



Universidad Nacional
SAN LUIS GONZAGA



[Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0)

Esta licencia permite a otras combinar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial, siempre y cuando den crédito y licencia a nuevas creaciones bajo los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>



EVALUACION DE ORIGINALIDAD

CONSTANCIA

La que suscribe, deja constancia que se ha realizado el análisis con el software de verificación de similitud al documento cuyo título es:

“ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA”

presentado por:

FUENTES LUQUE, MARIA TERESA

Autor de la tesis del nivel **PREGRADO** de la Facultad de **PSICOLOGIA**. El resultado obtenido es **1%** por el cual se otorga el calificativo de:

APROBADO,

Según Reglamento de Evaluación de la Originalidad de los documentos de investigación, aprobado mediante Resolución Rectoral Nº 1220-R-UNICA-2024.

Se adjunta al presente el reporte de evaluación con el software de verificación de originalidad.

Observaciones:

La Tesis analizada se encuentra dentro de los parámetros de similitud que establece el Reglamento de Evaluación de la Originalidad de los documentos de investigación, de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Ica, 21 de agosto del 2025

.....
Dra. YNES CECILIA AMALIA PHUN PAT
DIRECTORA DE LA UNIDAD DE INVESTIGACION
FACULTAD DE PSICOLOGIA

Recibo de Pago (Baucher) Nº 912801

UNIVERSIDAD NACIONAL “SAN LUIS GONZAGA”
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de
prácticas preprofesionales de psicología de una universidad
pública de Ica**

Salud Pública y Conservación del Medio Ambiente

INFORME FINAL DE TESIS

Autor

Bach. FUENTES LUQUE, MARÍA TERESA

ORCID: 0009-0007-3610-4847

Asesor

Dr. ROJAS CHACALTANA SERGIO ARTURO

ORCID: 0000-0001-9312-3533

Ica – Perú

2025

Dedicatoria:

A mi Dios, fuente de vida, amor y paz.

Agradecimientos:

Gracias a Dios, mi ayudador por siglos fiel, su providencia y soberanía me han sostenido, consolando mi agitado corazón en medio de la incertidumbre y aflicción. Dándome los recursos, capacidades y fortaleza que necesité a lo largo del proceso de investigación

A mis padres, que me brindaron su amor y apoyo incondicional. Siempre alentándome y motivándome a perseverar hasta llegar al final.

A mi asesor de Tesis, Dr. Sergio Rojas Chacaltana, con su experiencia y paciencia, contribuyó en el proceso complejo y gratificante de mi investigación.

A mi mejor amigo y compañía incondicional, que estuvo conmigo en los momentos de alegría y dificultad, su soporte y cariño ha sido invaluable.

Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Indice de contenidos	iv
Indice de tablas	v
Indice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	9
II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	23
III. RESULTADOS	31
IV. DISCUSIÓN	41
V. CONCLUSIONES	47
VI. RECOMENDACIONES	48
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
VIII. ANEXOS	54

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Baremación general y por dimensiones del Inventario SISCO	27
Tabla 2. Baremo normativo por dimensión del Cuestionario de Autoeficacia académica	29
Tabla 3. Baremo normativo general o escala total	29
Tabla 4. Características de sexo de la muestra de estudiantes de prácticas preprofesionales	31
Tabla 5. Edad de la muestra de estudiantes de prácticas preprofesionales	31
Tabla 6. Estado civil de la muestra de estudiantes de prácticas preprofesionales	32
Tabla 7. Centros de prácticas preprofesionales de la muestra de los estudiantes	32
Tabla 8. Análisis descriptivo de estrés académico en los estudiantes de prácticas preprofesionales	33
Tabla 9. Análisis descriptivo de autoeficacia académica en los estudiantes de prácticas preprofesionales	35
Tabla 10. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk	36
Tabla 11. Correlación entre dimensión estresores del estrés académico y autoeficacia académica	37
Tabla 12. Correlación entre dimensión síntomas del estrés académico y autoeficacia académica	38
Tabla 13. Correlación entre dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico y autoeficacia académica	39
Tabla 14. Correlación entre estrés académico y autoeficacia académica	40

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Esquema del diseño de estudio	24

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes que realizan prácticas preprofesionales en psicología de una universidad pública de Ica. Este estudio fue de tipo básico de nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población de estudio estuvo conformada por 32 estudiantes de prácticas preprofesionales matriculados en el semestre I-2024 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”. La muestra fue censal, constituida por 32 estudiantes. La técnica aplicada fue la encuesta y la psicométrica. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el Inventario de Estrés Académico SISCO SV-21 y el Cuestionario para medir Autoeficacia académica. Para obtener los resultados del estudio, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk y el coeficiente de correlación r de Pearson. Se analizó las correlaciones existentes entre las dimensiones del estrés académico y la autoeficacia académica, obteniéndose que la dimensión estresores y autoeficacia académica no es estadísticamente significativa ($p = 0.646$; $r = -0.084$). Asimismo, entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica existe una correlación estadísticamente significativa ($p = 0.001$; $r = -0.621$). Por otro lado, no se encontró correlación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y la autoeficacia académica ($p = 0.710$; $r = 0.068$). Por último, se halló una correlación estadísticamente significativa ($p = 0.037$) y negativa ($r = -0.370$) entre el estrés académico y la autoeficacia académica. Lo que indica que a mayor estrés académico menor percepción de autoeficacia académica, y viceversa.

Palabras clave: estrés, estudiante de prácticas, universidad.

Abstract

The present research aimed to determine the relationship between academic stress and academic self-efficacy in students undertaking professional internships in psychology at a public university in Ica. This study was basic in type, with a descriptive-correlational level and a non-experimental cross-sectional design. The study population consisted of 32 internship students enrolled in the first semester of 2024 in the Faculty of Psychology at the National University “San Luis Gonzaga.” The sample was census-based, comprising all 32 students. The applied techniques were surveys and psychometrics. The instruments used for data collection were the SISCO SV-21 Academic Stress Inventory and the Academic Self-Efficacy Questionnaire. To obtain the study results, the Shapiro-Wilk test and Pearson’s correlation coefficient (r) were used. Correlations between the dimensions of academic stress and academic self-efficacy were analyzed, finding that the stressors dimension and academic self-efficacy were not statistically significant ($p = 0.646$; $r = -0.084$). Likewise, there was a statistically significant correlation between the symptoms dimension and academic self-efficacy ($p = 0.001$; $r = -0.621$). On the other hand, no correlation was found between the coping strategies dimension and academic self-efficacy ($p = 0.710$; $r = 0.068$). Finally, a statistically significant ($p = 0.037$) and negative ($r = -0.370$) correlation was found between academic stress and academic self-efficacy, indicating that higher academic stress corresponds to a lower perception of academic self-efficacy, and vice versa.

Keywords: stress, internship student, university.

I. INTRODUCCIÓN

El estrés académico se describe como un proceso que comienza cuando el estudiante percibe las exigencias del entorno educativo como generadoras de estrés, originando un desequilibrio sistémico (situación estresante) que provoca síntomas desfavorables (indicadores del desequilibrio). Esto lleva al estudiante a emplear diversas estrategias de afrontamiento con el objetivo de restablecer el equilibrio perdido¹. Por su parte, la autoeficacia, se entiende como la habilidad de una persona para evaluar sus propias habilidades y, a partir de ello, planificar y llevar a cabo acciones que le permitan alcanzar sus metas académicas². Este concepto ha demostrado tener un impacto predictivo y significativo en el rendimiento académico. Aquellas personas que poseen una alta autoeficacia académica exhiben la capacidad autónoma de organizar y gestionar su tiempo tanto en el ámbito académico como personal².

Es importante abordar aspectos más específicos de la presente investigación, ya que el estrés se reconoce como un desafío para la salud pública, ya que la exposición persistente a niveles elevados de tensión puede provocar respuestas psicológicas y físicas, afectando las emociones y el proceso de aprendizaje³.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) describe el estrés como una respuesta natural ante desafíos que, cuando es excesivo y prolongado, puede afectar tanto la salud mental como física de las personas. Se estima que, el 85 % de estudiantes de ciencias de la salud presentan niveles de estrés moderado a alto, siendo las evaluaciones y carga académica los principales factores. Este porcentaje representa una fracción considerable de la población estudiantil, lo cual pone en evidencia la magnitud del problema dentro del ámbito de la educación superior.

Si bien esta condición afecta a estudiantes de diversas carreras, son las disciplinas vinculadas a las ciencias de la salud, como medicina, enfermería, psicología y obstetricia, las que reportan los índices más elevados de estrés. Esta situación se atribuye, en gran medida, a la alta carga académica, la intensidad de las prácticas preprofesionales, la exposición temprana a situaciones clínicas complejas y el fuerte componente vocacional y ético que estas carreras implican⁴.

Además, los estudiantes de estas áreas suelen estar sometidos a evaluaciones rigurosas, horarios extensos, presión constante por el rendimiento y, en muchos casos, una limitada preparación emocional para afrontar la realidad de los contextos hospitalarios o comunitarios en los que realizan sus prácticas. Estos factores, combinados, generan un entorno altamente demandante que puede desencadenar consecuencias negativas en la salud física y mental de los futuros profesionales. La persistencia del estrés académico en estas condiciones no solo deteriora su bienestar, sino que también puede comprometer la calidad de su formación, afectando su autoconfianza, su motivación y su capacidad para responder de manera adecuada a los desafíos de su carrera⁴.

En Noruega, se observó que el malestar psicológico en los estudiantes aumentó aproximadamente

al doble entre 2006 y 2019, pasando del 15% al 30%, mientras que, se ha confirmado que la falta de autoeficacia académica es un indicador predictivo del malestar psicológico en un contexto transversal⁵.

En el Perú, el estrés ha emergido como uno de los principales problemas de salud mental que afecta significativamente a la población. Según reportes del Ministerio de Salud (MINSA), en el año 2023 se registraron más de 42,000 atenciones por casos de estrés agudo y trastorno de estrés postraumático (TEPT), de las cuales 30,614 correspondieron a mujeres. Esta cifra no solo evidencia la magnitud del problema, sino que también revela una notable vulnerabilidad en la población femenina frente a los factores estresantes. La creciente prevalencia de este trastorno lo posiciona como una de las principales causas de deterioro del bienestar emocional y funcional de los peruanos, lo que representa una preocupación urgente para el sistema de salud pública⁶.

En el contexto universitario peruano, el estrés académico se ha consolidado como una problemática de alta prevalencia que afecta de manera significativa el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. Estudios recientes revelan que entre el 80% y 90% de los universitarios en el país presentan niveles de estrés académico que van de moderados a altos. Este fenómeno está profundamente influenciado por factores multifactoriales como la sobrecarga de tareas, las exigencias del currículo, dificultades económicas y aspectos relacionados con el género⁷.

La constante presión por obtener buenos resultados, sumada a entornos familiares y sociales poco favorables, contribuyen a la aparición de síntomas como ansiedad, fatiga crónica, insomnio y desmotivación, lo cual compromete no solo la salud mental del estudiante, sino también su trayectoria educativa y profesional futura. La alta incidencia de este tipo de estrés en la población universitaria pone en evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales de acompañamiento psicológico y de fomentar entornos académicos más saludables, que reconozcan el impacto emocional del proceso formativo⁸.

Según Gil, el estrés se reconoce como un desafío para la salud pública; la persistente exposición de individuos a niveles elevados de tensiones puede provocar respuestas tanto psicológicas como físicas. Cuando estas situaciones estresantes se repiten de manera constante, los impactos negativos resultantes pueden aumentar el riesgo de enfermedades, así como influir en las emociones y el proceso de aprendizaje³.

En el contexto académico, Zambrano⁹ lo define como el estado generado cuando el estudiante percibe de manera negativa las demandas de su entorno educativo, lo que puede resultar en agotamiento, ansiedad, insomnio y bajo rendimiento. Además, que este estado de malestar afecta la interacción social y surge durante la adaptación a eventos estresantes.

Tirado, se refiere a cualquier circunstancia que activa la respuesta de alerta en el cuerpo. Estos son estados de malestar subjetivo, acompañados por perturbaciones emocionales que suelen

afectar la interacción social y surgen durante el proceso de adaptación a un cambio importante en la vida o a un evento estresante¹⁰.

El estrés académico presenta tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento³.

a) Entre los estresores, principalmente la sobrecarga de tareas y trabajos estudiantiles afectan en gran magnitud a los estudiantes en su entorno académico. La presión asociada con la multiplicidad de actividades, como asignaciones, proyectos y exámenes, puede generar un nivel significativo de estrés. Esta sobrecarga no solo implica una carga de trabajo extensa, sino que también contribuye a la sensación de urgencia y la necesidad constante de cumplir con plazos ajustados³.

Los estudiantes enfrentan la difícil tarea de equilibrar estas demandas académicas con otros aspectos de sus vidas, lo que puede resultar en consecuencias negativas como el agotamiento físico, la ansiedad y un rendimiento académico disminuido. La gestión efectiva de la carga de trabajo se vuelve esencial para mitigar estos estresores y promover un entorno educativo más equilibrado y saludable¹¹.

b) En cuanto a los síntomas, el estrés se desarrolla en tres fases. Fase de alarma: el cuerpo detecta un estímulo que reconoce como perjudicial y desencadena una respuesta inicial de alarma. Esta reacción es vigorosa, pero de corta duración. Fase de resistencia: el cuerpo inicia la actividad autónoma con el objetivo de adaptarse al estímulo perjudicial (o estresor), lo que lleva a la desaparición de los síntomas iniciales. Durante este proceso, se intensifica el estado de alerta y se mejora la respuesta física. Fase de agotamiento: en caso de que el agente estresor persista, se ocasiona daño y colapso, lo que resulta en la reaparición de los síntomas y la interrupción de los procesos de recuperación. En situaciones extremas, existe la posibilidad de que este proceso concluya con el fallecimiento¹².

c) Respecto a las estrategias de afrontamiento, son variadas y esenciales para mantener el bienestar psicológico y físico. Una táctica común es la gestión del tiempo, que implica la planificación efectiva de tareas y prioridades. La práctica de técnicas de relajación, como la meditación y la respiración profunda, también se utiliza para reducir la tensión. Fomentar un estilo de vida saludable a través del ejercicio regular, una dieta equilibrada y un adecuado descanso contribuye significativamente al manejo del estrés. La búsqueda de apoyo social y emocional ya sea a través de amigos, familiares o profesionales, proporciona un importante sistema de apoyo. Además, el establecimiento de metas realistas y la aceptación de situaciones fuera de nuestro control son enfoques valiosos para afrontar el estrés de manera efectiva. La combinación de estas estrategias puede ayudar a las personas a enfrentar y superar los desafíos estresantes de la vida cotidiana¹³.

