

INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

**EL ESTRÉS PERCIBIDO Y LA ATENCIÓN SELECTIVA
EN EL PROCESO DE CUARENTENA (COVID-19) EN
ALUMNOS DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE
PORRES**



**PRESENTADA POR
MARÍA ALEJANDRA SANCHEZ VALLE**

**ASESORA
PATRICIA EDITH GUILLÉN APARI**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

LIMA – PERÚ

2022



CC BY
Reconocimiento

El autor permite a otros distribuir y transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra, incluso con fines comerciales, siempre que sea reconocida la autoría de la creación original

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**EL ESTRÉS PERCIBIDO Y LA ATENCIÓN SELECTIVA EN EL
PROCESO DE CUARENTENA (COVID-19) EN ALUMNOS DEL
PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
SAN MARTÍN DE PORRES.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTADO POR:
MARÍA ALEJANDRA SANCHEZ VALLE**

**ASESORA:
DRA. PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

**LIMA, PERÚ
2022**

**EL ESTRÉS PERCIBIDO Y LA ATENCIÓN SELECTIVA EN EL
PROCESO DE CUARENTENA (COVID-19) EN ALUMNOS DEL
PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES.**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Rafael Antonio Garay Argandoña

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Oscar Alejandro Guevara Salvatierra

Mg. Emilio Augusto Rosario Pacahuala

DEDICATORIA

A mi esposo e hijos por apoyarme en mis proyectos y darme ánimos para concluirlos a pesar de que las circunstancias no siempre sean favorables.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora la Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio por su dedicación, profesionalismo, orientación y conocimientos, los cuales me permitieron dar forma y concluir este proyecto.

A las autoridades de la Universidad San Martín de Porres, por autorizarme aplicar las evaluaciones dentro de la Institución en un momento tan difícil que nos toca vivir por el Covid-19.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres. Por esta razón, la presente investigación es de diseño observacional, no experimental, analítico descriptivo y correlacional de corte transversal, tomando una muestra 134 alumnos del Programa de Maestría en Educación. Para lograr el objetivo propuesto, se aplicó como herramienta el cuestionario de Escala de Estrés Percibido (EPP-10) y el Test de Símbolos y Dígitos D2, en base a lo cual, se obtuvo como resultado la aceptación de la hipótesis nula de la investigación, concluyendo que el estrés percibido y la atención selectiva no se encuentran correlacionadas en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres, con un Rho de Spearman=0,047; $p=0,586$ ($p>0,05$). Asimismo, no se encontraron correlaciones para las dimensiones “rendimiento académico” y “nivel de atención (concentración)”.

Palabras clave: Estrés percibido, atención selectiva, rendimiento académico, concentración.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between perceived stress and selective attention due to the quarantine process (Covid-19) in students of the Master's in Education program at the San Martín de Porres University. For this reason, the present investigation is of an observational, non-experimental, descriptive analytical and cross-sectional correlational design, taking a sample of 134 students from the Master's Program in Education. To achieve the proposed objective, the Perceived Stress Scale questionnaire (EPP-10) and the Test of Symbols and Digits D2 were applied as a tool, based on which, the acceptance of the null hypothesis of the investigation was obtained as a result. , concluding that perceived stress and selective attention are not correlated in the students of the Master's Program in Education at the Universidad San Martín de Porres, with a Spearman's $Rho=0.047$; $p=0.586$ ($p>0.05$). Likewise, no correlations were found for the dimensions "academic performance" and "attention level (concentration)".

Keywords: Perceived stress, selective attention, academic performance, concentration.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
RESUMEN	vi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	7
1.1. Antecedentes de la investigación	7
1.2. Bases teóricas	10
1.2.1. <i>Estrés percibido</i>	10
1.2.2. <i>Atención selectiva</i>	14
1.3. Definición de términos básicos	18
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	20
2.1. Formulación de hipótesis principal e hipótesis derivadas	20
2.1.1. <i>Hipótesis general</i>	20
2.1.2. <i>Hipótesis derivadas</i>	20
2.2. Variables y definición operacional	20
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	23
3.1. Diseño metodológico	23

3.2. Diseño muestral	23
3.2.1. Población	23
3.2.2. Muestra	23
3.3. Técnicas de recolección de datos	24
3.3.1. Escala de Estrés Percibido (EPP-10)	24
3.3.2. Test de Símbolos y Dígitos D2	25
3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	26
3.5. Aspectos éticos	26
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	27
4.1. Estrés percibido	27
4.2. Atención selectiva	43
4.3. Contrastación de hipótesis	46
4.3.1. Hipótesis general	46
4.3.2. Hipótesis específicas	47
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	50
CONCLUSIONES	53
FUENTES DE INFORMACIÓN	55
ANEXOS	61
ANEXO 1: Matriz de consistencia	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de definición operacional de estrés percibido	21
Tabla 2 Matriz de definición operacional de atención selectiva	22
Tabla 3 ¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	27
Tabla 4 ¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	28
Tabla 5 ¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	30
Tabla 6 ¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	31
Tabla 7 ¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	32
Tabla 8 ¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales?	33
Tabla 9 ¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	34
Tabla 10 ¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	35
Tabla 11 ¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	36
Tabla 12 ¿Con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	37
Tabla 13 ¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	38
Tabla 14 ¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	39
Tabla 15 ¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	40
Tabla 16 ¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	41
Tabla 17 Nivel de estrés percibido	42
Tabla 18 Nivel de la dimensión rendimiento	43

Tabla 19 Nivel de concentración	44
Tabla 20 Nivel de atención selectiva	45
Tabla 21 Correlación entre estrés percibido y atención selectiva	46
Tabla 22 Correlación entre estrés percibido y nivel de atención	48
Tabla 23 Correlación entre estrés percibido y nivel de atención	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 ¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	27
Figura 2 ¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	29
Figura 3 ¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	30
Figura 4 ¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	31
Figura 5 ¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	32
Figura 6 ¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales?	33
Figura 7 ¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	34
Figura 8 ¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	35
Figura 9 ¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	36
Figura 10 ¿Con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	37
Figura 11 ¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	38
Figura 12 ¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	39
Figura 13 ¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	40
Figura 14 ¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	41
Figura 15 <i>Nivel de estrés percibido</i>	42
Figura 16 Nivel de rendimiento	43
Figura 17 Nivel de concentración	44
Figura 18 Nivel de atención selectiva	45

INTRODUCCIÓN

Hoy en día vivimos inmersos en una coyuntura que ha trastocado muchos aspectos de nuestras vidas: una pandemia que ha obligado a todos a modificar sus hábitos, relaciones interpersonales, modelos educativos, asistenciales, etc. La pandemia proviene del coronavirus, que pertenece a una familia de virus que causa el resfrío común, un síndrome respiratorio agudo grave conocido como SARS (por sus siglas en inglés). En noviembre de 2019, se presentó un caso de coronavirus en Wuhan (China), pero no fue hasta diciembre de ese año que se compartió la información con el mundo, pues el comportamiento de este virus era diferente a lo conocido, causando un brote en la población. Durante la primera quincena de enero de 2020, se comunicó la primera muerte por una nueva neumonía y se afirmó que esta podía transmitirse. Durante la segunda quincena se decretó la cuarentena, prohibiendo la salida y entrada de China (Agencia EFE, 2020).

Al inicio, a nadie se le ocurrió pensar que este virus traspasaría fronteras y afectaría a todos los países a nivel mundial. Se expandió rápidamente, llegó a Europa e inmediatamente se registraron altas cifras de contagios y muertos, especialmente en Italia y España. En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) clasificó como pandemia al Covid-19. Mientras tanto, algunos países de Latinoamérica, como Brasil, Chile y Argentina, presentaron casos y los demás países observaron con incredulidad, apostando a que el virus no les afectaría.

Durante este proceso, se vio cómo los países tomaban distintas decisiones a nivel educativo. Por ejemplo, Inglaterra se suspendió las clases hasta noviembre, mientras en otros países realizaron las clases de forma momentánea y asumieron que las decisiones se irían tomando de acuerdo con el proceso del virus.

El presidente del Perú, en ese entonces, Martín Vizcarra, a través de un mensaje a la nación el 6 de marzo de 2020, comunicó la noticia del primer caso, denominado “caso cero” (Andina Agencia Peruana de Noticias, 2020). La población siguió haciendo su vida pese a las recomendaciones; sin embargo, el 15 de marzo se decretó estado de emergencia en el Perú y aislamiento social por quince días inicialmente, que incluyó toque de queda. En ese momento, todo cambió velozmente, pues las personas debían modificar sus hábitos con el objetivo de cuidar su salud. Con todo, esta decisión puso en evidencia las falencias, tanto del sistema de educativo como las del sistema de salud.

En este punto, las universidades peruanas se encontraban cerca al inicio de clases, por lo que el panorama era más bien incierto. En su siguiente discurso a la Nación, el presidente indicó que el Minedu y Sunedu autorizaban el inicio de clases de forma virtual, es decir, a través de las plataformas digitales (Velazque et al., 2020). Aquellas universidades que ya contaban con plataformas digitales empezaron a migrar los contenidos y capacitar a sus profesores, mientras que otras prolongaron el inicio del ciclo regular de clases, ya que necesitaban tiempo para modificar y ajustar los contenidos de sus cursos en sus correspondientes plataformas digitales. En general, había muchas expectativas sobre el sistema educativo, cundía la incertidumbre debido a la ambigüedad de la información. Debido a ello, algunas universidades comunicaron públicamente que el primer semestre sería dictado de forma virtual, mientras que otras no definieron su situación (Gestión, 2020). A nivel educativo, la pandemia resultó ser un desafío sin precedentes, al suspender las actividades presenciales de al menos 850 millones de estudiantes peruanos.

Según el INEI, solo el 39 % de la población tiene actualmente acceso a Internet y en las zonas rurales solo el 5 % (INEI, 2020), situación que de alguna manera dificultaba el inicio masivo de clases. Por esta razón, algunas universidades dieron apoyo a sus alumnos al

proveerles de equipos y unidades de Internet con el fin de lograr conectarse y estudiar óptimamente, dadas las circunstancias. Sin embargo, el inicio de clases implicaba no solo muchas expectativas de parte de los alumnos, sino también y, sobre todo, profunda preocupación generada por el miedo al contagio, además de la muerte de seres queridos por tener factores de riesgo; todo ello sumado a la situación económica. Estos cambios sociales debido a factores externos tienen un impacto directo en la conciencia individual, los cuales se reflejan en factores internos, especialmente en quienes participan del proceso educativo.

Todo esto presenta a los alumnos un enorme reto educativo porque estudian en un ambiente no académico con diversos distractores, por lo que deben hacer gran esfuerzo en enfocar su atención en las lecciones, lo que se suma al estrés que conlleva la circunstancia actual generada por el Covid-19 y por cierto grado de desmotivación como consecuencia del aislamiento. Cabe recalcar que el estrés se considera un agente de peligro para la tranquilidad y el crecimiento personal y académico de los alumnos, fenómeno que ha llamado la atención de los investigadores (La Greca et al., 1992, como se citó en Suárez-Riveiro et al., 2020).

Actualmente, los alumnos sienten mucho estrés ante la incertidumbre de no saber cuándo volverán a llevar una vida normal y al verse ante un reto académico —mayor esfuerzo al prestar atención a las materias diferentes— por estar en proceso de adaptación al nuevo sistema y tener que lidiar con los temores propios del Covid-19. Ante esta situación, se consideraron los problemas siguientes:

¿Cuál es la relación entre el estrés percibido y la atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres?

¿Qué relación se establece entre el estrés percibido y el rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres?

¿Cuál es la relación entre el estrés percibido y el nivel de atención (concentración) por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del curso del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres?

Considerando las preguntas indicadas, el objetivo general del presente trabajo es el siguiente: Determinar la relación entre el estrés percibido y la atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres. Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

Establecer la relación entre el estrés percibido y el rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Señalar la relación entre el estrés percibido y el nivel de atención (concentración) por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del curso del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

En relación con el problema principal, se formuló la siguiente hipótesis principal:

Existe una relación indirecta entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Por esta razón, se consideraron las siguientes hipótesis específicas:

Existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y nivel de atención (concentración) en el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

El estrés resulta ser un problema recurrente en el ambiente académico universitario que se ha incrementado —afectando la atención selectiva por diferentes estímulos— debido a una situación que vienen enfrentando los alumnos desde que el Gobierno peruano decretara el estado de emergencia debido a la pandemia del Covid-19.

