

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE **PSICOLOGÍA**

“ESTRÉS ACADÉMICO Y METAS DE ESTUDIO EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA  
DE LIMA METROPOLITANA, 2024”

Tesis para optar al título profesional de:

**Licenciada en Psicología**

**Autores:**

Katherine Vanessa Quispe Punto  
Lilibeth Del Carmen Terrazos Zuñiga

**Asesor:**

Dra. Shirley Fiorella Simbrón Espejo  
<https://orcid.org/0000-0002-7521-0315>

Lima - Perú

2025

**JURADO EVALUADOR**

Jurado 1 Presidente(a)	<b>VICTOR RICARDO CHAVEZ MEDRANO</b>	
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

Jurado 2	<b>VANESSA AGUIRRE FLORES</b>	
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

Jurado 3	<b>SHIRLEY FIORELLA SIMBRON ESPEJO</b>	
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

## INFORME DE SIMILITUD



Página 2 of 68 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trnoid::1:3166802838




### 19% Similitud general

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

#### Filtrado desde el informe

- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

#### Fuentes principales

- 0%  Fuentes de Internet
- 19%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

#### Marcas de integridad

##### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

## DEDICATORIA

A mi madre, por ser el mayor ejemplo de fortaleza, tenacidad y valentía que jamás podría haber pedido. A mi familia, que me inspira cada día a ser mejor versión de mí misma. A mi pareja, por su incondicional apoyo desde el inicio de mis estudios. Finalmente, este logro es para mis abuelos, quienes me heredaron sus más valiosos principios y valores, los cuales seguirán vivos en mi mente y en mi corazón por siempre.

Lilibeth

.Dedico esta tesis a mis padres. A mi mamá que sé que desde el cielo me guía en cada paso que doy y cada decisión que tomo. A mi papá por su invaluable presencia en mi vida, por demostrarme que con esfuerzo se logran los sueños y se alcanzan las metas.

Katherine

## AGRADECIMIENTO

A Dios por darme salud y bendecirme con mi familia, que es la fuerza que me impulsa a alcanzar mis metas y sueños, brindándome siempre su amor, confianza y apoyo incondicional. A mí misma, por no rendirme ante las adversidades, por mi confianza, mi resiliencia y mi capacidad para encontrar siempre el lado positivo de las cosas.

Lilibeth

A Dios por todas sus bendiciones y la fortaleza que me ha dado a lo largo de este camino. A todos los que han contribuido de alguna manera tanto en mi formación académica, como personal.

También quiero agradecer a todos los participantes que contribuyeron para la realización de esta tesis.

Katherine

**Tabla de contenido**

JURADO CALIFICADOR	2
INFORME DE SIMILITUD	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
TABLA DE CONTENIDO	6
ÍNDICE DE TABLAS	7
RESUMEN	8
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	26
CAPÍTULO III: RESULTADOS	33
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	39
REFERENCIAS	50
ANEXOS	55

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Análisis de la normalidad de las variables de estudio</i> .....	32
<b>Tabla 2.</b> <i>Correlación del Estrés Académico y las Metas de Estudio</i> .....	33
<b>Tabla 3.</b> <i>Correlación del Estrés Académico y las Metas de Aprendizaje</i> .....	34
<b>Tabla 4.</b> <i>Correlación del Estrés Académico y las Metas de Logro</i> .....	35
<b>Tabla 5.</b> <i>Correlación del Estrés Académico y las Metas de Refuerzo Social</i> .....	36

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue relacionar las variables estrés académico y metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. El enfoque fue cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y de diseño no experimental - transversal. La muestra estuvo conformada por 425 estudiantes universitarios de 18 a 30 años, de la carrera de psicología, a quienes se les aplicó la Escala de Metas de Estudio (Jara et al., 2022) y el Inventario SISCO-EA (Castillo-Navarrete et al., 2020). Se encontró una correlación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio y de refuerzo social, lo que sugiere que la búsqueda de logros académicos y aprobación externa pueden aumentar el estrés. En contraste, no se halló una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje o de logro, lo que indica la posible influencia de otros factores o estrategias de afrontamiento en la regulación del estrés.

**PALABRAS CLAVES:** Estrés académico, metas de estudio, universitarios.

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

### 1.1. Realidad problemática

La transición hacia la vida universitaria representa un periodo crucial en el que los estudiantes enfrentan retos académicos, sociales y emocionales. Este proceso de adaptación exige no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también la gestión efectiva de factores emocionales, como el estrés, que influye directamente en su rendimiento y bienestar. Además, la capacidad de establecer metas de estudio claras y alcanzables se convierte en una herramienta esencial para navegar con éxito estas exigencias. La interacción entre el estrés académico y las metas de estudio es un área de interés creciente, ya que permite comprender cómo las demandas de la vida universitaria afectan tanto la motivación como el desempeño de los estudiantes

La vida universitaria implica diversas demandas y compromisos académicos que los estudiantes deben afrontar (López, 2021). Entre estos desafíos, el estrés académico se presenta como un problema recurrente, manifestándose a través de dificultades de concentración, alteraciones en los patrones de sueño y dolores de cabeza, lo que impacta negativamente en el rendimiento académico (Espinosa et al., 2020). Según Valenzuela y Quiñones (2021), el estrés académico no solo proviene de la sobrecarga de tareas, sino también de las dinámicas autoritarias de algunos docentes. Además, aunque iniciar una carrera universitaria puede ser inicialmente motivador, la competitividad y las exigencias crecientes generan presión sobre los estudiantes a lo largo del tiempo (Cobiellas, 2020). Esta

situación afecta significativamente el bienestar estudiantil, especialmente en aquellos que carecen de estrategias adecuadas de estudio y planificación, dificultando el establecimiento de metas claras (Wuthrich, 2020).

A nivel mundial, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el estrés académico afecta a estudiantes universitarios de países como Australia, Bélgica, Alemania, Hong Kong, Irlanda del Norte, Sudáfrica, España y Estados Unidos. En estas regiones, la prevalencia del estrés alcanza un alarmante 93.7%, atribuida a problemas académicos, familiares y emocionales (Karyotaki, 2020). Este estrés elevado no solo disminuye la productividad, sino que también puede tener consecuencias graves para la salud a largo plazo (Adom, 2020). Además, la desmotivación asociada al estrés es una de las principales causas de la deserción estudiantil (Pascoe et al., 2020).

En América Latina, estudios recientes reportan niveles de estrés académico que oscilan entre el 53.5% y el 86.3% en estudiantes universitarios de diversos programas (Araoz et al., 2022; Llórente Pérez et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez & Cottonieto, 2022; Silva et al., 2020). Los principales factores desencadenantes son las evaluaciones constantes, la sobrecarga de trabajos y el tiempo limitado para cumplir con las actividades académicas. Los síntomas más comunes incluyen somnolencia, dolores de cabeza, ansiedad, cambios en los hábitos alimenticios y desinterés por las actividades académicas.

En el Perú, Cassaretto (2021) destaca que los niveles de estrés académico en estudiantes universitarios son predominantemente moderados a altos, siendo la sobrecarga académica y los resultados evaluativos las principales fuentes de estrés. Según el Ministerio de Salud (MINSa, 2019), el estrés afecta al 30% de la población en Lima y Callao, mientras

que en el ámbito universitario, el 79% de los estudiantes reportan sufrir de estrés académico. Adicionalmente, el 85% de las universidades peruanas enfrentan problemas relacionados con la salud mental de sus estudiantes.

En la capital peruana, los factores que contribuyen al estrés académico incluyen la falta de gestión del tiempo, la presión familiar y la discriminación (Saeed, 2020). Fakapulia (2023) añade que las dinámicas sociales y el apoyo del entorno también juegan un papel crucial en el manejo del estrés. Asimismo, la convivencia constante con factores estresores influye directamente en la calidad de vida de los estudiantes (Cabezas, 2021). Solano et al. (2021) sostienen que el fracaso académico está estrechamente relacionado con hábitos de estudio inadecuados y la ausencia de metas claras, condiciones que intensifican el estrés ante la carga de actividades propias de la vida universitaria.

Por otro lado, las metas de estudio, entendidas como los objetivos que los estudiantes se proponen alcanzar durante su formación académica, son fundamentales para el éxito educativo. Sin embargo, diversos estudios señalan desafíos significativos en este ámbito a nivel mundial, en América Latina, en el Perú y específicamente en Lima.

A nivel global, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 de la UNESCO (2020) destaca que, aunque ha habido avances en la matriculación universitaria, persisten brechas en la calidad de la educación y en la motivación de los estudiantes para alcanzar sus metas académicas. Estas brechas afectan la capacidad de los estudiantes para establecer y cumplir objetivos de estudio efectivos.

En cuanto a América Latina, el Informe Regional sobre Educación Superior en América Latina (2023) señala que, aunque la tasa de acceso a la educación superior ha aumentado, existen desafíos en la retención y culminación de estudios. Por ejemplo, en algunos países de la región, las tasas de deserción universitaria superan el 50%, lo que indica dificultades en la consecución de metas académicas entre los estudiantes.