El estrés en el ámbito académico tiene implicancias significativas que pueden afectar tanto el rendimiento como el bienestar de los estudiantes. La presión asociada con la carga de trabajo, los plazos ajustados y las expectativas académicas pueden generar un impacto negativo en la salud

mental y física de los estudiantes. El estrés prolongado puede dar lugar a problemas como la ansiedad, el agotamiento y dificultades para concentrarse, lo que, a su vez, puede afectar el rendimiento académico. Además, el estrés puede influir en la toma de decisiones, la calidad del sueño y la motivación, contribuyendo a un círculo vicioso que puede obstaculizar el éxito educativo. La conciencia y la implementación de estrategias efectivas de afrontamiento son cruciales para mitigar los efectos negativos del estrés en el ámbito académico y promover un ambiente educativo más saludable.

La prevención del estrés académico implica la adopción de enfoques proactivos para gestionar las demandas educativas y preservar el bienestar estudiantil. Establecer una gestión eficiente del tiempo, planificando tareas y estableciendo prioridades, puede reducir la sensación de abrumo. La práctica regular de técnicas de relajación, como la meditación o ejercicios de respiración, puede ayudar a contrarrestar el estrés. Fomentar un estilo de vida saludable mediante la incorporación de ejercicio físico, una dieta equilibrada y un sueño adecuado también desempeña un papel fundamental en la prevención. Establecer metas realistas y aprender a delegar responsabilidades cuando sea posible puede aliviar la presión innecesaria. Además, buscar apoyo social y emocional, ya sea a través de compañeros, mentores o servicios de asesoramiento, crea un sistema de apoyo vital. La creación de un entorno educativo que promueva la resiliencia y la gestión del estrés contribuye significativamente a la prevención del estrés académico¹⁴.

Como hemos visto, el estrés académico surge como resultado de un proceso que integra tanto factores psicológicos como adaptativos, desarrollándose en tres momentos clave. En primer lugar, el estudiante percibe las exigencias del entorno académico y les asigna un valor subjetivo. Si estas demandas superan sus recursos percibidos, pueden transformarse en estresores, generando un desequilibrio a nivel general. En este punto, la autoeficacia percibida juega un papel fundamental, ya que influye en la manera en que el estudiante afronta la situación. Aquellos con una mayor autoeficacia tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más efectivas, evitando que las exigencias académicas se magnifiquen y mitigando así el impacto del estrés.

Por otro lado, respecto a la autoeficacia, según González y Morón², basada en el modelo teórico de Bandura, definen a la autoeficacia como el conjunto de creencias sobre la percepción que tiene una persona respecto a su capacidad para afrontar retos y exigencias. Esta se compone de dos tipos de expectativas: por un lado, la valoración que el individuo hace sobre su propia habilidad para enfrentar una situación determinada y, por otro, la confianza en que sus acciones le permitirán alcanzar el resultado deseado.

La autoeficacia académica del modelo teórico de Bandura¹⁵ ha sido incorporado como uno de los principios básicos en las terapias de tercera generación como la Terapia Cognitivo Conductual (TCC), terapia Dialéctico Conductual (DBT) y Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), a fin de apelar en la autoeficacia del consultante, ayudándoles a fortalecerla, desarrollando una

mayor creencia de sus propias capacidades; percibiéndose como capaces de aprender y aplicar las habilidades, técnicas y estrategias que se enseñan en terapia para gestionar sus emociones y afrontar situaciones difíciles, todo esto favorece el logro de las metas psicoterapéuticas. En este sentido, una mayor autoeficacia percibida facilita la gestión de situaciones desafiantes, como el estrés académico.

Domínguez, describe a la autoeficacia como un conjunto de creencias que una persona construye a partir de sus percepciones individuales sobre su capacidad para alcanzar exitosamente sus metas personales¹⁶.

La autoeficacia en el contexto académico se define como la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas personales y superar desafíos en el ámbito educativo¹⁷.

Chávez, se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para realizar con éxito tareas académicas específicas. Esta creencia se basa en la percepción que tiene la persona sobre sus propias habilidades, conocimientos y competencias en el ámbito académico. En otras palabras, la autoeficacia académica implica la confianza que una persona tiene en su capacidad para enfrentar y superar los desafíos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico¹⁷.

Robles, definió como la confianza que una persona tiene en su capacidad para tener éxito en situaciones desafiantes, como un examen de admisión, una presentación o la organización de una reunión. No se centra en las habilidades inherentes de la persona, sino en el juicio que ella misma hace sobre lo que puede lograr con esas habilidades. En resumen, la autoeficacia se define por la creencia de que uno puede afrontar y superar diversas situaciones¹⁸.

Esta autoeficacia comprende tres dimensiones esenciales: confianza en la tarea, comprensión de la tarea y esfuerzo en la tarea.

a) La confianza en la tarea, se refiere a la seguridad y creencia que una persona tiene en su capacidad para llevar a cabo una tarea específica de manera exitosa. Este concepto va más allá de la autoeficacia general, ya que se centra específicamente en la confianza relacionada con una tarea en particular¹⁹.

b) La comprensión de la tarea, es la capacidad de una persona para entender completamente los requisitos y desafíos asociados con una tarea específica. Implica no solo la identificación de los componentes individuales de la tarea, sino también la apreciación de su complejidad y la relación entre ellos. Una sólida comprensión de la tarea permite a la persona abordarla de manera más efectiva, aplicando conocimientos relevantes y seleccionando estrategias apropiadas. Además, la comprensión de la tarea está vinculada a la capacidad de evaluar la magnitud de la tarea y los recursos necesarios para completarla con éxito²⁰.

c) El esfuerzo en la tarea, es otro factor clave, ya que representa la cantidad de energía física y mental que una persona está dispuesta a invertir en la realización de una tarea específica. Este componente es esencial para el logro de metas y el rendimiento exitoso, ya que el esfuerzo influye

directamente en la dedicación y perseverancia de un individuo frente a los desafíos²¹.

El impacto de la autoeficacia en el desarrollo de actividades académicas es crucial, ya que influye en la disposición del estudiante para abordar los desafíos con optimismo y persistencia. Una comprensión profunda de las tareas facilita la aplicación efectiva de conocimientos y estrategias de aprendizaje, permitiendo un mejor desempeño académico. Asimismo, el esfuerzo sostenido en las tareas académicas es fundamental para superar obstáculos y alcanzar los objetivos propuestos. En conjunto, estas dimensiones potencian la motivación, la autoconfianza y la capacidad para afrontar desafíos, contribuyendo al éxito académico²².

Sin embargo, una mala autoeficacia académica puede generar consecuencias negativas en el estudiante. La falta de confianza en las propias habilidades puede derivar en una menor motivación para enfrentar tareas complejas, aumentando la ansiedad y el estrés relacionado con el rendimiento académico. Además, los estudiantes con baja autoeficacia tienden a evitar situaciones académicas desafiantes, lo que limita su aprendizaje y desarrollo. Esto también puede afectar la autoestima y la autoimagen, creando un ciclo negativo que obstaculiza el logro de metas educativas. A largo plazo, la falta de autoeficacia puede impactar en el bienestar emocional y en el éxito académico, dificultando la adaptación a nuevos retos y reduciendo las oportunidades de crecimiento personal y profesional²².

Respecto a las prácticas preprofesionales, característica principal de la población de estudio, son una etapa crucial en la formación de los estudiantes de psicología, pues representan el primer contacto directo con el ejercicio profesional. Durante este período, los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en las aulas a situaciones reales, lo que implica un proceso de adaptación a nuevos roles, responsabilidades y desafíos. Este periodo, si bien es enriquecedor, está marcado por una alta demanda emocional y cognitiva, dado que los estudiantes deben enfrentarse a casos clínicos reales, intervenciones en contextos de vulnerabilidad y, en muchos casos, la presión de trabajar bajo supervisión continua²³.

Los estudiantes en esta fase experimentan una transición del contexto académico al profesional, lo que puede generar diversas respuestas emocionales, como ansiedad, inseguridad y estrés. Además, deben gestionar la conciliación entre sus estudios académicos y la responsabilidad clínica que implica su rol de practicantes. Según investigaciones previas, los estudiantes de psicología en prácticas preprofesionales experimentan niveles elevados de estrés académico, relacionado con la percepción de no estar suficientemente preparados, la sobrecarga de tareas y la necesidad de cumplir con estándares profesionales elevados²⁴.

A pesar de estos desafíos, las prácticas preprofesionales son una oportunidad esencial para el desarrollo de habilidades claves, tales como la toma de decisiones en contextos de incertidumbre, la capacidad para manejar emociones propias y ajenas, y el fortalecimiento de la autoeficacia profesional. En este sentido, comprender cómo los estudiantes enfrentan y gestionan estos retos

emocionales y académicos es fundamental para mejorar la calidad de la formación profesional en psicología.

El estrés académico en estudiantes universitarios se ha convertido en un fenómeno ampliamente estudiado, especialmente por su impacto negativo en el rendimiento y la salud mental. Sin embargo, en el caso específico de los estudiantes de psicología que cursan sus prácticas preprofesionales, este tipo de estrés adopta características particulares. Durante esta etapa, los estudiantes se enfrentan a escenarios reales donde deben aplicar conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera, lo que puede generar ansiedad, presión y sentimientos de inseguridad sobre su desempeño.

Según estudios realizados en universidades latinoamericanas^{24,25}, los principales estresores en esta población incluyen la atención directa a pacientes, la elaboración de informes clínicos, la supervisión constante y la exigencia de demostrar competencias profesionales en contextos reales. A ello se suma la dificultad para conciliar los tiempos académicos con los de práctica, y el temor a cometer errores en intervenciones psicológicas sensibles. En consecuencia, muchos estudiantes presentan niveles moderados a altos de estrés, lo que puede afectar tanto su rendimiento como su bienestar emocional. Por tanto, es esencial considerar esta etapa como un periodo crítico que requiere acompañamiento institucional y el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento efectivas.

La autoeficacia académica es un constructo psicológico propuesto por Bandura^{26,15}, que refiere a la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias en contextos educativos. Esta percepción influye directamente en la motivación, el rendimiento y la forma en que los estudiantes afrontan situaciones estresantes, especialmente en momentos clave como las prácticas preprofesionales. En el caso de los estudiantes de psicología, esta etapa supone un reto significativo, ya que enfrentan la exigencia de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, con poblaciones vulnerables y bajo supervisión constante.

Un estudio realizado por Escobedo²⁷, con estudiantes de ciencias de la salud que realizaban sus prácticas preprofesionales en un hospital de Lima Metropolitana, encontró una relación inversa entre la autoeficacia académica y el estrés académico. Específicamente, a mayor percepción de autoeficacia, menores niveles de estrés, lo cual indica que esta variable actúa como un factor protector frente a la sobrecarga emocional que implica el entorno profesional. Este hallazgo es relevante para la formación en psicología, ya que permite entender cómo fortalecer la autoeficacia puede mejorar la adaptación y desempeño del estudiante en sus prácticas, así como prevenir el agotamiento emocional. De este modo, la autoeficacia no solo representa una competencia personal, sino un recurso psicológico esencial en la etapa de transición hacia el ejercicio profesional.

El proceso de formación en psicología no solo implica la adquisición de conocimientos teóricos,

sino también el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para el ejercicio profesional. Las prácticas preprofesionales representan un componente clave en esta formación, ya que brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar los principios psicológicos en situaciones reales y, a su vez, enfrentar desafíos emocionales, éticos y profesionales. Sin embargo, este entorno presenta demandas considerables que pueden generar estrés académico, especialmente cuando los estudiantes sienten que sus recursos o habilidades no son suficientes para cumplir con las expectativas de supervisores y pacientes.

En el caso de los estudiantes de psicología en prácticas preprofesionales, este estrés puede ser aún más pronunciado debido a la necesidad de aplicar conocimientos en un contexto altamente exigente, como el manejo de casos clínicos, la toma de decisiones en situaciones complejas y la presión por adquirir nuevas competencias en un tiempo limitado²⁴.

Por otro lado, una alta autoeficacia permite a los individuos afrontar situaciones difíciles con mayor confianza y perseverancia. En este contexto, la autoeficacia académica actúa como un factor protector frente al estrés académico, al permitir que los estudiantes perciban las exigencias de las prácticas como desafíos manejables en lugar de amenazas insuperables. Así, los estudiantes que se perciben como capaces de enfrentar las demandas de las prácticas con éxito tienden a experimentar niveles más bajos de estrés y a emplear estrategias de afrontamiento más efectivas, lo cual puede mejorar su rendimiento y bienestar general²⁷.

Existe bibliografía de investigaciones serias que relacionan estas dos variables, aunque con una población distinta, nos permite comprender cómo los factores individuales, como la autoeficacia académica, influyen en la manera en que los estudiantes afrontan el estrés académico.

En Ecuador, Naranjo et al.²⁸, en el 2020, realizaron un estudio para determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, con enfoque correlacional, diseño no experimental de corte transversal y una muestra de 98 estudiantes. Utilizaron el Inventario SISCO y la Escala de Autoeficacia del Comportamiento Escolar. Los resultados mostraron una relación negativa y estadísticamente significativa entre la atención y los estímulos estresores ($r = -.234$; $p < .05$), así como entre los síntomas y la atención ($r = -.403$; $p < .01$), los síntomas y la autoeficacia académica ($r = -.305$; $p < .01$), y el estrés académico y la atención ($r = -.280$; $p < .01$). Se identificó una correlación significativa entre las estrategias de afrontamiento y la excelencia ($r = .231$; $p < .05$), así como entre las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia académica ($r = .236$; $p < .05$). Concluyendo que no hay una relación significativa entre estrés y autoeficacia académicos en los estudiantes universitarios estudiados.