El presente trabajo de investigación tuvo como fin el estudio de la relación existente entre el estrés percibido y la atención selectiva en alumnos universitarios que actualmente se

hallan en estado de aislamiento social debido al estado de cuarentena suscitado por la pandemia. Para ninguno de los alumnos ha sido fácil comenzar el ciclo académico desde sus hogares, no solo por la situación atípica, sino también debido a que se encuentran expuestos a diversos distractores en un ambiente doméstico, no académico y por la intensidad emocional que significa el temor a contagiarse o a perder seres queridos, si consideramos lo que indica Labrador (como se citó en Martín, 2007) sobre la existencia de ciertas variables moduladoras como los moderadores biológicos, psicosocioeducativos y socioeconómicos.

Por lo expuesto, esta investigación tuvo como objetivo determinar que el estrés percibido incrementa la falta de atención selectiva de los estudiantes universitarios durante el proceso de aislamiento social. El presente estudio es viable porque cuenta con la disposición positiva de los recursos humanos para realizarla, tales como es el contacto con alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

A nivel de la investigación, se contó con información de primera mano, pues desde hace seis años trabajamos en la docencia universitaria, lo que permite un acercamiento directo a los alumnos, así como la capacidad de analizar y distinguir los diferentes estresores a que están expuestos y cómo se ven reflejados en sus procesos psicológicos.

Asimismo, para la realización del presente trabajo de investigación se dispusieron de los medios logísticos y humanos para llevar a cabo las evaluaciones y completar la data, así como asumir los costos según el caso.

Una de las limitaciones más significativas ha sido precisamente el aislamiento social, que obliga a los alumnos a quedarse en casa y no asistir a la universidad debido a que las clases se ofrecen de manera virtual, lo que a su vez impide evaluarlos presencialmente, factor que ha podido incidir en la cantidad de la muestra. Esta limitación, además, está relacionada con la disposición de los estudiantes para responder adecuadamente los cuestionarios y las encuestas aplicados durante un periodo de tiempo determinado para cumplir con los plazos de entrega de la investigación. Esto afectó la recolección de información. En relación con la obtención de datos, se cuenta con una muestra de 134 alumnos. Cabe recalcar que la

población universitaria que comprende el programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres está compuesta por aproximadamente 200 alumnos.

La presente investigación se encuentra organizada de la siguiente manera: En el capítulo I, se presenta el marco teórico, que contiene la revisión de estudios referenciales nacionales e internacionales que sirven como base de análisis. En el capítulo II, se encuentra la formulación de la hipótesis general, las hipótesis específicas, la descripción de variables y las definiciones operacionales. En el capítulo III, se describe el tipo de metodología empleada, la población del estudio, el sistema de recolección de datos y la técnica estadística para el procesamiento de los datos. En el capítulo IV, se presentan los resultados en base al análisis de la hipótesis y la investigación. En el capítulo V, se presenta la discusión basada en los resultados adquiridos, a los antecedentes indicados y las bases teóricas presentadas. Finalmente, se presentan conclusiones, recomendaciones, fuentes bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

Para la presente investigación se ha tomado en consideración diversos estudios, empezando por *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19* de González et al. (2020). El objetivo fue medir los niveles ansiedad, depresión, estrés, así como la percepción de salud emocional entre alumnos universitarios mexicanos, quienes sufrieron un confinamiento de siete semanas generado por la pandemia del Covid-19. El método de estudio fue observacional transaccional, mientras que la muestra se formó por conveniencia y fue de tipo no aleatorio, con un total de 644 estudiantes de 22 años, de los cuales 368 son hombres y 26 son mujeres. Se recabó información por medio de una encuesta en línea para detectar manifestaciones psicológicas a través del “Inventario de Ansiedad Estado, Escala de Estrés percibido (PSS-14)” y el “Cuestionario General de Salud (GHQ-28)”. Los resultados obtenidos indicaron que existe presencia de síntomas moderados a severos, empezando con estrés (31.92 %), insomnio (36.3 %), disfunción social en la actividad diaria (9.5 %), psicósomáticos (5.9 %) y depresión (4.9 %), principalmente en mujeres; sin embargo, en el caso de los hombres se observó niveles muy altos de ansiedad (40.3 %). Esto demuestra la necesidad de crear programas de control, prevención y disminución de efectos emocionales producidos por el aislamiento social durante la pandemia con el fin de asegurar una adecuada salud mental en alumnos universitarios.

La investigación realizada por Blackburn (2020) *The Relationship Between Mindfulness, Academic Stress, and Attention*, que se propuso examinar cómo la atención plena y el estrés académico se correlacionan con las habilidades de atención auditiva, visual y percibida en alumnos universitarios. Se contó con una muestra de 62 participantes con edad promedio de 22,6 años, del cual 61,3% fueron mujeres. Completaron distintos autoinformes y mediciones

del desempeño respecto a la atención. Los resultados indicaron que mayores niveles de atención plena estaban asociados con niveles más bajos de estrés académico, pero no mostraron fuertes correlaciones entre la atención plena y la atención. Se discuten los efectos potenciales del entrenamiento de atención plena sobre la atención y el estrés de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, no se encontró correlación entre las variables, aspecto que muchos estudios por el contrario favorecen.

El estudio de Requena (2020), *Percepción de estudiantes universitario en atención, memoria, ansiedad y autoeficacia ante la educación virtual*, tuvo como objetivo conocer si los estudiantes universitarios percibieron cambios en su desarrollo cognitivo y emocional frente a la enseñanza presencial y online en áreas como la atención memoria, ansiedad y autoeficacia. La muestra estuvo compuesta por 212 alumnos, 154 mujeres y 58 hombres, todos universitarios de pregrado y posgrado en las modalidades educativas presencial y online en Alcalá, España. Se trata de un estudio transversal, el cual se aplicó una investigación empírica cuantitativa, administrando encuestas estandarizadas de 35 ítems, que miden los niveles de atención, memoria, ansiedad y autoeficacia. La confiabilidad de la escala a través del Cronbach es de 0,871. Se observó una correlación positiva moderada entre las variables dependientes a diferencia de la atención y memoria cuyo vínculo es más fuerte. Los resultados mostraron que de acuerdo con el género la percepción varía frente a las variables de memoria y ansiedad. Los cambios en autoeficacia y ansiedad están asociados a la carrera a la que pertenecen y las horas virtuales dedicadas al curso.

En el trabajo de investigación de Espinosa et al. (2021), *Demandas psicológicas, académicas y tecnológicas e impacto psicológico experimentado por estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, como consecuencia del paso de modalidad presencial a modalidad remota por la pandemia de COVID-19*, plantea como objetivo analizar cómo la pandemia tiene un impacto no solo en la salud mental a raíz del aislamiento, sino también cómo surgen necesidades psicológicas, tecnológicas y académicas. La muestra estuvo compuesta por 87 estudiantes, 76 mujeres y 11 hombres. El diseño utilizado fue cuantitativo no experimental descriptivo transversal. Se aplicaron la

escala de DASS-21 y un cuestionario diseñado con 30 ítems. Los resultados demuestran que 31 % de los estudiantes presentan problemas de atención y concentración al migrar a la modalidad virtual. En las demandas tecnológicas, 31 % indica tener problemas al momento de dar los exámenes en la plataforma. A nivel de las demandas psicológicas, según la Escala de DASS-21, el 62,8 % de los participantes presentan síntomas de depresión.

La investigación de Fernández (2018), *Estrés y compromiso en estudiantes de una universidad privada de Lima*, tuvo como objetivo dar a conocer la relación entre estrés y compromiso académico en universitarios de la carrera de Psicología. Se contó con una muestra de 200 estudiantes, de los cuales 37 % fueron hombres y 63 % mujeres, entre los 16 y 42 años. La técnica de muestreo fue no probabilística, lo que significa que los resultados no pueden ser universalizados, mientras que la recolección de información se basó en el uso del Inventario de SISCO del Estrés académico y *Utrecht Work Engagement Student (Scale)*. Se observó que los factores de estrés están asociados con el compromiso en los estudios. Dependiendo de cada uno, las demandas tendrán un impacto tanto negativo como positivo, por lo cual los instrumentos de afrontamiento de cada individuo resultan importantes para confrontar, lo que a su vez permitirá que se concentren en diversas actividades y optimicen el desarrollo de las actividades que se les presenten.

Jiménez et al. (2020), en su estudio *Efectos del confinamiento social en jóvenes universitarios de la ciudad de Santa Marta (ansiedad)*, indica que ante la cuarentena ocasionada por el Covid-19 se han observado casos de ansiedad en jóvenes universitarios entre 16 y 23 años. La investigación es de diseño no experimental tipo transaccional y descriptivo con una muestra no probabilística. El inventario aplicado fue el de Aaron Beck que comprende 21 ítems que describen diversos síntomas de ansiedad. Los resultados fueron que el 62.1 % presenta ansiedad leve, el 24,1 % tiene ansiedad moderada y el 13.8 % de la muestra presenta ansiedad grave como resultado del confinamiento ante la pandemia del Covid-19.

El estudio de Villafuerte (2017) titulado *Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la*

Universidad de Ciencias y Humanidades, tuvo por objetivo revisar la relación entre estrategias de aprendizaje, estrés académico y ambiente universitario. La muestra estuvo conformada por 104 estudiantes, a quienes se les presentó el Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de Estrategias de Aprendizaje (CEDEA), la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) y el Inventario de Ambiente de Clases Universitarias (IACU). El estudio es de tipo descriptivo-correlacional, sus resultados pusieron en evidencia que no existe una adecuada relación entre estrategias de aprendizaje, estrés académico y ambiente de aprendizaje, y que, en cambio, existen otros agentes que tienen mayor impacto entre ellos.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Estrés percibido

El Síndrome General de Adaptación de Hans Selye (como se citó en Coon y Mitterer, 2010) sostiene que, ante la exposición a un estrés prolongado, el cuerpo genera una reacción de la misma forma que lo haría con una enfermedad, infección, envenenamiento, traumatismos, fracaso, nuevo empleo, romance, vergüenza, dificultades en los estudios, etc. Estas reacciones tienen tres etapas:

Reacción de alarma: se activan las hormonas del estrés (adrenalina, noradrenalina, y cortisol) para enfrentar el mismo que se presenta, de modo que el organismo manifieste síntomas biológicos, tales como malestares estomacales, dolor muscular, fiebre, fatiga, dolor de cabeza, falta de energía, apetito, etc.

Etapas de resistencia: en esta fase, el cuerpo se estabiliza y la reacción de alarma disminuye. Si bien el cuerpo enfrenta mejor el estresor original, su capacidad de resistencia frente a nuevos estresores disminuye. Es en esta etapa que aparecen factores psicosomáticos.

Etapas de agotamiento: en este punto el cuerpo pierde los recursos para enfrentar el estrés y se presentan síntomas característicos como señales emocionales (ansiedad, cansancio mental, desgano), conductuales (evasión de responsabilidades, comportamiento

destrutivo, falta de realidad, abandono personal) o físicas (malestares físicos, abuso de medicación, obsesión por enfermedades).

Según lo planteado por Larsen y Buss (2005), el estrés se produce por un sentimiento intrínseco a causa de situaciones o hechos que denotan riesgo o falta de control. En otras palabras, tiene que ver con el tipo de reacción de los individuos ante una situación específica.

Lazarus y Folkman (1984) sostienen que el estrés

como estímulo es aquel producto de un evento o acumulación de eventos, resultado de la experiencia del sujeto ante determinadas situaciones amenazantes y nocivas que implican excesivas demandas para la persona. La respuesta es la reacción psicofisiológica ante situaciones estresantes y el estrés como relación de acontecimientos, la reacción es un proceso transaccional como consecuencia de la valoración cognitiva de la situación amenazante. (p. 54)

Según Barraza (2004), se denomina “estrés académico” a la sensación de presión que siente el alumno desde la etapa escolar hasta el posgrado durante el proceso de aprendizaje. Sustenta su modelo a partir de la Teoría General de Sistemas de Colle y del Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus. Está fundamentado por las siguientes cuatro hipótesis:

Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico. Se refiere a la relación del sistema-entorno, en otras palabras, al equilibrio entre los procesos de entrada constituidos por los estímulos estresores o síntomas (*input*) y los de salida como las estrategias de afrontamiento (*output*).

Hipótesis del estrés académico como estado psicológico. Aparecen estresores mayores que ponen en riesgo a la persona y cuando esta no puede controlarlos, y los estresores menores, relacionados con el valor que la persona les otorga a ellos. Para Barraza (2005), son estresores académicos la competitividad grupal, las sobrecargas de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones de trabajo, el ambiente desagradable, la falta de incentivos, los tiempos limitados, los conflictos con asesores, los problemas con los compañeros, las evaluaciones y los tipos de trabajo.

Hipótesis de indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico. Se refiere a la falta de equilibrio, que se manifiesta en síntomas físicos (cefalea, insomnio, fatiga, problemas estomacales, etc.), psicológicos (falta de atención, problemas de memoria, depresión, ansiedad, etc.) o conductuales (inasistencia a clases, falta de motivación en las actividades académicas, autorreclusión).

Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico. Dependiendo de la persona se emplean diferentes estrategias de afrontamiento para mantener el equilibrio como el asertividad, el buen humor para enfrentar la situación, los buenos ánimos, buscar apoyo profesional o en la religión, la planificación y la realización de actividades.

González (1983) manifiesta la “Ley general del estrés” indicando que, si la influencia del ambiente es superior o alcanza los límites del organismo, este lo distingue como una situación de peligro, molesta o insana, el organismo desencadena una respuesta de enfrentamiento o escape y/o una reacción de estrés con la producción de las hormonas de catecolaminas y cortisol.

Lazarus y Folkam (1986) consideran que el estrés, dependiendo de la persona, se origina como un vínculo entre estímulo y respuesta, ya que sentirá la percepción de un riesgo en su entorno, porque cada persona tiene una manera individual de percibirlo. Esto puede explicar las diferentes respuestas de las personas ante un mismo estresor. La diferencia está en las capacidades y talentos de cada sujeto, “no cualquier situación adversa o con propiedades afectivamente negativas es por sí sola estresante. Solo lo es cuando las circunstancias empiezan a erosionar la capacidad de reacción y los recursos del sujeto” (Fierro, 2002, p. 23).

En relación con los niveles de estrés, Flores y Fajardo (como se citó en Morales y Barraza, 2017) proponen que el estrés se presenta en situaciones variadas por las exigencias extremas que le son impuestas a las personas, siendo su rol principal mantener sus capacidades fundamentales. Estos autores proponen dos tipos de estrés: el positivo que refiere a la capacidad del individuo de responder de forma favorable a las exigencias del

entorno según el contexto y el estrés negativo que se da por las demandas inesperadas, extremas y prolongadas que exceden a las competencias del individuo.

Agid y Lerer (2000) indican que los trastornos psiquiátricos contemplan al estrés con un rol importante en su origen y su manifestación puede afectar el desenvolvimiento en todos los roles que desempeñan las personas, específicamente, en aquellos con demandas académicas.

Según Gutiérrez et al. (2010), el estrés en el campo académico se relaciona con la depresión, ideaciones suicidas e incluso con estrés crónico. Siendo estos problemas de salud muy serios y sin querer restarle importancia se debe mencionar que los efectos más importantes se asocian al rendimiento académico pudiendo llegar al fracaso y abandono de sus estudios (Fernández-Hileman et al., 2014).

Vogel y Schawabe (2016), a través de sus estudios en neurociencia cognitiva, indican que hay suficientes pruebas para apoyar la tesis que el estrés tiene un efecto negativo en la atención, memoria y aprendizaje. Cabe mencionar que estas variables están influidas por la personalidad, entorno socio-económico y familiar que pueden cruzarse con el desenvolvimiento académico y, por ende, tener un impacto a largo plazo en su calidad de vida.

Zárate et al. (2017) afirman que, durante su proceso de formación académica, el alumno suele estar expuesto a situaciones que lo angustien y los métodos con los que afrontan la situación no son suficientes o seguros por lo que pueden incrementar su intranquilidad, cansancio físico, mental, falta de sueño, bajo rendimiento académico, desmotivación y ausencia en sus clases hasta llegar al retiro de sus cursos.

Santrock (2006) indica que los modelos cognoscitivos – conductuales ponen énfasis en que los estudiantes pueden controlar, manipular e incluso normar su conducta en vez que esta sea dominada por factores externos. Estas técnicas consisten en que, ante una determinada situación estresora, los alumnos sustituyen su narrativa negativa por positiva con el fin que este autodiálogo pueda cambiar pensamientos negativos a positivos.

Barraza (2005) considera sobre el estrés académico que el organismo sufrirá depresión por las experiencias vividas y como resultado se darán los síntomas del estrés. La sobreexposición al estrés académico genera diversos efectos que pueden presentarse a través de las áreas físicas, psicológicas y de comportamiento. La habilidad con la que se enfrente esta situación conllevará a un trabajo cognitivo y conductual que se desarrolla frente a la situación y en la que nos condiciona adquirir mecanismos de adaptación (González, 2007).

Cruz y Vargas (2001) han elaborado una clasificación de niveles de estrés denominándolos estresores mayores a los que no obedecen a situaciones experimentadas por la persona porque su existencia es objetiva e impactarán de forma negativa; en otras palabras, serán una amenaza total hacia la persona. Por otro lado, están los estresores menores, su valor está sujeto a la forma de pensar que tiene la persona ante una situación, de ahí que su reacción ante dicho estímulo está sujeta a la valoración que le da al mismo.

1.2.2. Atención selectiva

Izaguirre (2015) sostiene que la atención es un proceso cognitivo por el cual se selecciona un determinado estímulo, entre muchos, que se encuentra alrededor de aquella a la que se le suman la motivación y emoción como factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Cuando un estudiante se encuentra ante determinadas circunstancias que generen estrés, como cambios en las rutinas de aprendizaje, la pandemia, aislamiento social, factores económicos, etc., su atención se ve alterada.

Blackburn (2020), por su parte, señala que la atención plena es estar completamente presente en el momento, ser consciente de los alrededores, la mente y el cuerpo, y ser capaz de filtrar las distracciones que son estresantes en la vida de uno.

Wilhelm Wundt fue el pionero de la psicología experimental, ya que enfoca sus estudios en la atención, a la cual describe como una acción intrínseca que define el nivel de existencia de ciertas ideas en la conciencia (Roselló, 1997). La Teoría del Aprendizaje por Observación de Albert Bandura (como se citó en Feist y Feist, 2007) sostiene que este tipo de aprendizaje

es más eficaz por tratarse de una experiencia directa. Dentro de este tipo de aprendizaje se dan los siguientes cuatro procesos:

Atención. Algunos factores que influyen en la atención son estereotipos con los que nos relacionamos, tales el atractivo del tipo (si es famoso o no) y el enfoque en la conducta a imitar.

Representación. Existe dos tipos de representación, la simbólica, que es cuando se forman imágenes mentales, y la verbal, que es cuando a través del lenguaje se manifiestan las conductas que se desean copiar.

Actuación. Luego de la observación emerge la representación que se guardó en la memoria para luego realizar una evaluación de la actuación realizada.

Motivación. Se considera que el aprendizaje por observación es altamente efectivo cuando los aprendices están motivados a copiar una conducta.

El Modelo de Atkinson-Schiffirin (1968) es una teoría humanista que contempla la capacidad de recordar información a través de los sentidos, básicamente la vista y la audición, e involucra tres tipos de memoria (como se citó en Coon y Mitterer, 2010). Acá la información debe ingresar a través de la memoria sensorial (los sentidos), siendo retenida por segundos. La atención selectiva cumple un rol fundamental porque selecciona la información que será trasladada a la memoria de corto plazo, donde se almacena información en la conciencia consciente. Cuando este tipo de memoria se asocia con otros procesos mentales actúa como memoria de trabajo, donde se registra la información necesaria para resolver problemas, operaciones mentales, etc. Si la información es relevante, se transfiere a la memoria a largo plazo, que es un espacio de almacenamiento de capacidad ilimitada porque contiene información importante.

El Modelo Jerárquico de la Atención de Sohlberg y Mateer (1987) nace con el objetivo de describir la atención. Menciona seis componentes de esta, que van incrementando en dificultad (siendo los dos últimos los que más trabajo requieren) y son los siguientes:

Arousal. La capacidad de mantenerse alerta, estar despiertos y seguir estímulos del exterior.

Atención focalizada. La capacidad para centrar la atención en un determinado estímulo.

Atención sostenida. La capacidad de mantener por un determinado periodo de tiempo la atención en un estímulo.

Atención selectiva. La capacidad de focalizar la atención ante un estímulo en un entorno de distracción.

Atención alternante. La capacidad de alternar la atención entre diferentes estímulos.

Atención dividida. La capacidad de atender diversos estímulos en el mismo momento.

Posner et al. (1973) proponen la Teoría de la Atención Selectiva en la que sostiene que la atención se manifiesta en una serie de expresiones que son resultados de sistemas de atención que actúan de forma separada a pesar de estar relacionados. Dichos sistemas se relacionan con las zonas cerebrales encargadas de la atención; además plantea que la atención está constituida por tres subsistemas (Posner, 1980; Posner y Cohen, 1984):

Sistema atencional de alerta o vigilancia. Es la capacidad de continuar el estado de alerta para localizar velozmente un estímulo, estableciéndose una relación entre velocidad y presión del estímulo, por lo que, a mayor velocidad para prestar atención, menor es la capacidad de detalle. El factor principal es captar el estímulo proyectado.

Sistema atencional de orientación. Refiere al hecho de que la atención es orientada al estímulo más importante, por lo que su objetivo es localizar los estímulos, de esta manera, se toma en cuenta que aquellos que aparecen envían una señal, que a su vez potencia su percepción y da lugar a mayor velocidad en su procesamiento.

Sistema atencional de control ejecutivo. Es el sistema consciente que tiene el poder voluntario de la atención ante la diversidad de estímulos y se vincula con los procesos de atención focalizada y selectiva, pues denotan planificación, manejo de conflictos, estrategias, etc. por requerir de procesos cognitivos.

Mangels et al. (2001) sostienen que la atención es selectiva de forma innata, porque los recursos biológicos con los que cuenta el ser humano son limitados. Esto significa que en

el aula el alumno debe enfocar su atención y seleccionarla, es decir, estar atento a las instrucciones; por el contrario, si se distrae no podrá cumplir con la consigna encomendada.

Steinberg (2019) menciona que el rendimiento académico tiene relación con un adecuado ajuste psicocial; en otras palabras, si la persona no presenta problemas emocionales o de conducta de forma reiterada, su rendimiento académico tendrá buenos resultados a largo plazo. También incluye otros factores como son los económicos y las situaciones de salud que son predictivos, ya que se llega a buenos resultados académicos.

Medrano et al. (205) hace referencia a que la dedicación a los estudios tiene como resultado que el alumno se sienta satisfecho consigo mismo y convencido que la elección de la carrera en que se encuentra es la que desea. Esto implica que se den altos niveles de concentración y percepción.

Barajas (2018) presente algunas causas de origen fisiológico, social o personal que pueden generar estragos en los niveles de concentración, los cuales podrían causar problemas de atención y es importante identificarlos para comprender y orientar a los alumnos en su proceso educativo:

Alteraciones biológicas. Estas pueden estar relacionadas con enfermedades, problemas sensoriales, anemia, problemas alimenticios.

Distracciones. Estímulos que pueden ir desde formas, ruidos o colores desviando la atención de manera involuntaria.

Tareas. Dependiendo del tipo de actividad que se consigne pueden ser causantes de atención o de desatención.

Personalidad. La capacidad natural de autocontrol u orientación al logro más allá si la tarea resulte poco atractiva.

Estados personales. Debido a diversas situaciones de impacto personal como son el estrés, sueño, cansancio o falta de atención.

Rodionvov (como se citó en Sainz, 2003) referencia que los tipos de atención están relacionados dos directamente con la personalidad y señala cuatro tipos:

Tipo 1. Fuerte, equilibrado y móvil; son aquellos que presentan un adecuado nivel de concentración, velocidad en la asimilación, distribución de los contenidos, pero poca continuidad.

Tipo 2. Fuerte, desequilibrado y móvil; cuenta con buena concentración, distribución de los contenidos, poca velocidad para el cambio de tareas y al igual que el primero poca continuidad.

Tipo 3. Fuerte equilibrado e inmóvil; presenta una concentración algo lenta con continuidad, adecuada distribución de los contenidos y capacidad para el cambio de tareas.

Tipo 4. Débil, carente de aptitudes atencionales.

González Hernández (2007) indica que existe una relación evidente entre el estresor y la atención porque si la atención se incrementa por centrarse en el estresor, la persona disminuirá la atención hacia sí mismo, pero si la atención está centrada en uno mismo, lo que pase alrededor que en este caso es un estresor que decrece. Además, cuando el estrés se incrementa se corre el riesgo que, por exceso de atención sostenida al estresor, la persona presenta fatiga, la cual lo lleva a bajar su rendimiento y perjudicar sus resultados.

1.3. Definición de términos básicos

Atención. Concentración y enfoque de los recursos mentales.

Covid-19. Enfermedad infecciosa causada por un tipo de coronavirus.

Estrés percibido. Percepción de los estímulos del entorno que pueden afectar la condición física o mental de una persona.

Memoria a corto plazo. Sistema de memoria con capacidad limitada en el que la información es registrada por treinta segundos, salvo que esta sea repetida puede retenerse por más tiempo.

