



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN LIMA METROPOLITANA**

2019

**PRESENTADA POR
MICAELA CRUZ GODOY**

**ASESOR
BENIGNO PECEROS PINTO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA
EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

LIMA – PERÚ

2020



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

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



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y
PSICOLOGÍA**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

SECCIÓN DE POSGRADO

**ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA EN LIMA METROPOLITANA 2019**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA CON
MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTADO POR:

MICAELA CRUZ GODOY

ASESOR:

DR. BENIGNO PECEROS PINTO

LIMA, PERÚ

2020

DEDICATORIA

En primer lugar, a Dios por ser el guía ideal y darme esa fuerza y empuje que se necesita para continuar ante las adversidades.

Y principalmente a mi madre e hija; la primera mujer de mi vida me hace llenar tanto de orgullo por la fuerza que ella misma representa, no habrá manera de devolverte todo lo que haz y das por mí, y por los tuyos; esta tesis es un logro más en mi vida profesional y académica; y tú, sin lugar a dudas has sido gran parte de todo esto, gracias por tu compañía y por tu amor. Luciana, mi niña amada, la persona que transforma mi mundo de una manera que jamás otro podría; la que me enseña ese amor verdadero del que muchos hablan, todo es por y para ti.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer al Dr. Benigno Peceros por compartir sus conocimientos y permitirme con su apoyo culminar la presentación de esta tesis.

Así mismo, a las instituciones educativas, directivos, y padres de familia que permitieron se pueda realizar la aplicación de los instrumentos y con ello poder conocer los resultados que nos presenta este trabajo de investigación.

Sin embargo, principalmente a los estudiantes que participaron en la tesis y que nos permitieron obtener los resultados esperados, gracias por su apoyo, atención, compromiso y franqueza en la realización.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica, en una muestra de estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 205 estudiantes, de ellos 93 (45,4%) son mujeres y 112 (54,6%) son varones; cuyas edades fluctúan entre los 14 a 17 años. Los instrumentos aplicados para la presente investigación fueron el Inventario SISCO del Estrés Académico y el Inventario ACAES de la Autoeficacia Académica. Los resultados indican que existe relación entre el estrés académico y autoeficacia académica. Asimismo, en las hipótesis específicas existe relación significativa entre la dimensión estímulos estresores y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica; también, se encontró que existe relación negativa baja pero significativa entre la dimensión síntomas al estímulo estresor y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica; y por último, existe relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones generalización, nivel de dificultades y fortaleza de autoeficacia académica.

Palabras clave: Estrés académico, autoeficacia académica, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between academic stress and academic self-efficacy, in a sample of third, fourth and fifth year high school students from an educational institution in Metropolitan Lima. The sample consisted of 205 students, 93 of them (45.4%) are women and 112 (54.6%) are men; whose ages fluctuate between 14 and 17 years. The instruments applied for this research were the SISCO Inventory of Academic Stress and the ACAES Inventory of Academic Self-efficacy. The results indicate that there is a relationship between academic stress and academic self-efficacy. Likewise, in the specific hypotheses there is a significant relationship between the stress stimulus dimension and the generalization, difficulty level and strength of academic self-efficacy dimensions; also, it was found that there is a low but significant negative relationship between the symptoms dimension to the stress stimulus and the dimensions generalization, level of difficulty and strength of academic self-efficacy; and finally, there is a relationship between the coping strategies dimension and the generalization, difficulty level and strength of academic self-efficacy dimensions.

Keywords: Academic stress, academic self-efficacy, stressors, symptoms and coping strategies.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad diversas investigaciones y estudios dieron como resultado que la percepción que tiene el sujeto sobre la eficacia, genera un impacto y fuerza acerca del desarrollo general del ser humano y la adaptación del mismo. La autoeficacia llamada así por el autor Bandura, es conceptualizada como los juicios que tiene el sujeto con referencia a sus capacidades, por los cuales podrá organizar y así mismo ejecutar las acciones de modo que le van a permitir lograr el rendimiento escolar esperado (Bandura, 1997, citado en Carrasco & Del Barrio, 2002).

Este concepto ha sido relacionado a diversas variables para saber si juega o no un papel importante con respecto a la influencia que puede tener para manejar o no ciertas dificultades presentadas en el ser humano. Una de ellas, el cual está muy latente en nuestra sociedad, vista como una problemática en general y muy dejada por parte de entidades que deberían ser el soporte, es el estrés (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Barraza (2006), indica que el estrés académico es la respuesta presentada por los estudiantes debido a que el mismo, está sujeto a una secuencia de demandas, llamados estresores y que conllevan a un desequilibrio sistémico que es manifestado a través de diversos síntomas, tales como el dolor de cabeza, decaimiento, entre otros. Por otro lado, el estrés académico presenta un gran impacto, principalmente, en los adolescentes; pues ellos están en pleno aprendizaje y es ahí donde se presentan diversas situaciones que tienen que afrontarlo de manera adecuada. No obstante, no todos los seres humanos presentan estrés académico. La respuesta que se genera a consecuencia del estrés académico va a depender de la disposición personal; es decir, como el sujeto va a responder a estas situaciones estresantes.

Los estresores se presentan con mayor frecuencia en los estudiantes que se encuentran cursando los últimos años escolares, ya que son estos los años de estudio de mayor demanda a nivel de preparación y es ahí donde existe la complejidad de elegir alguna opción con respecto a seguir una carrera profesional o técnica. Así mismo, esta etapa es compleja; ya que, va más allá de culminar la secundaria, sino representa el pasar a otra etapa crucial de sus vidas (su profesión), exámenes y en algunos casos cursos con alto nivel académico; tomando en cuenta también que el horario de clase cuenta con más horas

a diferencia de años atrás, todo esto debido a que se desea que el estudiante logre mayor aprendizaje y así ellos puedan tener visiones de continuar con una carrera profesional.

Por lo antes expuesto, los alumnos y/o estudiantes pueden pasar por grandes decaimientos y con ello, verse expuestos a situaciones tan estresantes; llegando así a tener, estrés académico. Lo antes mencionado, tiene consecuencias en el funcionamiento humano en general, así mismo, en el ajuste y la adaptación del sujeto con su medio. La percepción de la autoeficacia ha revelado la importancia con relación al funcionamiento humano, ya que está demostrado su influencia en diversas áreas; tales como son, el comportamiento saludable, la decisión de su carrera profesional, el funcionamiento físico en diversos ámbitos, el logro de sus objetivos académicos, y así mismo, la adaptación humana (Bandura, 1997, citado en Carrasco & Barrio, 2002).

Por ello, la importancia del estudio, ya que la autoeficacia y más aún la autoeficacia académica juega un papel importante y fundamental en su relación con el funcionamiento académico, afectando la sociabilización y el éxito del estudiante. En el presente estudio identificaremos la relación del estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundaria.

La presente investigación consta de capítulos, que se han sido distribuido de la siguiente manera: el primer capítulo consta del marco teórico: bases teóricas, definición de las variables, evidencias empíricas, planteamiento del problema, objetivos y las hipótesis de la investigación; el capítulo número dos, consta del método en general, teniendo en cuenta el tipo de la investigación y diseño de la misma, así como también, la participación, medición, procedimiento y el análisis de datos; el capítulo número tres, presenta los resultados y el cuarto capítulo, presenta la discusión de la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Introducción	vi
CAPÍTULO I: Marco teórico	11
1.1. Bases teóricas	11
1.1.1 Estrés	11
1.1.2 Estrés académico	13
1.1.3 Autoeficacia	18
1.1.4 Autoeficacia académica	21
1.2. Definición de términos básicos	23
1.3. Evidencias empíricas	25
1.4. Planteamiento del problema	29
1.4.1 Descripción de la realidad problemática	29
1.4.2 Formulación del problema	31
1.4.3 Objetivos de la investigación	31
1.4.4 Hipótesis y variables	32
CAPÍTULO II: Método	35
2.1 Tipo y diseño de investigación	35
2.2 Participantes	35
2.3 Medición	36
2.3.1 Inventario SISCO del estrés académico	36
2.3.2 Escala de Autoeficacia Académica de los escolares (ACAES)	37
2.4 Procedimiento	41
2.5 Análisis de los datos	42
CAPÍTULO III: Resultados	43
3.1 Prueba de bondad de ajuste: Kolmogorov -Smirnov	43
3.2 Análisis descriptivo	44
3.3 Análisis inferencial: Contraste de hipótesis	46

CAPÍTULO IV: Discusión	47
Conclusiones	51
Recomendaciones	52
Referencias	53
Anexos	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N ^a 1: Estadísticas de fiabilidad – Inventario SISCO del estrés académico	37
Tabla N ^a 2: Análisis factorial exploratorio de ACAES	39
Tabla N ^o 3: Estadísticas de fiabilidad – Escala de autoeficacia académica de los escolares ACAES	40
Tabla N ^a 4: Estadísticas de fiabilidad del Factor I	40
Tabla N ^a 5: Estadísticas de fiabilidad del Factor II	41
Tabla N ^a 6: Estadísticas de fiabilidad del Factor II	41
Tabla N ^o 7: Prueba de bondad de ajuste: Kolmogorov – Smirnov	43
Tabla N ^a 8: Análisis descriptivos de las variables sociodemográficas	44
Tabla N ^a 9: Análisis descriptivos de las variables estrés académico y autoeficacia académica	45
Tabla N ^a 10: Correlaciones entre las dimensiones de estrés académico y autoeficacia académica	47

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases Teóricas

1.1.1 Estrés.

El estrés se puede definir como la suma y el conjunto de todos los efectos no específicos de factores que actúan sobre un sujeto (reacciones físicas o mentales), Alfonso, Calcines, Monteagudo & Nieves (2015).