En Ecuador, Mayorga²⁹ en 2020, realizó un estudio para determinar la relación entre percepción de la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología de la ciudad de Ambato. El diseño fue no experimental, correlacional, de corte transversal y con una muestra de 237. Se aplicó el Inventario SISCO y una escala de autoeficacia general. Se hallaron

correlaciones negativas de baja intensidad entre las reacciones psicológicas y la autoeficacia académica ($r = -0.29$; $p < 0.01$) y entre las reacciones comportamentales y la autoeficacia ($r = -0.33$; $p < 0.01$), concluyendo que mayores niveles de autoeficacia se asocian con menor frecuencia de estas reacciones de estrés.

En Perú, Reyes³⁰, en el 2023, realizó un estudio para determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, con un enfoque correlacional diseño no experimental y una muestra de 173 participantes. Utilizó Inventario SISCO SV-21 y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Observó que la relación entre el estrés y la autoeficacia académica es de intensidad media y negativa ($r_s = -0.226$), siendo significativa ($p < 0.05$). Por otro lado, halló una relación negativa de intensidad media entre la autoeficacia académica y las dimensiones de estresores ($r_s = -0.208$) y síntomas ($r_s = -0.345$), mientras que se observa una relación positiva con las estrategias de afrontamiento ($r_s = 0.161$). Este hallazgo sugiere que los estudiantes que experimentan mayores niveles de estrés académico tienden a tener una autoeficacia académica disminuida.

En Perú, Prada et al.³¹, en 2023, realizaron un estudio para determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Chiclayo, con enfoque descriptivo no experimental de corte transversal y una muestra de 151 estudiantes. Utilizaron el Cuestionario de Evaluación de Estrés Académico (CEAU) y a Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Los resultados mostraron una relación inversa altamente significativa con tamaño de efecto mediano entre estrés académico y autoeficacia académica ($\rho = -0.454$; $p = 0.000$). Este hallazgo indica que, a mayor estrés académico, menor percepción de autoeficacia, evidenciando la importancia de manejar adecuadamente el estrés para mantener la confianza en las propias capacidades académicas.

En Perú, Coletti³², en 2023, realizó un estudio para determinar la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Utilizó el Inventario SISCO y el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional, con una muestra de 123 estudiantes. Se concluyó que no hay correlación significativa entre la autoeficacia académica y el estrés académico ($p = .283$, $r = -0.098$), ni con los estresores académicos o las dimensiones de autoeficacia ($p = 0.092$, $r = -0.152$). Sin embargo, se identificó una correlación inversa entre la autoeficacia y los síntomas del estrés ($p = .000$, $r = -0.384$), así como una correlación positiva entre la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento ($p = .000$, $r = 0.317$).

En Ica, Puella et al.³³, en el 2022, realizaron un estudio para determinar la relación entre el estrés y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria, con enfoque descriptivo-correlacional,

diseño no experimental y una muestra de 150 estudiantes. Utilizaron el Inventario SISCO y una escala de autoeficacia académica ACAES. Se identificó una relación negativa muy baja ($p=0.576>0.05$; $\rho: -.045$) entre el estrés y la autoeficacia académica. Además, observó una correlación muy baja entre la autoeficacia académica y la dimensión de estresores ($p=0.197>0.05$; $\rho: .104$), una correlación baja con la dimensión de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales ($p<.001<0.05$; $\rho: -.278$), y, finalmente, una relación positiva muy baja con la dimensión de estrategias de afrontamiento ($p=0.030<0.05$; $\rho: .174$).

En Ica, Barahona¹⁹, en 2022, realizó un estudio para determinar la relación entre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ica. Utilizó el Inventario SISCO y una escala de autoeficacia académica. El estudio fue correlacional y diseño no experimental, con una muestra de 123 participantes. Utilizó el Inventario SISCO y registros de rendimiento escolar. Se concluyó que, existe una relación estadísticamente significativa, positiva alta entre las variables de estrés y el rendimiento académico ($r = ,810$; $p = ,000$).

Estas investigaciones resaltan la importancia de profundizar en la comprensión de la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica, así como sus implicancias para el desempeño y bienestar estudiantil. Por ello, resulta necesario justificar la presente investigación en función de estas evidencias y del contexto específico en el que se desarrollará.

La justificación de esta investigación radica en la premisa de que estos factores influyen significativamente en el rendimiento académico y el bienestar psicológico de los estudiantes.

El entorno académico, particularmente en etapas avanzadas de formación como las prácticas preprofesionales, presenta desafíos únicos que pueden incrementar los niveles de estrés en los estudiantes, afectando potencialmente su percepción de capacidad para afrontar dichas exigencias. Esta población específica se encuentra en un punto crítico de su formación profesional, donde el manejo eficaz del estrés y la confianza en sus habilidades académicas son fundamentales para su éxito futuro. Investigar esta relación proporcionará datos valiosos para el desarrollo de estrategias de intervención y apoyo psicoeducativo, contribuyendo así a mejorar no solo su rendimiento académico sino también su salud mental.

El estrés académico en los estudiantes universitarios ha sido ampliamente estudiado en diversas disciplinas académicas. No obstante, la autoeficacia en los últimos años recién ha cobrado recientemente relevancia en investigaciones, especialmente en contextos terapéuticos debido a que se deriva del marco teórico de Bandura¹⁵, y ha sido integrada como principio básico en las terapias de tercera generación (TCC, DBT, ACT). Sin embargo, la autoeficacia en el contexto académico no ha sido tan explorada. En ese sentido, resulta fundamental analizar cómo ambas variables influyen específicamente en los estudiantes de psicología durante sus prácticas preprofesionales, una etapa formativa que no solo implica la aplicación práctica de conocimientos, sino también un proceso emocional y psicológico significativo que puede tener efectos duraderos

en su carrera profesional.

Cabe destacar que, en los años previos de su formación, estos estudiantes han adquirido estrategias de afrontamiento, técnicas, y diversas habilidades teóricas que ejercerán al servicio de otros en sus centros de prácticas; sin embargo, es relevante indagar cómo dichas herramientas se aplican a sus propias vivencias y desafíos personales en el contexto de prácticas preprofesionales.

Los estudiantes de psicología, durante sus prácticas preprofesionales, enfrentan exigencias académicas y emocionales que incluyen la interacción con pacientes, la toma de decisiones clínicas y la gestión de casos reales bajo supervisión. Estas demandas, aunque fundamentales para el desarrollo profesional, pueden generar niveles elevados de estrés académico. El estrés, en este contexto, se refiere tanto a la carga de trabajo que los estudiantes deben manejar como a la presión psicológica que sienten al tratar de adaptarse a un entorno profesional nuevo y, en muchos casos, desconocido. Es en este punto donde la autoeficacia académica, entendida como la creencia en la propia capacidad para manejar con éxito estas situaciones, puede tener un papel crucial en la gestión del estrés.

La carencia de estudios específicos en esta área y población subraya la importancia y necesidad de realizar esta investigación, con el fin de aportar a la base de conocimientos existente y facilitar la implementación de programas de apoyo estudiantil más efectivos.

Este estudio representa un aporte significativo al conocimiento científico, al explorar la dinámica entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, una población poco estudiada en este contexto. Al elucidar cómo estos factores interactúan e influyen en el rendimiento y bienestar de los estudiantes, la investigación proporcionará una base científica sólida para la formulación y aplicación de estrategias específicas destinadas a mejorar la gestión del estrés y fortalecer la autoeficacia académica.

Los beneficiarios directos serán los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, quienes podrán disfrutar de entornos académicos más saludables y apoyos psicoeducativos ajustados a sus necesidades específicas, contribuyendo a su éxito académico y desarrollo profesional. Además, los hallazgos tendrán implicaciones prácticas para educadores, psicólogos educativos y administradores de universidades, quienes podrán diseñar e implementar programas de intervención más efectivos, basados en evidencia, para promover un clima académico que facilite el aprendizaje y el bienestar estudiantil.

Este enfoque integral no solo beneficia a la comunidad académica directamente involucrada, sino que también enriquece la literatura científica, ofreciendo perspectivas valiosas para futuras investigaciones en el ámbito de la psicología educativa.

En este sentido, entender cómo los estudiantes de psicología perciben su autoeficacia durante sus prácticas preprofesionales, y cómo esta percepción puede influir en su nivel de estrés, puede proporcionar información valiosa sobre las estrategias de intervención y prevención necesarias

para mejorar el bienestar emocional y académico de los estudiantes en esta etapa crucial de su formación.

De manera más específica, se podrían desarrollar programas de capacitación emocional y psicológica para los estudiantes de psicología, con el objetivo de fortalecer su autoeficacia, mejorar su bienestar emocional y reducir la probabilidad de que el estrés académico afecte su rendimiento y salud mental.

Además, este tipo de investigaciones ofrece una visión más profunda sobre las dinámicas emocionales y académicas que atraviesan los estudiantes de psicología, lo que puede ser utilizado para mejorar los currículos educativos, las estrategias pedagógicas y las políticas institucionales relacionadas con la formación de los futuros psicólogos.

Así, los resultados de este estudio no solo contribuirán al ámbito académico, sino también a la mejora de las prácticas de formación y bienestar estudiantil en las universidades que ofrecen esta carrera.

En conclusión, investigar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales en psicología resulta fundamental, no solo para conocer los factores que inciden en su desempeño y bienestar, sino también para diseñar estrategias que favorezcan su desarrollo profesional integral, promoviendo un ambiente académico más saludable y eficaz.

Frente a todo lo expuesto, se plantea el problema general de la presente investigación de la siguiente manera: ¿Cuál es la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024?

A partir de este problema general, se derivan los siguientes problemas específicos:

El problema específico 1: ¿Cuál es la relación entre la dimensión estresores y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024?

El problema específico 2: ¿Cuál es la relación entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024?

El problema específico 3: ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategia de afrontamiento y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024?

A partir del planteamiento de estos problemas, se establece el objetivo general de esta investigación: determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024.

Para alcanzar este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Determinar la relación entre la dimensión estresores y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Objetivo específico 2: Determinar la relación entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Objetivo específico 3: Determinar la relación entre la dimensión estrategia de afrontamiento y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Por consiguiente, se busca responder a la siguiente hipótesis: el estrés académico está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024. Y como hipótesis específicas se plantean:

Hipótesis específica 1: La dimensión estresores está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Hipótesis específica 2: La dimensión síntomas está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Hipótesis específica 3: La dimensión estrategia de afrontamiento está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Con base en lo anterior, se estructura la presente investigación en VIII capítulos, que abordan de manera integral y detallada el desarrollo del estudio.

En el capítulo I, se presenta la introducción, en la que se abordan los aspectos generales y específicos del tema de investigación. Además, se expone la realidad problemática, citando antecedentes de estudios previos y justificando la necesidad de la investigación. También se plantean los objetivos y la hipótesis del estudio.

En el capítulo II, se describe la estrategia metodológica, incluyendo el nivel, tipo y diseño de la investigación, así como la población y la muestra de estudio. Asimismo, se detallan las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y medición de los datos, junto con el análisis y procesamiento de los mismos.

En el capítulo III, se presentan los resultados obtenidos, acompañados de su interpretación y análisis mediante el procesamiento estadístico.

En el capítulo IV, se lleva a cabo la discusión de los resultados, comparándolos con otras

investigaciones que abordan las mismas variables y analizando sus coincidencias y diferencias.

En el capítulo V, se exponen las conclusiones derivadas del estudio.

En el capítulo VI, se plantean recomendaciones sobre la posible aplicación práctica de los resultados.

En el capítulo VII, se abordan las referencias bibliográficas utilizadas para esta investigación.

Finalmente, en el capítulo VIII se encuentran los anexos con los materiales empleados en el estudio.

II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.1. Tipo, nivel y diseño de investigación

Tipo de investigación

El estudio fue de tipo básica, ya que su objetivo principal fue generar conocimiento teórico sobre la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica. De esta manera, contribuyó al avance científico en psicología educativa, proporcionando información esencial para comprender cómo estos factores influyeron en estudiantes de prácticas preprofesionales en psicología. Según Baena³⁴ este tipo de investigación se centra en el descubrimiento de conocimientos. Su finalidad es cimentar las bases de nuevos saberes o modificar verdades teóricas ya conocidas, mediante el avance del conocimiento científico.

Nivel de investigación

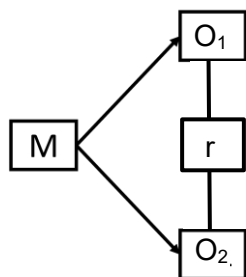
La investigación fue de nivel descriptivo correlacional, porque en primera instancia describió las características del estrés y la autoeficacia en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, y en segunda instancia, buscó establecer el grado y tipo de relación entre ambas variables. Este enfoque permitió identificar asociaciones y patrones entre variables sin manipularlas, lo que fue fundamental para comprender cómo se vincularon el estrés y la autoeficacia académicos en este grupo específico. Para Hernández et al.³⁵, este tipo de investigación permite describir las tendencias de una población en relación con las variables estudiadas, pues busca conocer la relación existente entre dos variables en una muestra determinada, permitiendo determinar cómo se comportó la variable estrés académico en relación con la variable autoeficacia académica.

Diseño de investigación

En cuanto al diseño metodológico del presente estudio fue no experimental, de corte transversal, ya que no se manipularon las variables, sino que se observó y analizó la relación entre el estrés y la autoeficacia en su contexto natural, que fue el ámbito académico, durante un momento específico correspondiente a la etapa de prácticas preprofesionales de los estudiantes, sin intervenir en sus condiciones. Según Hernández et al.³⁵ el diseño no experimental se caracteriza por la ausencia de la manipulación intencional de las variables de estudio. Consiste en observar los fenómenos en su contexto natural tal como ocurren, para analizarlos posteriormente.