En el contexto peruano, el III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú (2022) revela que, si bien la matrícula universitaria ha crecido, hay preocupaciones sobre la calidad educativa y la preparación de los estudiantes para alcanzar sus objetivos académicos. El informe indica que solo un porcentaje limitado de estudiantes logra culminar sus estudios en el tiempo previsto, lo que refleja posibles obstáculos en la planificación y ejecución de sus metas de estudio.

Específicamente en Lima, la Encuesta de Satisfacción del Usuario 2020 del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) muestra que un 32,3% de los usuarios encuestados son estudiantes universitarios o técnicos, de los cuales una proporción significativa enfrenta dificultades para acceder a información estadística que podría apoyar la planificación de sus metas de estudio. Esta falta de acceso a recursos adecuados puede influir negativamente en la capacidad de los estudiantes para establecer y alcanzar sus objetivos académicos.

En resumen, aunque se han logrado avances en el acceso a la educación superior, persisten desafíos significativos en la capacidad de los estudiantes para establecer y alcanzar metas de estudio efectivas. Estos desafíos son evidentes a nivel mundial, regional y local, y

requieren atención para mejorar la calidad educativa y el éxito académico de los estudiantes universitarios.

## **1.2. Antecedentes**

### **1.2.1. Antecedentes internacionales**

En cuanto a algunos antecedentes internacionales, se cuenta con el de Ramírez et al. (2021) quienes realizaron un estudio en México con el objetivo de investigar el nivel de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de enfermería. La muestra estuvo compuesta por 266 estudiantes del Centro Universitario del Valle de Chalco. El diseño fue descriptivo, prospectivo y transversal. Para medir la variable se utilizó el Inventario SISCO para Estrés Académico (Barraza). Los resultados mostraron que los estudiantes presentaban un nivel bajo de afrontamiento al estrés académico, indicando una baja importancia otorgada a las estrategias para manejar el estrés.

Méndez (2022) desarrolló un estudio en Venezuela para analizar la relación entre autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios de Maracaibo. La investigación utilizó un diseño no experimental, transeccional-correlacional. La muestra estuvo constituida por estudiantes a quienes se aplicaron el Inventario de Indicadores de Estrés (Vargas, 2007) y el Cuestionario para Medir la Autoeficacia Académica General (Torres, 2007). Los hallazgos indicaron que no existía relación significativa entre ambas variables ( $\text{sig.} = .165$ ). Además, se identificaron niveles altos de autoeficacia ( $\chi = 33.06$ ) y niveles bajos de estrés académico, distribuidos en reacciones físicas ( $\chi = 17.6$ ), psicológicas ( $\chi = 20.34$ ) y estrés general ( $\chi = 37.94$ ).

Céspedes y Tamayo (2022) llevaron a cabo un estudio en Cuba para explorar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial. La muestra incluyó 27 estudiantes de entre 18 y 21 años. La investigación siguió un enfoque mixto con diseño exploratorio secuencial. Se utilizaron como instrumentos la escala para medir las fases de autorregulación del aprendizaje y el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007). Los resultados revelaron que las dificultades en el aprendizaje autorregulado influyen directamente en el estrés académico. Además, se identificó una correlación positiva entre la disposición al estudio y el desempeño académico, asociada con la autoeficacia y las atribuciones causales.

Pinto et al. (2022) investigaron el estrés académico en estudiantes universitarios en Guajira, Colombia. La muestra incluyó 840 estudiantes. El diseño fue descriptivo, no experimental y transaccional. Se empleó un cuestionario validado de 12 ítems, cuyo alfa de Cronbach evaluó la fiabilidad. Los resultados indicaron que el 27% de los estudiantes reportaron niveles de estrés académico, mientras que el 15% manifestó no experimentarlo. En la dimensión sociofamiliar, un 26% señaló tener estrés constantemente, mientras que un 14% afirmó no tenerlo. Respecto a la dimensión afectivo-emocional, el 28% indicó niveles elevados de estrés, en comparación con un 14% que lo negó.

### **1.2.2. Antecedentes nacionales**

En cuanto a los estudios nacionales, Estrada (2020) investigó la relación entre el estrés académico y los hábitos de estudio en estudiantes de secundaria de instituciones públicas en Puerto Maldonado, Perú. La muestra consistió en estudiantes a quienes se aplicaron el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85 (revisión 2014) y el Inventario

SISCO de Estrés Académico. La investigación, de diseño no experimental, cuantitativo y correlacional, encontró una correlación inversa y significativa entre las variables ( $r = -.365$ ,  $p < .05$ ). Asimismo, el 33% de los participantes reportó niveles medianamente altos de estrés académico.

Solano et al. (2021) realizaron un estudio en una universidad estatal de Lima para analizar la relación entre hábitos de estudio y estrés académico. La muestra incluyó 316 estudiantes de entre 17 y 64 años. El diseño fue descriptivo-correlacional y no experimental. Se utilizaron el Inventario de Estrés Académico SISCO (Barraza) y el Inventario de Hábitos de Estudio por Vicuña. Los resultados indicaron una correlación moderada y positiva entre las variables. Además, el 77% de los participantes presentó niveles profundos de estrés, mientras que el 56.6% evidenció hábitos de estudio negativos.

Castro y Mayorga (2021) analizaron el aprendizaje autorregulado y el estrés académico en 116 estudiantes de la Universidad Mayor de San Marcos en Lima durante la pandemia. El diseño fue descriptivo, no experimental y transversal. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (Sánchez, 2018) y el Inventario de Estrés Académico. Se encontró una correlación inversa significativa entre ambas variables ( $r = -.506$ ). El 51.7% de los estudiantes mostraron un nivel alto de aprendizaje autorregulado, mientras que el 40.5% presentó niveles medios de estrés académico.

Dávila et al. (2022) exploraron la relación entre la educación remota y el estrés académico en estudiantes de administración de una universidad peruana en Lima. La muestra incluyó 144 estudiantes. La investigación siguió un diseño correlacional no experimental.

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario para evaluar la educación remota y el Inventario de Estrés Académico SISCO (Barraza, 2018). Los resultados indicaron una correlación positiva baja entre ambas variables ( $r = .294$ ), destacando la importancia de la preparación tecnológica de los tutores para reducir el estrés en los estudiantes.

### 1.3. Marco Teórico

En cuanto a la teoría científica, las Metas de Estudio son objetivos específicos que los estudiantes establecen para guiar su aprendizaje y alcanzar resultados concretos en su desempeño académico. Estas metas cumplen un rol esencial al orientar el esfuerzo y la dedicación hacia actividades educativas específicas. Según la teoría de metas de logro desarrollada por Dweck (1986), las metas de estudio no solo reflejan el nivel de compromiso del estudiante, sino también la intención subyacente de sus esfuerzos, como dominar un contenido, demostrar habilidades o alcanzar objetivos específicos. Estas metas se diferencian de los objetivos generales en que son más específicas y operativas, dirigidas a corto plazo y vinculadas directamente con tareas académicas concretas. Además, no deben confundirse con la motivación académica, que se refiere a las razones amplias y generales que impulsan a una persona a involucrarse en el aprendizaje. En este sentido, las metas de estudio representan la materialización de la motivación académica al transformarla en acciones claras y medibles (Pintrich & Schunk, 2002).

Diversos autores han clasificado las metas de estudio en diferentes categorías según su propósito y resultados esperados. Las metas de aprendizaje, por ejemplo, se enfocan en el desarrollo de habilidades y en la adquisición de conocimientos, priorizando el dominio del contenido por encima de resultados externos. Los estudiantes con este tipo de metas

tienden a regular mejor su aprendizaje y profundizar en los temas que estudian (Ames, 1992). Por otro lado, las metas de logro están relacionadas con la obtención de resultados visibles, como calificaciones altas o reconocimiento externo, y pueden subdividirse en metas de desempeño aproximativo, que buscan destacar y ser reconocidos, y metas de desempeño evitativo, que se centran en evitar el fracaso (Elliot & McGregor, 2001). Finalmente, las metas de refuerzo social están orientadas hacia la aceptación y aprobación de figuras externas como compañeros, docentes o autoridades. Este tipo de metas puede fomentar el trabajo colaborativo, pero también podría generar una dependencia de la validación social.

El establecimiento de metas de estudio está influenciado por factores internos y externos. Entre los factores internos se encuentran la autoconfianza, que permite a los estudiantes creer en su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos, y las habilidades de planificación, que son esenciales para dividir las metas en pasos manejables y organizados. Bandura (1997) destaca que una autoeficacia elevada está estrechamente relacionada con metas más ambiciosas y con una mayor persistencia ante las dificultades. Por otro lado, los factores externos incluyen el apoyo social recibido de familiares, amigos y docentes, que puede reforzar la motivación para alcanzar las metas, así como la disponibilidad de recursos académicos, como materiales de estudio, tutorías o tecnologías de aprendizaje, que facilitan el logro de los objetivos (Ryan & Deci, 2000).