1.1.1.1 Clasificación de los tipos de estrés.

Estrés positivo.

Llamado *eutres*, hace referencia a la excitación que nos produce: lo nuevo, la aventura, el riesgo calculado, el descubrimiento y/o las situaciones novedosas.

Estrés negativo.

Llamado *distress*, es qué tanto nos podemos adaptar o sobreponer a las situaciones más adversas, aquel estrés que nos incomoda, aquel que sufrimos cuando hacemos algo por la fuerza; por ejemplo, las malas noticias, ese es un caso de *distress*.

1.1.1.2 Teorías del estrés.

Bittar 2008, considera y afirma que existen tres diversas maneras para definir el estrés:

Estas pueden ser aquellas que se basan en:

- Estímulos
- Respuesta

- Relación del estímulo y respuesta

Estrés definido como Estímulo:

García Muñoz (citado en Olivetti, 2010, p. 26), indica que el estrés definido como estímulo, hace referencia a un conjunto de fuerzas provenientes del exterior, sean estas de variable proveniente del medio social y/o físico que pueden causar consecuencias transitorias o a veces permanentes sobre la persona.

Estrés definido como Respuesta.

Es la respuesta que manifiesta el sujeto ante la presencia de un estresor proveniente del ambiente, este estresor puede ser a causa de una situación interna o un evento externo; cualquiera que sea la causa, genera un daño en el sujeto. Estas respuestas generadas pueden darse de forma psicológica o fisiológica (Bittar, 2008).

Por otro lado; Labrador y Crespo (citado en García Muñoz, 1999) dan a conocer diversos niveles con respecto a la respuesta del estrés:

- Cognitivo: este nivel comprende los procesos subjetivos de la situación presentada.
- Fisiológico: hace referencia a la actividad de los ejes endocrino, neuro endocrino y neural.
- Motor: hace referencia a las maneras con las que el sujeto va a intentar salir de dicha situación estresante.

Estrés definido como relación Individuo – Ambiente.

“Es una reacción adaptativa, mediada por los procesos psicológicos o características individuales, que es la consecuencia también de alguna

situación totalmente externa que genera al sujeto especiales demandas físicas o psicológicas” (Olivetti, 2010, p. 74).

1.1.2 Estrés académico.

Según Barraza (2006), el estrés académico es un proceso netamente sistémico, de carácter adaptativo y psicológico; y se presenta:

- a) Dentro de un contexto escolar, el estudiante está expuesto a una continuidad de demandas; el cual son considerados por el mismo alumno como Estresores (input).
- b) Estos estresores provocarán un desequilibrio sistémico, tal como es una situación estresante. Esta situación estresante se puede manifestar mediante una secuencia de síntomas.
- c) Este desequilibrio exige que el estudiante y/o alumno pueda realizar comenzar a generar las acciones de afrontamiento (output) para poder así reparar el equilibrio sistémico.

Barraza (2006) propone un Modelo Sistémico Cognoscitivista (SISCO) elaborado para el estudio e investigación del estrés académico; teniendo como base la Teoría General de Sistemas de Bertalanfy y el modelo transaccional del estrés de Lazarus.

1.1.2.1 Modelo sistémico - cognoscitivista.

Barraza (2006) refiere que, para la construcción de este modelo, sean considerados seis postulados teóricos, algunos tomados de la teoría de sistemas y otros, del enfoque transaccional del estrés:

a) *Postulados del modelo sistémico, según Barraza (2006).*

- El ser humano se puede conceptualizar como un sistema abierto:

Se considera al ser humano como un sistema. El cual está compuesto por elementos que se relacionan entre sí, manteniendo a este, de manera directa o indirectamente unido, casi estable y cuyo comportamiento busca, casi siempre, alguna finalidad.

- Como sistema abierto, el ser humano se asocia con el ambiente en un constante flujo de entrada y salida; llamados también input y output respectivamente:

Input: llamado así a la entrada de todos los recursos necesarios para empezar las actividades del sistema.

Output: es la salida de la misma.

Dicho de otro modo, un sistema congrega diversas informaciones acerca de las consecuencias de sus decisiones internas en el entorno; posteriormente esta información actuará en las decisiones finales.

Finalmente, pues se hará notar algún comportamiento o se dará a conocer una respuesta.

- Como sistema abierto, el ser humano se asocia con el ambiente en un constante flujo de input y output, y así poder lograr el equilibrio sistémico:

Finalmente, el ser humano va actuar acorde a las diversas condiciones ambientales que se le vayan presentando, estas pueden ser las compensaciones externas o internas al sistema, las cuales pueden sustituir, complementar, bloquear o modificar los cambios con el objeto de sostener y tener estabilizado el equilibrio sistémico.

b) *Postulados cognoscitivistas.*

Para Barraza (2006), el estrés está basado en el modelo transaccional que contribuye los siguientes postulados:

- La relación persona – entorno se da mediante componentes principales, que son tres:
 - Acontecimiento estresante (entrada): hace referencia a la situación inicial.
 - Interpretación del acontecimiento: tal y como dice su nombre, es la interpretación que se da a dicho acontecimiento.
 - Activación del organismo (salida): es la respuesta que se da a la situación que se ha presentado.

- El ser humano realiza una valoración en el nivel cognitivo sobre el acontecimiento potencialmente estresante y a su vez, una valoración de los recursos que el sujeto dispone para afrontarlo.

Según Camacho (2006), se pueden generar diversas valoraciones (neutra, positiva y negativa):

Neutra: nos indica que los acontecimientos no pueden obligar, que el sujeto ejecute cualquier acción.

Positiva: los acontecimientos se valoran como verdaderos y positivos, ya que mantiene la estabilidad y a la vez, se tiene los medios necesarios para actuar.

Negativa: en este punto los acontecimientos son vistos como un desafío, amenaza, o pérdida.

- Cuando el acontecimiento o situación considerada estresante y los recursos que cuenta el sujeto para afrontar dicha situación, no se encuentran equilibrados, se genera un estrés, que es al final lo que presiona al sujeto a utilizar diversas estrategias de afrontamiento.

Las estrategias de afrontamiento son un conjunto de respuestas, que pueden ser; conductuales o cognitivas. Es la respuesta del sujeto ante el estrés; con ello, podemos evidenciar cómo se maneja o neutraliza la situación considerada como estresante o por lo menos ver, que acción podría disminuir de alguna manera las cualidades aversivas de tal acontecimiento.

1.1.2.2 Dimensiones del estrés académico.

Según García (2004) el estrés académico está compuesto por las siguientes dimensiones: estresores académicos, síntomas y estrategias de afrontamiento.

- Estresores académicos.

Son los estímulos que provienen del ámbito educativo y que generan una carga para el estudiante. Estos, a su vez, pueden ser:

- La cantidad de cursos que se estudian y las tareas que llevan a casa de los mismos.
- Tener la capacidad de atención y concentración.
- La evaluación cualitativa que realiza el docente, acerca del comportamiento del estudiante.
- La superpoblación de las aulas (muchos estudiantes en los salones), esto, dificulta la dinámica con el docente y la interacción con el mismo.

Para Barraza (2003, 2008), estos son los estresores académicos:

- Competencia entre los estudiantes del aula.
- Acumulación de tareas.
- Sobrecarga de compromiso.

- Interrupciones al momento de la labor académica.
 - Ambiente poco agradable.
 - Motivación baja o nula.
 - Tiempo corto para las actividades académicas.
 - Exámenes.
- Síntomas.

Según Barraza (2005), existen reacciones, tales como: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.

Física.

- Cefaleas
- Cansancio frecuente
- Presión arterial elevada
- Dolores musculares (en la espalda principalmente)
- Transpiración
- Cambios en el peso de la persona (a veces aumenta, o, a veces ocurre pérdida)
- Nerviosismo

Psicológicas.

- Inquietud
- Pena / aflicción (conocido como tristeza)
- La persona se irrita con frecuencia
- Falta de decisión
- Poca confianza personal
- Poca optimismo hacia la vida
- Ansiedad
- Dificultades para concentrarse
- Falta de seguridad

- Momentos de depresión

Comportamentales.

- Fumar en exceso
- Frecuentemente se olvida cosas
- Aislamiento
- Frecuentes conflictos con las demás personas
- Tendencia a polemizar
- Desgano
- Falta de interés propio
- Falta de empatía

- Estrategias de afrontamiento:

Son las maneras de proceder de los sujetos en general, sea hombre o mujer; es decir, qué acción se puede realizar para bajar el estrés académico de los escolares (Barraza, 2005).

1.1.3 Autoeficacia.

La Autoeficacia es definido como los juicios personales que tiene cada uno. Son las creencias acerca de las capacidades que presenta cada persona con relación a las diferentes situaciones que se presenten a lo largo de su vida. Así mismo, podría ser definida como la “expectativa” de que la conducta de afrontamiento pueda iniciarse con buenos resultados (Caro, 1987).

Para Bandura (citado en Caro, 1987), son estimaciones hechas por las personas acerca de cómo se producirán algunas conductas a partir de determinados resultados.

1.1.3.1 Teoría de la Autoeficacia.

Bandura en el año setenta propone la teoría de la autoeficacia, basada en dos ideas principales (citado en Velásquez, 2012):

- Las intervenciones que cambian el exterior son eficientes también para cambiar la conducta.
- Es imprescindible la intervención cognitiva del sujeto.