En lo que respecta a la organización del estudio, se estructuró de acuerdo al tipo de investigación desarrollada, de la siguiente manera:

Figura 1. Esquema del diseño de estudio



Donde:

M: Muestra del estudio, compuesta por 32 estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología

O₁: Observación de la variable Estrés académico

O₂: Observación de la variable Autoeficacia académica

r: relación entre las variables estrés académico y autoeficacia académica

2.2. Población, muestra y muestreo

Población

La población de estudio estuvo conformada por todos los estudiantes de prácticas preprofesionales matriculados en el semestre I-2024 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”. Esta población ascendió a un total de 32 estudiantes, según el reporte de la Escuela Profesional de Psicología.

Hernández et al.³⁵, manifiestan que no existe un número mínimo absoluto de participantes que determine la validez de una investigación. Lo fundamental es que se justifique el diseño y se reconozcan las limitaciones inherentes. Es decir, en estudios correlacionales es posible trabajar con muestras pequeñas, siempre que el análisis estadístico considere el tamaño del efecto, el nivel de significancia y la potencia estadística.

Muestra

La muestra de estudio estuvo constituida por todos los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” de Ica, que correspondió a treinta y dos (32) estudiantes.

Para decidir el tamaño muestral de la investigación, se optó por la muestra censal, que corresponde al total de población, es decir el 100% dado que se trató de una población accesible, finita y delimitada, no se aplicó muestreo probabilístico ni no probabilístico.

Este tipo de muestra es adecuado para estudios con poblaciones pequeñas y manejables.

Para Hernández et al.³⁵, la muestra censal es una metodología valiosa y recomendable cuando es factible incluir a toda la población en el estudio, proporcionando datos más completos y reduce el sesgo de muestreo y aumenta la precisión de los resultados. Además, se ajusta perfectamente a estudios descriptivos y correlacionales, en los cuales no necesariamente se busca la generalización, sino el análisis de relaciones entre variables en un contexto determinado.

Del mismo modo, Kerlinger et al.³⁶ sostienen que, para investigaciones correlacionales, una muestra mínima de 30 casos es estadísticamente aceptable, ya que permite obtener estimaciones confiables con un margen de error del 5%.

Bisquerra³⁷, también respalda este enfoque al afirmar que el uso de muestras pequeñas en estudios correlacionales es válido cuando se trata de poblaciones específicas y delimitadas, como suele suceder con grupos universitarios en etapas específicas de su formación con lo que fue el caso de esta investigación.

Finalmente, como señala Martínez³⁸, trabajar con toda la población cuando esta es reducida evita error muestral y la necesidad de realizar inferencias estadísticas, ya que se tienen datos de todos los participantes. Esto otorga mayor grado de precisión interna y fortalece la validez descriptiva de los hallazgos.

Muestreo

No se requirió de muestreo. Según Hernández et al.³⁵, la técnica de muestreo no aplica cuando la muestra es censal³⁵.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

Estudiantes de la carrera de psicología que desarrollan sus prácticas preprofesionales durante el semestre I-2024, de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Estudiantes que se encuentren presentes el día de la aplicación del instrumento.

Estudiantes que entregaron firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Estudiantes que no deseen participar.

Estudiantes que tengan licencias durante el semestre I-2024.

Estudiantes que no completaron correctamente los cuestionarios.

2.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Técnica

El método de recolección de datos fue la encuesta y técnica psicométrica, ya que se aplicó ficha sociodemográfica a modo de encuesta y test psicométricos debidamente validados. Según Saunders et al.³⁹, el método de recolección mediante encuesta implica la obtención de datos a través de cuestionarios dirigidos a una muestra representativa, para analizar percepciones, opiniones o comportamientos de los sujetos en relación con un tema específico. Por su parte, Hernández et al.³⁵ señalan que la técnica psicométrica se utiliza para medir de forma objetiva y estandarizada características psicológicas específicas a través de instrumentos con propiedades métricas comprobadas, permitiendo así obtener datos válidos

y confiables sobre variables como actitudes, habilidades o rasgos psicológicos.

Instrumentos

El instrumento fue un cuestionario integrado por una ficha de datos sociodemográficos y dos escalas: Inventario SISCO de Estrés académico, de Arturo Barraza Macías⁴⁰ y Cuestionario de Autoeficacia Académica, de Yuliza Lujan Burgos⁴¹.

Ficha de datos sociodemográficos

La ficha de datos sociodemográficos comprende las variables sexo, edad, estado civil, ciclo y sección de estudio, y centro o lugar de prácticas preprofesionales. Para Hernández et al.³⁴ la ficha sociodemográfica recoge datos básicos sobre los individuos en una investigación, permitiendo entender mejor el contexto, además de describir la composición de la muestra e identificar tendencias relacionadas con las variables sociodemográficas.

Inventario SISCO SV-21

Nombre Original : Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21)

Autor : Arturo Barraza Macías⁴⁰

Año : 2007.

Procedencia : México.

Adaptación Peruana: Eduardo Mattos y Milagros Taracaya⁴²

Año de adaptación : 2020

Administración : Individual o colectiva.

Tiempo : Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 15 a 20 minutos.

Edad de aplicación : Se aplica a estudiantes de educación media superior hasta educación posgrado.

Puntuación : Calificación manual o computarizada

Dimensiones : Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento

Significación : Estructura Factorial: Inventario SISCO – 3 Factores componentes 13 subcomponentes.

Tipificación : Baremos Peruanos.

Materiales : Cuestionario que contiene los ítems del Inventario SISCO de estrés académico, Hoja de respuesta y Plantilla de Corrección.

Descripción: El Inventario SISCO de Estrés académico, creado por Barraza⁴⁰ y adaptado en el Perú por Mattos et al.⁴², evalúa el nivel de estrés en estudiantes, considerando tres componentes: dimensión síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento. Está constituido por 15 ítems que se distribuyen de la siguiente forma: Un ítem filtro con respuesta dicotómica (sí-no), que permite identificar si el participante es candidato o no a responder el inventario.

Un ítem con escala Likert con valores del 0 al 5, donde 0 es poco y 5 mucho; permitiendo identificar el nivel del estrés académico. Cuatro ítems para la dimensión estresores y síntomas. Cinco ítems para la dimensión estrategias de afrontamiento.

Administración y corrección: Para su corrección se le asigna los valores recomendados a cada respuesta para su codificación según la escala Likert antes mencionada. Seguidamente se calcula la media de los ítems 3, 4 y 5, y posteriormente se calcula la media general. Ya obtenidos los resultados se aplica una regla de tres simple o se multiplica por 20 y se puede interpretar en los siguientes baremos:

Tabla 1. Baremación general y por dimensiones del Inventario SISCO

Percentil decimal				
Percentiles	Niveles	Estresores	Síntomas	Estrategias A.
1 – 35	Bajo	2 – 11	0 – 10	5 - 14
36 – 65	Medio	12 – 13	11 – 13	15 - 18
66 – 99	Alto	14 – 20	14 – 20	19 - 25

*Tomado de Mattos et al.⁴²

Propiedades psicométricas:

Las propiedades psicométricas del instrumento original muestran una confiabilidad medida con el alfa de Cronbach de 0.85. Respecto a sus dimensiones, la confiabilidad en estresores es de 0.83, en síntomas alcanza 0.87 y en estrategias de afrontamiento 0.85. La validez del instrumento se evaluó a través de tres análisis. En cuanto a la consistencia interna, los ítems mostraron una correlación positiva significativa ($p < 0.01$) con la dimensión a la que pertenecen, con coeficientes de Pearson que oscilan entre 0.662 y 0.801, lo que confirma su homogeneidad y direccionalidad única. El segundo análisis evidenció que todos los ítems discriminan significativamente ($p < 0.01$) entre estudiantes con niveles bajos y altos de estrés, diferenciando claramente la presencia de cada componente. Finalmente, el análisis factorial exploratorio identificó tres factores que explican el 47% de la varianza total⁴⁰.

Las propiedades psicométricas del instrumento adaptado presentan un índice de bondad de ajuste GFI: 0,951, una confiabilidad aceptable según Alfa de Cronbach, (0,72) para la dimensión estresores, mientras que la dimensión síntomas (0.82) y para la dimensión de estrategias de afrontamiento (0.80), calificando como bueno. El Omega puntúan desde 0.74 a 0.80, considerándose aceptable. Validado mediante juicio de expertos y mediante determinación de consistencia interna que confirmó la homogeneidad y direccionalidad de los

ítems. Análisis factorial: CFI: 0.956; además, GFI: 0.951, TLI: 0.945, AIC:182.797, RMSEA: 0.052⁴².

Por otro lado, las propiedades psicométricas obtenidas mediante un estudio piloto para esta investigación fueron, una confiabilidad de (0.820) según el coeficiente Alfa de Cronbach. Además de ser validado mediante juicio de experto, obteniendo una validez fuerte (1.00) de V de Aiken.

Cuestionario de Autoeficacia Académica

Nombre Original: Cuestionario para medir Autoeficacia académica

Autor : Yuliza Marianela Lujan Burgos⁴¹

Año : 2021

Procedencia : Perú

Administración : Individual o colectiva.

Tiempo : Sin límite de tiempo. Aproximadamente 15 a 20 minutos.

Edad de aplicación : 13 años a más.

Puntuación : Calificación manual o computarizada

Significación : Estructura factorial: 3 factores componentes 14 subcomponentes.

Tipificación : Baremos Peruanos.

Materiales : Cuestionario que contiene los ítems Cuestionario de Autoeficacia y Hoja de respuesta, Plantilla de corrección.

Descripción: El presente cuestionario creado por Burgos⁴¹ en el Perú, mide la percepción de autoeficacia en contextos educativos. Este instrumento identifica las propias habilidades, destacando áreas de fortaleza y debilidad. Está compuesto por 14 ítems, distribuidos de la siguiente manera: 5 ítems correspondientes a la dimensión confianza en la tarea, 4 ítems para la dimensión comprensión de la tarea y 5 ítems para la dimensión esfuerzo en la tarea. Se utilizó la escala ordinal de Likert de Siempre (2), A veces (1) y Nunca (0).

Administración y corrección: Para su corrección se le asigna los valores recomendados a cada respuesta para su codificación según escala Likert de Siempre (2), A veces (1) y Nunca (0). Ya obtenidos los resultados se puede interpretar en los siguientes baremos:

Tabla 2. Baremo normativo por dimensión del Cuestionario de Autoeficacia académica

Dimensión	Puntaje	Nivel
Confianza en la tarea	0 - 3	Deficiente
	4 - 7	Regular
	8 - 10	Excelente
Comprensión de la tarea	0 - 2	Deficiente
	3 - 5	Regular
	6 - 8	Excelente
Esfuerzo en la tarea	0 - 3	Deficiente
	4 - 7	Regular
	8 - 10	Excelente

*Tomado de Lujan⁴¹

Tabla 3. Baremo normativo general o escala total.

Puntaje	Nivel
0 - 9	Deficiente
10 - 19	Regular
20 - 28	Excelente

*Tomado de Lujan⁴¹

Propiedades psicométricas:

Las propiedades psicométricas del instrumento original presentan una confiabilidad de 0.909 según el coeficiente Alfa de Cronbach, siendo excelente. Así como una validez fuerte de V Aiken (1.00) mediante juicio de expertos, que determinó la aplicabilidad del instrumento basado en pertinencia, relevancia y claridad⁴¹. Al ser un instrumento elaborado en Perú, no requiere de adaptación.

Por otro lado, las propiedades psicométricas obtenidas mediante un estudio piloto realizado para esta investigación fueron, una confiabilidad de 0.840 según el coeficiente Alfa de Cronbach. Además de ser validado mediante juicio de experto, obteniendo una validez fuerte (1.00) de V de Aiken.

2.5. Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de resultados

Proceso de recolección de datos

El inicio de la investigación se marcó por un contacto inicial con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”. Durante esta etapa preliminar, se expuso el esquema del estudio y se solicitó el permiso a la Dirección de la Escuela Profesional de Psicología, para interactuar con el grupo destinatario. Una vez obtenida la autorización correspondiente, se procedió a coordinar con la Escuela Profesional de Psicología para la distribución de la encuesta. Se extendió una invitación a aquellos sujetos que satisfagan los criterios de inclusión predefinidos. A los estudiantes que accedieron a participar de manera voluntaria se les proporcionó el consentimiento informado y el instrumento de recolección de datos. Posteriormente, se recopiló las encuestas completadas y se aseguró su almacenamiento para el análisis estadístico que se realizó más adelante.

Análisis e interpretación de datos

El análisis estadístico se realizó en dos fases. En la fase inicial se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (debido al tamaño de la muestra) que permitió determinar qué tipo de prueba estadística (paramétrica o no paramétrica) era apropiada para el análisis correlacional. Asimismo, se estableció el coeficiente de correlación r de Pearson según el caso³⁵. Los resultados se sintetizaron y presentaron de manera precisa en tablas para su interpretación. La segunda fase comprendió un análisis descriptivo, haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial para comparar los resultados con otros estudios y llegar a las conclusiones de esta investigación.

III. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan y se describen a través de tablas estadísticas, los cuales reflejan los datos correspondientes al Inventario SISCO SV21 de Estrés académico y el Cuestionario de Autoeficacia académica, aplicados a estudiantes de prácticas preprofesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024. Los datos fueron procesados utilizando un software estadístico, los cuales se presentan a continuación.

3.1. Análisis descriptivo

Tabla 4. Características de sexo de la muestra de estudiantes de prácticas preprofesionales

Sexo	f	%
Femenino	27	84.4%
Masculino	5	15.6%
Total	32	100%

En la tabla 4, se detallan las características demográficas de la muestra de estudio. Se observa que predomina el sexo femenino, con una frecuencia de 27 participantes, que corresponde a un porcentaje de 84.4%, mientras que el sexo masculino tiene una frecuencia de 5 participantes, lo que representa un 15.6%.

Tabla 5. Edad de la muestra de estudiantes de prácticas preprofesionales

Edad	f	%
21-28	28	87.5%
29-35	4	12.5%
Total	32	100%

En la tabla 5, se puede observar la distribución de edades de los participantes en el estudio. La mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango de 21 a 28 años, con un total de 28 participantes, lo que equivale al 87.5% de la muestra total. Esto indica que la mayoría de los estudiantes de prácticas preprofesionales se encuentran en la etapa temprana de la adultez, un periodo en el que generalmente se completan los estudios universitarios y se adquieren las

primeras experiencias personales.