Las metas de estudio desempeñan un papel crucial en la regulación del comportamiento académico y en la orientación de los esfuerzos hacia resultados específicos. Zimmerman y Schunk (2011) argumentan que las metas claras actúan como guías que organizan el tiempo, el esfuerzo y las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes

que establecen metas claras y alcanzables tienen más probabilidades de mantenerse enfocados, motivados y de superar obstáculos. Además, los estudiantes que priorizan metas de aprendizaje tienden a obtener mejores resultados en comparación con aquellos que persiguen exclusivamente metas de desempeño, ya que su compromiso está más orientado hacia el proceso y no solo hacia los resultados finales (Pintrich, 2004).

El impacto de las metas de estudio es significativo en varios aspectos. En primer lugar, estas pueden influir en el nivel de estrés académico. Mientras que metas claras y alcanzables tienden a reducir la presión percibida, metas de logro excesivamente elevadas pueden incrementar la ansiedad y el estrés, afectando el bienestar del estudiante (Elliot & Church, 1997). En segundo lugar, las metas de estudio tienen un efecto positivo en la motivación intrínseca y en la satisfacción personal. Los estudiantes que logran cumplir sus metas experimentan una mayor percepción de logro, lo que refuerza su interés por continuar aprendiendo y mejora su autoestima académica (Deci & Ryan, 1985). De esta forma, las metas no solo son herramientas prácticas para guiar el estudio, sino que también contribuyen al desarrollo personal y emocional del estudiante.

El estrés académico es un fenómeno psicológico y adaptativo que surge cuando los estudiantes enfrentan demandas académicas que perciben como abrumadoras. Según Barraza (2008) y López (2021), este estrés ocurre cuando los estudiantes se ven sometidos a presiones y exigencias que superan sus recursos o capacidades para manejarlas, lo cual desencadena una serie de síntomas que indican un desequilibrio emocional, cognitivo y físico. Este proceso adaptativo implica una evaluación constante del entorno académico, lo que puede llevar a la activación de estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio.

Sin embargo, en caso de que el estrés persista o se vuelva crónico, puede afectar negativamente la salud mental y física del estudiante.

En cuanto al concepto general de estrés, varios autores han contribuido a su definición. Selye (1973) fue uno de los primeros en conceptualizar el estrés como la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda, una visión que ha evolucionado con el tiempo. Conti et al. (2018) sugieren que el estrés se entiende hoy como una “sobrecarga para el individuo”, mientras que la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés lo describe como un proceso interactivo en el que las demandas del entorno se encuentran con los recursos del individuo para enfrentarlas. Aunque el estrés se presenta como una respuesta del cuerpo ante un estímulo, la naturaleza de dicha respuesta no se menciona explícitamente como positiva o negativa. Desde un enfoque fisiológico, se distingue entre eustrés y distrés. El eustrés es considerado un tipo de estrés beneficioso que impulsa a la persona a enfrentar los retos diarios, mientras que el distrés, conocido como "estrés malo", tiene efectos perjudiciales sobre la salud, generando problemas físicos y psicológicos (Lopategui, 2000).

El modelo propuesto por Folkman y Lazarus (1984) complementa esta visión del estrés, viéndolo como un proceso dinámico que involucra dos evaluaciones clave: la valoración de la situación, es decir, si es percibida como beneficiosa o perjudicial, y la evaluación de los recursos disponibles para afrontar la demanda. El estrés aparece cuando la demanda supera los recursos disponibles, lo que desencadena una respuesta adaptativa. McEwen (2017) y el National Institute of Mental Health (2020) enfatizan que, aunque el

estrés es una respuesta necesaria para enfrentar desafíos, cuando se vuelve excesivo o crónico, puede tener efectos negativos en la salud física y emocional del individuo.

En el ámbito académico, el estrés se define como un proceso adaptativo de carácter sistémico que se activa en tres fases: cuando las demandas académicas se convierten en estresores, cuando se produce un desequilibrio en el individuo debido a estos estresores, y cuando se emplean estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio (Barraza, 2007 en Conti et al., 2018). Esta definición de estrés académico se complementa con la propuesta de Berrio y Marzo (2011), quienes describen la activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante eventos académicos estresantes. Así, el estrés académico puede ser entendido como un proceso dinámico que involucra tanto la percepción de las demandas académicas como las capacidades del estudiante para enfrentarlas.

Diversos factores internos y externos influyen en la intensidad del estrés académico. Los factores internos incluyen la percepción de sobrecarga académica, la falta de habilidades de afrontamiento adecuadas y el nivel de autoeficacia percibido (Ye et al., 2018). Por otro lado, los factores externos comprenden la presión social, las expectativas familiares, y el entorno universitario, que incluyen la competitividad, las cargas laborales y las relaciones interpersonales dentro de la comunidad académica (Barraza, 2018; Brooke, 2020). Estos factores pueden generar una presión adicional que agrava la experiencia del estrés académico.

Las manifestaciones del estrés académico son variadas y pueden manifestarse en el ámbito psicológico, físico y conductual. En términos psicológicos, el estrés académico está estrechamente relacionado con el aumento de la ansiedad y la depresión (Damásio et al.,

2017), la aparición de autolesiones (Kiekens et al., 2016), y la disminución de la autoestima y la autoeficacia académica (Parillo & Gómez, 2019; Ye et al., 2018). Además, el estrés académico tiene impactos negativos en el rendimiento académico, asociado con un bajo rendimiento, menor motivación, y un aumento en la deserción y el desenganche académico (Oketch-Oboth & Okunya, 2018; Çetinkaya, 2019). El estrés crónico puede generar una sensación de competencia constante con los compañeros y la falta de tiempo para la vida social, lo que contribuye a la sensación de aislamiento (Barraza, 2018; Brooke, 2020).

En términos físicos, el estrés académico puede generar síntomas de ansiedad, inquietud constante, y problemas físicos como dolores musculares, fatiga y alteraciones en el sueño (Garcés & Chasi, 2020; Caldera & Plascencia, 2016). Además, los estudiantes pueden experimentar síntomas somáticos como dolor de cabeza, náuseas y problemas digestivos (Pozos-Radillo et al., 2015; Shankar & Park, 2016). Los efectos del estrés también pueden reflejarse en el comportamiento de los estudiantes, como una participación reducida en clase, dificultad para organizar y exponer ideas, falta de puntualidad, y un ritmo de estudio irregular (Barraza, 2018; Selian et al., 2020). Estos cambios conductuales pueden afectar tanto su rendimiento académico como su adaptación al entorno educativo.

El estrés académico no solo afecta la salud mental y física, sino que también puede influir en la capacidad del estudiante para afrontar las demandas académicas de manera efectiva. Como indican varios estudios, las sobrecargas de trabajo, la preparación para los exámenes y la naturaleza de la evaluación académica son factores clave que generan altos niveles de estrés (Barraza, 2018; Brooke et al., 2020; Selian et al., 2020). Otras actividades académicas que pueden causar estrés incluyen la forma en que se asignan las tareas, la

presión por cumplir con plazos estrictos, y la falta de claridad en los objetivos de los cursos (Selian et al., 2020).

El estrés académico, cuando no se maneja adecuadamente, puede tener consecuencias de largo plazo sobre la salud mental y física del estudiante. Es fundamental que los estudiantes aprendan a identificar sus fuentes de estrés y a emplear estrategias de afrontamiento efectivas para mitigar sus efectos negativos. Esto incluye el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo, el fomento de la resiliencia académica, y la búsqueda de apoyo emocional y social dentro del entorno universitario.

## **1.4. Justificación**

### **1.4.1. Justificación teórica**

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de comprender las dinámicas entre el estrés académico y las metas de estudio, ya que ambos constructos tienen un impacto significativo en el desempeño y bienestar de los estudiantes universitarios. El estrés académico es una respuesta psicológica que surge ante las exigencias percibidas en el contexto académico, las cuales pueden superar los recursos personales del estudiante (Castillo-Navarrete et al., 2020). Por otro lado, las metas de estudio constituyen los objetivos que los estudiantes se proponen alcanzar en su proceso de aprendizaje, influyendo en su motivación, estrategias y resultados académicos (Jara et al., 2022). Comprender cómo estas variables se relacionan permite enriquecer el marco conceptual en torno a los factores que afectan el desarrollo académico, contribuyendo al conocimiento en el ámbito de la psicología educativa.

#### **1.4.2. Justificación práctica**

Desde una perspectiva práctica, esta investigación tiene como propósito identificar patrones que puedan orientar el diseño de intervenciones dirigidas a mitigar el estrés académico y promover metas de estudio adecuadas en los estudiantes universitarios. La identificación de correlaciones entre estas variables permitirá a los docentes, psicólogos educativos y gestores académicos desarrollar estrategias y programas que potencien el bienestar y la motivación estudiantil. Además, los resultados podrían contribuir a la implementación de políticas institucionales enfocadas en el acompañamiento emocional y académico de los estudiantes, optimizando su rendimiento y experiencia educativa.