Es entonces donde se determina a la autoeficacia como un estado psicológico, donde las personas pueden evaluar sus capacidades habilidades para desarrollar algunas actividades con un nivel de dificultad determinado.

1.1.3.2 Teoría Social Cognitiva.

Tiene básicamente tres supuestos, y su autor principal es Bandura (1997, 1982, 1997 y 1999):

- Bandura (1977), nos dice que las expectativas de eficacia personal definen el sacrificio que los sujetos suelen emplear al momento de realizar una actividad determinada, así mismo también su nivel de perseverancia cuando se confrontan a circunstancias complejas.
- Bandura (1982), la autopercepción de la eficacia personal define, de cierta manera, las reacciones emocionales, patrones de pensamiento y acciones que realizan las personas.
- Bandura (1999), las percepciones de la eficacia personal para enfrentar las diversas demandas presentadas en la vida diaria afectan directamente, el desempeño, el futuro de las personas y al bienestar psicológico.

Blanco (2010, citado en Barraza, 2015); confirma otros dos supuestos de la teoría social cognitiva que son importantes para este estudio:

- En un ámbito de funcionamiento dado, las creencias de autoeficacia son específicas.
- Dado un entorno particular, el constructo autoeficacia se distingue de otros constructos autorreferentes. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es que podríamos decir que las expectativas de autoeficacia académica, pueden ser definidas como las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para así poder ejecutar todas las diversas tareas que generan alguna demanda en su ámbito académico.

1.1.3.3 Dimensiones de la autoeficacia.

Citado en Caro, 1987:

- Magnitud: ordenamiento de las tareas por niveles de dificultad.
- Generalidad: algunas experiencias crean expectativas de dominio muy limitadas, y otras, se extienden mucho más de la situación.
- Fuerza: según las expectativas, existiendo débiles y fuertes, donde estos últimos perseveren en sus esfuerzos a pesar de las experiencias negativas o en contra que existan.

1.1.3.4 Factores que afectan la autoeficacia.

Citado en Canto y Rodríguez (1998)

- Establecimiento de metas: aquellos estudiantes que tienen metas trazadas, pueden probar un sentido de autoeficacia para lograr dichas metas y establecer un acuerdo para esforzarse en su resultado.
- El procesamiento de la información: hace referencia a como la autoeficacia presenta intervenciones causadas por las demandas de procesamiento cognitivo del material de estudio. Aquel estudiante que cree difícil un curso es porque su nivel de autoeficacia es bajo, en comparación de aquellos que creen y son capaces de manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje del curso.

- Los modelos: estos generan una influencia positiva en el rendimiento y la autoeficacia.
- La retroalimentación: esto le permite al estudiante conocer las consecuencias que producen el fracaso o el éxito en la realización de la misma.
- Los premios: la autoeficacia aumenta cuando esto se vuelve estable. Cuando el estudiante es capaz de asociar su éxito con el esfuerzo que ha tenido que realizar para conseguir su objetivo.

1.1.4 Autoeficacia académica.

Barraza (1986, citado en, Galleguillos, 2017), plantea que la autoeficacia implica la capacidad generativa, donde es relevante unificar la sub-competencia cognitiva, social y conductual en actuaciones encaminadas a lograr los objetivos trazados.

Alegre (2014) indica que la autoeficacia académica son las habilidades de una persona que hacen referencia a los medios personales que le permiten manejar diversas situaciones del ambiente académico.

1.1.4.1 Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura.

Según Olaz (2001) existen cuatro formas que aquejan al comportamiento humano y las creencias de autoeficacia.

- Primera forma: la autoeficacia contribuye en la realización de nuestras conductas. Los sujetos en su mayoría tienden a seleccionar, realizar e involucrarse en labores donde uno se considera altamente bueno y eficaz; y, por el contrario, tiende a evitar la labor donde se considera ineficaz.
- Segunda forma: la autoeficacia nos permitirá definir cuanto esfuerzo emplean y dan las personas al momento de realizar una acción, así como también cuan perseverantes pueden ser al frente de algún obstáculo que

se le presenten en su vida. Cuanto un nivel más alto tiene la autoeficacia, el grado de persistencia y esfuerzo que invierte la persona es mayor. Así mismo, se considera que la función de la autoeficacia va a ayudar a originar un tipo de “profecía autocumplida”, ya que las mayores perseverancias asociadas a unas creencias de eficacia fuertes conducen a un mayor rendimiento, y este va a repercutir en lo personal, ya que incrementará un sentido de eficacia; mientras que por que, por el otro lado, las creencias de autoeficacia baja, van a limitar el potencial del sujeto.

- La tercera forma es donde la autoeficacia afecta directamente el comportamiento humano influyendo en las reacciones emocionales y los patrones de pensamiento. Por ejemplo, aquellos sujetos con un bajo nivel de autoeficacia, pueden considerar algunas actividades más complejas de lo que realmente son, lo cual les generará un grado de ansiedad y estrés elevado, así como también generar de forma negativa sus pensamientos acerca de su desempeño y desarrollo. Sin embargo, una autoeficacia con nivel alto, brindará serenidad y seguridad en el afrontamiento de actividades complicadas. Por lo tanto, la autoeficacia también influye en las atribuciones causales que el sujeto tiene frente al logro o a la caída en las actividades.
- La cuarta forma: indica que la autoeficacia afecta el comportamiento de la persona permitiendo que sea un creador de su futuro y no solo un soñador. Entonces las personas que se consideran eficaces es porque confían en sí mismos, son capaces de imponerse retos, e intensificar su dedicación cuando el rendimiento no lo amerita, ya que no va acorde a las metas que se había trazado. Así mismo, presentarán niveles bajos de estrés ante las actividades complicadas y presentarán muchos intereses por las cosas nuevas.

1.1.4.2 Factores de la Autoeficacia Escolar.

Galleguillos (2017) considera que son tres los factores:

- Confianza en la tarea: percepción del estudiante respecto a su capacidad para realizar adecuadamente las tareas.
- Esfuerzo en la tarea: percepción de los escolares con relación al esfuerzo para lograr los objetivos académicos.
- Comprensión con la tarea: percepción con relación al grado de comprensión de las tareas y/o actividades escolares.

1.2. Definición de términos básicos

1.2.1 Estrés.

Selye (citado en Flores, 2001) define al estrés, como: “la respuesta no específica que genera el cuerpo a cualquier circunstancia, sean de situaciones agradables o desagradables” (p. 74).

1.2.2 Estrés académico.

Según Barraza (2006), la variable estrés académico presenta un carácter adaptativo, a su vez, es un proceso sistémico y esencialmente psicológico; que puede presentarse:

- a) Dentro de un contexto escolar, el estudiante está expuesto a una continuidad de demandas; el cual son considerados por el mismo alumno como Estresores (input).
- b) Estos estresores provocarán un desequilibrio sistémico, tal como es una situación estresante. Esta situación estresante se puede manifestar mediante una secuencia de síntomas.
- c) Este desequilibrio exige que el estudiante y/o alumno pueda realizar comenzar a generar las acciones de afrontamiento (output) para poder así reparar el equilibrio sistémico.

1.2.3 Autoeficacia.

Bandura (citado en Barraza & Hernández, 2014) definía a la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad de la persona para no solo poder organizar sino también realizar acciones necesarias que puedan dirigir las futuras situaciones" (p. 4).

Para Bandura (citado en Olaz, 2001) estas creencias de eficacia podrán predecir mejor la conducta que tendrá en el futuro el sujeto, más que las habilidades que este presenta, los logros ya obtenidos, o el conocimiento que posee de la actividad que piensa realizar; ya que, la autoeficacia finalmente determinará que va hacer el sujeto con las habilidades que posee.

No obstante, un funcionamiento adecuado, va a requerir de precisión en las autopercepciones de eficacia como la posesión de conocimiento de la actividad a realizar y las reales habilidades, así como las expectativas de resultados.

1.2.4 Autoeficacia académica.

Son las creencias que tienen los escolares sobre sus capacidades para el objetivo de sus resultados académicos. (Galleguillos & Olmedo, 2017).

1.3. Evidencias empíricas

La revisión de la literatura sobre lo investigado con relación al estrés académico y la autoeficacia académica, permite reconocer que estas variables han sido investigadas con relación a diversos constructos:

1.3.1 Evidencias internacionales.

Usán, Salavera y Domper (2018) realizaron una investigación sobre el burnout, engagement y autoeficacia académica en una población de 1756 estudiantes del nivel secundario. Los instrumentos utilizados fueron Maslach Burnout Inventory – Encuesta para estudiantes, la Escala de compromiso laboral de Utrecht – Estudiante y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Se obtuvo como resultado que existen relaciones significativas inversas entre el agotamiento físico / emocional y cinismo del burnout con el vigor y dedicación del engagement, así mismo, que hay una relación positiva entre la autoeficacia académica con el vigor, dedicación y absorción, en una línea de conductas más autodeterminadas.

Barraza A. y Barraza S. (2018) realizaron un estudio cuyo objetivo fue corroborar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico. Para ello se aplicó la Escala de Procrastinación Académica y el Inventario SISCO. Se contó con la participación de 300 estudiantes de una institución de educación media superior. Los resultados indicaron que existen diversos niveles de relación y no relación entre ambas variables, tomando como base sus dimensiones constitutivas o su valor general como variables.