Por otro lado, el grupo de estudiantes comprendidos de 29 a 35 años está conformado por 4 participantes, representando el 12.5% del total de la muestra.

Esta distribución etaria refleja la diversidad de edades dentro del grupo de estudiantes de prácticas preprofesionales, y podría estar relacionada con factores económicos, sociales (como el contexto de la de pandemia de COVID 19, pobreza, etc.), o circunstancias personales incluyendo factores de salud mental. Sin embargo, estos aspectos son materia para un análisis más profundo en futuras investigaciones.

Tabla 6. Estado civil de la muestra de estudiantes de prácticas preprofesionales

Estado civil	f	%
Soltero	29	90.6%
Casado	0	0%
Conviviente	3	9.4%
Divorciado	0	0%
Total	32	100%

En la tabla 6, respecto al estado civil, se encontró que el 90,6% de los participantes, equivalente a 29 estudiantes se identifican como solteros. Por otro lado, el 9.4% que representa a 3 estudiantes son convivientes.

Tabla 7. Centros de prácticas preprofesionales de la muestra de los estudiantes

Centros de prácticas preprofesionales	f	%
Hospital Félix Torrealva Gutiérrez	4	12.5%
Hospital Augusto Hernández Mendoza	6	18.8%
C.S.M.C. Cachiche	4	12.5%
C.S.M.C. Color Esperanza	4	12.5%
C.S.M.C. Cristo Moreno de Luren	5	15.6%
C.S.M.C. Despertar	4	12.5%
C.S.M.C. Vitaliza	5	15.6%
Total	32	100%

En la tabla 7, con relación a los centros dónde los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionales, se distribuyen de la siguiente manera: 6 estudiantes, equivalentes al 18.8%, se encuentran en el Hospital Augusto Hernández Mendoza; 5 estudiantes, representando al 15.6%, realizan sus prácticas en el Centro de Salud Mental Comunitario “Cristo Moreno de Luren” y otros 5 en el Centro de Salud Mental Comunitario “Vitaliza”. En el Hospital Félix Torrealva Gutiérrez, así como en Centro de Salud Mental Comunitario “Color Esperanza”, “Cachiche” y “Despertar”, hay 4 estudiantes en cada uno, lo que representa un 12.5% por centro.

Tabla 8. Análisis descriptivo de estrés académico en los estudiantes de prácticas preprofesionales

Variable y dimensión	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Estrés académico	Bajo	4	13%
	Medio	26	81%
	Alto	2	6%
Estresores	Bajo	32	100%
	Medio	0	0%
	Alto	0	0%
Síntomas	Bajo	22	69%
	Medio	0	0%
	Alto	10	31%
Estrategias de Afrontamiento	Bajo	5	15%
	Medio	6	19%
	Alto	21	66%

De acuerdo con la tabla 8, respecto a la variable de estrés académico, se observa que 26 estudiantes (81%) tienen un nivel medio de estrés académico, esto sugiere que, si bien el estrés académico es una experiencia común en este grupo, no alcanza niveles extremos.

Por otro lado, 4 estudiantes (13%) tienen un nivel bajo de estrés académico, lo que podría indicar que cuentan con recursos efectivos para manejar las demandas académicas o que perciben menor presión en su formación. En contraste, 2 estudiantes (6%) presentan un nivel de estrés académico

alto de estrés académico, lo que sugiere que presentan mayores dificultades para gestionar las exigencias del entorno universitario.

En cuanto a las dimensiones, se puede observar que, en los estresores 32 estudiantes (100%) tienen un nivel bajo de estresores, lo que indica que la percepción de factores externos que generan estrés es mínima en esta muestra. En la dimensión síntomas, 22 personas (69%) reportaron bajos síntomas de estrés, mientras que, 10 personas (31%) reportaron síntomas altos de estrés en el contexto académico, evidenciando que una parte significativa de los participantes experimenta signos de estrés que pueden afectar su bienestar y desempeño académico.

Finalmente, en la dimensión estrategias de afrontamiento se obtuvo que, 21 estudiantes (66%) poseen un nivel alto, 6 estudiantes (19%) poseen un nivel medio y 5 estudiantes (15%) un nivel bajo de estrategias de afrontamiento respectivamente, lo que sugiere que estos últimos tienen dificultades para gestionar el estrés y podrían beneficiarse de intervenciones o capacitaciones en estrategias de afrontamiento.

Es interesante destacar que la muestra está conformada por estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, quienes por su formación académica, poseen conocimientos sobre los efectos del estrés, así como las estrategias para afrontarlo. Sin embargo, los hallazgos indican que este conocimiento no necesariamente se traduce en una mejor gestión del estrés en su propia experiencia académica¹⁵. De hecho, como se ha expuesto anteriormente, un 81% de los participantes reporta un nivel medio de estrés académico, lo que sugiere que, a pesar de su formación, continúan enfrentando dificultades para manejar eficazmente la carga emocional y académica. Asimismo, aunque la mayoría (66%) presenta niveles altos en estrategias de afrontamiento, aún existe un porcentaje considerable con niveles medios (19%) y bajos (15%), lo que indica que el conocimiento teórico no siempre garantiza su aplicación efectiva en la vida diaria. Estos resultados abren la posibilidad de reflexionar sobre la necesidad de reforzar espacios de aplicación práctica y autocuidado dentro de la formación profesional en psicología.

Tabla 9. Análisis descriptivo de autoeficacia académica en los estudiantes de prácticas preprofesionales

Variable y dimensión	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Autoeficacia académica	Deficiente	0	0%
	Regular	9	28%
	Excelente	23	72%
Confianza en la tarea	Deficiente	2	6%
	Regular	12	38%
	Excelente	18	56%
Comprensión de la tarea	Deficiente	1	3%
	Regular	23	72%
	Excelente	8	25%
Esfuerzo en la tarea	Deficiente	0	0%
	Regular	16	50%
	Excelente	16	50%

Los resultados obtenidos respecto a la variable autoeficacia académica, según la tabla 9, evidencia que el 72% (23 estudiantes) tienen una autoeficacia académica excelente, lo que indica que en general se sienten capaces de cumplir con las exigencias académicas. Sin embargo, el 28% (9 estudiantes) tienen una autoeficacia académica regular, lo que sugiere que podrían experimentar dificultades en su desempeño o confianza en sus habilidades.

En cuanto a las dimensiones se observa que, en la dimensión confianza en la tarea el 56% (18 estudiantes) tiene un nivel excelente de confianza en la realización de sus actividades académicas, mientras que un 38% (12 estudiantes) tiene un nivel regular y un 6% (2 estudiantes) tiene un nivel deficiente. Esto indica que, aunque la mayoría se siente seguro en sus capacidades, aún existe un porcentaje que experimenta inseguridad en la ejecución de sus tareas.

En comprensión en la tarea, el 72% (23 estudiantes) tiene un nivel excelente, esto sugiere que la mayoría logra entender adecuadamente los contenidos y exigencias académicas. Sin embargo, un 25% (8 estudiantes) muestra un nivel regular y un 3% (1 estudiante) tiene un nivel deficiente en comprender las tareas académicas asignadas.

Finalmente, en esfuerzo en la tarea, la distribución en esta dimensión es equitativa ya que el 50%

(16 estudiantes) tienen un nivel de esfuerzo excelente mientras que el otro 50% (16 estudiantes) tienen un nivel regular de esfuerzo en sus tareas. Esto implica que, aunque la mitad de los participantes se esfuerzan al máximo en sus estudios, la otra mitad no necesariamente se compromete con la misma intensidad, lo que podría influir en su percepción de autoeficacia y rendimiento.

3.2. Análisis Inferencial

Luego de la descripción de las variables de estudio, se procedió a realizar el análisis inferencial con el objetivo de contrastar las hipótesis planteadas y determinar la existencia de relaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las variables.

Prueba de normalidad

H₁: Los datos analizados siguen una distribución normal.

H₀: Los datos analizados no siguen una distribución normal.

Tabla 10. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl.	Sig.
Estresores	.956	32	.211
Síntomas	.963	32	.340
Estrategias de Afrontamiento	.936	32	.058
Estrés académico	.959	32	.266
Autoeficacia académica	.944	32	.096

*. Esto es un límite inferior a la significancia verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 10, en cuanto a la prueba de normalidad, se aplicó la prueba estadística de Shapiro-Wilk debido al tamaño de la muestra de estudio ($n < 50$), ya que proporciona mayor potencia para detectar desviaciones de la normalidad en tamaños muestrales reducidos.

El criterio de decisión establece que si el valor de significancia (p) es mayor a 0.05, no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que los datos presentan una distribución normal. En este estudio, todas las variables analizadas obtuvieron valores de significancia superiores a .05 ($p > 0.05$), lo que indica que no existen evidencias suficientes para rechazar la hipótesis alternativa.

Por lo tanto, con base en estos resultados y siguiendo los criterios estadísticos para la prueba de

Shapiro-Wilk, se consideró que los datos siguen una distribución normal. En consecuencia, para la contratación de las pruebas de hipótesis se seleccionó la prueba paramétrica de correlación r de Pearson para analizar la relación entre las variables de estudio.

Tras aplicar la prueba de correlación de Pearson, se presentan los resultados organizados en tablas junto con sus respectivas descripciones e interpretaciones.

Prueba de la hipótesis específica 1:

H₁: La dimensión estresores está estadísticamente asociada a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

H₀: La dimensión estresores no está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

A continuación, se presentan los resultados de la correlación entre la dimensión estresores y la autoeficacia académica (Tabla 11).

Tabla 11. Correlación entre dimensión estresores y autoeficacia académica

		Autoeficacia académica
Estresores	Correlación de Pearson	-.084
	Sig. (bilateral)	.646
	N	32

En la tabla 11, el análisis de correlación de Pearson entre la dimensión estresores y la autoeficacia académica indicó que no existe una correlación estadísticamente significativa ($p = 0.646$) ya que el p valor fue mayor que .05. Por lo que, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa propuesta. Es decir, la dimensión estresores no está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Esto significa que, en este grupo de estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología del semestre I-2024, los niveles de estresores no se relacionaron de forma significativa con su percepción de autoeficacia en el contexto académico. En otras palabras, los factores que actúan como fuentes de estrés no mostraron un efecto claro sobre la confianza que los estudiantes tienen en su capacidad para afrontar las demandas académicas.

Prueba de la hipótesis específica 2:

H₁: La dimensión síntomas está estadísticamente asociada con la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

H₀: La dimensión síntomas no está estadísticamente asociada con la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Tabla 12. Correlación entre dimensión síntomas y autoeficacia académica

	Autoeficacia académica	
Síntomas	Correlación de Pearson	-.621
	Sig. (bilateral)	<.001
	N	32

En la tabla 12, el análisis de correlación de Pearson entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica mostró una correlación estadísticamente significativa ($p < .001$, lo que es menor que .05.), y moderadamente negativa (-0.621). Por lo que, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula planteada en esta investigación. Es decir, la dimensión síntomas está estadísticamente asociada con la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Estos resultados evidenciaron una relación confiable, en la que, a medida que se intensifica los síntomas del estrés académico (como tensión, ansiedad o malestar psicológico), la percepción de autoeficacia académica de los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología matriculados en el semestre I–2024 tiende a disminuir de manera consistente y significativa. De forma recíproca, niveles más bajos de autoeficacia académica también pueden asociarse con una mayor presencia de síntomas de estrés académico.

Prueba de la hipótesis específica 3:

H₁: La dimensión estrategias de afrontamiento está estadísticamente asociada con la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

H₀: La dimensión estrategias de afrontamiento no está estadísticamente asociada con la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Tabla 13. Correlación entre dimensión estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica.

		Autoeficacia académica
Estrategias de afrontamiento	Correlación de Pearson	.068
	Sig. (bilateral)	.710
	N	32

En la tabla 13, se observa que la correlación r de Pearson entre la dimensión estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica mostró un coeficiente de .068 con un valor de $p = .710$, lo que indica que la relación no es estadísticamente significativa ($p > 0.05$). En consecuencia, los resultados obtenidos permitieron aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis alternativa planteada. Es decir, la dimensión estrategias de afrontamiento no está estadísticamente asociada con la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Estos resultados evidencian que, en este grupo de estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología matriculados en el semestre I–2024, el uso de estrategias de afrontamiento no se relacionó de manera significativa con su percepción de autoeficacia académica. En otras palabras, no se halló un efecto claro o consistente de las estrategias de afrontamiento sobre la confianza de los estudiantes para enfrentar las demandas académicas.

Prueba de la hipótesis general:

H₁: El estrés académico está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

H₀: El estrés académico no está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.

Tabla 14. Correlación entre estrés académico y autoeficacia académica

		Autoeficacia académica
Estrés académico	Correlación de Pearson	-.370
	Sig. (bilateral)	.037
	N	32

En la tabla 14, el análisis de correlación de Pearson entre el estrés académico y la autoeficacia académica mostró que existe una relación estadísticamente significativa ($p = 0.037$) y moderadamente negativa (-.370) entre estrés académico y autoeficacia académica. En consecuencia, al contrastar la hipótesis general de esta investigación, los resultados obtenidos permitieron aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula propuesta. Es decir, el estrés académico está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Estos resultados evidencian que, en este grupo de estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología matriculados en el semestre I-2024, a medida que aumentan los niveles de estrés académico, la percepción de autoeficacia académica tiende a disminuir de manera significativa y consistente. De forma recíproca, niveles más bajos de autoeficacia académica podrían también asociarse con mayores niveles de estrés.

IV. DISCUSIÓN

Esta investigación, de carácter descriptivo correlacional y diseño no experimental, evalúa la relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024. En este contexto, según las hipótesis planteadas se analizará los resultados obtenidos a nivel descriptivo e inferencial en relación con el marco teórico correspondiente.

Con respecto a la hipótesis general, dónde se buscó demostrar que el estrés académico está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” matriculados en el semestre I-2024, los resultados del estudio revelaron que efectivamente existe una correlación estadísticamente significativa ($p = 0.037$) y negativa (-0.370) entre las variables mencionadas, indicando un nivel de correlación moderado. Sugiriendo que, a medida que los estudiantes experimentan mayor nivel de estrés académico, su autoeficacia académica tiende a disminuir.