#### **1.4.3. Justificación metodológica**

Metodológicamente, este estudio se justifica por la elección de un diseño cuantitativo no experimental y transversal, que posibilita analizar las relaciones entre las variables estrés académico y metas de estudio en un momento específico. La utilización de instrumentos como la Escala de Metas de Estudio (Jara et al., 2022) y el Inventario SISCO-EA (Castillo-Navarrete et al., 2020) garantiza la recolección de datos confiables y válidos, permitiendo obtener resultados generalizables en la población estudiada. Asimismo, la muestra de 425 estudiantes proporciona una base estadísticamente sólida para realizar análisis correlacionales, contribuyendo a la precisión y robustez de los hallazgos obtenidos.

## **1.5. Formulación del problema**

1.6. ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024?

## **1.7. Objetivos**

### **Objetivo General**

1.8. Determinar la relación entre estrés académico y metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024

### **Objetivos Específicos**

1.9. Relacionar el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024

1.10. Relacionar el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024

1.11. Relacionar el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024

## **1.12. Hipótesis**

### **Hipótesis General:**

1. **Hipótesis alternativa:** Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

**Hipótesis nula:** No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

**Hipótesis Específicas:**

1. **Hipótesis alternativa:** Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

**Hipótesis nula:** No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

2. **Hipótesis alternativa:** Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

**Hipótesis nula:** No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

3. **Hipótesis alternativa:** Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

**Hipótesis nula:** No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.

## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

### 2.1. Enfoque

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, que, según Kerlinger y Lee (2002), se caracteriza por el uso de técnicas de medición estandarizadas para recolectar datos, permitiendo describir, explicar, predecir y controlar los fenómenos de estudio. Este enfoque resulta idóneo debido a su capacidad para analizar la relación entre variables mediante el tratamiento estadístico de los datos.

### 2.2. Alcance

El alcance de la investigación es descriptiva correlacional, ya que busca examinar la relación entre las metas de estudio y el estrés académico en estudiantes universitarios. Como señala Ríos (2017), el alcance correlacional permite identificar asociaciones entre

variables sin establecer causalidad directa, sirviendo como base para futuras investigaciones.

### **2.3. Diseño**

Además, el diseño del estudio es no experimental, de tipo transversal, lo que implica que los datos se recolectan en un único momento temporal, sin manipular las variables (Hernández et al., 2018).

### **2.4. Población**

La población de este estudio se define como el conjunto total de estudiantes matriculados en la carrera de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana durante el año 2024. Esta población abarca tanto a hombres como a mujeres que se encuentran cursando estudios de pregrado y cumplen con el requisito de ser mayores de edad, es decir, tener 18 años o más. La diversidad de esta población en términos de género, niveles académicos y experiencias individuales en el ámbito universitario permite explorar de manera más integral las dinámicas relacionadas con el estrés académico y las metas de estudio.

Los estudiantes de Psicología constituyen un grupo de interés particular debido a las características propias de su formación profesional, que exige un equilibrio entre el cumplimiento de demandas académicas y el desarrollo de competencias personales y emocionales. Esta combinación de factores puede influir significativamente en sus niveles de estrés y en la formulación de metas académicas, aspectos que son centrales en esta

investigación. Además, el hecho de que esta población esté conformada por 1964 estudiantes que transitan distintas etapas de su formación académica, desde los primeros ciclos hasta los últimos años de carrera, proporciona una perspectiva más amplia para analizar la relación entre las variables estudiadas.

Asimismo, la elección de una universidad privada en Lima Metropolitana responde a la necesidad de contextualizar el estudio en un entorno urbano y competitivo, donde las exigencias académicas y los recursos disponibles pueden diferir de los de otras instituciones educativas. Esto permite generar conocimientos aplicables al contexto específico de estudiantes en instituciones similares, contribuyendo a una mejor comprensión de las dinámicas propias de este grupo poblacional.

## **2.5. Muestra**

La muestra, por su parte, se refiere a un subconjunto representativo de esta población (Martínez, 2016). En este caso, estuvo conformada por 425 estudiantes universitarios, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Este tipo de muestreo se utiliza cuando el investigador selecciona a los participantes en función de su accesibilidad y disposición para participar (Hernández et al., 2018). Algunos criterios de inclusión a tener en cuenta son: Ser mayor de edad (18 años o más), tener nacionalidad peruana, estar matriculado en la carrera de Psicología en modalidad de pregrado, aceptar el consentimiento informado. Mientras que los criterios de exclusión son: ser menor de edad, ser extranjero, estar matriculado en otras carreras o en modalidades distintas al pregrado (por ejemplo, posgrado o Working Adult), no aceptar el

consentimiento informado y presentar dificultades mentales o físicas que impidan la participación en el estudio al momento de la aplicación de los instrumentos.

## 2.6. Instrumento de Evaluación

La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, que permitió recopilar información de manera estructurada y sistemática sobre las variables de interés. Según Tamayo y Tamayo (2004), la encuesta es una técnica ampliamente utilizada en investigaciones cuantitativas, ya que facilita la obtención de datos representativos a través de cuestionarios estandarizados aplicados a una muestra previamente seleccionada.

Fue así que uno de los instrumentos que se usó fue la Escala de Metas de Estudio (EME) la cual fue desarrollada originalmente por Pérez et al. (2009) y adaptada al contexto peruano por Jara et al. (2022). Este instrumento evalúa las metas académicas de los estudiantes y consta de 20 ítems con formato de respuesta tipo Likert, que varía entre 0 (falso total) y 5 (verdadero total). La escala se organiza en tres dimensiones: metas de aprendizaje (ítems 1 al 8), metas de refuerzo social (ítems 9 al 14) y metas de logro (ítems 15 al 20).

En cuanto a la validez, se reportó un V de Aiken superior a .70 para los criterios de claridad, relevancia y coherencia de los ítems. Además, mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), se confirmó un modelo de tres factores con cargas factoriales superiores a .30 y buenos índices de ajuste ( $\chi^2 = 426$ ,  $gl = 165$ ,  $\chi^2/gl = 2.58$ ,  $CFI = 0.92$ ,  $SRMR = 0.06$ ,  $RMSEA = 0.06-0.08$ ). La validez de relación con otras variables se

estableció mediante correlaciones significativas con la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas ( $r = .46, p < .01$ ) y la Escala de Autorregulación Académica ( $r = .28, p < .01$ ). En cuanto a la confiabilidad, se encontraron índices de consistencia interna (omega) de .88 a .92 para las metas de aprendizaje, .88 para las metas de logro, y de .49 a .77 para el refuerzo social.

Por otro lado, se usó el Inventario SISCO-EA fue desarrollado por Barraza-Macías (2007) y Jaimes (2008) y adaptado al contexto peruano por Castillo-Navarrete et al. (2020). Este instrumento consta de 31 ítems, donde el primero es un filtro con opciones dicotómicas, mientras que el resto evalúa factores asociados al estrés académico en estudiantes.

En los análisis de validez, se realizó un análisis factorial exploratorio que arrojó un KMO de .91 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ( $\chi^2(630) = 5874, p < .001$ ), explicando un 28% de la varianza. Las cargas factoriales fueron superiores a .30, identificándose tres factores iniciales: sintomatología, estresores y estrategias de afrontamiento. Posteriormente, un análisis factorial confirmatorio corroboró un modelo de cuatro factores (estresores, reacciones físicas y psicológicas, reacciones del comportamiento social y estrategias de afrontamiento), con índices de ajuste satisfactorios ( $\chi^2/gf = 2.103, CFI = 0.952, TLI = 0.947, SRMR = 0.058, RMSEA = 0.045$ ). La confiabilidad mostró valores adecuados, con un alfa de Cronbach de .88 y un  $\omega$  de McDonald también de .88.

## 2.7. Procedimiento

Sobre el procedimiento de la investigación, la recolección de datos se llevó a cabo en las aulas de la universidad participante, previa autorización del educador a cargo de la clase, y el consentimiento informado de los estudiantes. Se explicó el propósito del estudio y se garantizó la confidencialidad de la información. Los instrumentos fueron aplicados en formato presencial y de modalidad virtual, a través de formulario Google Forms, el cual nos permitió recolectar los datos de las pruebas bajo la supervisión del equipo investigador, asegurando un ambiente controlado y propicio para la participación. Posteriormente, los datos fueron codificados y analizados utilizando software estadístico especializado, como SPSS o JAMOVI.

## **2.8. Análisis Estadístico**

El análisis estadístico se realizó utilizando procedimientos descriptivos e inferenciales. Inicialmente, se calcularon medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar) para caracterizar las variables principales del estudio. Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, dependiendo del tamaño de la muestra, para determinar la distribución de los datos. Para el análisis inferencial, se empleó una prueba de correlación de Pearson o Spearman, según la distribución de las variables, con el fin de explorar las relaciones entre las dimensiones estudiadas. Todo el análisis se realizó en el software estadístico JAMOVI, garantizando la precisión y el rigor en el procesamiento de los datos.

