuencia el éxito está directamente relacionado con los resultados previstos por el individuo.	Entonces, su finalidad de evaluar las percepciones de autoeficacia percibida por los estudiantes, lo cual está dividido por 2 factores, el factor 1, tiene como dimensión a las expectativas de la situación y lo constituyen 8 reactivos, el factor 2, tiene 2 dimensiones, la expectativa de resultados compuesta por 10 ítems, la expectativa de autoeficacia percibida consta por 10 reactivos, cuyo autor es Herbert Robles Morí.	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativa de situación - Expectativa de resultado - Expectativa de autoeficacia percibida. 	<p>2,27,18,12,23,11,5,13</p> <p>7,8,1,26,25,20,28,19,6,24</p> <p>3,15,4,17,21,14,22,9,16,10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervalo - Totalmente de acuerdo - De acuerdo - Indiferente - En desacuerdo - Totalmente en desacuerdo

Anexo 3
Matriz de Operacionalización de la variable Estrés académico

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Estrés académico	Barraza (2007), como se citó Solis, 2020 El estrés estudiantil es un estado psicológico multidimensional que se desarrolla en tres fases cruciales. La fase inicial está marcada por las presiones académicas que encuentran los estudiantes, lo que provoca mayores niveles de estrés. La fase posterior surge cuando los estudiantes enfrentan situaciones estresantes que conducen a alteraciones emocionales. La fase final implica que los estudiantes naveguen por circunstancias que requieren la restauración del equilibrio sistémico.	Mediante la Escala de Estrés Académico (Barraza, 2018), se mide el estrés académico, está conformado por 21 ítems, para medir las siguientes dimensiones: Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Estresores - Síntomas - Estrategias de afrontamiento 	<ul style="list-style-type: none"> 1,2,3,4,5,6,7 8,9,10,11,12,13,14 15,16,17,18,19,20,21 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervalo - Nunca= 0 - Casi nunca= 1 - Raras veces= 2 - A veces= 3 - Casi siempre= 4 - Siempre= 5

Anexo 4

Escala de Autoeficacia Académica - (ESAA)

Estimados estudiantes, esta escala ha sido diseñada para identificar sus percepciones respecto al ámbito académico; no hay respuestas correctas o erróneas, será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. Marcar el grado en que Ud. se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado. Muchas gracias.

Nro	Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.					
2	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.					
3	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.					
4	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.					
5	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.					
6	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.					
7	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.					
8	Puedo solucionar dificultades académicas.					

9	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.					
10	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.					
11	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.					
12	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.					
13	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.					
14	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.					
15	Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.					
16	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica					
17	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.					
18	Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo.					

19	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.					
20	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.					
21	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.					
22	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.					
23	Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente.					
24	Busco iniciativas para afrontar una tarea.					
25	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.					
26	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.					
27	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.					
28	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.					

Anexo 5:

INSTRUMENTO: Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems

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

o Si

o No

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

- 2) Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de 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 que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre
N	NC	RV	AV	CS	S

Con que frecuencia te estresas

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 que 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:

Síntomas	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:

Estrategias	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 solucione						
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 7

Consentimiento informado

"AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE USN DISTRITO DE LIMA CENTRO, 2024"

**Estimado participante:**

Agradecemos su deseo por formar parte de esta investigación, se solicita su consentimiento informado. Se le garantiza que a través de esta evaluación usted no sufrirá daños, sus datos no van a ser compartidos con ninguna persona, todo será anónimo. Cualquier duda o consulta puede comunicarse con las investigadoras escribiendo al correo de contacto janeth_15_83@hotmail.com o irischiguala23@gmail.com.

Entiendo que he leído y comprendido la información proporcionada, y acepto participar voluntariamente en la investigación. *

ACEPTO

NO ACEPTO