Memoria a largo plazo. Tipo de memoria ilimitada en el que se registra grandes cantidades de información de forma casi permanente.

Memoria sensorial. Un tipo de memoria que contiene información del mundo en su forma original por tiempo muy limitado.

Modalidad virtual. Experiencia académica para estudiantes a través del uso de Tecnologías de Información.

Pandemia. Enfermedad que se esparce por diferentes países y afecta a la mayoría de los pobladores de una localidad o región.

Percepción. Proceso mental para organizar las sensaciones según los patrones significativos.

Proceso cognitivo. Capacidad para procesar la información a partir de la sistematización del acceso a la información a través de percepciones o experiencias.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis principal e hipótesis derivadas

2.1.1. Hipótesis general

Existe una relación indirecta entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

2.1.2. Hipótesis derivadas

Existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y nivel de atención en el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

2.2. Variables y definición operacional

V1: Estrés percibido

V2: Atención selectiva

Tabla 1*Matriz de definición operacional de estrés percibido*

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	ESCALA
	Definición conceptual			
	El estrés se produce por un sentimiento intrínseco a causa de situaciones o hechos que denotan riesgo o falta de control.			
	Estrés percibido alto	0 = Nunca		
	Estrés percibido medio	1 = Muy a menudo		
	Estrés percibido bajo	2 = Casi nunca	Escala de Estrés	
Estrés percibido		3 = A veces	Percibido (EPP-14)	Likert
		4 = A menudo		
	Definición operacional			
	El estrés percibido es la forma de reaccionar que tienen las personas ante una situación en particular.			

Tabla 2

Matriz de definición operacional de atención selectiva

	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	ESCALA
Atención selectiva	<p>Definición conceptual</p> <p>La atención es un proceso cognitivo por el cual se selecciona en un determinado estímulo entre muchos que se encuentran alrededor a ella y se le suman la motivación y emoción como factores que influyen en el proceso de aprendizaje.</p>	Rendimiento académico	<p>TOT: Efectividad total en la prueba, es decir: TR-(O+C)</p> <p>Sobre 40 pc: Un buen rendimiento general en torno a la atención sostenida lo hace capaz de producir en su trabajo, no se fatiga atencionalmente.</p> <p>Bajo 40 pc: Mal rendimiento general en torno a la atención sostenida, no es capaz de producir en su trabajo, se fatiga atencionalmente.</p>	Escala de Atención Sostenida D2	Símbolos y dígitos
	<p>Definición operacional</p> <p>Está relacionada con aquella capacidad que poseen los individuos para centrarse en un solo estímulo y bloquear los distractores que puedan perjudicar su tarea.</p>	Nivel de atención (concentración)	<p>CON: índice de Concentración O (TA-C)</p> <p>Sobre 40 pc: Capacidad de concentración y eficacia en la tarea</p> <p>Bajo 40 pc: Incapacidad de concentración e ineficacia en la tarea.</p>		

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

Se utilizó un diseño observacional, no experimental, analítico-descriptivo, correlacional de corte transversal, debido a que se buscó hallar la relación entre percepción del estrés y atención selectiva en un determinado periodo.

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población

Según Hernández et al. (2014), la población se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan para el análisis de un fenómeno determinado de estudio” (p. 174), en ese sentido, la presente investigación estuvo conformada por un universo de 205 estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

3.2.2. Muestra

Según Hernández et al. (2014), la muestra es definida como “el subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta” (p. 175), por tanto, en el caso del presente estudio, fue probabilístico y estuvo compuesto por 134 alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres a partir de la siguiente fórmula:

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

Donde:

N = tamaño de la población

p = probabilidad de éxito

q = probabilidad de fracaso

$Z^2 = (1.96)^2$

e = 0.5 %

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.5 * 0.5 * 205}{(0.05)^2 * (205 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = \frac{3.8416 * 0.25 * 205}{0.0025 * 204 + 3.8416 * 0.25}$$

$$n = \frac{197}{0.51 + 0.9604}$$

$$n = \frac{197}{1.4704}$$

$$n = 134$$

3.3. Técnicas de recolección de datos

El presente estudio estuvo orientado a los alumnos de todos los niveles del Programa de Maestría en Educación, a quienes se les aplicó la Escala de Estrés Percibido (EPP-14) y el Test de símbolos y dígitos.

3.3.1. Escala de Estrés Percibido (EPP-14)

La Escala de Estrés Percibido (EPP-14) (*The Perceived Stress Scale PSS*, por sus siglas en inglés) es una herramienta creada por Cohen et al. en 1983, cuyo objetivo es valorar las diversas situaciones a las que una persona se enfrenta y pueden ser consideradas como estresantes en base a la definición de “estrés psicológico” por Lazarus y Folkman (como se citó en Cohen et al., 1983). Esta escala se compone de 14 ítems que miden el nivel de control que sienten tener las personas en situaciones inesperadas y a la inversa, así como medir qué situaciones les resultan incontrolables y en qué medida el estrés que experimentan se traduce en síntoma.

Se considera preguntas vinculadas con el estrés al que se enfrentó en el último mes la persona. Usa un formato de escala de Likert de cinco alternativas con un rango de 0 (nunca) a 4 (siempre), el puntaje total es resultado de la inversión de los puntajes de las preguntas 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13; luego se suman los 14 ítems. La escala va de 0 a 56, donde los resultados superiores demuestran mayor estrés percibido.

La escala ha sido estudiada en dos versiones, ambas más limitadas que esta: una con 10 ítems y otra con solo 4. La primera de estas se consigue invirtiendo el puntaje de los 4 ítems positivos (6, 7, 8 y 9), al que luego se le suma 10 ítems (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 14).

En Perú, la Escala de Estrés Percibido fue validada por Guzmán y Reyes (2018), quienes realizaron tres investigaciones con el objetivo de evaluar las propiedades psicométricas del instrumento, el primero de los cuales fue una muestra de 332 estudiantes, mientras que el segundo se hizo con 114 psicólogos. Los dos cursos introductorios constan de estudiantes y el tercero fue con 64 que estaban intentando dejar de fumar. Los índices alfa de Cronbach obtenidos en los resultados fueron de 0,84, 0,85 y 0,86, respectivamente. Después de dos días, se comprobó la confiabilidad por medio del método test-retest, cuyo coeficiente de correlación fue de 0,85.

3.3.2. Test de Símbolos y Dígitos D2

El Test de Atención D2, también conocido como Test de Símbolos y Dígitos D2, fue creado por Rolf Brickenkamp en 1962, el cual fue traducido al español por Seisdedos Cubero, mide la atención selectiva —también conocida como “amplitud atencional” o “atención sostenida”— y la concentración mental. Además, la capacidad del individuo para concentrar su atención de forma selectiva a un estímulo específico, mientras se ignoran los menos importantes, además de valorar la velocidad del procesamiento, el seguimiento de instrucción y la capacidad de aquel para discernir entre diversos estímulos visuales. Está conformada por 14 líneas de 47 caracteres, en total 658 ítems. Los estímulos contienen las letras d o p, las cuales pueden estar junto a una o dos rayas pequeñas puestas en la parte superior o inferior, bien de manera individual o en pareja. De la misma manera, Delgado et al. (2009) validaron el test para su aplicación en el ámbito del Perú, para la confiabilidad se llevó a cabo con el método de test-retest, en una muestra de 264 alumnos. Entre los resultados se observó coeficientes que oscilan entre 0.73 y 0.82, todos estadísticamente significativos, lo cual permite señalar que el test es confiable.

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva y el software estadístico de SPSS-23 a fin de que se pueda medir si los datos de la población son paramétricos o no, con lo que se logró seleccionar el estadístico de correlación empleado en el tratamiento de los resultados.

3.5. Aspectos éticos

La presente investigación fue desarrollada en base a los siguientes criterios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki por tratarse de una investigación en la que se evaluó a personas:

A través de un mensaje se informó en qué consisten las pruebas a las que accederán.

Se guardó reserva sobre la información obtenida, al tratarse de un estudio de carácter anónimo.

La investigación se realizó a través de medios digitales con la finalidad de cuidar el medio ambiente.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Estrés percibido

Tabla 3

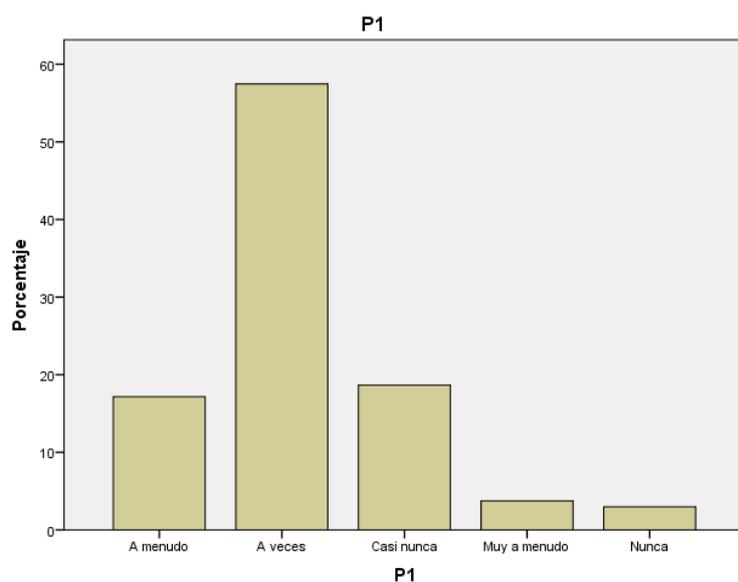
¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	23	17,2	17,2	17,2
	A veces	77	57,5	57,5	74,6
	Casi nunca	25	18,7	18,7	93,3
	Muy a menudo	5	3,7	3,7	97,0
	Nunca	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 3 y la Figura 1 se observa que 3.0 % menciona que nunca ha estado afectado por algo que haya ocurrido inesperadamente, 18.7 % de los encuestados opina que casi nunca se ha afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente, 57.5 %, correspondiente a 77 encuestados presenta que a veces se ha visto afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente; mientras que 3.7 % de los encuestados se ha encontrado muy a menudo afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente y 17.2 % de ellos a menudo se encuentra afectado.

Tabla 4

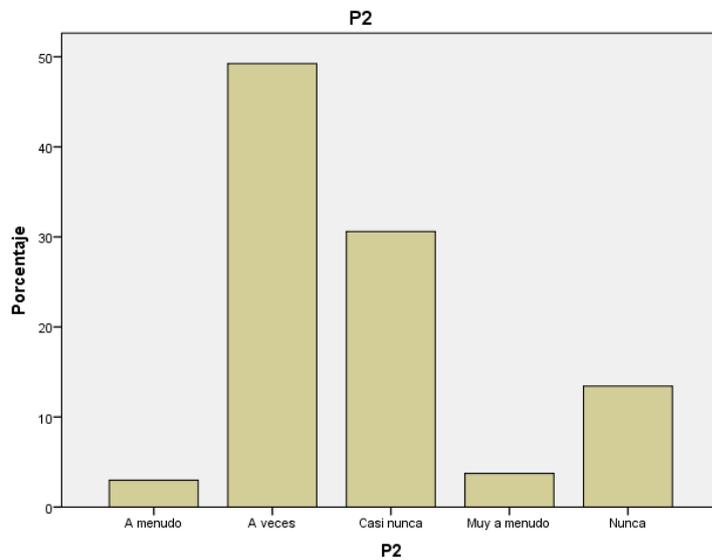
¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	4	3,0	3,0	3,0
	A veces	66	49,3	49,3	52,2
	Casi nunca	41	30,6	30,6	82,8
	Muy a menudo	5	3,7	3,7	86,6
	Nunca	18	13,4	13,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 4 y la Figura 2, se observa que 13.4 % nunca ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida; 30.6 % casi nunca se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida; 49.3 % opina que solo a veces se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida; 3.7 % muy a menudo se encuentra incapaz de controlar las cosas importantes en su vida; y 3.0 % siente que a menudo es incapaz de controlar las cosas importantes en su vida.