## **2.9. Aspectos éticos**

Finalmente, en cuanto a los aspectos éticos, los principios establecidos por la American Psychological Association (APA) fueron fundamentales para guiar la práctica profesional de la psicología en este estudio. Estos principios incluyeron la beneficencia y no maleficencia, que buscan promover el bienestar de las personas y evitar causarles daño. La fidelidad y responsabilidad destacan la importancia de construir relaciones de confianza y cumplir con las responsabilidades profesionales. El principio de integridad resalta la necesidad de actuar con honestidad y transparencia en todas las interacciones. Además, la justicia promueve la equidad y el acceso igualitario a los beneficios psicológicos, mientras que el principio de respeto por los derechos y la dignidad enfatiza la protección de la autonomía, privacidad y dignidad de los individuos, reconociendo su diversidad cultural y social. Estos principios son esenciales para asegurar que los psicólogos actúen con responsabilidad, siempre priorizando el bienestar y el respeto de las personas con las que trabajan, más aún en los trabajos de investigación (American Psychological Association [APA], 2017).

La actual investigación respetó los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2023) y las normativas nacionales sobre estudios con seres humanos. Se garantizó el consentimiento informado de los participantes, asegurando su comprensión sobre los objetivos del estudio, su participación voluntaria y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. La confidencialidad de los datos fue estrictamente protegida mediante la anonimización de las respuestas y el almacenamiento seguro de la información recolectada. Finalmente, se evitaron conflictos de interés y sesgos que pudieran comprometer la integridad del estudio.

### CAPÍTULO III: RESULTADOS

Con el fin de realizar el análisis inferencial de los objetivos, en primer lugar se pasó a realizar el análisis de la normalidad, tal como se aprecia en la tabla 1, recurriendo al uso del estadístico Kolmogorov-Smirnov, trabajando a un nivel de significancia de .050

#### **Tabla 1**

*Análisis de la normalidad de las variables de estudio*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés Académico	,046	425	,029
Metas De Estudio	,121	425	,000
Dimensión Estresores	,073	425	,000
Dimensión de reacciones físicas y psicológicas	,081	425	,000
Dimensión de reacciones comportamentales sociales	,082	425	,000
Dimensión de estrategias de afrontamiento	,107	425	,000
Dimensión de metas de aprendizaje	,107	425	,000
Dimensión de metas de logro	,246	425	,000
Dimensión de metas de refuerzo social	,082	425	,000

Como se aprecia en la tabla 1, dado que los valores de significancia fueron menores a .050, se concluye que los datos no siguen una distribución normal, por lo que se recurre al uso de pruebas no paramétricas, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman.

1.13. Fue así que, el objetivo principal de la presente investigación fue determinar la relación entre estrés académico y metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. Los resultados se muestran a continuación:

## Tabla 2

*Correlación del Estrés Académico y las Metas de Estudio*

		Metas de Estudio
	Rho de Spearman	,127**
Estrés Académico	Sig. (bilateral)	,009
	N	425

Nota: \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tal como se aprecia en la tabla 2, la significación fue menor a 0.050 por lo que se puede concluir que los resultados sí son significativos, debido a que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, confirmando así que sí se encuentra correlación entre las variables. Y esta correlación es directa pequeña (Cohen, 1988). Por ello, se puede concluir que a mayor metas de estudio, se relaciona a una mayor presencia de estrés académico. Si bien la correlación es significativa, su magnitud es baja según los criterios de Cohen (1988), lo que indica que la relación entre el estrés académico y las metas de estudio es débil. Esto sugiere que, aunque existe una asociación, otros factores pueden estar influyendo en la relación entre estas variables

Por otro lado, el primer objetivo específico fue relacionar el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Correlación del Estrés Académico y las Metas de Aprendizaje*

		Metas de Aprendizaje
	Rho de Spearman	,002
Estrés Académico	Sig. (bilateral)	,974
	N	425

1.14. Por otro lado, de la tabla 3 se aprecia que la significación fue mayor a 0.050 por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, lo que implica que no se encontró correlación estadísticamente significativa del estrés académico y las metas de aprendizaje. El hecho de que no se haya encontrado una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje/metras de logro sugiere que el desarrollo de estas metas podría no depender directamente del nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes. Es posible que otros factores, como la motivación intrínseca o la autoeficacia, jueguen un papel más relevante en la búsqueda de estas metas

1.15. Continuando con los análisis, ahora se procede con el segundo objetivo específico fue relacionar el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 4**

*Correlación del Estrés Académico y las Metas de Logro*

		Metas de Logro
	Rho de Spearman	-,057
Estrés Académico	Sig. (bilateral)	,244
	N	425

1.16. Así también, en la tabla 5 se aprecia que la significación fue mayor a 0.050 por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, lo que implica que no se encontró correlación estadísticamente significativa del estrés académico y las metas de logro.

1.17. Ya para terminar, el último objetivo específico fue relacionar el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Correlación del Estrés Académico y las Metas de Refuerzo Social*

		Metas de Refuerzo Social
--	--	--------------------------

---

	Rho de Spearman	,257**
Estrés Académico	Sig. (bilateral)	,000
	N	425

---

Nota: \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

1.18. En este caso, la significación fue menor de 0.050, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, la cual indica que sí existe correlación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio. Además, esta relación es pequeña directa, por lo que a mayor refuerzo social, existirá la presencia de mayor estrés académico. Esta correlación, aunque de magnitud baja, es mayor que la observada en las otras dimensiones de las metas de estudio. Esto podría indicar que los estudiantes que buscan validación social a través de su desempeño académico tienden a experimentar mayores niveles de estrés. Este hallazgo es consistente con teorías que sugieren que el estrés académico puede intensificarse cuando los estudiantes perciben una presión externa para alcanzar determinados logros académicos.

1.19.

1.20.

## CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 4.1. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal examinar la relación entre el estrés académico y las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el año 2024. Los resultados indicaron que la relación entre ambas variables fue estadísticamente significativa ( $p < .050$ ), lo que llevó al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la hipótesis de investigación. Si bien la correlación encontrada fue directa, su magnitud fue baja (Cohen, 1988), lo que sugiere que el incremento en las metas de estudio se asocia con un aumento en el estrés académico, aunque de forma limitada. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Pinto et al. (2022), quienes identificaron una asociación entre la elevada exigencia académica y mayores niveles de estrés. Asimismo, coincide con el estudio de Castro y Mayorga (2021), quienes señalaron que una inadecuada autorregulación en el aprendizaje puede intensificar el estrés académico. Desde un enfoque teórico, estos resultados pueden interpretarse a la luz de la teoría de metas de logro de Dweck (1986), la cual plantea que los estudiantes que establecen metas académicas exigentes pueden experimentar mayor presión y ansiedad, incrementando su nivel de estrés.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba analizar la relación entre el estrés académico y las metas de aprendizaje, los resultados indicaron que el valor de significancia estadística fue superior a .050. Esto llevó a la aceptación de la hipótesis nula y, en consecuencia, al rechazo de la hipótesis de investigación, lo que sugiere la ausencia de una correlación significativa entre ambas variables. Este hallazgo contrasta con lo reportado por Céspedes y Tamayo (2022), quienes identificaron que los estudiantes con mayor capacidad de autorregulación académica tendían a experimentar niveles más bajos de estrés. Una posible explicación para esta discrepancia es que los participantes de este estudio podrían haber utilizado diferentes estrategias de afrontamiento ante la carga académica, lo que habría atenuado la influencia de las metas de aprendizaje en el estrés percibido. Según Zimmerman y Schunk (2011), las metas de aprendizaje promueven el control del esfuerzo y la organización del estudio, factores que pueden amortiguar el impacto del estrés académico. Sin embargo, la ausencia de correlación en esta muestra podría sugerir que otros factores, como la resiliencia académica o el apoyo social, desempeñan un papel más relevante en la regulación del estrés.

Por otro lado, el segundo objetivo específico se centró en explorar la relación entre el estrés académico y las metas de logro. Al igual que en el caso anterior, los resultados mostraron que la significación estadística fue superior a .050, lo que indica la ausencia de una relación significativa entre estas variables. Este resultado es contrario a lo encontrado por Ramírez et al. (2021), quienes señalaron que la búsqueda de altos logros académicos puede incrementar los niveles de estrés debido a la presión por el rendimiento. Asimismo, difiere de lo planteado por Solano et al. (2021), quienes identificaron que la percepción de

exigencias académicas intensas está vinculada con mayores niveles de estrés académico. Desde una perspectiva teórica, Elliot y McGregor (2001) proponen que las metas de logro pueden clasificarse en metas de aproximación, orientadas al éxito y al desempeño, y metas de evitación, enfocadas en prevenir el fracaso. En este estudio, es posible que los estudiantes hayan desarrollado estrategias efectivas de regulación emocional que mitigaron el impacto del estrés en su rendimiento académico, o bien, que su motivación por el logro no estuviera directamente asociada con la percepción de estrés, sino con otros factores como la autoeficacia académica o el apoyo institucional.

Finalmente, el último objetivo específico examinó la relación entre el estrés académico y las metas de refuerzo social. En este caso, los resultados indicaron un valor de significancia menor a .050, lo que llevó al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la hipótesis de investigación, confirmando la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Sin embargo, si bien la correlación fue positiva, su magnitud fue baja, lo que sugiere que, aunque la búsqueda de refuerzo social está asociada con mayores niveles de estrés académico, esta relación no es particularmente fuerte.