Este resultado es consistente con hallazgos previos en investigaciones, como el de Reyes³⁰, quién encontró una correlación significativa de intensidad media y negativa ($r_s = -0.226$; $p < 0.05$) entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. La semejanza en los resultados podría atribuirse a que comparten poblaciones universitarias similares, así como el uso del Inventario SISCO y Escala de autoeficacia académica. Sin embargo, en el presente estudio la magnitud de la correlación fue moderada (-0.370), sugiriendo un efecto mayor, lo que podría relacionarse con la diferencia del contexto público-regional frente al privado-urbano de Lima, y también por la etapa avanzada de formación (prácticas preprofesionales) que implica mayores responsabilidades y retos emocionales.

De la misma manera, Prada et al.³¹ reportaron una correlación negativa significativa y de mayor magnitud ($\rho = -0.454$; $p = 0.000$) entre estrés académico y autoeficacia académica. Esta similitud puede explicarse porque ambos estudios consideran que factores como la percepción de las demandas académicas, la carga de trabajo, y el nivel de control que el estudiante siente sobre sus tareas impactan directamente en la autoeficacia. Cuando el estrés aumenta, la confianza en las propias capacidades disminuye, afectando el rendimiento académico y el bienestar emocional.

De forma similar, Mayorga²⁹ reportó en su estudio una correlación negativa, indicando que a medida que la percepción de la autoeficacia aumenta, se experimentan menor cantidad de reacciones psicológicas ($r = -.293$) y comportamentales ($r = -.330$) en el contexto del estrés académico. Aunque los resultados obtenidos en el presente estudio muestran magnitudes superiores, el sentido de la relación es el mismo: a mayor experiencia de estrés académico, menor percepción de autoeficacia. Esta convergencia sugiere que, incluso en poblaciones con conocimientos teóricos sobre afrontamiento del estrés (como estudiantes de psicología), la presión de las prácticas puede afectar su capacidad para aplicar eficazmente dichas estrategias.

Estos resultados respaldan la idea de que, aunque el aumento del estrés puede reducir la autoeficacia, ambas variables pueden coexistir en diferentes niveles, reflejando la complejidad de la experiencia académica y la capacidad de adaptación de los estudiantes.

En contraste con los resultados de esta investigación, Coletti³² no encontró correlación significativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica ($r = -0.098$; $p = .283$). Las diferencias en resultados generales pueden deberse a variaciones en el tamaño de muestra, las dimensiones analizadas y las características sociodemográficas o académicas de los participantes. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la relación entre estrés académico y autoeficacia puede variar considerablemente según el nivel educativo, el contexto sociocultural y el desarrollo de habilidades para el afrontamiento del estrés.

Con respecto a la hipótesis específica 1 de esta investigación, que planteó que la dimensión estresores está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” matriculados en el semestre I-2024. Los resultados del estudio indicaron que no hay una correlación estadísticamente significativa ($p = 0.646$). Sugiriendo que, en esta muestra, los estresores asociados al contexto académico no tienen un impacto claro en la percepción de autoeficacia académica de los estudiantes.

Este hallazgo es coherente con lo reportado por Puella et al.³³, quienes no encontraron correlación entre la dimensión estresores y autoeficacia académica ($p = 0.197$; $\rho = 0.104$). La coincidencia con este resultado sugiere que los estresores, por sí solos, podrían no tener un efecto contundente en la percepción de autoeficacia académica, especialmente si los estudiantes cuentan con mecanismos compensatorios como resiliencia personal, apoyo familiar o institucional, o experiencias previas de superación académica.

En esa línea, se podría argumentar que los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, por su formación académica y experiencia clínica básica, poseen mayor conciencia sobre sus fuentes de estrés, y podrían haber aprendido a interpretarlas como desafíos más que como amenazas, amortiguando así su efecto sobre la autoeficacia. Además, el hecho de que el 100% de los participantes haya reportado un nivel bajo en la dimensión de estresores refuerza la idea de una percepción controlada del entorno académico, lo que posiblemente haya limitado la variabilidad necesaria para detectar asociaciones significativas.

Por el contrario, Reyes³⁰ identificó una correlación negativa de intensidad media entre la dimensión de estresores y la autoeficacia académica ($r = -0.208$, $p = 0.006$). Esta discrepancia podría explicarse por las diferencias en el tamaño y características de las muestras, así como en las particularidades del contexto académico. En el presente estudio participaron exclusivamente 32 estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, mientras que, los estudiantes evaluados por Reyes³⁰ fue una muestra más heterogénea del estudio (173 estudiantes universitarios de

diversos ciclos y modalidades de estudio), lo que podría haber estado expuesta a una variedad mayor de estresores y a menos recursos de afrontamiento especializados, intensificando la relación negativa entre estas variables.

En síntesis, los resultados obtenidos respaldan parcialmente estudios previos que señalan una relación débil entre los estresores académicos y la percepción de autoeficacia.

Respecto a la hipótesis específica 2 de esta investigación, que planteó que la dimensión síntomas está estadísticamente asociada a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” matriculados en el semestre I-2024, los resultados evidenciaron que existe una correlación estadísticamente significativa y moderadamente negativa ($r = -0.621$, $p = 0.001$). Sugiriendo que, a mayor presencia de síntomas de estrés, menor es la autoeficacia percibida por los estudiantes.

Este hallazgo es consistente con varios estudios previos realizados en poblaciones universitarias. Por ejemplo, Reyes³⁰ reportó una correlación negativa de intensidad media entre los síntomas del estrés académico y la autoeficacia académica ($r = -0.345$; $p < .05$), esta convergencia posiblemente se debe a que su estudio también se centró en estudiantes universitarios expuestos a exigencias académicas similares, donde los síntomas de estrés afectan la confianza en sus capacidades.

De manera semejante, Naranjo et al.²⁸ encontraron una correlación significativa entre los síntomas y la autoeficacia académica ($r = -0.305$; $p < 0.01$) en estudiantes universitarios en Ecuador. Esta coincidencia sugiere que la experiencia de los síntomas del estrés es un fenómeno transversal en población universitaria latinoamericana que afecta la confianza académica. Además, ambos estudios emplearon variantes del Inventario SISCO, instrumento diseñado para capturar la dimensión de síntomas con sensibilidad psicométrica comparable, reforzando la validez convergente de los hallazgos.

Asimismo, Mayorga²⁹ también halló una correlación negativa ($r = -0.29$; $p < 0.01$) entre autoeficacia y reacciones psicológicas del estrés académico, lo que puede atribuirse a características compartidas de la población universitaria: la presión evaluativa constante, la exigencia de rendimiento sostenido y la transición hacia la independencia académica generan un caldo de cultivo para síntomas de estrés que minan la confianza en las propias capacidades.

De forma similar, Coletti³² identificó una correlación negativa significativa entre la autoeficacia académica y los síntomas del estrés ($r = -.384$; $p = .000$) en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en Huánuco. Esta convergencia sugiere que el vínculo entre síntomas de estrés y disminución de la autoeficacia es robusto y replicable en diversos contextos universitarios peruanos, pese a diferencias institucionales o regionales. El uso compartido del Inventario SISCO en ambas investigaciones también respalda la comparabilidad de los resultados.

En contraste, Puella et al.³³ reportaron una correlación de intensidad baja ($p = < 0.001$; $\rho = -$

0.278), entre la dimensión de síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales) y autoeficacia, lo cual, si bien es estadísticamente significativa, refleja una relación más débil. Esta discrepancia podría deberse a diferencias en el nivel educativo y madurativo de los participantes, ya que su muestra estuvo conformada por estudiantes de secundaria, quienes probablemente aún no desarrollan plenamente estrategias de afrontamiento ni una autoeficacia consolidada frente a las demandas académicas, a diferencia de los estudiantes universitarios en etapa de prácticas preprofesionales evaluados en el presente estudio. Además, las demandas académicas en secundaria, aunque relevantes, no implican el mismo nivel de autonomía, especialización o contacto con la realidad profesional que enfrentan los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, quienes pueden experimentar síntomas más intensos de estrés relacionados con el manejo de pacientes reales y el cumplimiento de estándares clínicos.

En conjunto, estos resultados reafirman la importancia de considerar la dimensión síntomas del estrés académico como un predictor crítico de la autoeficacia académica, más allá de los estresores externos o las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Con respecto a la hipótesis específica 3 de esta investigación, buscó demostrar que la dimensión estrategia de afrontamiento está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” matriculados en el semestre I-2024, los resultados mostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa ($p = 0.710$). Sugiriendo que, en esta muestra, el nivel de desarrollo o uso de estrategias de afrontamiento no parece influir de manera clara ni consistente en la percepción de autoeficacia académica de los estudiantes.

varios estudios en población universitaria han encontrado asociaciones positivas, aunque generalmente de baja a moderada magnitud, entre estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica. Por ejemplo, Reyes³⁰ reportó una relación positiva baja entre las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia ($r_s = 0.161$). Aunque su resultado fue significativo, la fuerza de la relación indica que las estrategias de afrontamiento podrían actuar como un facilitador débil o parcial de la autoeficacia, más que como un predictor determinante. La diferencia con el presente estudio podría explicarse porque Reyes³⁰ evaluó una muestra más heterogénea (173 estudiantes de diferentes ciclos y carreras), donde las estrategias de afrontamiento pueden estar más diversificadas y ser empleadas en contextos académicos menos especializados o estresantes que las prácticas clínicas de psicología.

De forma similar, Naranjo et al.²⁸ también encontraron una correlación positiva entre las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia académica ($r = 0.236$). Coletti³² documentó una correlación positiva similar entre la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento. El hecho de que su resultado muestre una magnitud mayor y significativa podría estar vinculado a características contextuales: su muestra estaba compuesta por estudiantes universitarios de

carreras generales, sin la carga emocional ni la exposición clínica que enfrentan los practicantes de psicología. Además, en su estudio se usó la Escala de Autoeficacia del Comportamiento Escolar, que evalúa más ampliamente la confianza en el manejo escolar general, pudiendo captar un rango más amplio de situaciones donde el afrontamiento sea relevante.

Prada et al.³¹ reportaron en Chiclayo una relación positiva y significativa entre estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica ($r_s = .161$). Aunque la magnitud también fue baja, su muestra de 151 estudiantes universitarios evaluados con el Cuestionario de Estrés Académico Universitario y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas permite suponer que estrategias generales de afrontamiento podrían resultar más aplicables en contextos académicos menos especializados. Además, los estudiantes evaluados no estaban necesariamente expuestos a prácticas clínicas reales, donde el afrontamiento requiere habilidades más complejas y personalizadas.

Así mismo, Coletti³² documentó una correlación positiva significativa entre estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica ($r = .317$; $p = .000$) en estudiantes universitarios de Huánuco. Esta diferencia puede deberse a varios factores: en su muestra participaron estudiantes de psicología aún en formación básica (sin prácticas clínicas), cuyo estrés académico podría ser más generalizado y menos ligado a situaciones interpersonales complejas. Además, es posible que los estudiantes en etapas iniciales de su carrera se beneficien más directamente del uso de estrategias de afrontamiento cognitivas o conductuales simples, mientras que los estudiantes en prácticas preprofesionales podrían requerir estrategias más complejas y específicas que no fueron adecuadamente evaluadas o promovidas.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación coinciden con estudios previos en cuanto a la existencia de una relación estadísticamente significativa y negativa entre el estrés y la autoeficacia académicos, así como en lo referente a la dimensión de síntomas del estrés. Estos resultados confirman que a medida que los estudiantes perciben más síntomas de estrés (como ansiedad, tensión o malestar psicológico), su confianza en sus capacidades académicas tiende a disminuir de forma consistente y viceversa.

Sin embargo, la ausencia de una correlación significativa en los estresores y estrategias de afrontamiento sugiere que otros factores pueden estar influyendo en la autoeficacia académica de los estudiantes. Estos resultados destacan la importancia de seguir explorando las interacciones entre el estrés académico y la autoeficacia en distintos contextos educativos y poblaciones. De esta forma, se pueden diseñar intervenciones más específicas y efectivas que fortalezcan las habilidades de afrontamiento, reduzcan los síntomas de estrés y promuevan la confianza académica de los estudiantes.

Por otro lado, es importante señalar que esta investigación presenta ciertas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, el tamaño de la muestra es pequeño y no permite una

generalización de los resultados a poblaciones más grandes, sin embargo, pueden ser aplicables y útiles a contextos académicos que compartan características similares, siempre que se tome en cuenta las particularidades del entorno estudiado³⁵.

En segundo lugar, el diseño correlacional no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas³⁵. Esto implica que no es posible determinar si el estrés académico causa una disminución de la autoeficacia académica, o si una baja autoeficacia contribuye a aumentar los niveles de estrés, por lo que futuras investigaciones podrían beneficiarse del uso de diseños longitudinales o experimentales que clarifiquen la direccionalidad y mecanismos de estas relaciones.

V. CONCLUSIONES

En la presente investigación, se encontró que existe una correlación estadísticamente significativa, moderada y negativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica de estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I-2024. Este resultado sugiere que, a medida que los niveles de estrés aumentan, la autoeficacia académica de los estudiantes tiende a disminuir, lo que enfatiza la importancia de gestionar el estrés para preservar la confianza en las propias capacidades académicas de dichos estudiantes.

En cuanto a la dimensión de estresores, los resultados muestran un predominio de niveles bajos en los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, lo que indica que no perciben de manera significativa factores externos que generen estrés en su actividad académica. Por otro lado, la correlación entre la dimensión de estresores del estrés académico y la autoeficacia académica no resultó estadísticamente significativa. Esto sugiere que los factores estresantes específicos del contexto académico podrían no impactar directamente en la percepción de autoeficacia en este grupo de estudiantes.

Respecto a la dimensión de síntomas, los resultados muestran un predominio de niveles bajos y, en menor medida, niveles medios entre los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, lo que indica que la mayoría experimenta manifestaciones moderadas de ansiedad, tensión u otras respuestas físicas y psicológicas. Por otro lado, se identificó una relación estadísticamente significativa y negativa de intensidad moderada entre los síntomas del estrés académico y la autoeficacia académica. Esto implica que, a mayor presencia de síntomas de estrés, menor es la percepción de autoeficacia, evidenciando el impacto que estos malestares pueden tener en la confianza de los estudiantes para enfrentar las demandas académicas.