Tabla 5

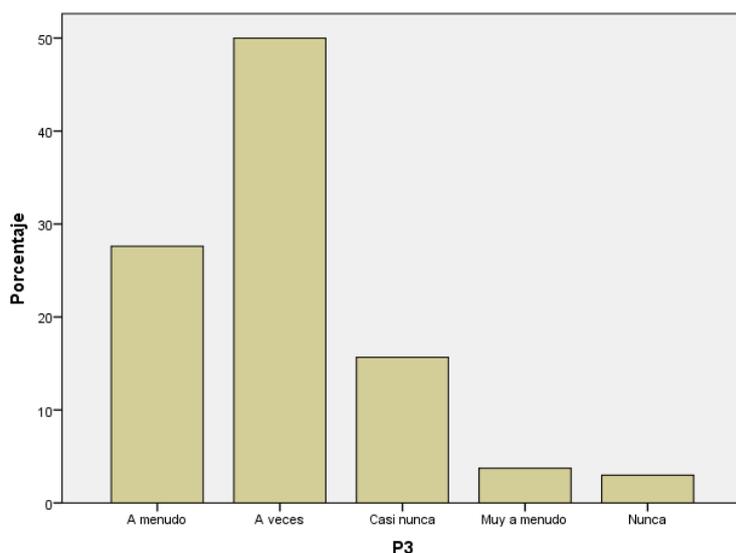
¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	37	27,6	27,6	27,6
	A veces	67	50,0	50,0	77,6
	Casi nunca	21	15,7	15,7	93,3
	Muy a menudo	5	3,7	3,7	97,0
	Nunca	4	3,0	3,0	100,0
Total		134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 5 y la Figura 3, se observa que 3.0 % de los encuestados considera que nunca se ha sentido nervioso o estresado; en la misma línea, pero con mayor porcentaje, 15.7 % menciona que casi nunca se ha sentido nervioso o estresado; en una línea intermedia, se observa que 50 % opina que a veces ha sentido nervios o estrés; por el

contrario, 27.6 % menciona que a menudo se ha sentido nervioso o estresado y 3.7 % siente que muy a menudo se ha encontrado nervioso o estresado.

Tabla 6

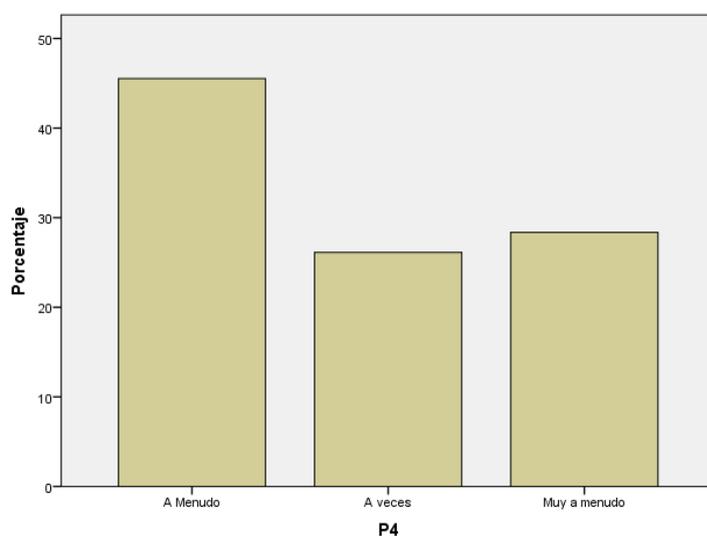
¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A Menudo	61	45,5	45,5	45,5
	A veces	35	26,1	26,1	71,6
	Muy a menudo	38	28,4	28,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 6 y la Figura 4, se observa que 26.1 % a veces ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida; 45.5 % siente que a menudo logra

manejar con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida; y 28.4 % opina que muy a menudo ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida.

Tabla 7

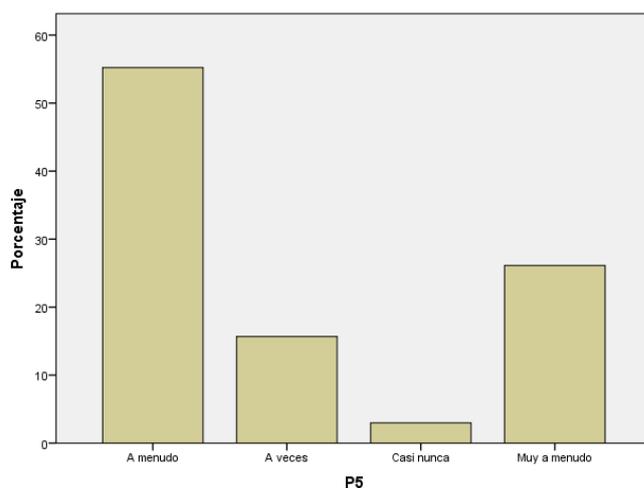
¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A menudo	74	55,2	55,2	55,2
A veces	21	15,7	15,7	70,9
Casi nunca	4	3,0	3,0	73,9
Muy a menudo	35	26,1	26,1	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 7 y la Figura 5, se observa que 3 % casi nunca ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida; 15.7 % menciona que a veces afronta efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida; por el contrario, 26.1 % opina que muy a menudo ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida; en menor grado, 55.2 % considera que a menudo ha afrontado efectivamente el suceso mencionado.

Tabla 8

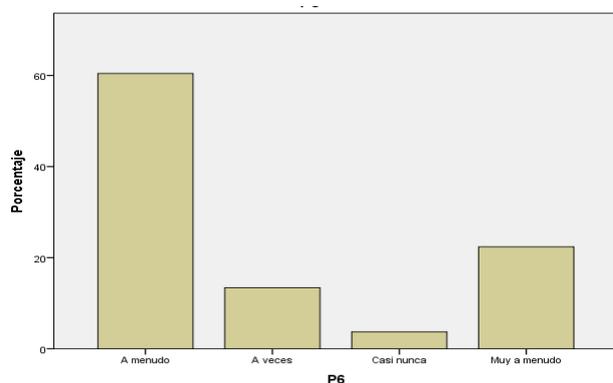
¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A menudo	81	60,4	60,4	60,4
A veces	18	13,4	13,4	73,9
Casi nunca	5	3,7	3,7	77,6
Muy a menudo	30	22,4	22,4	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 6

¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 8 y la Figura 6, se presenta que 3.7 % considera que casi nunca ha estado seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales; 13.4 % de los encuestados a veces se ha sentido seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales; de igual manera, 22.4 % considera que muy a menudo se encuentra seguro de la premisa en mención; y 60.4 % se siente muy seguro sobre lo comentado.

Tabla 9

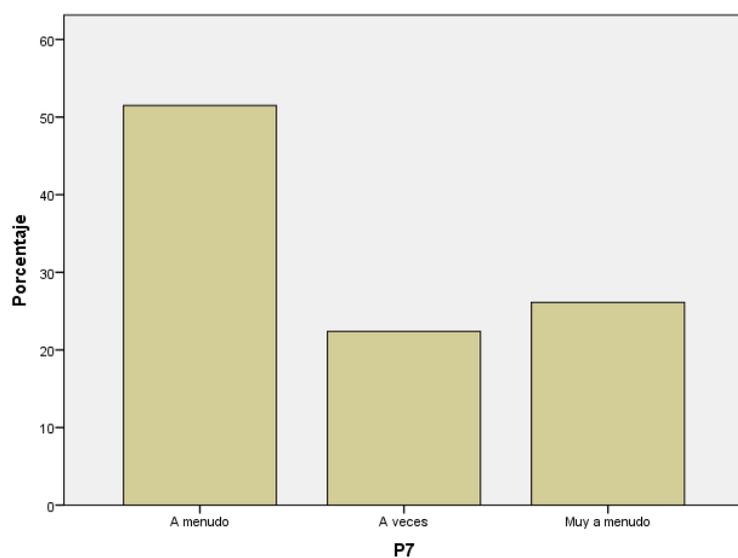
¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A menudo	69	51,5	51,5	51,5
A veces	30	22,4	22,4	73,9
Muy a menudo	35	26,1	26,1	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 7

¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 9 y la Figura 7, se observa que 22.4 % siente que a veces las cosas le van bien; 26.1 % muy a menudo siente que las cosas les va bien; mientras que 51,5 % siente a menudo lo mencionado anteriormente.

Tabla 10

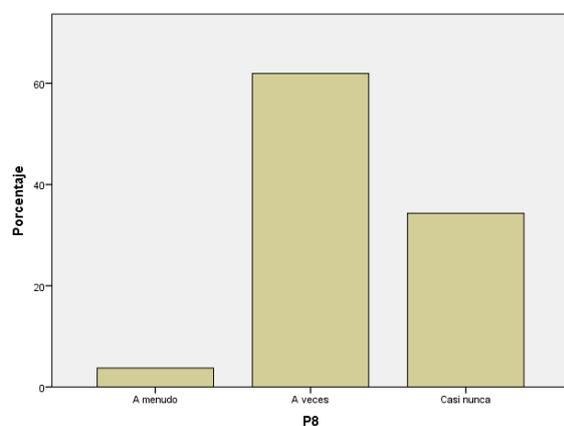
¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A menudo	5	3,7	3,7	3,7
A veces	83	61,9	61,9	65,7
Casi nunca	46	34,3	34,3	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 8

¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 10 y la Figura 8, se observa que 34.3 % casi nunca ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer; 61.9%, correspondiente a 83 encuestados, a veces siente que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer; 3.7 % ha sentido que a menudo no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer.

Tabla 11

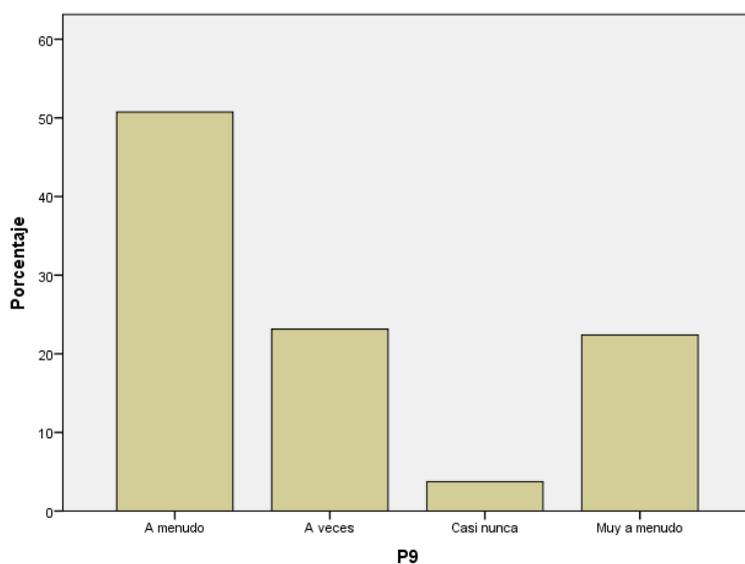
¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	68	50,7	50,7	50,7
	A veces	31	23,1	23,1	73,9
	Casi nunca	5	3,7	3,7	77,6
	Muy a menudo	30	22,4	22,4	100,0
Total		134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 9

¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 11 y la Figura 9, se observa que 3.7 % casi nunca ha podido controlar las dificultades de su vida; 23.1 % siente que ha podido controlar las dificultades de su vida; por el contrario, 50.7 % de los encuestados siente que a menudo ha podido controlar las dificultades de su vida y 22.4 % siente que muy a menudo ha podido controlar las dificultades de su vida.

Tabla 12

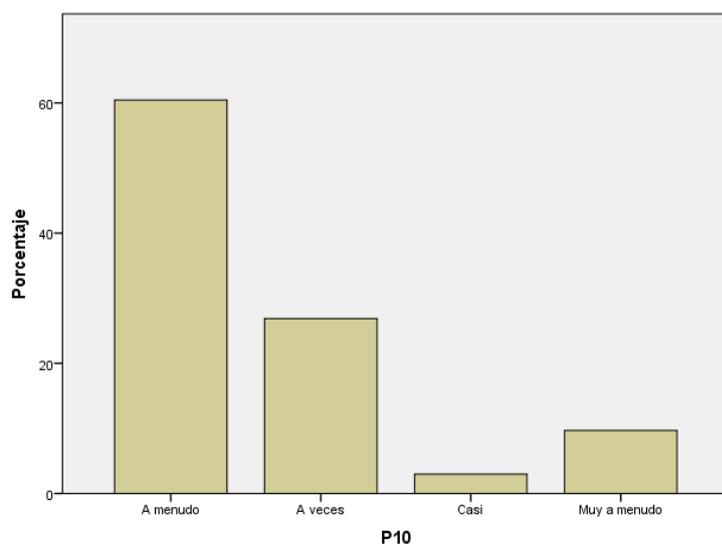
¿Con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	81	60,4	60,4	60,4
	A veces	36	26,9	26,9	87,3
	Casi nunca	4	3,0	3,0	90,3
	Muy a menudo	13	9,7	9,7	100,0
Total		134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 10

¿Con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 12 y la Figura 10, se observa que 3.0 % de los encuestados casi nunca ha sentido que tenía todo bajo control; 26.9 % solo ha sentido que a veces tenía todo bajo control; 60.4 % siente que a menudo ha tenido todo bajo control; y, finalmente, 9.7 % siente que muy a menudo tenía todo bajo control.