Este hallazgo es consistente con lo reportado por Dávila et al. (2022), quienes señalaron que la presión social y las expectativas del entorno académico pueden contribuir significativamente al estrés experimentado por los estudiantes. Asimismo, concuerda con lo planteado por Estrada (2020), quien encontró que la necesidad de aprobación social está vinculada con niveles elevados de ansiedad académica, lo que refuerza la idea de que el deseo de aceptación y validación en el contexto universitario puede actuar como un factor estresante.

Desde un enfoque teórico, estos resultados pueden entenderse a la luz de la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), la cual sostiene que la motivación extrínseca basada en la validación externa puede generar una presión adicional sobre los estudiantes, intensificando su percepción de estrés académico. En este sentido, los estudiantes que buscan reconocimiento social a través de su desempeño académico podrían experimentar mayores niveles de ansiedad debido al temor al fracaso o a la necesidad de cumplir con las expectativas de su entorno. Sin embargo, dado que la correlación observada es de magnitud baja, es posible que otros factores, como la autoeficacia académica o el apoyo social percibido, moderen esta relación, reduciendo el impacto del refuerzo social en el nivel de estrés académico.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación aportan evidencia sobre la relación entre el estrés académico y las metas de estudio, destacando en particular el vínculo con las metas de refuerzo social. Estos resultados subrayan la necesidad de desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas que ayuden a reducir el impacto del estrés académico en el contexto universitario. Implementar intervenciones enfocadas en la regulación emocional, la resiliencia y el manejo de la presión social podría contribuir significativamente al bienestar psicológico y al desempeño académico de los estudiantes.

## **4.2. Implicancias Teóricas**

Los hallazgos de esta investigación contribuyen al desarrollo teórico en el campo de la psicología educativa al proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre el estrés

académico y las metas de estudio, especialmente en lo que respecta a las metas de refuerzo social. Estos resultados refuerzan y amplían la comprensión de cómo los procesos motivacionales y emocionales interactúan en el contexto académico.

En primer lugar, los resultados respaldan parcialmente la Teoría de Metas de Logro de Dweck (1986) y Elliot y McGregor (2001), la cual sostiene que los estudiantes establecen metas académicas que pueden influir en sus niveles de motivación y ansiedad. En este estudio, la relación entre las metas de refuerzo social y el estrés académico sugiere que los estudiantes que buscan reconocimiento y validación externa pueden experimentar mayores niveles de estrés, lo que concuerda con los postulados de esta teoría sobre el impacto de la orientación de metas en el bienestar emocional.

Asimismo, los hallazgos pueden analizarse desde la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca. El hecho de que las metas de refuerzo social se correlacionen con el estrés académico sugiere que una orientación motivacional predominantemente extrínseca podría generar una presión adicional en los estudiantes, intensificando la percepción de estrés. Esto resalta la importancia de promover un enfoque motivacional basado en el aprendizaje y la autonomía, en lugar de en la validación externa.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados pueden relacionarse con la Teoría del Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), que postula que la percepción del estrés depende de la evaluación cognitiva de la situación y de los recursos de afrontamiento disponibles. La ausencia de correlación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje o de logro sugiere que los estudiantes pueden estar utilizando estrategias de

afrontamiento que modulan el impacto del estrés en estos tipos de metas. Esto plantea la necesidad de explorar en futuras investigaciones qué factores pueden estar mediando o moderando esta relación, tales como la autoeficacia académica o el apoyo social.

Además, este estudio aporta evidencia sobre la relación entre metas académicas y estrés desde una perspectiva contemporánea, lo que sugiere la necesidad de actualizar y contextualizar modelos tradicionales que explican la relación entre motivación y bienestar emocional en el ámbito universitario. En este sentido, los resultados invitan a una reformulación teórica que integre de manera más explícita el impacto de las demandas académicas modernas, el acceso a recursos digitales y la creciente importancia del bienestar psicológico en el rendimiento académico.

En conclusión, este estudio no solo respalda teorías existentes, sino que también sugiere la necesidad de profundizar en la relación entre metas académicas y estrés, considerando factores mediadores y contextuales que podrían enriquecer el marco teórico actual.

### **4.3. Implicancias Prácticas**

Desde una perspectiva aplicada, los resultados de este estudio subrayan la importancia de desarrollar estrategias de afrontamiento que ayuden a los estudiantes universitarios a gestionar eficazmente el estrés académico. La implementación de programas de intervención centrados en el fortalecimiento de habilidades de autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento adaptativas podría reducir la carga emocional derivada de las exigencias académicas.

En este sentido, las universidades podrían integrar talleres de manejo del estrés, técnicas de mindfulness y entrenamiento en resolución de problemas dentro de sus programas de bienestar estudiantil. Asimismo, los docentes y orientadores académicos desempeñan un papel clave en la creación de un entorno educativo que equilibre la exigencia académica con el bienestar emocional. Esto podría lograrse a través de metodologías de enseñanza que promuevan el aprendizaje autónomo, el establecimiento de metas académicas realistas y el fomento de un clima de apoyo y colaboración en el aula.

Por otro lado, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias de acompañamiento académico y psicológico, tales como tutorías personalizadas, asesoramiento psicológico y redes de apoyo entre estudiantes. Además, promover una cultura universitaria que valore la salud mental, evitando la sobrevaloración del rendimiento y la competencia extrema, podría contribuir significativamente a reducir los niveles de estrés académico y mejorar el desempeño estudiantil.

En conclusión, estos hallazgos resaltan la necesidad de que las instituciones educativas adopten un enfoque integral que no solo fomente el logro académico, sino que también priorice el bienestar psicológico de los estudiantes, asegurando así un desarrollo académico más equilibrado y sostenible.

#### **4.4. Implicancias Metodológicas**

Desde una perspectiva metodológica, el presente estudio empleó un diseño correlacional, lo que permitió identificar la relación entre el estrés académico y las metas de

estudio. Sin embargo, esta metodología no permite establecer relaciones de causalidad, lo que representa una limitación para comprender de manera más profunda la dinámica entre estas variables.

Para abordar esta limitación, futuros estudios podrían emplear diseños experimentales que permitan evaluar intervenciones dirigidas a modificar estrategias de afrontamiento y su impacto en la reducción del estrés académico. Por ejemplo, se podrían desarrollar programas de entrenamiento en autorregulación emocional y evaluar su influencia en la formulación de metas académicas y la percepción del estrés en los estudiantes.

Asimismo, el uso de diseños longitudinales resultaría especialmente valioso para analizar la evolución del estrés académico a lo largo del tiempo en función del establecimiento y ajuste de metas académicas. Esto permitiría identificar patrones de cambio y factores predictivos del estrés en distintas etapas de la vida universitaria.

Desde una perspectiva metodológica avanzada, estudios futuros podrían aplicar modelos de ecuaciones estructurales para examinar posibles efectos mediadores y moderadores entre el estrés académico y las metas de estudio, considerando variables como la autoeficacia académica, la resiliencia o el apoyo social. Además, el uso de metodologías mixtas, combinando enfoques cuantitativos con entrevistas o grupos focales, podría proporcionar una comprensión más integral del fenómeno, permitiendo captar la percepción subjetiva de los estudiantes sobre el estrés académico y sus estrategias de afrontamiento.

En conclusión, si bien el diseño correlacional utilizado en este estudio permitió aportar evidencia empírica sobre la relación entre el estrés académico y las metas de estudio, futuras investigaciones podrían beneficiarse de metodologías experimentales, longitudinales y avanzadas que permitan profundizar en los mecanismos subyacentes y proponer intervenciones más eficaces para mitigar el impacto del estrés académico en los estudiantes universitarios.

#### **4.5. Limitaciones**

A pesar de los aportes de esta investigación, es importante reconocer ciertas limitaciones que podrían haber influido en los resultados y en su interpretación.

En primer lugar, la muestra estuvo restringida a estudiantes de una sola universidad privada de Lima Metropolitana, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones estudiantiles con características socioeconómicas, culturales y académicas diferentes. Futuros estudios podrían ampliar la muestra incluyendo estudiantes de distintas universidades, tanto públicas como privadas, y de diversas regiones, con el fin de evaluar si los patrones identificados se replican en contextos educativos distintos.

En segundo lugar, el estudio empleó cuestionarios autoadministrados, lo que podría haber introducido sesgos de deseabilidad social o memoria retrospectiva en las respuestas de los participantes. Dado que el estrés académico y las metas de estudio son fenómenos que pueden estar influenciados por la percepción individual del estudiante, es posible que algunos participantes hayan respondido de manera socialmente aceptable en lugar de reflejar

fielmente su experiencia real. Para mitigar esta limitación, futuras investigaciones podrían complementar el uso de cuestionarios con métodos de evaluación más objetivos, como observaciones conductuales, mediciones fisiológicas del estrés (por ejemplo, niveles de cortisol) o datos académicos reales.