Galleguillos y Olmedo (2017) realizaron un estudio cuyo objetivo fue identificar la relación entre las creencias de autoeficacia percibida por los escolares de enseñanza básica y el rendimiento escolar obtenido en el periodo académico del año 2015. La muestra fue de 802 estudiantes. Esta investigación tuvo como instrumento: la Escala de Autoeficacia Académica de los Escolares (ACAES). Obteniéndose como resultado, que entre la autoeficacia y el rendimiento escolar existe una correlación positiva y significativa ($.398$), es decir, aquellos escolares con niveles altos de autoeficacia mostrarían altos promedios de rendimiento escolar. Por lo tanto, se concluye lo siguiente: es fundamental los procesos cognitivos y metacognitivos para el aprendizaje, ya que permitirán el desarrollo de prácticas auto regulatorias que garantizarían el logro de sus propósitos escolares.

Castellanos, Latorre, Mateus y Navarro (2017) realizaron una investigación sobre el modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta, teniendo como objetivo analizar dicho modelo e identificar si los problemas tal como la atención tienen relación con la autoeficacia académica y el desempeño académico. Este estudio tubo una muestra de 326 escolares de 11 a 18 años, y donde se utilizó como instrumentos la escala de autoeficacia de Aguilar, Valencia y Martínez (2001). El análisis de regresión muestra que los problemas de atención median la relación entre la autoeficacia. La variable ansiedad-depresión moderó esta misma relación, evidenciándose que, cuando mayor es el nivel de ansiedad y de depresión, menor será la autoeficacia académica y menor es el desempeño académico. En conclusión, la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico afecta directamente los problemas de conducta.

González, Hernández & Torres (2015) elaboraron una investigación sobre las relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo – pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios, cuyo objetivo fue estudiar cómo estas últimas variables tienen consecuencia sobre el estrés académico. Se contó con una población de 123 escolares de tercer año de Psicología, en promedio de 20 a 31 años. Los instrumentos utilizados, fueron: la escala de autoestima de Rosenberg, el cuestionario de optimismo Life Orientation Test (LOT-R), el cuestionario de frecuencia y satisfacción con el apoyo social y el Inventario de estrés estudiantil, Manifestación del estrés (SSI-SM). Obteniendo como resultados que las manifestaciones fisiológicas del estrés no son predichas por las variables predictoras utilizadas, y que, las manifestaciones conductuales del estrés han obtenido resultados significativos en relación con la satisfacción con el apoyo social y el pesimismo.

Active Learning in Higher Education (2013) esta revista estudio e investigó la relación entre el estrés de la vida de los estudiantes y el agotamiento y se ha demostrado que el estrés afecta negativamente el aprendizaje. El agotamiento académico es un problema importante asociado con bajo rendimiento académico, aunque ha habido una mayor atención en estos dos temas, la literatura es aún limitada. La "Escala de estrés de vida de pregrado" y "Burnout de aprendizaje Escala" se utilizaron como herramientas de investigación, y se recopilaron datos de 2640

estudiantes. El resultado fue que, en ambos, el nivel de agotamiento y estrés de los escolares en general no es grave. Alumnas y alumnos de último año presentan valores más altos de estrés de la vida. El estrés de la identidad propia, el estrés interpersonal, el desarrollo futuro. El estrés y el estrés académico podrían predecir conjuntamente el agotamiento académico de los estudiantes.

Bandura (2010) estudió e identificó las diferentes formas en que la autoeficacia percibida contribuye al desarrollo y funcionamiento cognitivos. La autoeficacia percibida ejerce su poder a través de cuatro procesos principales: procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Existen tres niveles diferentes en los que la autoeficacia percibida funciona como un importante contribuyente al desarrollo académico. Las creencias de los escolares en su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar las actividades académicas determinan sus aspiraciones, nivel de motivación y logros académicos. Las creencias de los docentes sobre su eficacia personal para incentivar y promover el aprendizaje afectan los tipos de entornos de aprendizaje que crean y el nivel de progreso académico que alcanzan sus alumnos. Las creencias de las facultades en su eficacia educativa colectiva contribuyen significativamente al nivel de rendimiento académico de sus escuelas.

Badak, et al. (2008) en su estudio acerca del esfuerzo percibido y sus relaciones con el estado de bienestar psicológico en estudiantes de secundaria, dieron a conocer que el estrés psicológico está asociado con una variedad de dolencias y resultados de salud en adolescentes. El presente estudio estudió las relaciones entre el estrés percibido, la autoeficacia general y el estado de salud mental entre los adolescentes varones iraníes reclutados en las escuelas secundarias de Midtown en Teherán, quienes estudiaron en 12º grado (N = 148). Los alumnos completaron tres cuestionarios para evaluar el estrés percibido (PSS-14; Cohen, Kamarck y Mermelstein, (1983), la autoeficacia general (GSE; Schwarzer y Jerusalem, 1995) y el bienestar psicológico (GHQ-28; Goldberg y Hillier, 1979). El análisis estadístico reveló que un mayor estrés se asoció con menor autoeficacia general y menor estado de salud mental. En estos estudiantes se identificó una relación inversa significativa entre la autoeficacia y la salud general. Los resultados

se discuten en relación con sus implicaciones para la educación efectiva en salud mental (por ejemplo, entrenamiento en el manejo del estrés) para adolescentes.

Contreras, et al. (2005) su investigación tuvo como objetivo, identificar la relación entre las variables psicológicas percepción de autoeficacia y ansiedad con el rendimiento académico, esta investigación contó con la participación de 120 estudiantes del nivel secundario de un colegio de Bogotá - Colombia. Se aplicaron dos pruebas: La Escala de Autoeficacia Generalizada [EAG] y el Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo [STAI]. Obteniéndose como resultado, que, se evidencia que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que con la variable ansiedad, no. Al examinar por áreas de conocimiento, se encontró que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para la predicción del rendimiento académico. En ese sentido, se puede indicar que si existe relación entre la ansiedad y la autoeficacia.

Chemers y García (2001) realizaron un estudio longitudinal del ajuste del estudiante universitario de primer año examinaron los efectos de la autoeficacia académica y el optimismo en el rendimiento académico, el estrés, la salud y el compromiso de los escolares para permanecer en la escuela. Las variables predictoras (promedio académico, autoeficacia académica y optimismo) y las variables moderadoras (expectativas académicas y capacidad de afrontamiento autopercebida) se midieron al final del primer trimestre académico y se relacionaron con el desempeño en el aula, el ajuste personal, el estrés y la salud, medidos al final del año escolar. La autoeficacia académica y el optimismo se relacionaron fuertemente con el rendimiento y el ajuste, tanto directamente en el desempeño académico como indirectamente a través de las expectativas y las percepciones de enfrentamiento (evaluaciones de amenazas de desafío) sobre el rendimiento del salón de clase, el estrés y la satisfacción general y el compromiso de permanecer en la escuela.

1.3.2 Evidencias nacionales.

Alegre (2014), realizó una investigación cuyo objetivo fue identificar si existe relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en universitarios de primeros ciclos de Lima Metropolitana. Se utilizaron los siguientes instrumentos, el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad y para el rendimiento académico se consideró el promedio ponderado de cada estudiante. Se llegó a la conclusión que las hipótesis son aceptadas ya que existe correlación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico dando resultados positivos y significativos en ambos casos, pero bajos. Además, la correlación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje resultó ser positiva, significativa y moderada.

Ruiz (2005) realizó un estudio sobre la influencia de la autoeficacia en el ámbito escolar, llegando a la conclusión que la autoeficacia o creencia en la propia capacidad en determinadas situaciones puede ser considerada un concepto de suma importancia en el ámbito educativo, puesto que es un elemento que nos va ayudar a predecir el desempeño de la habilidad y del conocimiento personal. Entonces la autoeficacia se convierte en un buen elemento de predicción del comportamiento humano e influyen en la conducta en general, mediante procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Y de manera específica, en el ámbito académico, las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, la persistencia y éxito académico.

1.4. Planteamiento del problema

1.4.1 Descripción de la realidad problemática.

Hoy en día, los resultados de diversas investigaciones muestran que la percepción de eficacia sobre uno mismo ejerce un impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación.

La autoeficacia, denominada así por Bandura, ha sido conceptualizada como los juicios de cada sujeto sobre sus capacidades, por lo cual, podrá organizar y realizar todas sus acciones de modo que logre el objetivo esperado (citado en Carrasco & Del Barrio, 2002).

Este concepto ha sido relacionado a diversas variables para saber si juega o no un papel importante con respecto a la influencia que puede tener para manejar o no ciertas dificultades presentadas en el ser humano. Una de ellas, el cual está muy latente en nuestra sociedad, visto como una problemática en general y muy dejada por parte de entidades que deberían ser el soporte, es el estrés (Carrasco, et al, 2002).

Barraza (2006), señala que el estrés académico es la respuesta presentada por los estudiantes debido a que el mismo está sujeto a una continuidad de demandas, llamados estresores y que causan un desequilibrio sistémico que es manifestado a través de diversos síntomas, tales como el dolor de cabeza, decaimiento, entre otros. Por otro lado, el estrés académico presenta un gran impacto en las etapas del desarrollo humano, principalmente, en la adolescencia; como se encuentra en pleno aprendizaje, es ahí donde se presentan diversas situaciones que tienen ellos que afrontarlo de manera adecuada. Sin embargo, no todos los escolares padecen estrés académico. La respuesta al estrés depende de la disposición personal, es decir, como el individuo responde a las diversas situaciones consideradas estresantes.