Tabla 13

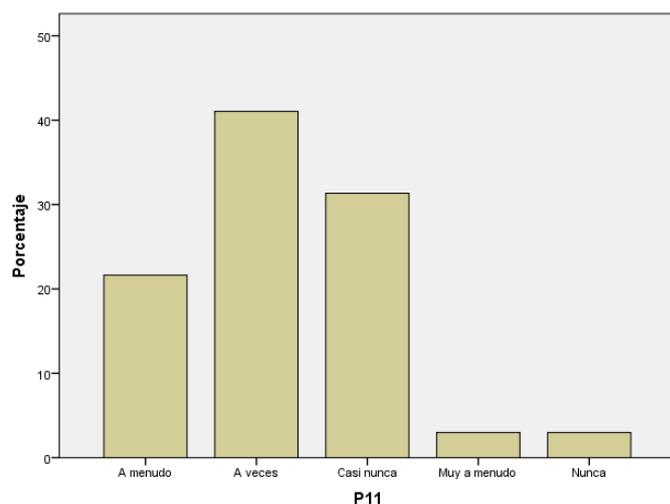
¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	29	21,6	21,6	21,6
	A veces	55	41,0	41,0	62,7
	Casi nunca	42	31,3	31,3	94,0
	Muy a menudo	4	3,0	3,0	97,0
	Nunca	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 11

¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 13 y la Figura 11, se observa que 3.0 % nunca estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control; 31.3 % siente que casi nunca ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control; 41.0 % siente que casi nunca se ha enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control; mientras que, por el contrario, 21.6 % a menudo se ha sentido

enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control y 3.0 % siente que muy a menudo se siente enfadado por la situación anteriormente mencionada.

Tabla 14

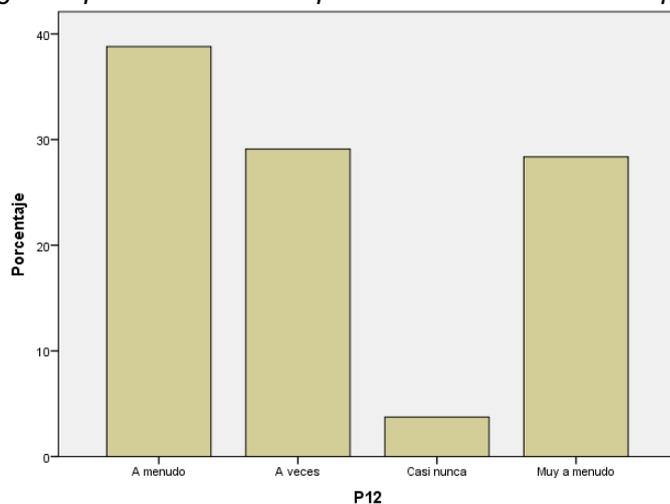
¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	52	38,8	38,8	38,8
	A veces	39	29,1	29,1	67,9
	Casi nunca	5	3,7	3,7	71,6
	Muy a menudo	38	28,4	28,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 12

¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 14 y la Figura 12, se observa que 3.7 % casi nunca piensa sobre las cosas que quedan por hacer; 29.1 % de los encuestados a veces piensa sobre las cosas que le quedan por hacer; 38.8% siente a menudo que piensa sobre las cosas que le quedan por hacer; y, por último, 28.4 % siente que muy a menudo piensa en las cosas que le quedan por hacer.

Tabla 15

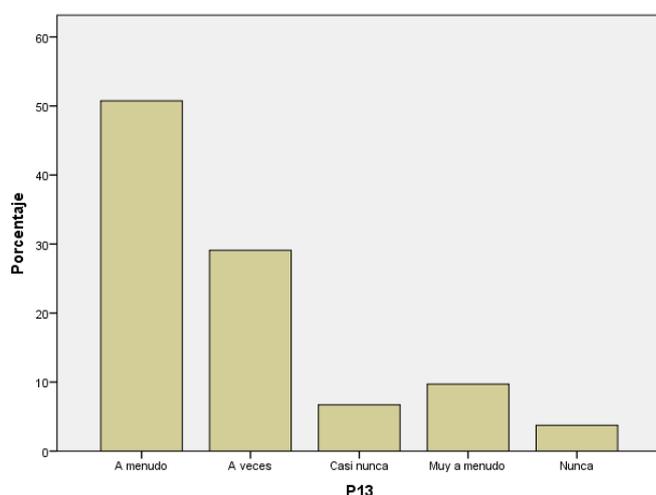
¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	68	50,7	50,8	50,8
	A veces	39	29,1	29,1	79,9
	Casi nunca	9	6,7	6,7	86,6
	Muy a menudo	13	9,7	9,7	96,3
	Nunca	5	3,7	3,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 13

¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 15 y la Figura 13, se observa que 3.7 % nunca ha podido controlar la forma de pasar el tiempo; 6.7 % opina que casi nunca ha podido controlar la forma de pasar el tiempo; 29.1 % considera que a veces ha podido controlar la forma de pasar el tiempo; 9.7 % muy a menudo controla su forma de pasar el tiempo; mientras que, por el contrario, 50.8 % de los encuestados a menudo controla la forma de pasar el tiempo.

Tabla 16

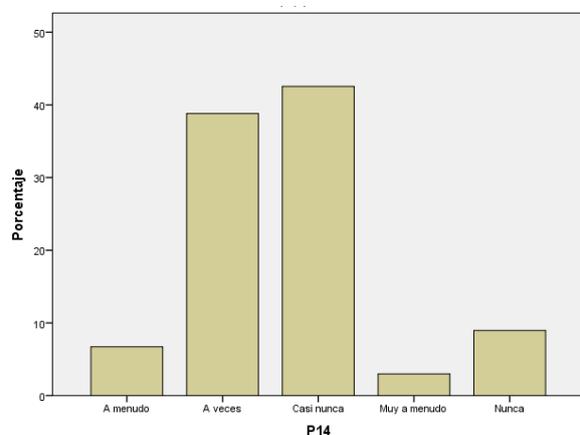
¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	9	6,7	6,7
	A veces	52	38,8	45,5
	Casi nunca	57	42,5	88,1
	Muy a menudo	4	3,0	91,0
	Nunca	12	9,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 14

¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 16 y la Figura 14, se observa que 9.0% siente que nunca las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas; mientras que 42.5 % considera que casi nunca las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas; 38.8 % menciona que a veces las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas; 6.7 % opina que a menudo las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas; y, por último, 3.0 %

indica que muy a menudo siente que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas.

Tabla 17

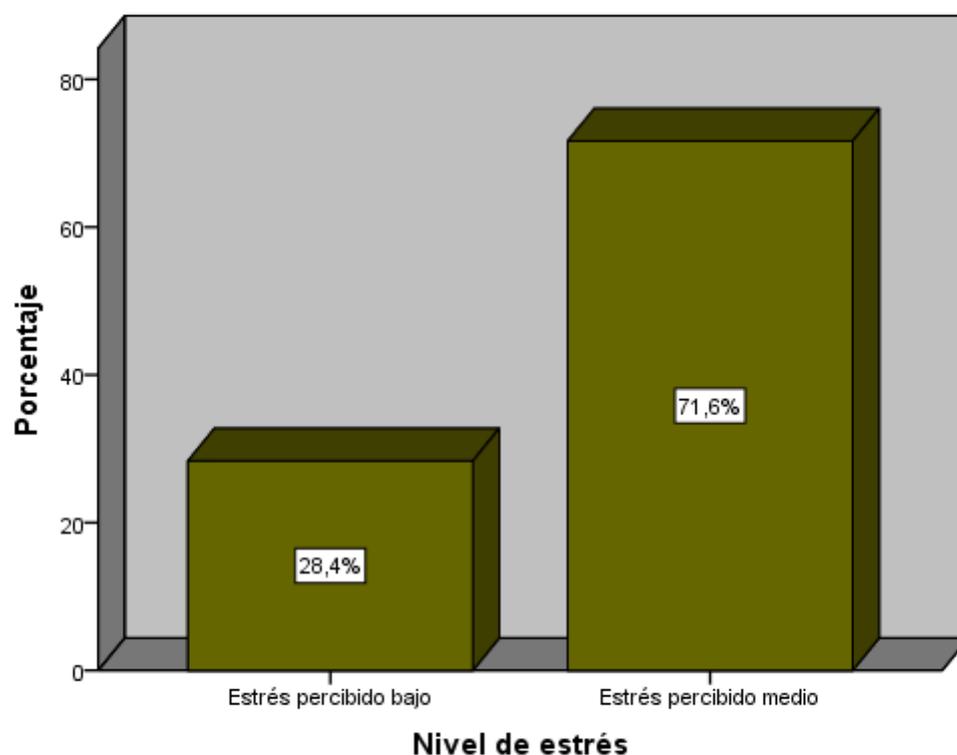
Nivel de estrés percibido

	Frecuencia	Porcentaje
Estrés percibido bajo	38	28.4
Estrés percibido medio	96	71.6
Total	134	100.0

Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Figura 15

Nivel de estrés percibido



Nota: Tomado de SPSS de EPP-14 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 17 y la Figura 15, se observa que 28,4% se encuentra con estrés percibido bajo; mientras que 71,6% se halla con estrés percibido medio.

4.2. Atención selectiva

Tabla 18

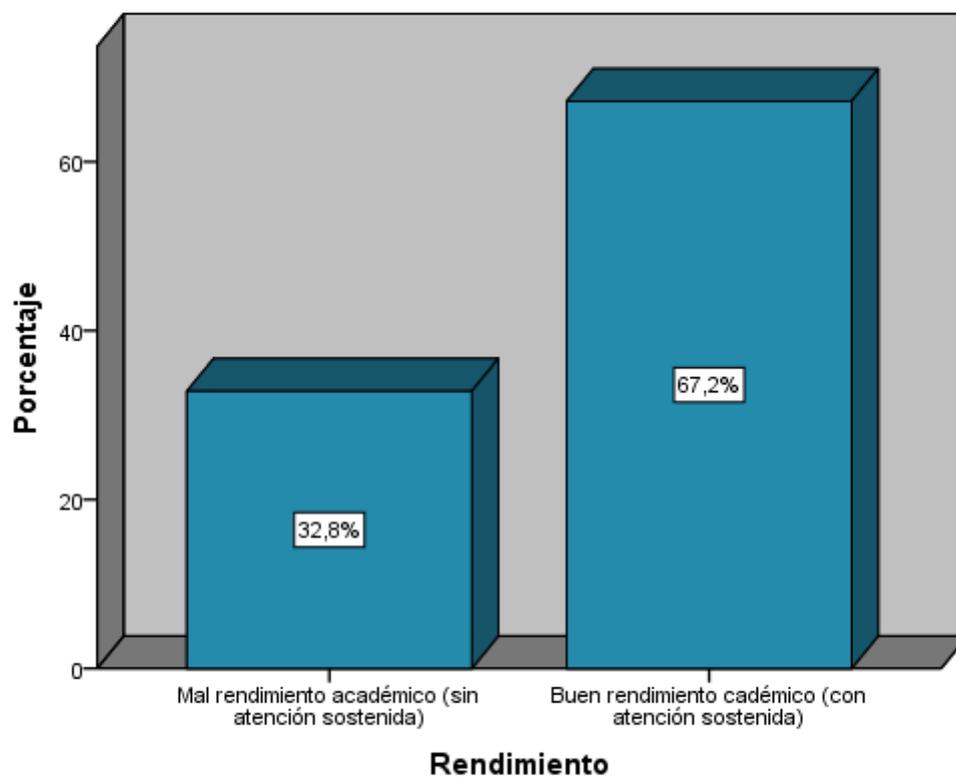
Nivel de la dimensión rendimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Mal rendimiento académico (sin atención sostenida)	44	32.8
Buen rendimiento académico (con atención sostenida)	90	67.2
Total	134	100.0

Nota: Tomado de SPSS de TA D2-12 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).
Fuente: Elaboración propia.

Figura 16

Nivel de rendimiento



Nota: Tomado de SPSS de TA D2-12 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).
Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 18 y la Figura 16, se observa el porcentaje de rendimiento de los participantes, donde 67,2 % de los encuestados se encuentra con buen rendimiento respecto a una atención sostenida y 32,8 %, correspondiente a 31 participantes, no lo hace.