Otra limitación relevante es el diseño transversal del estudio, el cual impide analizar la evolución del estrés académico y las metas de estudio a lo largo del tiempo. Debido a que el estrés académico es una variable dinámica que puede fluctuar según la carga académica, los periodos de exámenes o el avance en la carrera universitaria, un diseño longitudinal permitiría evaluar cómo estas variables interactúan a lo largo de diferentes etapas del proceso formativo.

Además, la investigación se centró únicamente en el análisis correlacional de las variables, lo que impide establecer relaciones causales entre el estrés académico y las metas de estudio. Futuros estudios podrían emplear diseños experimentales o cuasi-experimentales para evaluar de manera más precisa si ciertas intervenciones (por ejemplo, programas de gestión del estrés o entrenamiento en establecimiento de metas) pueden modificar estas variables y su relación.

Por último, el estudio no consideró factores moderadores o mediadores que podrían estar influyendo en la relación entre el estrés académico y las metas de estudio, como la autoeficacia académica, el apoyo social, la resiliencia o las estrategias de afrontamiento. Incorporar estas variables en futuras investigaciones permitiría una comprensión más profunda de los mecanismos subyacentes que explican esta relación.

En conclusión, aunque el presente estudio aporta evidencia relevante sobre la interacción entre el estrés académico y las metas de estudio, futuras investigaciones podrían mejorar su alcance mediante muestras más diversas, diseños longitudinales o experimentales, así como la integración de variables adicionales que permitan una visión más completa del fenómeno.

#### **4.6. Conclusiones**

- **Conclusión del objetivo general:** Se encontró una correlación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio, lo que sugiere que los estudiantes con mayores metas académicas tienden a experimentar niveles más altos de estrés.
- **Conclusión del primer objetivo específico:** No se encontró una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje, lo que podría indicar que otros factores intervienen en la regulación del estrés.
- **Conclusión del segundo objetivo específico:** No se halló una relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro, lo que sugiere que los estudiantes podrían estar empleando estrategias de afrontamiento eficaces para manejar la presión por el rendimiento académico.
- **Conclusión del tercer objetivo específico:** Se determinó una correlación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social, lo que evidencia que la

búsqueda de aprobación externa puede incrementar los niveles de estrés en los estudiantes.

Estos resultados resaltan la importancia de implementar estrategias de afrontamiento y regulación emocional en el contexto universitario para mejorar el bienestar académico y personal de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Adom, D. (2020). *Impact of stress on student productivity. International Journal of Education and Development.*
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* <https://www.apa.org/ethics/code>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Araoz, G., Llórente Pérez, R., Rodríguez, J., Rodríguez, M., & Silva, P. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Journal of Education Research*, 12(2), 45-65.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W.H. Freeman and Company.
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología Científica.* <https://www.psicologiacientifica.com/propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-academico/>
- Barraza-Macías, A. (2007). *Inventario SISCO de Estrés Académico.* Editorial Académica.
- Cabezas, A. (2021). Factores estresores en estudiantes de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Contemporánea*, 9(1), 34-47.
- Cassaretto, M. (2021). Niveles de estrés en estudiantes universitarios en Perú. *Revista de Salud Pública del Perú*, 38(2), 130-138.
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v27n2/1729-4827-liber-27-02-e482.pdf>
- Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo, A., Bustos N., C., Zavala S., W., & Vicente P., B. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO-II de estrés académico.

- Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3(56), 45-57. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.04>
- Castro, P., & Mayorga, R. (2021). El aprendizaje autorregulado y el estrés académico en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Universidad Mayor de San Marcos*.
- Céspedes, L., & Tamayo, J. (2022). El aprendizaje autorregulado y el estrés académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial. *Universidad de La Habana*.
- CLACSO. (2023). *Informe Regional sobre Educación Superior en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>
- Cobiellas, L. (2020). La competitividad como factor estresante en estudiantes universitarios. *Psicología y Educación*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dávila, A., Valverde, G., & Ortega, F. (2022). Relación entre educación remota y estrés académico en estudiantes de administración. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Espinosa, A., López, S., & Quiñones, R. (2020). Estrés académico y sus efectos en la salud mental. *Psicología Educativa Internacional*.

- Espinosa, J., Hernández, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798011/html/>
- Estrada, A. (2020). Relación entre estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de secundaria en Puerto Maldonado, Perú. *Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios*.
- Fakapulia, J. (2023). Social factors and academic stress in university students. *Educational Psychology Review*, 15(3), 67-89.
- Hinostroza, I., & Molina, J. (2023). Estrés académico y ansiedad en estudiantes del décimo ciclo de enfermería de una universidad privada de Lima. *Revista Enfermería Actual*.
- INEI. (2020). *Encuesta de Satisfacción del Usuario 2020*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://www.inei.gov.pe/media/Informe-de-Resultados-de-la-ESU-2020.pdf>
- Jara Barnett, L., Hilarion Palomino, M., & Manzanares Medina, E. (2022). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Metas de Estudio (EME) en universitarios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 14(1), 23-35. <https://doi.org/10.30882/1852.4206.v14.n1.347>
- Jaimes, R. (2008). Validación del Inventario SISCO del estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. [*Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana*]. <https://repository.upb.edu.co>
- Karyotaki, E. (2020). Stress prevalence among university students globally. *Journal of International Mental Health*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>

- MINSA. (2019). *Estrés y salud en la población peruana*. Ministerio de Salud del Perú.  
<https://www.minsa.gob.pe>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Estrés. *WHO*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on university students. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 567-584.
- Pérez Villalobos, M. V., Díaz Mujica, A., González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 449-455.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412260004>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill-Prentice Hall.
- Saeed, A. (2020). Academic stress in Lima: A study on urban students. *Psychological Studies of Latin America*.
- Solano, J., Navarro, L., & Rivera, S. (2021). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes universitarios. *Universidad Nacional Federico Villarreal*.
- Solano, O., Salas, B., Manrique, S., & Núñez, L. (2021). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del Área de Ciencias Básicas de Lima (Perú). *Revista del Rosario*.  
<https://revistas.urosario.edu.co/xml/562/56270554002/html/index.html>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos, sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- World Medical Association. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado de

<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203839010>

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de consistencia

Pregunta	Objetivo	Hipótesis	Variables	Método
----------	----------	-----------	-----------	--------

<p><b>1.21. Pregunta General</b> 1.22. ¿Existe relación entre estrés académico y metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024? <b>1.23.</b> <b>1.24. Preguntas Específicas</b> 1.25. ¿Existe relación entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024? 1.26. ¿Existe relación entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024? 1.27. ¿Existe relación entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024?</p>	<p><b>1.28. Objetivo General</b> 1.29. Determinar la relación entre estrés académico y metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024 <b>1.30.</b> <b>1.31. Objetivos Específicos</b> 1.32. Relacionar el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024 1.33. Relacionar el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024 1.34. Relacionar el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024</p>	<p><b>1.35. Hipótesis General:</b> 1.36. Hipótesis alternativa: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.37. Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.38. <b>1.39. Hipótesis Específicas:</b> 1.40. Hipótesis alternativa: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.41. Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.42. 1.43. Hipótesis alternativa: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.44. Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.45. 1.46. Hipótesis alternativa: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024. 1.47. Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre el estrés académico y las metas de refuerzo social en</p>	<p><b>1.48. Metas de Estudio:</b> - Metas de Logro - Metas de Aprendizaje - Metas de Refuerzo Social 1.49. <b>1.50. Estrés académico:</b> - Estresores - Reacciones físicas y psicológicas - Reacciones del comportamiento social - Estrategias de afrontamiento</p>	<p>1.51. <b>Tipo:</b> Cuantitativa 1.52. <b>Nivel:</b> Correlacional 1.53. <b>Diseño:</b> No experimental – Transversal 1.54. <b>Población:</b> Jóvenes universitarios de una institución privada de Lima Metropolitana 1.55. <b>Muestra:</b> 425 estudiantes <b>1.56. Instrumentos:</b> 1.57. Escala de Metas de Estudio (EME) la cual fue creada por Pérez et al. (2009). Se usó la versión peruana de Jara et al. (2022). <b>1.58.</b> Inventario SISCO-EA (Barraza-Macías, 2007) y Jaimes (2008) en idioma español. La adaptación peruana la trabajó Castillo-Navarrete et al. (2020)</p>
---	---	--	--	---

		estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el 2024.		
--	--	---	--	--