Los estresores se presentan más en los estudiantes de los últimos años de secundaria, ya que son estos los años de estudio de mayor demanda a nivel de preparación y del hecho de elegir alguna salida, si seguir una carrera profesional o técnica. Así mismo, existen situaciones que generan un impacto considerable en los estudiantes; tales como, acabar el nivel secundario, continuar con otra etapa de sus vidas, exámenes, en algunos casos cursos con alto nivel académico, teniendo en cuenta también que las horas de clase han incrementado a diferencia de otros años. Todo esto debido a que se desea que el estudiante logre mayor aprendizaje y así ellos puedan tener visiones de continuar con una carrera profesional (Barraza, 2006).

Es consecuencia de ello, que los escolares se ven sujetos a circunstancias estresantes generando el llamado “estrés académico” o pueden también sufrir grandes decaimientos. En definitiva, lo antes mencionado, repercute en el funcionamiento humano, ajuste y adaptación del sujeto con relación a su medio. La percepción de la autoeficacia ha evidenciado su importancia en el funcionamiento humano, ya que se ha demostrado su influencia en distintas áreas tales como; elegir la carrera profesional, comportamiento saludable, funcionamiento físico en diversos ámbitos, consecución de metas académicas, y así mismo, la adaptación humana (Carrasco, 2002).

Por ello, la importancia del presente estudio, ya que la autoeficacia tiene un rol fundamental en su relación con el funcionamiento académico, afectando la sociabilización y el éxito del estudiante. En la presente investigación identificaremos la relación del estrés académico y autoeficacia en estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundaria.

1.4.2 Formulación del problema.

¿Cuál es la relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana?

1.4.3 Objetivos de la investigación.

1.4.3.1 Objetivo general.

Establecer la relación que existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

1.4.3.2 Objetivos específicos.

- Determinar la relación entre las dimensiones de estrés académico y las dimensiones de autoeficacia académica en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión síntomas al estímulo estresor y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

1.4.4 Hipótesis y variables

1.4.4.1 Formulación de la hipótesis.

Hipótesis general:

- Existe relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución de Lima Metropolitana.

Hipótesis específica:

- Existe relación significativa entre las dimensiones de estrés académico y las dimensiones de autoeficacia académica en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Existe relación significativa entre la dimensión síntomas al estímulo estresor y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de

autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

- Existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

1.4.4.2 Definición operacional de variables.

Las variables de estudio, son:

1.4.4.2.1 Dimensiones del estrés académico.

El estrés académico presenta las siguientes dimensiones:

- ✓ Estresores
- ✓ Síntomas
- ✓ Estrategias de afrontamiento.

- Barraza (2008), nos dice que las causas de los estresores académicos pueden ser por:

Competencia entre compañeros del aula, acumulación de tareas, sobrecarga de compromiso, interrupciones al momento de la labor académica, un ambiente poco agradable, motivación baja o nula, tiempo corto para las actividades académicas y los exámenes.

- Los síntomas hacen referencia a la, reacción física, reacción psicológica y reacción comportamental (Barraza, 2005):

Físicas; tales como, cefaleas, cansancio frecuente, presión arterial elevada, dolores musculares (en la espalda principalmente), transpiración, cambios en

el peso de la persona (a veces aumenta, o, a veces ocurre pérdida) y nerviosismo.

Psicológicas; tales como, inquietud, pena / aflicción (conocido como tristeza), la persona se irrita con frecuencia, falta de decisión, poca confianza personal, poco optimismo hacia la vida, ansiedad, dificultades para concentrarse, falta de seguridad, momentos de depresión.

Comportamentales; tales como, fumar en exceso, frecuentemente se olvida cosas, aislamiento, frecuentes conflictos con las demás personas, tendencia a polemizar, desgano, falta de interés propio y falta de empatía.

- Estrategias de afrontamiento: son las acciones que pueden hacer las personas para que el nivel de estrés académico disminuya.

1.4.4.2 Dimensiones de la Autoeficacia Escolar, según Galleguillos, 2017 son.

- Generalización: corresponden a la amplitud de actividades que el escolar considera realiza bien.
- Nivel de dificultad: número de actividades que pueden realizar por encima del promedio de su salón de clase o del propio rendimiento del estudiante.
- Fortaleza: corresponde al nivel de convicción que tiene el escolar respecto de sus capacidades para poder desempeñarse en un determinado tema.

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

El diseño de la investigación tiene estrategia asociativa predictiva de tipo correlacional simple, ya que se espera explorar las relaciones de las variables de estudio (Ato y Vallejo, 2018).

2.2 Participantes

El muestreo es de tipo no probabilístico por conveniencia y formados por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso (Hernández et. al., (2014). En el presente trabajo la muestra es de 205 estudiantes de ambos géneros de los cuales 112 son del género masculino (54,6%) y 93 del género femenino (45,4%). Teniendo en cuenta por grados; de tercero (18%), cuarto (42%) y quinto (40%) año del nivel secundario de una institución educativa de Lima Metropolitana.

2.2.1 Criterios de inclusión.

Estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria.
Estudiantes de 14 a 18 años de edad.

2.2.2 Criterios de exclusión.

Estudiantes con educación especial (lenguaje y/o retraso mental).

2.3 Medición

2.3.1 Inventario SISCO del estrés académico.

Tiene como autor a Arturo Barraza Macías, de procedencia mexicana. El objetivo es evaluar la presencia del estrés académico y presenta las siguientes dimensiones: estímulos estresores, síntomas al estímulo y estrategias de afrontamiento.

Este inventario está constituido por 29 ítems, que han sido distribuidos de tal forma:

- Ocho ítems, que permitirán identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son consideradas como estímulos estresores.
- Quince ítems, que permitirán identificar la frecuencia de los síntomas presentados en los escolares.
- Seis ítems, permite identificar cual es la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento por parte de los escolares.

Este inventario se puede aplicar de manera individual o colectiva, con un promedio de tiempo de 10 minutos.

Propiedades psicométricas.

Validez.

Barraza (2007), basándose en la estructura interna y teniendo en cuenta tres procedimientos: análisis factorial, análisis de la consistencia interna y el análisis de grupos contrastados. Los resultados obtenidos confirmaron la constitución tridimensional del inventario con relación al modelo conceptual elaborado para el estudio de la misma variable desde una perspectiva sistémico – cognoscitivista.

Confiabilidad.

Barraza (2007), siguiendo la metodología por mitades obtuvo una confiabilidad total del instrumento de ,870 y siguiendo el alfa de Cronbach se obtuvo una confiabilidad de ,900; estos niveles son valorados como buenos y/o favorables para su utilización.

También en el presente estudio se realizó el análisis de confiabilidad mediante el método de alfa de Cronbach, encontrando un resultado de ,859 (tabla 1) que es bueno (Hunsley & Marsh, 2008).

Tabla 1
Estadísticas de fiabilidad – Inventario SISCO del estrés académico

Estrés Académico

Alfa de Cronbach	Nº elementos
,859	29

Fuente: Elaboración propia (2020).

2.3.2 Escala de Autoeficacia Académica de los escolares (ACAES).

Galleguillos (2017) elaboró y validó el cuestionario Escala de Autoeficacia Académica (ACAES).

El ACAES es un inventario que tiene como fundamento la Teoría Social Cognitiva, y tiene como objetivo evaluar la autoeficacia para el estudio e incluye ítems que mencionan estrategias autorregulatorias de aprendizaje. Consta de 18 ítems y su proceso de evaluación es valorado de 1 a 5 (nunca puedo – casi nunca puedo – no sé qué responder – casi siempre puedo – siempre puedo). Así mismo, las afirmaciones se agrupan en tres factores: confianza en el desempeño de la tarea, esfuerzo en la realización de la tarea y comprensión de la tarea (Galleguillos & Olmedo, 2017). En el Perú no existe una evaluación sobre las capacidades

psicométricas del instrumento, en ese sentido en mi estudio se ha realizado el análisis de la validez de constructo y el análisis de confiabilidad.

Validez de contenido.

Galleguillos (2017) elaboró la validez de contenido por criterio de jueces encontrando suficientes capacidades conceptuales y teóricas que respaldan cada uno de los 18 ítems del cuestionario. Al ser una prueba elaborada en español latinoamericano ya no se tuvo la necesidad de realizar el análisis de contenido en nuestro medio.

Validez de constructo.

Galleguillos (2017) elaboró la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) encontrando un KMO (Kieser – Meyer – Olkin) ,936 la cual busca verificar si el tamaño de la muestra seleccionada es adecuada y suficiente para realizar los análisis estadísticos; la Prueba de Esfericidad de Bartlett alcanzó un valor de (4040,959) y el nivel crítico (sig. ,000) que está por debajo de ,005. Así mismo, los ítems se agrupan en tres factores que en conjunto explican el 49.457% de la varianza. Los 3 factores son: factor 1: Confianza en el desempeño de la tarea (ítem N° 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 15 y 16); factor 2: Esfuerzo en la realización de la tarea (ítem N° 8, 10, 11, 12 y 18); factor 3: Comprensión de la tarea (ítem N° 3, 13 y 17).

En el presente estudio, también, se analizó las capacidades psicométricas del cuestionario mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), con método de extracción de componentes principales y el método de rotación Varimax con normalización Kaiser. Se encontró un KMO de ,928 y un nivel crítico de ,000. Así mismo, se encontró tres factores integrados con los mismos ítems del autor, con una varianza explicada para el primer factor (42,396); para el segundo factor (9,071); para el tercer factor (5,570) y una varianza explicada total de 57,037%.