Tabla 19

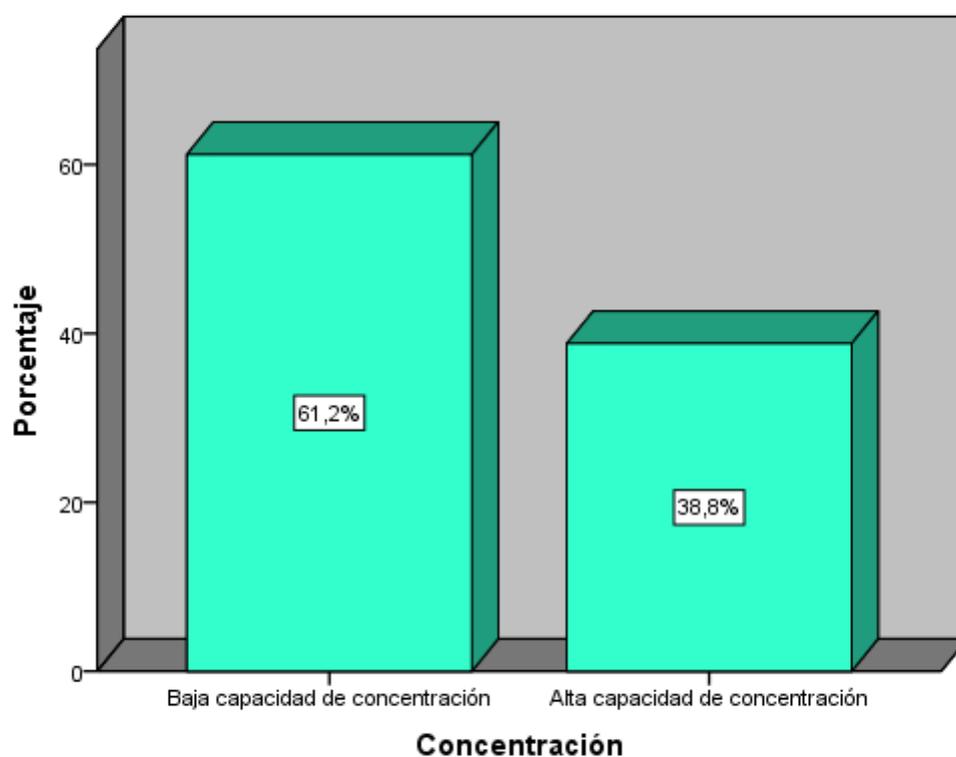
Nivel de concentración

	Frecuencia	Porcentaje
Baja capacidad de concentración	82	61.2
Alta capacidad de concentración	52	38.8
Total	134	100.0

Nota: Tomado de SPSS de TA D2-12 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).
Fuente: Elaboración propia.

Figura 17

Nivel de concentración



Nota: Tomado de SPSS de TA D2-12 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).
Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 19 y la Figura 17, se observa el porcentaje de concentración de los participantes, donde 61,2 % de los encuestados se encuentra en baja capacidad atencionalmente y 38,8 %, correspondiente a 52 participantes se halla en alta capacidad de concentración.

Tabla 20

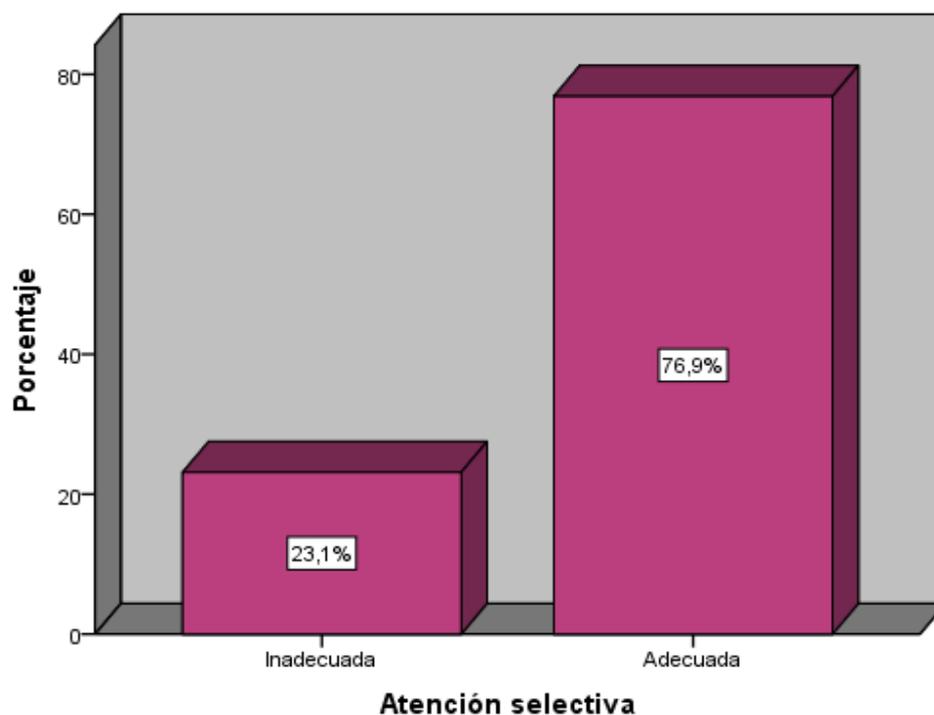
Nivel de atención selectiva

	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuada	31	23.1
Adecuada	103	76.9
Total	134	100.0

Nota: Tomado de SPSS de TA D2-12 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).
Fuente: Elaboración propia.

Figura 18

Nivel de atención selectiva



Nota: Tomado de SPSS de TA D2-12 de alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).
Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la Tabla 20 y la Figura 18, se observa el porcentaje de atención selectiva de los participantes, donde 76,9 % de los encuestados se encuentra en adecuada atención selectiva y 23,1%, correspondiente a 31 participantes se halla con inadecuada atención selectiva.

4.3. Contrastación de hipótesis

4.3.1. Hipótesis general

H_0 : No existe una relación indirecta entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

H_a : Existe una relación indirecta entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Considerando que:

$P > 0.05$, aprueba la hipótesis nula (H_0)

$P < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0 para aceptar la hipótesis alterna)

Tabla 21

Correlación entre estrés percibido y atención selectiva

			Estrés percibido	Atención selectiva
Rho de Spearman	Estrés percibido	Coefficiente de correlación	1,000	,047
		Sig. (bilateral)	.	,586
		N	134	134
	Atención selectiva	Coefficiente de correlación	,047	1,000
		Sig. (bilateral)	,586	.
		N	134	134

Nota: Tomado de SPSS de instrumentos aplicados a los alumnos del Programa de Maestría en Educación

USMP (2022).

Se observa la no existencia de una correlación de acuerdo con el valor de correlación encontrado entre el estrés percibido y la atención selectiva que fue de 0,047, donde p-valor = 0,586, razón por la cual ambas variables no se relacionan al ser mayor a 0,05, de lo que se deduce el rechazo de la hipótesis alterna, mientras que sugiere la aceptación de la hipótesis nula de la investigación y se concluye que el estrés percibido no se relaciona significativamente en la atención selectiva entre los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Como se ha demostrado a lo largo del presente análisis, no existe una relación indirecta entre estrés percibido y atención selectiva bajo el contexto del proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

4.3.2. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₀: No existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

H_a: Existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Considerando que:

$P > 0.05$, aprueba la hipótesis nula (H₀)

$P < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H₀ para aceptar la hipótesis alterna)

Tabla 22*Correlación entre estrés percibido y rendimiento académico*

			Estrés percibido	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Estrés percibido	Coeficiente de correlación	1,000	,089
		Sig. (bilateral)	.	,307
		N	134	134
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	,089	1,000
		Sig. (bilateral)	,307	.
		N	134	134

Nota: Tomado de SPSS de instrumentos aplicados a los alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).

Se observa la existencia de una correlación de 0,089 entre estrés percibido y nivel de atención, donde p-valor = 0,307, razón por la cual ambas variables no se relacionan al ser mayor a 0,05, de lo que se colige que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula de la presente investigación; por tanto, se concluye que el estrés percibido no se relaciona en el nivel de atención en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Como lo hemos demostrado a lo largo del análisis, no hay una relación indirecta entre estrés percibido y nivel de atención bajo el contexto del proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y nivel de atención (concentración) en el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

H_a: Existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y nivel de atención (concentración) en el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Considerando que:

$P > 0.05$, aprueba la hipótesis nula (H_0)

$P < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0 para aceptar la hipótesis alterna)

Tabla 23

Correlación entre estrés percibido y nivel de atención

			Estrés percibido	Nivel de atención (Concentración)
Rho de Spearman	Estrés percibido	Coeficiente de correlación	1,000	-,077
		Sig. (bilateral)	.	,379
		N	134	134
	Nivel de atención (Concentración)	Coeficiente de correlación	-,077	1,000
		Sig. (bilateral)	,379	.
		N	134	134

Nota: Tomado de SPSS de instrumentos aplicados a los alumnos del Programa de Maestría en Educación USMP (2022).

Se observa la existencia de una correlación de -0,077 entre estrés percibido y concentración, donde p-valor = 0,379, razón por la cual ambas variables no se relacionan al ser mayor a 0,05, de lo que se colige que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la presente investigación; por tanto, se concluye que el estrés percibido no se relaciona con el nivel de atención (concentración) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Como lo hemos demostrado a lo largo del análisis, hay una relación directa positiva entre estrés percibido y nivel de atención bajo el contexto del proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La presente investigación se propuso determinar la relación entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres. De acuerdo con el procedimiento científico, se obtuvo como resultado el rechazo de la hipótesis general, por lo que no existe una relación indirecta entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres. Lo que se expresó, según se pudo apreciar en los resultados, una correlación de 0,047 entre el estrés percibido y la atención selectiva, donde $p = 0,586$, por lo que ambas variables no se hallan relacionadas en los sujetos estudiados. En ese sentido, se acepta la hipótesis nula de la investigación demostrándose que no existe relación en el análisis de relación indirecta entre el estrés percibido y la atención selectiva debido al proceso de cuarentena entre los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.

Los resultados descritos líneas arriba concuerdan con el estudio de Blackburn (2020) que no encontró correlación significativa entre el estrés académico y la atención plena, por lo que no respalda la asociación entre ambas variables. De esta manera, los hallazgos entran se complementan con la investigación de González et al. (2020), la cual fue realizada en estudiantes mexicanos en cuarentena debido al Covid-19. Esta sustenta que, debido al aislamiento, se presentaron manifestaciones psicológicas que afectaban la cotidianidad del alumno, dentro de las cuales el estrés percibido afectó al 31.92% de la muestra. Entre los resultados obtenidos, como se indica en la Tabla 3, el nivel de presunción sobre algo que ocurre inesperadamente demuestra que el 57,5 % se ha visto afectado. Asimismo, se observa que el 32,8% de la muestra carece de un buen rendimiento para realizar sus actividades académicas cotidianas, cuya realización toma más tiempo, lo que coincide con los resultados

de la evaluación de atención aplicada, según la cual el 61,2% ha presentado baja capacidad de concentración.

Asimismo, la investigación de Requena (2020) encuentra un vínculo fuerte entre las variables de atención y memoria, y que esto depende del género. A nivel de la percepción, existe relación con la ansiedad que genera cambios en la autoeficacia. En este estudio no se encuentra un efecto obstructivo en su concentración, demostrando que existen características culturales, sociales e individuales que permiten la ocurrencia de experiencias personales y únicas para cada individuo, lo que concuerda con los resultados de la Tabla 17, a saber, que el 71,6% de la muestra presenta un nivel medio de estrés percibido. El autor señala que una prolongada exposición a situaciones de estrés ocasiona distintos efectos en diferentes áreas cognitivas del hombre, afectado por la concentración de los efectos. Esto significa que, de realizarse en circunstancias diferentes a las que implica la cuarentena, los resultados podrían ser otros.

Por otro lado, la investigación de Morales y Moysén (2015) difieren de la hipótesis planteada. De sus resultados se concluye que, a mayor estrés percibido, menor es la atención sostenida y, según sus propios datos, ante situaciones de estrés, los estudiantes buscan estrategias de afrontamiento que les permitan enfrentar el momento a través de actividades que reducen la tensión tales como concentrarse para tener éxito (70 %), fijarse objetivos concretos (68 %). Se deduce que, ante el estresor o amenaza percibida, utilizan diferentes estrategias para sobrellevarlo y hacer frente a la adversidad. Si bien el planteamiento se hace desde la perspectiva de la interacción social, cabe recalcar que los espacios académicos son considerados como áreas de interacción cuya modificación puede generar en el alumno estímulos amenazantes que lo obligaban a reorganizarse, pues los somete a eventos psicológicos estresantes. Sin embargo, como se observa en la Tabla 8, el 60,4 % de los participantes del estudio se ha sentido capaz de mejorar sus problemas personales. En relación con la atención selectiva, en la Tabla 17 se pone en evidencia que el 71,6% de la muestra presenta un nivel medio de estrés percibido y el estudio de referencia muestra que

el 68,71 % busca actividades que permiten enfocar la atención en la resolución adecuada de los problemas.