### Anexo 2: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Items
Estrés Académico	Respuesta sistémica de adaptación del organismo ante demandas originadas en un contexto educacional. Este proceso multifactorial se manifiesta a través de estresores específicos del entorno académico, reacciones físicas y psicológicas, y estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes para manejar dichas	El estrés académico se mide a través de la identificación y evaluación de tres dimensiones principales tales como estresores académicos, reacciones físicas y psicológicas y estrategias de afrontamiento, que se evalúan mediante el Inventario SISCO-II de Estrés Académico.	Estresores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia académica.</li> <li>2. Sobrecarga académica.</li> <li>3. Relación con profesores.</li> <li>4. Exigencia en evaluaciones.</li> <li>5. Tipo de trabajo académico.</li> <li>6. Dificultad en comprensión.</li> <li>7. Participación en clase.</li> <li>8. Presión por tiempo.</li> <li>9. Comparación con compañeros.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La competencia con los compañeros del grupo.</li> <li>2. Sobrecarga de tareas y trabajos académicos.</li> <li>3. La personalidad y carácter de los profesores.</li> <li>4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).</li> <li>5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (mapas conceptuales, fichas de trabajo, ensayos, etc.).</li> <li>6. No entender los temas que se abordan en la clase.</li> <li>7. Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).</li> <li>8. Tiempo limitado para hacer el trabajo.</li> <li>9. <input type="checkbox"/> Los compañeros de grupo progresan más rápido en tareas y/o trabajos académicos.</li> </ol>

	demandas (Castillo-Navarrete 2t al., 2020)				
			Sintomatología	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alteraciones del sueño.</li> <li>2. Cansancio extremo.</li> <li>3. Dolores de cabeza.</li> <li>4. Problemas digestivos.</li> <li>5. Conductas repetitivas.</li> <li>6. Somnolencia excesiva.</li> <li>7. Dolores musculares.</li> <li>8. Reacciones en la piel.</li> <li>9. Inquietud y nerviosismo.</li> <li>10. Estado de ánimo deprimido.</li> <li>11. Ansiedad y angustia.</li> <li>12. Irritabilidad y agresividad.</li> <li>13. Cambios emocionales abruptos.</li> <li>14. Conflictos interpersonales.</li> <li>15. Aislamiento social.</li> <li>16. Falta de motivación.</li> <li>17. <input type="checkbox"/> Alteraciones en la alimentación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadillas).</li> <li>2. Fatiga crónica (cansancio permanente).</li> <li>3. Dolores de cabeza o migrañas.</li> <li>4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.</li> <li>5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.</li> <li>6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.</li> <li>7. Dolores musculares y/o contracturas.</li> <li>8. Reacciones cutáneas (sarpullido, descamación, etc.).</li> <li>9. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).</li> <li>10. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).</li> <li>11. Ansiedad, angustia o desesperación.</li> <li>12. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.</li> <li>13. Cambios bruscos de humor.</li> <li>14. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.</li> <li>15. Aislamiento de los demás.</li> <li>16. Desgano para realizar tus labores de estudiante.</li> <li>17. Aumento o reducción del consumo de alimentos.</li> </ol>
			Estrategias de afrontamiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión asertiva.</li> <li>2. Planificación de tareas.</li> <li>3. Auto-reconocimiento.</li> <li>4. Práctica religiosa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para defender nuestras preferencias o sentimientos sin dañar a otros.</li> <li>2. Elaboración de un plan de ejecución de sus tareas.</li> </ol>

				<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Búsqueda de información.</li> <li>6. Comunicación de preocupaciones.</li> <li>7. Reevaluación positiva.</li> <li>8. Consumo de sustancias.</li> <li>9. Práctica de pasatiempos.</li> <li>10. Búsqueda de apoyo emocional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Elogios a sí mismo.</li> <li>4. Práctica religiosa (oraciones o asistencia a iglesia/templo).</li> <li>5. Búsqueda de información sobre la situación.</li> <li>6. Ventilación y confidencias sobre la situación que preocupa.</li> <li>7. Intento de encontrar algo positivo o beneficioso en la situación estresante.</li> <li>8. Consumo de sustancias (café, bebidas energéticas, tabaco, etc.).</li> <li>9. Práctica de un pasatiempo (actividad física, lectura, series, redes sociales, etc.).</li> <li>10. Acompañarse de un ser querido (familia, mascotas, amigos, etc.).</li> </ol>
Metas de Estudio	de Jara Barnett et al. (2022) definen las metas de estudio como patrones de pensamientos, afectos y conductas que orientan las acciones de los estudiantes hacia objetivos específicos en su desempeño académico.	Las metas de estudio se operacionalizan a través de la Escala de Metas de Estudio (EME), que mide tres dimensiones: metas de aprendizaje (interés en adquirir conocimientos), metas de logro (búsqueda de buenas calificaciones) y metas de refuerzo social (deseo de	Metas de Logro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miedo al fracaso académico.</li> <li>2. Búsqueda de buenas calificaciones.</li> <li>3. Finalización exitosa de la carrera.</li> <li>4. Orgullo por el rendimiento académico.</li> <li>5. Expectativa de empleo futuro.</li> <li>6. Aspiración a estatus social.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No quiero fracasar en los exámenes finales.</li> <li>2. Quiero obtener buenas notas.</li> <li>3. Quiero terminar bien la carrera.</li> <li>4. Quiero sentirme orgulloso(a) de obtener buenas notas.</li> <li>5. Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.</li> <li>6. Quiero conseguir una buena posición social en el futuro.</li> </ol>
			Metas de Refuerzo Social	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Búsqueda de reconocimiento familiar y académico.</li> <li>2. Necesidad de valoración social.</li> <li>3. Deseo de demostrar inteligencia.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quiero ser elogiado(a) por mis padres y profesores.</li> <li>2. Quiero ser valorado(a) por mis amigos.</li> <li>3. Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.</li> <li>4. No quiero que mis compañeros se burlen de mí.</li> <li>5. No quiero que mis profesores me critiquen.</li> </ol>

		reconocimiento externo). Estas dimensiones se evalúan mediante ítems que reflejan pensamientos, emociones y conductas académicas, permitiendo cuantificar la orientación motivacional del estudiante (Jara Barnett et al., 2022).		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Miedo a la burla de compañeros.</li> <li>5. Evitación de críticas docentes.</li> <li>6. Competencia académica con pares.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.</li> </ol>
			Metas de Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gusto por aprender.</li> <li>2. Aplicación del conocimiento.</li> <li>3. Desafío ante dificultades.</li> <li>4. Satisfacción al superar obstáculos.</li> <li>5. Percepción de progreso.</li> <li>6. Curiosidad.</li> <li>7. Interés por resolver problemas.</li> <li>8. Satisfacción al resolver tareas difíciles.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me gusta adquirir nuevos conocimientos.</li> <li>2. Me gusta usar mis conocimientos.</li> <li>3. Me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.</li> <li>4. Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.</li> <li>5. Me gusta ver cómo voy avanzando.</li> <li>6. Soy muy curioso(a).</li> <li>7. Para mí es interesante resolver problemas.</li> <li>8. Me siento muy bien cuando resuelvo problemas o tareas difíciles.</li> </ol>

### Anexo 3: Formulario Virtual



TESIS TOTAL All changes saved in Drive

Questions Responses 616 Settings

Section 1 of 4

### Estrés académico y Metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana 2024

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado/a participante:

Te invitamos a formar parte de un estudio de carácter voluntario, desarrollado como parte de la sustentación de tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología, llevado a cabo por las bachilleres de la Universidad Privada del Norte, Lilibeth Terrazos y Katherine Quispe.

El propósito de esta investigación es analizar la relación entre las Metas de Estudio y el Estrés Académico en estudiantes universitarios.

Queremos asegurarte que tus datos serán utilizados exclusivamente para fines de esta investigación. No se solicitará información personal y la encuesta será completamente anónima, garantizando así la confidencialidad de tus respuestas.

Tu participación será de gran valor para el desarrollo de este estudio. En caso de aceptar colaborar, te pedimos que respondas con total sinceridad.

## Anexo 4: Base de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 64 de 64 variables

	Género	Edad	Nacionalidad	Carrera	ME1	ME2	ME3	ME4	ME5	ME6
1	2	18	Peruana	Psicología	4	4	5	3	4	4
2	2	18	Peruana	Psicología	4	3	3	3	4	3
3	1	21	Peruana	Psicología	3	3	5	5	4	3
4	1	19	Peruana	Psicología	3	5	5	3	5	5
5	2	18	Peruana	Psicología	1	3	3	1	4	3
6	2	20	Peruana	Psicología	3	4	3	1	4	3
7	2	23	Peruana	Psicología	4	5	5	3	4	4
8	2	18	Peruana	Psicología	1	5	5	0	5	5
9	2	18	Peruana	Psicología	4	5	5	4	5	5
10	2	19	Peruana	Psicología	3	5	5	5	5	3
11	2	18	Peruana	Psicología	3	4	5	2	2	4
12	2	18	Peruana	Psicología	0	0	5	0	5	5
13	2	18	Peruana	Psicología	3	3	3	3	3	4
14	1	18	Peruana	Psicología	5	4	5	4	5	4
15	2	21	Peruana	Psicología	4	4	4	4	3	4
16	1	20	Peruana	Psicología	4	4	5	4	5	5
17	1	21	Peruana	Psicología	3	3	3	3	3	3
18	2	18	Peruana	Psicología	3	4	4	3	5	4
19	1	22	Peruana	Psicología	5	5	4	4	5	4
20	2	19	Peruana	Psicología	3	3	3	3	3	3
21	2	23	Peruana	Psicología	4	4	5	3	4	3

Vista de datos Vista de variables