Tabla 2***Análisis factorial exploratorio de ACAES***

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
AA2	,802		
AA6	,746		
AA15	,739		
AA1	,681		
AA14	,676		
AA16	,622		
AA4	,609		
AA5	,573		
AA7	,540		
AA9	,450		
AA12		,741	
AA8		,715	
AA11		,709	
AA18		,687	
AA10		,681	
AA17			,841
AA13			,660
AA3			,535
Varianza explicada	42,396	9,071	5,570
			TOTAL 57,037
Prueba de KMO y Bartlett			
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo			,928
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado		1,506,896
		gl	153
		Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia (2020).

Confiabilidad.

Galleguillos (2017) encontró que la escala posee consistencia interna (confiabilidad), de 0,917.

En el presente estudio se realizó el análisis de confiabilidad, encontrando un Alfa de Cronbach total de ,912 que es excelente (Hunsley & Marsh, 2008).

Tabla 3
Estadísticas de fiabilidad
Autoeficacia Académica – Escala de autoeficacia académica de los escolares
ACAES

Alfa de Cronbach	Nº elementos
,912	18

Fuente: Elaboración propia (2020).

El análisis de confiabilidad para el factor 1 se encontró un total de ,858 y una consistencia interna entre ,488 y ,686.

Tabla 4
Estadísticas de fiabilidad del factor I – Confianza
en la tarea

Alfa de Cronbach	N de elementos			
,858	9			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
AA1	29,60	29,429	,488	,851
AA2	29,56	27,654	,658	,836
AA4	29,68	29,415	,506	,850
AA5	29,69	29,166	,491	,851
AA6	30,10	26,258	,686	,832
AA7	29,90	27,271	,636	,837
AA14	29,49	28,855	,549	,846
AA15	29,87	27,542	,583	,843
AA9	30,17	26,817	,639	,837

Fuente: Elaboración propia (2020).

El factor 2 se encontró un total de ,791 y una consistencia interna entre ,517 y ,625.

Tabla 5
Estadísticas de fiabilidad del factor II – Esfuerzo en la tarea

Alfa de Cronbach	N de elementos			
,791	5			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
AA8	12,76	12,989	,578	,749
AA10	12,92	12,628	,568	,752
AA11	12,70	12,841	,625	,735
AA12	13,00	12,911	,569	,752
AA18	12,96	12,752	,517	,770

Fuente: Elaboración propia (2020).

El factor 3 se encontró un total de ,718 y una consistencia interna entre ,506 y ,580.

Tabla 6
Estadísticas de fiabilidad del factor III – Comprensión en la tarea

Alfa de Cronbach	N de elementos			
,718	3			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
AA3	6,92	3,273	,580	,589
AA13	6,93	3,446	,506	,669
AA17	7,36	2,506	,557	,627

Fuente: Elaboración propia (2020).

2.4 Procedimiento

Se contactó a los directivos de la institución; director, coordinadores, tutores y auxiliares de los estudiantes, dichas personas tomaron conocimiento del presente estudio, en base a una coordinación previa que se tuvo con ellos, para

posteriormente autorizar por escrito la aceptación de su institución educativa de participar.

Posteriormente se envió un comunicado de información a los señores padres de los escolares (agenda) sobre la aplicación de los dos inventarios. Cada aula iba a contar con un responsable para la aplicación de la misma. Los instrumentos fueron aplicados durante el mes de setiembre del año 2019 y se procedió con la validación a través del programa SPSS, obteniendo los datos de confiabilidad y alfa de Cronbach, así como los resultados finales.

2.5 Análisis de los datos

Como análisis inicial se realizó el análisis de confiabilidad para el inventario del estrés académico (SISCO) y validez de constructo y confiabilidad para la escala de autoeficacia académica de los escolares (ACAES).

Seguidamente, para establecer la normalidad de los datos de ambas variables se utilizó la prueba de Kolmogorov – Smirov; en ese sentido, se observó que las distribuciones en ambas variables son diferentes a la normalidad, por lo cual para el posterior contraste de hipótesis se utilizó la estadística no paramétrica.

Para el contraste de la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman que es una prueba estadística usada para analizar la relación entre dos variables medidas para el caso de variables que no se distribuyen de forma normal.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los hallazgos de acuerdo a los análisis de los datos.

En primer lugar, se presenta la prueba de normalidad de los datos, en segundo lugar, análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, en tercer lugar, el análisis descriptivo de las variables estrés académico y autoeficacia académica, y por último, el contraste de hipótesis el mismo que incluye correlaciones y comparaciones.

3.1 Prueba de bondad de ajuste: Kolmogorov – Smirnov

Para determinar si las variables que se han utilizado en la investigación se ajustan a una distribución normal, se les aplicó la Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov hallando en el análisis de los datos una distribución no normal, por lo que se optó por pruebas no paramétricas para el análisis estadístico.

Tabla 7
Prueba de Kolmogorov – Smirnov
Para una muestra

	TOTAL ESTRÉS	ESTÍMULO S ESTRESOR ES	SÍNTOM AS AL ESTÍMUL O	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIE N TO	AUTOEFICAC IA ACADÉMICA	GENERALIZACI ÓN	DIFICULT AD	FORTALE ZA
N	205	205	205	205	205	205	205	205
Parámetros normales	638,049	191,561	305,902	140,585	636,390	226,000	199,317	211,073
,b Media Desv. Desviación	1,181,2 71	421,540	886,046	333,086	1,189,894	392,653	492,346	416,312
Máximas diferencias extremas	Absoluto ,069	,114	,091	,100	,098	,122	,102	,100
	Positivo ,069	,089	,091	,100	,055	,068	,059	,072
	Negativo -,033	-,114	-,043	-,069	-,098	-,122	-,102	-,100
Estadístico de prueba	,069	,114	,091	,100	,098	,122	,102	,100
Sig. asintótica(bilateral)	,018c	,000c	,000c	,000c	,000c	,000c	,000c	,000c

a La distribución de prueba es normal.

b Se calcula a partir de datos.

c Corrección de significación de Lilliefors.

3.2 Análisis descriptivo

3.2.1 Análisis descriptivos de las variables sociodemográficas.

En la muestra, conformada por 205 estudiantes, se evidenció que existe 55% (112) de varones, frente al 45% (93) de mujeres. Con respecto al grado, se encontró que el mayor porcentaje se concentra en los estudiantes de cuarto año (42%), seguido de los estudiantes de quinto año (40%) y por último los estudiantes de tercer año de secundaria (18%). Respecto a las edades, fluctúan entre los 14 y 17 años (Tabla 4).

Tabla 8
Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	
Válido	FEMENINO	93	45,4	
	MASCULINO	112	54,6	
	Total	205	100,0	
GRADO		Frecuencia	Porcentaje	
Válido	TERCERO	37	18,0	
	CUARTO	86	42,0	
	QUINTO	82	40,0	
	Total	205	100,0	
EDAD				
Estadísticos descriptivos				
	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desviación Estadístico
	14	17	15,39	,848

Fuente: Elaboración propia (2020).

3.2.2 Análisis descriptivos de las variables estrés académico y autoeficacia académica.

El resultado del análisis descriptivo de las dimensiones del estrés académico y de las dimensiones de autoeficacia académica, que se exhibe en la tabla 3, indica que en las dimensiones de estrés académico: estímulos estresores, síntomas al estímulo y estrategias de afrontamiento se han obtenido medias de 191,561; 305,902

y 140,585 respectivamente; cuya desviación estándar es 421,540; 886,046 y 333,086 respectivamente. Así mismo las medias de las dimensiones de autoeficacia académica: generalización, dificultad y fortaleza: 226,000; 199,317 y 211,073 respectivamente a las que corresponden las siguientes desviaciones estándar: 392,653; 492,346 y 416,312.

Respecto a la asimetría y curtosis por dimensiones, se reporta lo siguiente: Estímulos estresores, asimetría negativa (-,415), curtosis positiva (,770); Síntomas al estímulo, asimetría positiva (,392), curtosis negativa (-,463); Estrategias de afrontamiento, asimetría positiva (,340) curtosis positiva (,695); Generalización, asimetría negativa (-,835), curtosis positiva (1,291); Dificultad, asimetría negativa (-,388), curtosis negativa (-,172); y Fortaleza, asimetría negativa (-,647), curtosis positiva (,740).

Tabla 9
Estadísticos descriptivos del Estrés Académico y
Autoeficacia Académica

	N	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis		
					Desv.	Desv.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
TOTALESTRÉS	205	638,049	1,181,271	,001	,170	-,300	,338
ESTÍMULOS ESTRESORES	205	191,561	421,540	-,415	,170	,770	,338
SÍNTOMAS AL ESTÍMULO	205	305,902	886,046	,392	,170	-,463	,338
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	205	140,585	333,086	,340	,170	,695	,338
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	205	636,390	1,189,894	-,611	,170	,474	,338
GENERALIZACIÓN	205	226,000	392,653	-,835	,170	1,291	,338
DIFICULTAD	205	199,317	492,346	-,388	,170	-,172	,338
FORTALEZA	205	211,073	416,312	-,647	,170	,740	,338
N válido (por lista)	205						

Fuente: Elaboración propia (2020).

3.3 Análisis inferencial: contraste de hipótesis

Para la interpretación de los resultados hemos considerado el punto de corte de Cohen (1988): ,10= bajo; ,30= medio o moderado; ,50= grande o fuerte.

3.3.1 Hipótesis general.

H_g: existe relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de lima metropolitana.

La hipótesis general ha sido contrastada por medio de las hipótesis específicas.

3.3.2 Hipótesis específicas.

H_{E1}: Existe relación significativa entre la dimensión estímulos estresores y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

En la tabla 10, se observa que entre la dimensión estímulos estresores de estrés académico y las dimensiones de generalización (,009); nivel de dificultad (,013) y fortaleza (,048). Existen correlaciones muy bajas y no significativas. Por lo cual se admite la hipótesis nula.