Los resultados obtenidos del presente estudio sobre la relación entre estrés percibido y compromiso académico coinciden con los de Fernández (2018), quien encontró que, al considerar alguna situación estresante en el ambiente académico (afuera o dentro), el alumno presentará reacciones al estímulo estresor, lo que a su vez tendrá un impacto directo en el contexto académico. Según estos hallazgos, la correlación entre las variables es de 49.92 %, lo cual coincide con los resultados del presente estudio, donde se sustenta que el estrés percibido por el Covid-19 y el efecto del aislamiento social han tenido un impacto directo en la atención de los alumnos, quienes perciben a estos como amenazas, lo cual se traduce en una inadecuada atención selectiva (23,1%) y un inadecuado procesamiento de la información reflejado en su baja concentración, percibiendo la información que procesa, la cual tiene un impacto directo en su energía y voluntad, lo que dificulta de este modo su concentración para las actividades académica que debe realizar.

Los datos, que presenta Jiménez et al. (2020), coinciden que el ambiente influye en que se perciba como estímulo estresor, alterando el bienestar emocional del alumno con una tendencia a afectar su rendimiento académico, lo cual se traduce en su falta de concentración por los niveles de ansiedad que presentan con un 13,8 %. Esto no coincide con los resultados que se aprecian en la Tabla 18 en donde el 61.2 % de los encuestados presentan una baja capacidad de concentración.

Villafuerte (2017) hace un estudio sobre la relación entre estrategias de aprendizaje, ambiente universitario y estrés académico cuyos resultados revelan que sí existe una relación estadísticamente clara entre dichas variables, lo que respalda los resultados obtenidos en el presente estudio. Es importante destacar que, sin embargo, en relación a sus variables, se considera la existencia de otros agentes tales como percepciones erróneas, pensamientos, conductas o hábitos distorsionados, y el hecho de que los docentes pueden tener impacto sobre ellas (algo que en este estudio no se tomó en cuenta, por limitar el enfoque a los efectos del estrés percibido en la concentración en medio de la pandemia del Covid-19).

CONCLUSIONES

No se presenta correlación de entre el estrés percibido y la atención selectiva, con un Rho de Spearman de 0,047 donde $p = 0,586$, lo que demuestra que ambas variables no se relacionan entre sí ($p > 0,05$), por lo que se aceptó la hipótesis nula de investigación, según la cual el estrés percibido no se relaciona con la atención selectiva de los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres. De esta manera, presentan niveles de estrés percibido bajo en 28,4% y estrés percibido medio 71,6%. Asimismo, 76,9 % de los encuestados se encontró en adecuada atención selectiva y 23,1%, correspondiente a 31 participantes se halló con inadecuada atención selectiva

De igual manera, no existe una relación indirecta y significativa entre estrés percibido y rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres, puesto que se obtuvo un Rho de Spearman de 0,089 y un $p = 0,307$. Es decir, el proceso de cuarentena en que se encuentran los alumnos, al verse afectados por hechos inesperados, si bien produjo una percepción amenazante considerada como estrés que afectó sus capacidades cognitivas, éstas se vieron superadas por la constante necesidad de alerta frente a la situación originada por la crisis sanitaria y económica que caracterizaron al contexto.

Asimismo, no se halló la existencia de una correlación de -0,037 entre el estrés percibido y el nivel de atención (concentración) en el proceso de cuarentena (Covid-19) en los alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres, pues se encontró un Rho de Spearman de -0,077 donde $p = 0,379$, lo que evidenció la falta de correlación entre el estrés percibido y la atención selectiva por el proceso de cuarentena.

RECOMENDACIONES

El Área de Calidad Educativa de la Universidad San Martín Porres debería implementar como parte de la secuencia de clase, diez minutos previos al dictado, la realización de capacitaciones para que los docentes con el fin de que brinden técnicas de relajación o ejercicios focalizados en reducir el estrés y mejorar la atención que considere el contexto de crisis sanitaria y económica en el que se encuentra el país.

La situación pandémica afecta las capacidades cognitivas. Por ello, se recomienda a los docentes incorporar talleres o plataformas de *e-learning* o de *podcast* para el control de la ansiedad y el estrés basado en la elaboración de resúmenes, esquemas mentales, técnicas de estudio.

Del mismo modo, sería oportuno que el área de Tutoría de la Universidad San Martín de Porres brinde un espacio de consejería estudiantil virtual dirigida por un *staff* académico y terapéutico, orientado en promover emociones saludables a través de actividades académicas incentivando la investigación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Agencia EFE. (2020, 13 de marzo). Prensa china asegura que primer caso de coronavirus fue en noviembre. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/mundo/asia/primer-contagio-de-covid-19-en-china-fue-en-noviembre-segun-prensa-472466>
- Agid, O. y Lerer, B. (2000). Environmental stress and psychiatric illness. *Pub Med*, 54(3), 135-141. [https://doi.org/10.1016/S0753-3322\(00\)89046-0](https://doi.org/10.1016/S0753-3322(00)89046-0)
- Andina Agencia Peruana de Noticias. (2020, 6 de marzo). Presidente Vizcarra confirma primer caso de coronavirus en Perú. *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-presidente-vizcarra-confirma-primer-caso-coronavirus-peru-787293.aspx>
- Barajas, N. (2018). *Las TIC como elemento mediador de la práctica docente para favorecer los procesos de atención selectiva y sostenida* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33127/TESIS%20Noris%20Barajas%20Motta%20%20MIE%20%282018%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica*, 6(2). <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado/>
- Barraza, A. (2005). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior* [informe]. *IV Congreso Regional de Investigación Educativa, Zacatecas, México*.
file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-
CaracteristicasDelEstresAcademicoEnLosAlumnosDeEdu-2880918.pdf
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es

- Blackburn, T. (2020). *The Relationship Between Mindfulness, Academic Stress, and Attention*. [Tesis de Especialidad, Utah State University]. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/7940>
- Clínica Mayo. (2020). *Enfermedad del coronavirus 2019 (Covid-19)*. <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>
- Cohen, S. et al. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4), 385-396. <https://www.jstor.org/stable/2136404>
- Coon, D. y Mitterer, J. (2010). *Introducción a la Psicología: El acceso a la mente y la conducta*. Cengage Learning.
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001). *Estrés, entenderlo es manejarlo*. Alfa Omega
- Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2009). *Adaptación psicométrica del d2 Test de atención*. Editorial Hozlo S.R.L.
- Espinosa, C. M., Serrano, L.C. y Peña, M.F. (2021). *Demandas psicológicas, académicas y tecnológicas e impacto psicológico experimentado por estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucamaranga como consecuencia del paso de la modalidad presencial a modalidad remota por la pandemia de COVID-19* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Bucamaranga]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/13882/2021_Tesis_Cludia_Espinosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Feist, J. y Feist, G. (2007). *Teorías de la personalidad*. McGraw Hill.
- Fernández-Hileman, M. D. R., Corengia, A. y Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/787>
- Fernández, A. (2018). *Estrés y compromiso en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de Pregrado, Universidad de Ciencias Aplicadas]. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/625153>
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de Psicología*. Alianza Editorial.

- González, N. et al. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Revista Universidad del Zulia*, 12(33), 183. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- González, F. M. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Editorial de Ciencias Médicas.
- González, J. (2007). Herramientas aplicadas al desarrollo de la concentración de la atención en el alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 61-70. <https://www.redalyc.org/pdf/2270/227017553004.pdf>
- González de la Rivera, J. L. y Morera, A. (1983). La valoración de sucesos vitales: Adaptación española de la escala de Holmes y Rahe. *Psiquis*, 4(1), 7-11. http://psicoter.es/dmdocuments/83_A032_02.pdf
- Gutiérrez, J. A., Montoya, L.P., Toro, B.E., Briñón, M. A., Rosas, E. y Salazar, L.E. (2010). *Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico*. *CES Medicina*, 24(1), 7-17. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/%20%20medicina/article/view/1011>
- Hernández, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hoel, A. (2020, 18 de marzo). Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>
- Izaguirre, M. (2015). *Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje*. Metodología de la aplicación de la neurociencia en la educación. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI). (2020, 26 de junio). *El 40,1 % de los hogares del país tuvo acceso a Internet en el primer trimestre del 2020*. <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-401-de-los-hogares-del-pais-tuvo-acceso-a-internet-en-el-primer-trimestre-del-2020-12272/>
- Jiménez, A. F. et al. (2020). *Efectos del confinamiento social en jóvenes universitarios de Santa Marta (ansiedad)* [Tesis de licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/32618>

- Labrador, F. (1995). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Temas de Hoy.
- La Greca, A. M. et al. (1992). *Stress and Coping in Child Health*. The Guilford Press.
- Larsen, R. y Buss, D. (2005). *Psicología de la personalidad*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Mangels, J. et al. (2001). Attention and successful episodic encoding: An event-related potential study. *Brain Research*, 11(1),77-95. [https://doi.org/10.1016/S0926-6410\(00\)00066-5](https://doi.org/10.1016/S0926-6410(00)00066-5)
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf
- Medrano, L. A. et al. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 114-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>
- Morales, M. y Barraza, A. (2017). *Estrés y rendimiento académico en alumnos de una licenciatura en nutrición*. Redie.
- Morales, B. y Moysén, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.9.380>
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 23-25. <https://doi.org/10.1080/00335558008248231>
- Posner, M. I. y Cohen, Y. (1984). Components of visual orienting. En H. Bouma y D. G. Bouwhuis (Eds.), *Attention and Performance X* (pp. 531- 556). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Posner, M. I. et al. (1973). On the selection of signals. *Memory and Cognition*, 1, 2-12. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03198062>
- Redacción Gestión. (2020, 24 de marzo). Sunedu e Indecopi piden a las universidades la reprogramación del pago de matrícula y mensualidades. *Gestión*.

<https://gestion.pe/peru/sunedu-e-indecopi-inician-acciones-de-supervision-en-universidades-para-verificar-cumplimiento-de-clase-virtuales-noticia/>

Requena, T. (2020). *Percepción de estudiantes universitarios en atención, memoria, ansiedad y autoeficacia ante la educación virtual* [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá].

<https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/47835>

Roselló, J. (1997). *Psicología de la atención*. Pirámide.

Sainz, N. (2003). *Psicología de la educación física y el deporte escolar*. Material en soporte digital.

Sánchez-Márquez, N. I. (2018). *Atención, memoria y emoción: una revisión conceptual*.

Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/6030/1/2018_atencion_memoria_emocion.pdf

Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación: Modelos conductuales y cognoscitivos Sociales*. McGraw-Hill.

Steinberg, L. (2019). *Adolescence* (10.^a ed.). Mc Graw-Hill.

Suárez-Riveiro et al. (2020). Rendimiento académico según distintos niveles de funcionalidad ejecutiva y de estrés infantil percibido. *Psicología Educativa*, (1), 77-76.

<https://journals.copmadrid.org.psed>

Velazque, L. et al. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria.

Odontología San Marquina, 23(2), 203- 205.

<http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>

Villafuerte, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad*

Ciencias y Humanidades [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique

Guzmán y Valle].

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1675/TD%20CE%201666%20V1>

[%20%-20Villafuerte%20Reyes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1675/TD%20CE%201666%20V1%20%-20Villafuerte%20Reyes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vogel, S. y Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*, 1, 1–10.
<https://www.nature.com/articles/npjscilearn201611>

Zárate, N. E. et al. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.
http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_11_articulosrevistasindexadas/22159.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables	Metodología
Determinar la relación entre el estrés percibido y la atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	Determinar la relación entre el estrés percibido y la atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	Existe una relación indirecta entre el estrés percibido y la atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del curso de Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	Variable independiente Estrés percibido Dimensiones: - Niveles altos de estrés - Niveles bajos de estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Básico • Descriptivo • Correlacional
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable dependiente	Población
Establecer la relación entre el estrés percibido y el rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	Establecer la relación entre el estrés percibido y el rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	H ₁ : Existe una relación indirecta y significativa entre el estrés percibido y el rendimiento académico por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	Atención selectiva Dimensiones: - Rendimiento académico - Nivel de concentración	Alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.
				Muestra La muestra está conformada por 100 alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.
				Recolección de Datos <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Test
Señalar la relación entre el estrés percibido y el nivel de concentración por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	Indicar la relación entre el estrés percibido y el nivel de concentración por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.	H ₂ : Existe una relación indirecta y significativa entre el estrés percibido y el nivel de atención (concentración) por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres.		

ANEXO 2: Escala de Estrés Percibido (EPP-14)

Ítem	Durante el último mes	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1	¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2	¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3	¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4	¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5	¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6	¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para mejorar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7	¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8	¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4

9	¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10	¿Con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11	¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12	¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13	¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14	¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