En relación con la dimensión de estrategias de afrontamiento, los resultados evidencian un predominio de niveles altos entre los estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología, con presencia también de niveles medios y bajos en menor proporción. Esto indica que muchos de ellos tienden a emplear diversos recursos o habilidades para manejar las demandas académicas. Sin embargo, la correlación entre las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia académica no resultó estadísticamente significativa y mostró una relación muy débil. Esto sugiere que, en este grupo, el uso de estrategias de afrontamiento no se asocia de manera clara o consistente con la percepción de autoeficacia académica.

VI. RECOMENDACIONES

Se sugiere realizar estudios adicionales que exploren la relación entre el estrés académico y la autoeficacia en diferentes contextos y poblaciones. Esto permitiría obtener una visión más amplia sobre cómo factores como el apoyo social, la personalidad y el ambiente educativo influyen en estas variables.

Se sugiere llevar a cabo investigaciones sobre ambas variables utilizando muestras más amplias, lo que permitiría determinar si existe una asociación o falta de relación entre ellas, aumentando así la fiabilidad del estudio.

Asimismo, se recomienda examinar la autoeficacia en relación con otras variables del ámbito educativo, como la motivación académica, los hábitos de estudio y las estrategias de afrontamiento. Esto facilitaría la implementación de programas de apoyo para los estudiantes.

Se propone replicar investigaciones que analicen las diferencias por género, centros de prácticas y experiencias educativas previas, para así desarrollar intervenciones concretas que fortalezcan la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

Finalmente, se sugiere a la universidad desarrollar e implementar programas de manejo del estrés dirigidos a estudiantes, especialmente aquellos en prácticas preprofesionales.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cassaretto M. Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. Liberabit [Internet], 2021 [citado el 27 enero de 2025]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272021000200005
2. González, J; Morón J. Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Psicumex [Internet]. 2020 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-59362020000200095
3. Gil, J; Fernández C. El estrés académico, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en residentes de Estomatología General Integral. Edumecentro [Internet]. 2021 [citado el 13 enero de 2025]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000100016
4. Yusoff MSB, Rahim AFA, Yaacob MJ. Prevalencia y fuentes de estrés entre estudiantes de Medicina de la Universiti Sains Malaysia. Malaysian Journal of Medical Sciences. 2010 [citado el 11 febrero de 2025]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3216143/>
5. Moscoso, C; Barzallo J. Estudio Transversal: Prevalencia del Estrés Académico en Estudiantes de Medicina, Asociado al Rendimiento Académico, Universidad de Cuenca, Cuenca – Ecuador, 2015. Rev médica HJCA [Internet]. 2018; [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/07/982157/2-estudio-transversal-prevalencia-del-estresa-academico.pdf#:~:text=A nivel mundial se estima,índices más altos%5B17%5D>.
6. Kristensen S. Estrés académico, autoeficacia académica y angustia psicológica: una mediación moderada de los efectos intrapersonales. J Jóvenes Adolesc +.[Internet], 2023 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10175374/>
7. La República. Más de 40 000 peruanos sufrieron ataques de estrés agudo y postraumático en el 2023, según el Minsa [Internet]. Lima: La República; 2024 [citado el 06 junio de 2024]. Disponible en: <https://larepublica.pe/sociedad/2024/06/06/mas-de-40000-peruanos-sufrieron-ataques-de-estres-agudo-y-postraumatico-en-el-2023-segun-el-minsa-ministerio-de-salud-salud-mental-ansiedad-depresion-478170>
8. Centro de Psicología Skinner. El estrés académico en estudiantes universitarios peruanos: una realidad preocupante [Internet]. Perú: Skinner Centro de Psicología; 2024 [citado el 23 yao de 2024]. Disponible en: <https://centro.skinner.edu.pe/2024/05/23/estres-en-estudiantes-peruanos/>
9. Zambrano W. Diagnóstico de Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. Rev

- Tecnológica-Educativa Docentes 20 [Internet], 2023 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000500042#B14
10. Valdes, Y; Marentes R. Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de la licenciatura en Enfermería. *Enfermería Glob* [Internet]. 2022 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412022000100248#B2
11. Solari, G; Rivera M. Prevalencia del estrés académico en estudiantes de Kinesiología durante el período de pandemia de COVID-19, 2021. *FEM Rev la Fund Educ Médica* [Internet]. 2022; [citado el 25 mayo de 2025]. Available from: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322022000500002
12. Espinoza, A; Pernas I. Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas* [Internet]. 2018; [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000300697
13. Palet, D; Méndez G. Estrés, estrategias de afrontamiento y consumo de alimentos no saludables durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes universitarios. *Rev Chil Nutr* [Internet]. 2023 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182023000300305
14. Poma, M; Paredes R. Estrés psicológico en estudiantes de una universidad pública peruana durante la primera ola de COVID-19. *An la Fac Med* [Internet]. 2022 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832022000300197
15. Bandura A. *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Nueva York: W. H. Freeman; 1997.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
16. Domínguez-Lara SA, Calderón-De la Cruz G, Alarcón-Parco D, Navarro-Loli JS. Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Rev Digit Investig en Docencia Univ* [Internet]. 2017 May 16 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100011
17. Chávez E. Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Represent* [Internet]. 2022 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992022000200006
18. Robles H. Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Rev Investig Psicol* [Internet]. 2020; [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004

19. Barahona F. Estrés y rendimiento académico, Ica 2021 [Tesis de licenciatura]. Universidad autónoma de Ica; 2021 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: [http://repositorio.autonmadeica.edu.pe/bitstream/autonmadeica/1361/1/Francesca Katherine Barahona Hernández.pdf](http://repositorio.autonmadeica.edu.pe/bitstream/autonmadeica/1361/1/Francesca_Katherine_Barahona_Hernández.pdf)
20. Chávez, Y; Martínez F. Evaluar para aprender: hacer más compleja la tarea a los alumnos. Educ matemática [Internet]. 2018; [citado el 20 enero de 2025]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-80892018000300211
21. Paoloni, P; Loser T. El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en Carreras de Educación. Páginas Educ [Internet]. 2018; [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682018000200001
22. Martín, M; Santo D. Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación. CPU-e Rev Investig Educ [Internet]. 2020 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082018000200004
23. Gutierrez A. Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. Rev Costarric Psicol [Internet]. 2018 [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4767/476759426001/html/>
24. Gutiérrez-Lazo de la Vega ZI, Rodríguez-Valdivia E, Flores-García AC, Vilchez-Carpio YA. Estrés académico percibido por los alumnos de la Facultad de Enfermería de una universidad estatal, Ica, 2022 [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional San Luis Gonzaga; 2022. [citado el 10 octubre de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.unica.edu.pe>
25. Cabrera-Atarama SM, Flores-Saavedra JE. Nivel de estrés en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología clínica de la Universidad Señor de Sipán – Chiclayo [Tesis de licenciatura]. Universidad Señor de Sipán; 2021. Disponible en: <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/14226>
26. Lazarus RS, Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company; 1986.
27. Plácido-Escobedo YP. Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios que realizan sus prácticas preprofesionales en un hospital, Lima Metropolitana - 2022 [Tesis de licenciatura]. Universidad Privada Norbert Wiener; 2023 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.uwiener.edu.pe/entities/publication/2e25d092-6b9b-4a40-82e3-817fcc2b4dbe>
28. Naranjo, S; Cunza D. Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020 [Tesis de licenciatura]. Universidad Católica del Ecuador, 2020 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en :

https://www.researchgate.net/publication/359705835_Estres_academico_y_autoeficacia_academica_en_estudiantes_de_1ero_y_8vo_semestre_de_la_Pontificia_Universidad_Catolica_del_Ecuador_2020

29. Mayorga, P; Mayorga A. La percepción de la autoeficacia y su correlación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología de la ciudad de Ambato [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador; 2020 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2411>
30. Reyes M. Estrés académico y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima, 2023 [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo; 2023 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123553>
31. Prada, S; Yupton M. Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de una Universidad de Chiclayo, 2021 [Tesis de licenciatura]. Universidad de Chiclayo, 2023 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/11948>
32. Coletti G. Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes en la Facultad de Psicología de la Universidad nacional “Hermilio Valdizán” Huánuco-2019 [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Hermilio Valdizán- Huánuco; 2023 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/9038>
33. Puella, P; Ttacca B. Estrés y autoeficacia en estudiantes de secundaria de la institución educativa pública N1263 Puruchuco – Ate Vitarte, 2022 [Tesis de licenciatura]. Universidad autónoma de Ica; 2022 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/1891/1/TTACCA_APAZA_BLANCA.docx.pdf
34. Baena Paz G. Metodología de la investigación. México, D.F.: Grupo Editorial Patria. 2014.
35. Hernández R, Fernández C, Baptista M. Metodología de la investigación. 6ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill Education; 2014.
36. Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
37. Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
38. Martínez, M. A. (2011). El tamaño de la muestra en investigaciones de ciencias sociales y de la salud. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 273–288.
39. Saunders M, Lewis P, Thornhill A. Métodos de investigación para estudiantes de negocios. 8ª ed. Harlow: Pearson; 2019.
40. Barraza, A. (2007, 26 de febrero). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. *Revista Psicología Científica.com* 9(13). [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en <https://psicologiacientifica.com/inventario-sisco-estres-academico>

41. Lujan YM. Uso de Redes Sociales y Autoeficacia Académica en Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de una Institución Educativa de Quiruvilca, 2021 [Tesis de licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo; 2021 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/72118>
42. Mattos SE, Taracaya HMNB. Aplicación de la teoría del desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura]. Trujillo: Universidad César Vallejo; 2020 [citado el 06 de junio de 2024]. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/60377/Mattos_SEE-Taracaya_HMNB-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

VIII. ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos



Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de una universidad pública de Ica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Fecha: ____ / ____ / ____

Nº Cuestionario: _____

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Edad: ____ años cumplidos

Sexo:

() Masculino

() Femenino

Estado civil:

() Soltero

() Casado

() Conviviente

() Divorciado/Separado

() Otro

Ciclo y sección de estudio de la carrera de Psicología:

.....

Centro o lugar de prácticas preprofesionales:

.....

.....

INVENTARIO SISCO SV21 DE ESTRÉS ACADÉMICO

(Autor: Barraza, 2007/Adaptado: Mattos y Taracaya, 2020)

Querido(a) estudiante, agradezco de antemano tu participación, el principal objetivo de este inventario es identificar las características del estrés que tienden acompañar a los estudiantes. La sinceridad con que responda al cuestionario será de gran utilidad para la investigación.

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

Sí

No

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

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

1	2	3	4	5

3. Dimensión estresores

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

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

Con qué frecuencia te estresas:

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
1 La personalidad y el carácter de los docentes que me imparten clases						
2 La forma de evaluación de mis docentes (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
3 El nivel de exigencia de mis docentes						
4 La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los docentes						

4. Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en cuenta 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
1 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
2 Ansiedad, angustia o desesperación						
3 Problemas de concentración						
4 Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						

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, marcando con una X, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en cuenta 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
1 Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
2 Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
3 Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
4 Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné						
5 Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Autor: Lujan, Y. (2021)

Estimado(a) estudiante, agradezco de antemano tu colaboración. La sinceridad con que responda a las interrogantes será de gran utilidad para la investigación. Marque con una “X” la alternativa de respuesta que se adecue a su criterio.

- Si no ocurre, marca la alternativa **Nunca**
- Si ocurre pocas veces, marca la alternativa **A veces**
- Si ocurre continuamente, marca la alternativa **Siempre**

Nº	Enunciado	Nunca	A veces	Siempre
Confianza en la tarea				
1	¿Tienes la plena seguridad de poder realizar cualquier actividad académica simple o compleja?			
2	¿Tienes la capacidad para poder trabajar con cualquier compañero en las actividades de aprendizaje?			
3	¿Tienes la confianza de poder realizar bien cualquier actividad de aprendizaje?			
4	¿Cooperas con el grupo para el éxito de la tarea?			
5	¿Tienes la capacidad para estudiar con autonomía y rendir en cualquier actividad académica?			
Comprensión de la tarea				
6	¿Prestas atención a la explicación del profesor sobre las actividades de aprendizaje?			
7	¿Comprendes los objetivos de las actividades de aprendizaje?			
8	¿Comprendes con claridad los pasos para realizar las actividades de aprendizaje?			
9	¿Después de visualizar y escuchar las indicaciones tienes claridad sobre las actividades de aprendizaje que se van a desarrollar?			
Esfuerzo en la tarea				
10	¿Te sientes motivado para realizar las actividades de aprendizaje?			
11	¿Persistes en revisar y corregir la tarea hasta que logre estar correcta?			
12	¿Trabajas con entusiasmo una actividad de aprendizaje grupal?			
13	¿Tomas las tareas difíciles como un reto a realizar?			
14	¿Priorizas frente a otras actividades el desarrollo de tus actividades de aprendizaje?			

Anexo 2. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindar a los participantes en este estudio una clara explicación de la naturaleza del mismo, así como de su rol como participantes.

La presente investigación está dirigida por María Teresa Fuentes Luque, de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”. El objetivo de este estudio es investigar y comprender la dinámica entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología en una universidad pública en Ica.

Si usted acepta participar en esta investigación, se le pedirá llenar una ficha y dos cuestionarios.

Esto tomará 20 minutos de su tiempo aproximadamente.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. La información que se recopile será confidencial y no se usará para ningún otro sin fuera de este estudio. Sus respuestas a los cuestionarios, se codificarán y solo se considerará la recolección de datos estrictamente necesario con la finalidad de preservar su anonimato.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede preguntar en cualquier momento durante su participación en él. De igual manera, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Teresa Fuentes Luque. He sido informado (a) de que el fin de este estudio es investigar y comprender la dinámica entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de Psicología en una universidad pública en Ica.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios, lo que tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María Teresa Fuentes Luque al teléfono 982875030.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a María Teresa Fuentes Luque al teléfono anteriormente mencionado.

AL FIRMAR ESTE FORMATO, ESTOY DE ACUERDO EN PARTICIPAR EN FORMA VOLUNTARIA EN LA INVESTIGACIÓN QUE AQUÍ SE DESCRIBE.