H_{E 2}: Existe relación significativa entre la dimensión síntomas al estímulo estresor y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

En la tabla 10 se observa que entre la dimensión síntomas al estímulo estresor de estrés académico y las dimensiones de generalización (-,262**), nivel de dificultad (-,293**), y fortaleza (-,243**) existen correlaciones bajas, pero altamente significativas. Se admite la hipótesis del investigador.

H_{E3}: Existe relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones generalización, nivel de dificultad y fortaleza de autoeficacia académica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

En la tabla 10 se observa que entre la dimensión estrategias de afrontamiento de estrés académico y las dimensiones de generalización (*,405***), nivel de dificultad (*,391***) y fortaleza (*,372***) de autoeficacia académica existen correlaciones medias o moderadas y altamente significativas. Se admite la hipótesis del investigador.

Tabla 10

Correlaciones entre las dimensiones de Estrés Académico y Autoeficacia Académica

			GENERALIZACIÓN	DIFICULTAD	FORTALEZA
Rho de Spearman	ESTÍMULOS ESTRESORES	Coeficiente de correlación	,009	,013	,048
		Sig. (bilateral)	,903	,850	,498
		N	205	205	205
	SÍNTOMAS AL ESTÍMULO	Coeficiente de correlación	-,262**	-,293**	-,243**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	205	205	205
	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Coeficiente de correlación	,405**	,391**	,372**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	205	205	205

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

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

El objetivo de la investigación fue identificar la relación que existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana; así como determinar la relación entre las dimensiones de ambas variables. La hipótesis general se ha llegado a cumplir.

La muestra fue de 205 estudiantes; de los cuales 112 son del género masculino (54,6 %) y 93 son del género femenino (45,4%), de tercero a quinto año del nivel secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos

Barraza (2007) en una muestra mexicana evaluó las capacidades psicométricas del Inventario de estrés académico SISCO, encontrando una estructura tridimensional y una confiabilidad elevada.

En este estudio se realizó el análisis de confiabilidad y se obtuvo un alfa de Cronbach de ,859; que es aceptable (Hunsley & Marsh, 2008).

En relación al cuestionario de autoeficacia académica, Gallegillos (2017) elaboró y validó en una muestra chilena. En el análisis de validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) se evidenció un KMO de ,936; una varianza explicada total de 49.457% con tres 3 factores. Asimismo, una confiabilidad global de ,917.

El presentes trabajo se analizó la validez de constructo mediante el análisis Factorial Exploratorio (AFE) obteniéndose un KMO de ,928; una varianza explicada total de 57,037%, y se encontró tres factores que constituyen la estructura del cuestionario. Asimismo, en el análisis de confiabilidad se encontró un alfa de Cronbach global de ,912; y en el análisis de confiabilidad por factores, se obtuvo en el primer factor ,858; en el segundo factor ,791, y el tercer factor ,718 que son aceptables (Hunsley & Marsh, 2008).

Como se puede observar los resultados de los análisis de validez y confiabilidad de ambos estudios son similares, sin embargo, hay que destacar, en la muestra peruana, una mejor varianza explicada total.

La hipótesis general se contrastó por medio de las tres hipótesis específicas.

Sobre la relación entre la dimensión estresores académicos y las dimensiones de generalización, dificultad y fortaleza.

En la primera hipótesis específica se pretendió encontrar la relación entre los estresores académicos y las tres dimensiones de autoeficacia académica. Como resultado se obtuvo muy bajas correlaciones y ninguna significancia. Esto significa que los estresores como la competencia grupal, acumulación de tareas, sobrecarga de compromiso, interrupciones al momento de realizar la labor académica, ambiente poco agradable, motivación baja o nula, tiempo corto para las actividades académicas y los exámenes no tiene relación con generalización, es decir, con la amplitud de actividades que el estudiante cree capaz de realizar bien; nivel de dificultad, o sea, el número de actividades que son capaces de realizar por encima del promedio de su salón; y fortaleza, que corresponde al nivel de convicción del alumno respecto de las capacidades para desempeñarse en un determinado dominio.

Sobre la relación entre la dimensión síntomas al estímulo y las dimensiones de generalización, dificultad y fortaleza.

En la segunda hipótesis se planteó la relación entre la dimensión síntomas y las tres dimensiones de autoeficacia académica. Se encontró que existen relaciones negativas, bajas con tendencia a moderadas, pero altamente significativas. Estos resultados significan que cuanto mayor son las reacciones físicas como, cefaleas, cansancio frecuente, presión arterial elevada, dolores musculares (en la espalda principalmente), transpiración, cambios en el peso de la persona (a veces aumenta, o, a veces ocurre pérdida) y nerviosismo; o cuanto mayor son las reacciones psicológicas como, inquietud, pena / aflicción (conocido como tristeza), la persona se irrita con frecuencia, falta de decisión, poca confianza personal, poco optimismo hacia la vida, ansiedad, dificultades para concentrarse, falta de seguridad, momentos de depresión; y cuanto mayor son las reacciones comportamentales: fumar en exceso, frecuentemente se olvida cosas, aislamiento, frecuentes conflictos con las demás personas, tendencia a polemizar, desgano, falta de interés propio y falta de empatía; el estudiante tiene menor capacidad de autoeficacia académica en las actividades que cree capaz de realizar bien; en el número de actividades que es capaz de realizar por encima del promedio de su salón; y al nivel de convicción respecto de sus capacidades para desempeñarse en un determinado dominio.

Los estudios de Usán, Salavera y Domper (2018), se observa en referencia a la variable de autoeficacia académica, que existen relaciones significativas negativas de la misma con el

agotamiento físico/emocional y cinismo del burnout; así como, de manera positiva, en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción del engagement, respectivamente.

Al igual los estudios de Badak, Froug, Alireza, Gholam, Behrooz, y Hamid (2008) el estrés psicológico está asociado con una variedad de dolencias y resultados de salud en los adolescentes. Dando como resultado que un mayor estrés se asocia con una menor autoeficacia general y un menor estado de salud mental. Por lo tanto, se encontró una relación inversa significativa entre la autoeficacia y la salud general entre estos estudiantes.

Sobre la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones de generalización, dificultad y fortaleza.

En la tercera hipótesis se propuso la relación entre estrategias de afrontamiento y las dimensiones de generalización, dificultad y fortaleza. Los resultados hallados indicaron que existe una relación moderada y altamente significativa entre las estrategias de afrontamiento del estrés y cada una de las dimensiones de autoeficacia académica. Significando que a mejores estrategias de afrontamiento por parte del alumno pueden hacer para disminuir el nivel de estrés académico y mejorar la autoeficacia académica en relación a las actividades que cree capaz de realizar bien o en el número de actividades que es capaz de realizar por encima del promedio de su salón; y, finalmente, al nivel de convicción de sus capacidades para desempeñarse en un determinado dominio.

Galleguillos y Olmedo (2017) nos indica una relación positiva entre el rendimiento y autoeficacia. Es decir, se aprecia que aquellos estudiantes que muestran un puntaje total más alto en la escala de autoeficacia han obtenido un promedio más alto en rendimiento escolar. Por su parte, los estudiantes con promedios más bajos tienden hacer una peor evaluación de su autoeficacia escolar.

Barraza y Barraza (2018), nos indican al igual que la postergación de actividades se relaciona con los estresores y los síntomas, mientras que la autorregulación académica con las estrategias de afrontamiento.

Estos resultados presentados son los esperados para la investigación, ya que se cumple con la hipótesis principal que es la relación entre el estrés académico y autoeficacia académica en los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución de Lima Metropolitana.

CONCLUSIONES

Con respecto a la presente investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

- Se acepta la hipótesis general parcialmente, ya que se encontró que existe relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica. Es decir que a mayor estrés académico los niveles de la autoeficacia académica serán bajos.
- Existe una relación baja y no significativa entre la dimensión estímulos estresores y las dimensiones de generalización, nivel de dificultad y fortaleza.
- Existe relación negativa y baja pero altamente significativa entre la dimensión síntomas al estímulo estresor y las dimensiones de generalización, nivel de dificultad y fortaleza.
- Existe relación positiva moderada o media entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones de generalización, nivel de dificultad y fortaleza.

RECOMENDACIONES

En base a los resultados y conclusiones obtenidos en la presente investigación se sugiere lo siguiente:

- Realizar investigaciones incluyendo otras variables, que puedan ser significativas para el estudio, con la finalidad de establecer y dar a conocer que variables intervienen directamente también en el estrés académico.
- Incorporar en la enseñanza escolar programas que contengan técnicas para desarrollar un adecuado manejo del estrés académico, las cuales debieran incorporar en las actividades que acompañen al currículo escolar.
- Diseñar y ejecutar programas para disminuir el estrés académico y así evitar inconvenientes en el desarrollo de las clases, ello se evidenciará positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Diseñar y ejecutar proyectos como escuelas para padres, para que las familias tengan las herramientas suficientes y puedan brindar la ayuda necesaria a sus menores hijos (estudiantes).
- A los educadores, que conozcan y se informen sobre las técnicas para el manejo del estrés en el ámbito educativo; y, sobre todo, reconocer los síntomas y las emociones que provoca el estrés académico.