Firma

Fecha:

Anexo 3. Matriz de consistencia

Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de una universidad pública de Ica

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
<p>Problema General: ¿Cuál es la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024?</p> <p>Problemas Específicos: PE1: ¿Cuál es la relación entre la dimensión estresores y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024? PE2: ¿Cuál es la relación entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024? PE3: ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategia de afrontamiento y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024?</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.</p> <p>Objetivos Específicos: OE1: Determinar la relación entre la dimensión y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024. OE2: Determinar la relación entre la dimensión síntomas y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024. OE3: Determinar la relación entre la dimensión estrategia de afrontamiento y la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.</p>	<p>Hipótesis General: El estrés académico está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.</p> <p>Hipótesis Específicas: HE1: La dimensión estresores está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024. HE2: La dimensión síntomas está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024. HE3: La dimensión estrategia de afrontamiento está estadísticamente asociado a la autoeficacia académica en estudiantes de prácticas preprofesionales de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, matriculados en el semestre I–2024.</p>	<p>Variable 1 Estrés académico</p> <p>Variable 2 Autoeficacia académica</p> <p>Variables de Caracterización Edad Género</p>

DISEÑO METODOLÓGICO	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTOS
<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Nivel de investigación: Descriptivo correlacional</p>	<p>Población: Conformada por 32 estudiantes de prácticas preprofesionales matriculados en el semestre I-2024 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.</p>	<p>Ficha sociodemográfica: incluye sexo, edad, estado civil, ciclo y sección de estudio, y centro o lugar de prácticas preprofesionales</p>
<p>Diseño de Investigación: No experimental, de corte transversal.</p>	<p>Muestra: Muestra de tipo censal, constituida por 32 estudiantes de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.</p> <p>Muestreo: No se requiere de muestreo. La técnica de muestreo no aplica cuando la muestra es censal.</p>	<p>Nombre: Inventario SISCO SV-21. Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico.</p> <p>Autor: Arturo Barraza Macías</p> <p>Año: 2007</p> <p>Procedencia: México</p> <p>Adaptación Peruana: Eduardo Mattos y Milagros Taracaya - 2020</p> <p>Administración: Individual o colectiva</p> <p>Tiempo: 15 a 20 minutos aprox.</p> <p>Edad de aplicación: estudiantes de educación media superior hasta educación posgrado.</p> <p>Confiabilidad: Alfa de Cronbach: 0,72 para estresores, 0.82 para síntomas y 0.80 para estrategias de afrontamiento</p> <p>Validez: CFI: 0.899, GFI: 0.914, TLI: 0.849</p> <p>Nombre Original: Cuestionario para medir Autoeficacia académica</p> <p>Autor: Yuliza Marianela Lujan Burgos</p> <p>Año: 2021</p> <p>Procedencia: Perú</p> <p>Administración: Individual o colectiva.</p> <p>Tiempo: 15 - 20 minutos aprox.</p> <p>Edad de aplicación: 13 años a más.</p> <p>Puntuación: Calificación manual o computarizada</p> <p>Confiabilidad: Alfa de Cronbach se obtuvo una confiabilidad de 0.909, siendo excelente.</p> <p>Validez: validez fuerte de Aiken (1.00).</p>

Anexo 4. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Items	Escala de medición	Categorías
Estrés académico	Según Zambrano, el estrés académico se define operacionalmente como el nivel de tensión psicológica percibida por los estudiantes debido a las demandas académicas	Estresores	1,2,3,4	Escala de intervalo	Bajo (1-35) Medio (36-65) Alto (66-99)
			1,2,3,4		
		Síntomas	1,2,3,4,5		
		Estrategias de afrontamiento			
Autoeficacia académica	Según Bandura, la autoeficacia académica se define operacionalmente como la creencia de los estudiantes en su capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para manejar situaciones académicas prospectivas.	Confianza en la tarea	1,2,3,4,5	Escala de intervalo	Deficiente (0-9) Regular (10-19) Excelente (20-28)
			6,7,8,9		
		Compresión de la tarea	10,11,12,13,14		
		Esfuerzo de la tarea			

Anexo 5. Carta de presentación para validación de jueces expertos del instrumento de Autoeficacia Académico



CARTA DE PRESENTACIÓN

**Mg: LUCIA DEL CARMEN BENAVIDES MAYAUTE
LUIS ENRIQUE TENORIO AGUADO
RULMAN ANDREI FRANCO JIMENEZ**

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es un placer comunicarme con usted para expresarle un cordial saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que encontrándome en la elaboración de mi Proyecto de Tesis en la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, requiero validar el instrumento con el que recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación y con la cual optaré el grado de Licenciada en Psicología.

El título nombre de mi proyecto de investigación es: ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted ante su reconocida experiencia.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido del instrumento.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Firma

María Teresa Fuentes Luque
DNI: 73123322

Anexo 6. Validación de jueces expertos del instrumento de Autoeficacia Académico



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
CONFIANZA EN LA TAREA								
1	¿Tienes la plena seguridad de poder realizar cualquier actividad académica simple o compleja?	X		X		X		
2	¿Tienes la capacidad para poder trabajar con cualquier compañero en las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
3	¿Tienes la confianza de poder realizar bien cualquier actividad de aprendizaje?	X		X		X		
4	¿Cooperas con el grupo para el éxito de la tarea?	X		X		X		
6	¿Tienes la capacidad para estudiar con autonomía y rendir en cualquier actividad académica?	X		X		X		
COMPRESIÓN DE LA TAREA								
6	¿Prestas atención a la explicación del profesor sobre las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
7	¿Comprendes los objetivos de las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
8	¿Comprendes con claridad los pasos para realizar las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
9	¿Después de visualizar y escuchar las indicaciones tienes claridad sobre las actividades de aprendizaje que se van a desarrollar?	X		X		X		
ESFUERZO DE LA TAREA								
10	¿Te sientes motivado para realizar las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
11	¿Persistes en revisar y corregir la tarea hasta que logre estar correcta?	X		X		X		
12	¿Trabajas con entusiasmo una actividad de aprendizaje grupal?	X		X		X		
13	¿Tomas las tareas difíciles como un reto a realizar?	X		X		X		
14	¿Priorizas frente a otras actividades el desarrollo de tus actividades de aprendizaje?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Lucía Del Carmen Benavides Mayaute DNI: 71451178

Especialidad del validador: Docente universitario a tiempo completo en la Universidad tecnológica del Perú.

22 de noviembre del 2024

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



Firma del Experto Informante. _____



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE
MIDE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**

Nº	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
CONFIANZA EN LA TAREA								
1	¿Tienes la plena seguridad de poder realizar cualquier actividad académica simple o compleja?	X		X		X		
2	¿Tienes la capacidad para poder trabajar con cualquier compañero en las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
3	¿Tienes la confianza de poder realizar bien cualquier actividad de aprendizaje?	X		X		X		
4	¿Cooperas con el grupo para el éxito de la tarea?	X		X		X		
6	¿Tienes la capacidad para estudiar con autonomía y rendir en cualquier actividad académica?	X		X		X		
COMPRESIÓN DE LA TAREA								
6	¿Prestas atención a la explicación del profesor sobre las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
7	¿Comprendes los objetivos de las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
8	¿Comprendes con claridad los pasos para realizar las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
9	¿Después de visualizar y escuchar las indicaciones tienes claridad sobre las actividades de aprendizaje que se van a desarrollar?	X		X		X		
ESFUERZO DE LA TAREA								
10	¿Te sientes motivado para realizar las actividades de aprendizaje?	X		X		X		
11	¿Persistes en revisar y corregir la tarea hasta que logre estar correcta?	X		X		X		
12	¿Trabajas con entusiasmo una actividad de aprendizaje grupal?	X		X		X		
13	¿Tomas las tareas difíciles como un reto a realizar?	X		X		X		
14	¿Priorizas frente a otras actividades el desarrollo de tus actividades de aprendizaje?	X		X		X		

Observaciones (preclarificar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: TENORIO AGUADO LUIS ENRIQUE DNI: 45436807

Especialidad del validador: Psicólogo Clínico - Comunitario

09 de octubre del 2024

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



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

Firma del Experto Informante.



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE
MIDE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
CONFIANZA EN LA TAREA								
1	¿Tienes la plena seguridad de poder realizar cualquier actividad académica simple o compleja?	/		/		/		
2	¿Tienes la capacidad para poder trabajar con cualquier compañero en las actividades de aprendizaje?	/		/		/		
3	¿Tienes la confianza de poder realizar bien cualquier actividad de aprendizaje?	/		/		/		
4	¿Cooperas con el grupo para el éxito de la tarea?	/		/		/		
5	¿Tienes la capacidad para estudiar con autonomía y rendir en cualquier actividad académica?	/		/		/		
COMPRESIÓN DE LA TAREA								
6	¿Prestas atención a la explicación del profesor sobre las actividades de aprendizaje?	/		/		/		
7	¿Comprendes los objetivos de las actividades de aprendizaje?	/		/		/		
8	¿Comprendes con claridad los pasos para realizar las actividades de aprendizaje?	/		/		/		
9	¿Después de visualizar y escuchar las indicaciones tienes claridad sobre las actividades de aprendizaje que se van a desarrollar?	/		/		/		
ESFUERZO DE LA TAREA								
10	¿Te sientes motivado para realizar las actividades de aprendizaje?	/		/		/		
11	¿Persistes en revisar y corregir la tarea hasta que logre estar correcta?	/		/		/		
12	¿Trabajas con entusiasmo una actividad de aprendizaje grupal?	/		/		/		
13	¿Tomas las tareas difíciles como un reto a realizar?	/		/		/		
14	¿Priorizas frente a otras actividades el desarrollo de tus actividades de aprendizaje?	/		/		/		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Franco Jimenez, Pulman Andrei
 DNI:..... 74935987

Especialidad del validador:..... Psicometría

05 de noviembre del 2024

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



Firma del Experto Informante.

Anexo 7. Autorización para la aplicación de Instrumentos de investigación.



UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLOGIA
ESCUELA PROFESIONAL

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

Ica, 07 de Enero del 2025

Señorita:

Bach. MARIA TERESA FUENTES LUQUE

Presente. -

Es oportuno dirigirme a Usted para saludarla cordialmente y, a la vez informarle que, habiendo recibido su solicitud sobre permiso para la aplicación del instrumento de evaluación, Titulado: **"ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA"**; como parte del desarrollo de su Tesis con el objetivo de obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología; este despacho **AUTORIZA**, realizar la Aplicación de los Instrumentos de Investigación: **"FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS, INVENTARIO SISCO SV21 DE ESTRÉS ACADÉMICO y CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA"**; con los estudiantes del IX ciclo de la Facultad de Psicología. Previa coordinación con la delegada.

Adjunto: Datos de la delegada del IX ciclo de la Facultad de Psicología.

Sin otro particular, me suscribo de Usted.

Atentamente;

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLGIA

Dra. ANGELICA VILLARROEL DE TRUJILLO
Directora de Escuela Profesional

**DATOS DE LA DELEGADA DEL IX CICLO DE
LA FACULTAD DE PSICOLOGIA**

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	CICLO ACADÉMICO	ESCUELA	NUMERO CELULAR	CORREO INSTITUCIONAL
01-	VENTURA SAIRITUPAC, Nayely Sayumy	IX - A	Psicología	981535273	20191336@unica.edu.pe

Anexo 8. Tabla de Datos recogidos del instrumento aplicado “Inventario SISCO Sv21 de Estrés Académico”

ENCUESTADOS	DIMENSIÓN 1				DIMENSIÓN 2				DIMENSIÓN 3				
	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	ITEM 8	ITEM 9	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13
1	3	2	3	2	2	3	4	5	3	4	3	3	2
2	2	2	1	2	5	4	4	5	3	3	3	3	2
3	3	1	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4
5	3	1	2	2	1	2	3	3	4	4	3	4	4
6	2	2	2	2	3	2	4	1	3	3	3	4	2
7	1	2	3	1	1	0	1	0	4	4	2	4	2
8	1	2	1	1	3	4	2	1	4	4	3	3	4
9	0	1	2	1	2	2	1	1	4	3	4	4	4
10	2	2	2	2	2	2	3	1	3	2	3	2	2
11	2	2	2	2	2	2	3	3	3	4	3	3	2
12	1	2	2	3	3	3	2	2	2	3	4	4	4
13	2	2	1	0	1	2	0	0	3	2	3	4	4
14	1	2	3	1	3	3	2	1	4	4	3	3	4
15	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1
16	3	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4
17	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	2
18	1	1	1	1	2	1	0	0	4	3	3	3	3
19	1	2	2	0	4	3	5	3	2	2	3	3	3
20	2	2	3	2	4	3	3	4	2	3	3	3	2
21	3	2	3	3	1	1	2	1	2	4	3	3	3
22	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3
23	1	0	1	0	1	3	3	4	1	3	3	4	1
24	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
25	2	0	1	1	2	2	2	3	3	1	1	3	3
26	0	0	1	1	2	1	2	1	3	2	2	1	1
27	1	0	2	1	5	5	5	5	2	3	3	2	3
28	1	2	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3
29	0	1	2	3	4	4	3	5	3	3	3	3	3
30	1	2	3	0	1	3	2	3	2	3	2	3	2
31	1	0	0	1	1	3	3	2	1	3	3	1	1
32	1	1	2	1	4	3	4	5	3	3	3	4	3

Anexo 9. Tabla de Datos recogidos del instrumento aplicado “Cuestionario para medir la Autoeficacia Académica”

ENCUESTADOS	DIMENSIÓN 1					DIMENSIÓN 2				DIMENSIÓN 3				
	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	ITEM 8	ITEM 9	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 14
1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2
2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2
5	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2
6	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2
7	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2
10	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
11	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
12	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
13	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2
14	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2
15	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2
17	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2
20	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	2
21	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
22	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1
23	1	0	1	1	0	2	2	2	0	1	2	2	1	1
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
25	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
26	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
27	0	1	1	1	0	0	2	2	2	1	1	1	2	1
28	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
29	1	2	2	2	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1
30	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1
31	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2
32	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1