REFERENCIAS

- Active Learning in Higher education (2014) Life stress and academic burnout, 15 (1), 77 – 90.
- Aguayo, F. (2007). El estrés psicosocial como factor predisponente de enfermedad aguda en pacientes de medicina familiar del Policlínico Central de la Caja Nacional de Salud La Paz, en los meses de junio, agosto y septiembre. *Revista Pacea de Medicina Familiar*, 4(6) 101-105; Recuperado de <http://www.mflapaz.com>
- Alegre, A. (2014) Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. (Licenciatura en Psicología, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú) Recuperado de <file:///C:/Users/WSAPP05/Downloads/Dialnet-AutoeficaciaAcademicaAutorregulacionDelAprendizaje-5475198.pdf>
- Astudillo, C., Avendaño, C., Barco, M., Franco A. (2003). *Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali*. Recuperado de <http://www.puj.edu.co/fhumanidades/psicologia/proyectosintesis/Hipervinculo>
- Badak, N.; Froug, S.; Alireza, H.; Gholam Reza, B.; Behrooz, B. & Hamid, A. (2008) Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in iranian male high school students, 36(2) 257-266; Recuperado de <http://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2008/00000036/00000002/art00010>
- Bandura, A. (1993 publicado online 2010). Autoeficacia percibida en el desarrollo y el funcionamiento cognitivos. *Revista Psicología Educativa*, 117-148; Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barraza, A & Barraza, S. (2018) Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa* 28 enero – julio 2019. Recuperado de <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2602/4486>

- Barraza, A. & Hernández, L. (2014) Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. Presentada en el XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Recuperada de http://fca.uach.mx/apcam/xvi_congreso/2015/02/21/P137_UPD.pdf
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Revista Latinoamérica*, 26(2) 270-289; Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, A. y Quiñónez J. (2007, 7 de setiembre). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Barraza; A. (2007, 7 de setiembre). El inventario SISCO del estrés académico. Recuperado de <file:///C:/Users/WSAPP05/Downloads/Dialnet-ElInventarioSISCODeEstresAcademico-2358921.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica Psicología Iztacala*, 9(3) 110-129; Recuperado de www.iztacala.unam.mx
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior; Recuperado de <http://www.psicologiacintifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracteristicasdel-estres-academico-de-los-alumnos-de-educacion-media-superior.pdf>.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicocientífica* Recuperado de <http://www.psicologiacintifica.com>
- Bedoya, S. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología; *Revista Estomatológica Herediana*, 1 (16), 15 – 20; Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/>

- Berrío y Mazo (2011). Estrés académico [Versión electrónica]. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3 (2) Julio – diciembre
- Canto y Rodríguez, J. (julio – diciembre 1998). Autoeficacia y educación. *Revista Nueva Época* (18), 45 – 53. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/142/pdf>
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S. & Navarro, C. (enero-junio, 2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología* (26), 149-161. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00149.pdf>
- Carrasco, M. & Del Barrio, M. (2002) Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332, Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/727/72714221/>
- Chemers, M. & García, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001) Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año; *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1) 25 -30. Recuperado de www.redalyc.org/articulo
- Caro, I. (1987). Introducción: La teoría de la autoeficacia como una teoría cognitivo – conductual. *Boletín de Psicología*, 16. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Gonzales, F., Hernández, G. & Torres, T. (2015) Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (1), 111 – 130. Recuperado de Education & Psychology I+D+i and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental.
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. Recuperado de <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- García, A. & Escalera, M. (2011) El estrés académico ¿Una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior?. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 156-175. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi113j.pdf>
- García, F. (2004). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva
- García, F. (1999). *El estrés académico: Incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado para la obtención del título de doctor en Psicología Social, Departamento de Psicología Social, Universidad de Sevilla, España
- Gutiérrez, Y., Londoño, K. F. & Mazo, R. (2009). *Diseño y validación del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín*. Tesis de posgrado. Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (3 Ed.) (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill
- Merino, B. (2008) Salud mental y derechos humanos. Supervisión de la política pública, la calidad de los servicios y la atención a poblaciones vulnerables. *Serie informes*

defensoriales – Informe N° 140. Recuperado de http://www.minsa.gob.pe/dgsp/archivo/salud_mental_documentos/16_informe_defensorial_140.pdf

Olaz, F. (2001) *La teoría social cognitiva autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Argentina) Recuperada de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>

Olivet, S. (2010). *Estrés Académico en estudiantes que cursan primer año del Ámbito Universitario* (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>

Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2371Collazo.pdf>

Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. España: De Cecchi.

Sánchez, M. (2018). *Síndrome de burnout y bienestar psicológico en trabajadores de contact center de la ciudad de lima*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Repositorio académico USMP.

Sánchez, M. (2003). *Mujer y salud, familia, trabajo y sociedad*. Madrid. Editorial Díaz de Santos, S.A. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=ThtjvQRwimMC&printsec=frontcover&dq=mujer+y+salud+familia+trabajo+y+sociedad+s%C3%A1nchez+l%C3%B3pez&hl=es-419&sa=X&ei=GPvAUyVBI6Pn0qGEy4H4DA&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=mujer%20y%20salud%20familia%20trabajo%20y%20sociedad%20s%C3%A1nchez%20l%C3%B3pez&f=false>

Usán, P.; Salavera, C. & Domper, E. (2018) ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista electrónica interuniversitaria de formación profesorado*, 21 (2), 141 – 153. Recuperado de file:///C:/Users/COMITE_02/Downloads/2018-%20autoeficacia%20acad%C3%A9mica-escolares.pdf

Vargas, J. (2012). *Estrés Académico en alumnos de un Instituto Superior Tecnológico del distrito de Los Olivos* (Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo)

Velásquez, A. (2012). Revisión histórico – conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/8%20REVISI%C3%93N%20HIST%C3%93RICO-CONCEPTUAL%20DEL%20CONCEPTO%20DE%20AUTOEFICACIA.pdf>

Velarde, D. (2012). *La Inteligencia Emocional y Estrés Académico en alumnos de cuarto y quinto año de secundaria de Instituciones Privadas pre – universitarias, en el distrito de Los Olivos*. Tesis de pregrado. Lima, Perú: Universidad César Vallejo

ANEXOS

Inventario 1

1. Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí No

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 4 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (4) mucho.

La forma de responder es marcando con un aspa (X) el número que mejor se adecue a su respuesta. Señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Casi Siempre	(4) Siempre
1. La competencia con los compañeros del grupo.				
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.				
3. La personalidad y el <i>carácter</i> del profesor.				
4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).				
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).				
6. No entender los temas que se abordan en clase.				
7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.).				
8. Tiempo limitado para hacer el trabajo.				
Otra _____ (Especifique)				

Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones, cuando estabas preocupado o nervioso:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Casi Siempre	(4) Siempre
9. Trastornos del sueño (insomnio o pesadillas).				
10. Fatiga crónica (cansancio permanente).				
11. Dolores de cabeza o migrañas.				
12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.				

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Casi Siempre	(4) Siempre
13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.				
14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.				
15. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)				
16. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)				
17. Ansiedad, angustia o desesperación.				
18. Problemas de concentración.				
19. Sentimientos de agresividad o aumentos de irritabilidad.				
20. Conflictos o tendencias a discutir.				
21. Aislamiento de los demás.				
22. Desgano para realizar las labores escolares.				
23. Aumento o reducción del consumo de alimentos				
Otras (especifique): _____				

Señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Casi Siempre	(4) Siempre
24. Habilidad asertiva (defender nuestras ideas o sentimientos sin dañar a otros).				
25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.				
26. Elogios a sí mismo.				
27. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).				
28. Búsqueda de información sobre la situación.				
29. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)				
Otras (especifique): _____				

INVENTARIO 2

Para responder este instrumento, usted deberá leer cada una de las afirmaciones y marcar con "X" (encima del número) aquel valor que más se acerca a su situación, siguiendo esta escala:

RECUERDA: Cuando leas cada afirmación deberás anticipar lo siguiente: YO PUEDO....	(1) Nunca puedo	(2) Casi nunca puedo	(3) No sé qué responder	(4) Casi siempre puedo	(5) Siempre
1. Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas.	1	2	3	4	5
2. Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas.	1	2	3	4	5
3. Entender lo que enseña cualquier profesor.	1	2	3	4	5
4. Realizar bien cualquier tarea que me den.	1	2	3	4	5
5. Aportar buenas ideas para hacer mis tareas.	1	2	3	4	5
6. Esforzarme mucho más que mis compañeros para que vaya bien en todos los cursos.	1	2	3	4	5
7. Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles.	1	2	3	4	5
8. Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden.	1	2	3	4	5
9. Sacarme buenas notas en la prueba que creo difíciles.	1	2	3	4	5
10. Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles.	1	2	3	4	5
11. Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles.	1	2	3	4	5
12. Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien.	1	2	3	4	5
13. Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro.	1	2	3	4	5
14. Cooperar muy bien en los trabajos que realizo en grupo.	1	2	3	4	5
15. Estudiar solo(a) y rendir muy bien en cualquier actividad académica.	1	2	3	4	5
16. Expresar mi opinión aunque no esté de acuerdo con lo que dice el profesor.	1	2	3	4	5
17. Entender lo que explica un profesor aunque exista desorden en el salón.	1	2	3	4	5
18. Estudiar primero, y luego hacer otras cosas (ver tv, jugar, etc).	1	2	3	4	5

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de su importancia y su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Micaela Cruz Godoy, de la Universidad de San Martín de Porres. El objetivo de este estudio es establecer la relación que existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas, por medio de dos instrumentos (dos inventarios).

Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es VOLUNTARIA. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas (si usted lo desea).

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación; a su vez, he sido informado del objetivo de dicha investigación.

Nombre del Participante:

Firma del Participante:

Fecha:

