



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**NIVELES DE ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE
PORRES EN CONTEXTO DE PANDEMIA EL AÑO 2020**

**PRESENTADA POR
JUAN MANUEL RIVERA ENCINAS**

**ASESOR
CARLOS AUGUSTO ECHAÍZ RODAS**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ
2021**



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

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



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

**NIVELES DE ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE
PORRES EN CONTEXTO DE PANDEMIA EL AÑO 2020**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:
JUAN MANUEL RIVERA ENCINAS**

**ASESOR:
DR. CARLOS AUGUSTO ECHAÍZ RODAS**

**LIMA, PERÚ
2021**

**NIVELES DE ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN
DE PORRES EN CONTEXTO DE PANDEMIA EL AÑO 2020**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Jorge Luis Manchego Villarreal

Mg. Augusto José Willy Gonzáles Torres

DEDICATORIA

A mis padres que me motivaron e impulsaron a culminar lo que empecé hace varios años. A mi hermana, que me inspiró con su ejemplo y perseverancia.

AGRADECIMIENTOS

A mi querida compañera y amiga
Doris, quien me retó a celebrar este
triunfo.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	.....	iii
DEDICATORIA	.....	iv
AGRADECIMIENTOS	.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	.....	ix
RESUMEN	.....	xiii
ABSTRACT	.....	xi
INTRODUCCIÓN	.....	1
1. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	.....	7
1.1	Antecedentes de la investigación 7	7
1.2	Bases teóricas 13	13
1.3	Definición de términos básicos 26	26
2. CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	.....	29
2.1.	Formulación de hipótesis principal y derivadas 29	29
2.2.	Variables y definición operacional 30	30
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	.....	32
3.1.	Diseño metodológico 32	32
3.2.	Diseño muestral 32	32
3.3.	Técnicas de recolección de datos 33	33
3.4.	Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información 34	34
3.5.	Aspectos éticos 34	34

4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS	.....	35
5. CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	.....	70
CONCLUSIONES	.....	76
RECOMENDACIONES	.....	78
FUENTES DE INFORMACIÓN	.....	81
ANEXOS	.....	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definición operacional de variables	31
Tabla 2: Operacionalización de variables	32
Tabla 3: Frecuencia de estudiantes por género	35
Tabla 4: Frecuencia de estudiantes por edades	36
Tabla 5: <i>Frecuencia de estudiantes por tipo de familia donde reside</i>	37
Tabla 6: <i>Frecuencia de estudiantes por bienestar médico de las personas con que vive</i>	38
Tabla 7: Frecuencia y porcentaje de la premisa 1	39
Tabla 8: Frecuencia y porcentaje de la premisa 2	40
Tabla 9: Frecuencia y porcentaje de la premisa 3	41
Tabla 10: Frecuencia y porcentaje de la premisa 4	42
Tabla 11: Frecuencia y porcentaje de la premisa 5	43
Tabla 12: Frecuencia y porcentaje de la premisa 6	44
Tabla 13: Frecuencia y porcentaje de la premisa 7	45
Tabla 14: Frecuencia y porcentaje de la premisa 8	46
Tabla 15: Frecuencia y porcentaje de la premisa 9	47
Tabla 16: Frecuencia y porcentaje de la premisa 10	48
Tabla 17: Frecuencia y porcentaje de la premisa 11	49
Tabla 18: Frecuencia y porcentaje de la premisa 12	50
Tabla 19: Frecuencia y porcentaje de la premisa 13	51
Tabla 20: Cuadro descriptivo de resultados de estrés	52
Tabla 21: Frecuencia de notas por curso: III ciclo	53
Tabla 22: Estadísticos Descriptivos	53
Tabla 23: Frecuencia de notas por curso IV ciclo	56

Tabla 24: Estadísticos descriptivos	56
Tabla 25: Rendimiento académico	59
Tabla 26: Contrastación de hipótesis de niveles de estrés y el rendimiento académico	61
Tabla 27: Contrastación de hipótesis de niveles de estrés positivo y el rendimiento académico alto	62
Tabla 28: Contrastación de hipótesis de nivel de estrés positivo y el rendimiento académico medio	62
Tabla 29: Contrastación de hipótesis de nivel de estrés positivo y el rendimiento académico bajo	64
Tabla 30: Contrastación de hipótesis de nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto	65
Tabla 31: Contrastación de hipótesis de nivel de estrés negativo y el rendimiento académico medio	67
Tabla 32: Contrastación de hipótesis de nivel de estrés negativo y el rendimiento académico bajo	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Variables sociales debido a su influencia con el estrés	16
Figura 2: Demandas de un individuo para un proceso de valoración	17
Figura 4: Frecuencia de estudiantes por edades	36
Figura 5: Frecuencia de estudiantes por tipo de familia donde reside	37
Figura 6: Frecuencia de estudiantes por bienestar médico de las personas con que vive	38
Figura 7: Gráfico de barras de la premisa 1	39
Figura 8: Gráfico de barras de la premisa 2	40
Figura 9: Gráfico de barras de la premisa 3	41
Figura 10: Gráfico de barras de la premisa 4	42
Figura 11: Gráfico de barras de la premisa 5	43
Figura 12: Gráfico de barras de la premisa 6	44
Figura 13: Gráfico de barras de la premisa 7	45
Figura 14: Gráfico de barras de la premisa 8	46
Figura 15: Gráfico de barras de la premisa 9	47
Figura 16: Gráfico de barras de la premisa 10	48
Figura 17: Gráfico de barras de la premisa 11	49
Figura 18: Gráfico de barras de la premisa 12	50
Figura 19: Gráfico de barras de la premisa 13	51
Figura 20: Gráfico de barras descriptivo de resultados de estrés	52
Figura 21: Promedio notas Anatomía III ciclo	53
Figura 22: Promedio notas Histología III ciclo	54
Figura 23: Promedio notas Embriología III ciclo	55
Figura 24: Promedio notas Psicología III ciclo	55

Figura 25: Promedio notas Anatomía II IV ciclo	.....	57
Figura 26: Promedio notas Bioquímica IV ciclo	.....	57
Figura 27: Promedio notas Microbiología IV ciclo	.....	58
Figura 28: Promedio notas Parasitología IV ciclo	.....	58
Figura 29: Promedio notas Inmunología IV ciclo	.....	59
Figura 30: Rendimiento académico	.....	60

RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada con el objetivo de determinar la relación entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020. Para ello, se trabajó con base a un diseño no experimental, transversal, ambispectivo, descriptivo correlacional, el cual comprendió la aplicación de un cuestionario validado (Escala de Percepción Global de Estrés para Universitarios [adaptado en estudiantes universitarios peruanos]) en una población de 532 estudiantes de 3.º y 4.º ciclo. Las variables fueron evaluadas mediante tablas y gráficos para luego ser sometidas a pruebas de correlación. Los resultados, según la correlación de Spearman, se logra valor de 0.14, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables. Por lo que se concluyó que no existe evidencia de una relación significativa entre los niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Palabras clave: niveles de estrés; rendimiento académico; coronavirus.

ABSTRACT

The aim of this investigation was to determine the relationship between stress levels and academic performance in students of the University of San Martín de Porres in a pandemic context in 2020. We worked based on a non-experimental design, cross-sectional, ambispective, descriptive, correlational, which included the application of a validated questionnaire (Global Perception of Stress Scale for University Students [adapted in Peruvian university students]) in a population of 532 of 3rd and 4th cycle students. Those variables were evaluated by means of tables and graphs to later be subjected to correlation tests. The results, according to the Spearman correlation, a value of 0.14 is achieved, which is only a mean positive correlation, which is not enough to confirm the hypothesis stated between these variables.

It is concluded that there is no evidence of a significant relationship between stress levels and academic performance in students of the University of San Martín de Porres in a pandemic context in 2020.

Keywords: stress levels; academic performance; coronavirus.

INTRODUCCIÓN

La humanidad ha sido atacada por un “brote sin precedentes” originado en Wuhan, capital de la provincia de Hubei, en diciembre del 2019, y que, según la BBC (2020) con fecha de actualización del 24 de julio, se han registrado 15 473 870 casos y un saldo de 633 397 muertes en todo el mundo.

Esta crisis no solo ha afectado la salud física, sino también la mental, por lo que se propagó en la fase inicial una ola de casos de estrés y ansiedad en la población china. El miedo se agravó por los mitos y la desinformación difundida a través de las redes sociales y medios de comunicación. A menudo, por no recurrir a una fuente fidedigna, generando noticias erróneas relacionadas al cuidado de la salud (Huarcaya, 2020). El solo hecho de desconocer sobre el virus, contar con especulaciones de su origen y que sea altamente contagioso obligó a los líderes de los países a considerar protocolos y políticas gubernamentales, a fin de tomar acciones de cuarentena y distanciamiento social como medidas de prevención y mitigación. “El gobierno chino alienta a las personas a permanecer en sus hogares, cancela grandes eventos públicos y reuniones, cierra los parques, colegios, universidades, gimnasios, bibliotecas, organismos gubernamentales y fábricas” (Zhao, 2020, p. 217).

Sin embargo, Huarcaya (2020) afirmó que “La cuarentena incrementa la posibilidad de problemas psicológicos y mentales, principalmente por el distanciamiento de las personas”

(p. 329). En definitiva, el distanciamiento, como medida preventiva, tuvo muchos costos y obligó a la reinención de muchos rubros, a causa de la pérdida de interacción; y es aquí donde el servicio *online* tomó protagonismo.

Respecto a la educación, uno de los rubros más golpeados por la crisis y que no podía parar, tuvo un impacto significativo en los estudiantes universitarios. Cao *et al.* (citado en Huarcaya, 2020, p. 329) estudiaron a 7 143 estudiantes de medicina durante la fase inicial de la pandemia en China, y descubrieron que el 0.9 % de ellos mostraron síntomas ansioso graves; el 2.7 % moderados y el 21.3 % leves.

Según el diario El País (2020), España es el octavo país del mundo con mayores casos detectados, por detrás de Estados Unidos, Brasil, Rusia, Reino Unido, Perú y Chile. Con fecha de actualización del 8 de julio, Madrid ha tenido 72 409 casos positivos y un saldo de 8 441 muertos. En Europa, “la única excepción a la regla del cese de actividades presenciales es Suecia” (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020, p. 10). El confinamiento no ha sido tan drástico como en Latinoamérica, pues los habitantes podían salir a hacer ejercicio o caminatas, o como en Bélgica, tomando en cuenta el metro de distancia; no obstante, las políticas gubernamentales para evitar espacios de aglomeración también se efectuaron, al igual que en China, donde el teletrabajo y las estrategias digitales a larga distancia se sumaron a la nueva normalidad española, generando el mismo patrón de estrés en la población europea, especialmente, en el entorno de educación superior. La educación remota ha generado un estrés adicional al miedo de contagiarse: el tener que cumplir con trabajos, horarios y evaluaciones *online*. Además, se observó que la población docente ha sido la que más problemas ha tenido para adaptarse.

En América, Estados Unidos, con más de 3 millones de personas diagnosticadas, epicentro global de la pandemia, el cual ha sido el país con más positivos, seguido de Brasil, Rusia, India y Reino Unido. De acuerdo a la BBC (2020) con fecha actualizada de marzo, superó el número de muertes a China con más de 3 600 fallecidos. Tras las medidas de confinamiento expuestas por el gobierno, los mismos estados han tenido la autonomía para salvaguardar la salud pública de sus habitantes en los espacios de mayor aglomeración,

como en los institutos de educación superior; incluso estas medidas de confinamiento han sido adoptadas por las autoridades estatales, al cerrar los campus de las universidades públicas y privadas, antes de las disposiciones del gobierno. (IESALC, 2020).

Las políticas de ingreso al país han cambiado, por lo que los estudiantes extranjeros deben de estar inscritos en un centro que ofrezca clases presenciales, caso contrario debían abandonar el país. Miles de alumnos quedaron en el limbo, sin saber si podrían cursar el año próximo. (Meganoticias, 2020). A esta situación se sumó mayor estrés a los estudiantes internacionales, ante la situación de salud pública del país. “Una encuesta realizada en la última semana de marzo, entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que el 75 % afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis” (IESALC, 2020, p. 13).

En definitiva, la adaptación al sistema virtual ha tenido fuertes impactos en las regiones del mundo; sin embargo, en América Latina y el Caribe la situación es aún más complicada. IESALC (2020) afirma:

El cierre temporal afecta aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y El Caribe; esto representa aproximadamente, más del 98 % de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. (p.9)

Perú es el quinto país del mundo con más casos de coronavirus a julio del 2020. Dadas las medidas abruptas de confinamiento, las universidades peruanas han tenido que adoptar también la modalidad a distancia para todo este año. Respecto a la presente investigación de corte descriptivo correlacional entre estrés y el rendimiento académico, se tomará como referencia a la facultad de medicina de la universidad de San Martín de Porres, que reinició sus actividades en mayo de forma no presencial, tras haber comenzado clases la primera semana de marzo de manera presencial. El modelo adoptado por la casuística hará referencia a clases modulares asincrónicas con espacios de discusión sincrónicos dictados por el responsable de cátedra. La situación de este modelo es que una asignatura de 16 semanas se ha reducido a solo 4, donde el nivel de saturación y estrés, dependiendo de cuántos rubros

tenga el curso, ha aumentado considerablemente en los estudiantes y docentes, pues las fechas del cronograma son muy reducidos para presentar las tareas, foros, exposiciones y exámenes parciales y finales. Asimismo, se suma el hecho de que las prácticas en medicina son el rubro más importante, y este se ha corrido al siguiente año, a fin de intentar desarrollarlo en la presencialidad. En definitiva, se esperaba que este escenario se viera reflejado en las calificaciones, que, por alguna razón se han mantenido o han aumentado, en especial de los estudiantes con matrículas condicionales.

De no tomarse en cuenta los alcances y resultados presentados, se estará ignorando e invalidando al usuario principal de todo el proceso del aprendizaje no presencial, y su salud mental, en un contexto de emergencia, generando posibles déficits económicos, a causa de las posibles deserciones o abandonos, sin mencionar los comentarios desfavorables hacia la institución por parte de familiares, exalumnos y la misma sociedad.

Frente a la realidad descrita, se planteó el **problema general**: ¿Existe relación entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020? Entre los **problemas derivados** planteados tenemos ¿Existe relación entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?, ¿Existe relación entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?, ¿Existe relación entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?, ¿Existe relación entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?, ¿Existe relación entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?, ¿Existe relación entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020? El **objetivo general** de la investigación fue determinar la relación

entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020; los **objetivos derivados** fueron determinar la relación que existe entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, concluir la relación que existe entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, describir la relación que existe entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020; precisar la relación que existe entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, determinar la relación que existe entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, delimitar la relación que existe entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Este estudio busca cambiar la percepción de los directivos de la facultad de medicina de la universidad de San Martín de Porres respecto al sistema modular no presencial que se empleó en el semestre 2020 I, donde creemos que el factor del estrés no fue considerado en la reestructuración académica y cómo este se relaciona con las calificaciones en un contexto de pandemia mundial.

Los resultados sirven como un apoyo para una mejor toma de decisiones sobre las estrategias educativas en la casuística, tomando también en cuenta los factores emocionales de nuestros usuarios, y analizar el avance del modelo empleado en uno de los semestres más estresantes para los estudiantes.

La investigación, a futuro, servirá ser dispuesta como apoyo y complemento informativo para la sociedad ante una próxima crisis global, donde las instituciones educativas tengan que volver a recurrir al formato no presencial.

La investigación fue posible por las gestiones a realizar con la Unidad de Ciencias Básicas, la Oficina de Registros Académicos y la Unidad de Virtualización de la casuística, y gracias a la venia del Sr. Decano.

Se contó con una **muestra** representativa de estudiantes para el estudio y las facilidades para difundir el instrumento entre los estudiantes.

Se accedió a repositorios académicos *online* para realizar búsquedas con documentos actualizados, especialmente sobre el confinamiento y las estrategias que han realizado en Europa.

Dada la circunstancia global sin antecedentes, los documentos, tesis y artículos de investigación se están desarrollando este año, por lo que no se cuenta con mucha información sobre el espectro social / emocional en los países, pues se ha dado prioridad al aspecto médico en los principales repositorios académicos. Ello, a la vez, es una oportunidad para servir de antecedente a futuros estudios enfocados en la relación del estrés y rendimiento académico en el confinamiento por el coronavirus. Asimismo, debido a que la casuística es una de las pocas instituciones en Lima que ha empleado un sistema modular, se hará mucho más complejo el comparar los resultados con otras instituciones de educación superior.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

1.1.1 Internacionales

Gonzales, T., De la Rubia, M., et al. (2020), en su tesis: “Influencia del confinamiento del COVID19 en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”, tuvo como objetivo identificar los efectos del mismo en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad Autónoma de Madrid; con una muestra de 450 alumnos de tres asignaturas. La metodología tuvo dos fases: grupo control (antes de la pandemia en los periodos 2017/2018 y 2019/2019) y experimental (durante la pandemia 2019/2020). El instrumento se basó en evaluaciones implementadas en las plataformas e-valUAM y Moodle con cuestionarios adaptativos (con aumento en las actividades) y tradicionales (sin aumento en las actividades). Los resultados indicaron que, durante el confinamiento, los cursos con el modelo adaptativo, tuvieron un incremento de calificaciones en 2.5 y 7.5. Se concluyó un efecto positivo del confinamiento en el rendimiento académico, independientemente de las estrategias de los profesores y en asignaturas que no han cambiado su formato.

Ozamiz, N., Dosil, M., et al. (2020) publicaron el artículo: “Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID19 en una muestra recogida en el norte de España”. Su objetivo fue analizar las necesidades psicológicas a las que se está enfrentando la ciudadanía y sus posibles predictores. Fue un estudio exploratorio-descriptivo transversal, con una muestra de 976 personas de la Comunidad Autónoma Vasca. Se usó la

escala DASS (Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés) a través de un cuestionario Google Forms. Los resultados demuestran que en los encuestados de edades entre 18 - 25 años, se hallaron medias superiores en estrés [n=45 (6,6%)], ansiedad [n=61 (9,6%)] y depresión [n=48 (7,2%)], seguido de los correspondientes a las edades de 26 - 60 años en las mismas dimensiones: [n=40 (11,2%)], [n=49 (3,9%)], [n=21 (5,6%)]. Las conclusiones evidencian que, dado a que la muestra más joven era de estudiantes, los niveles de estrés, ansiedad y depresión, se dispararon debido al proceso de adaptación ante el nuevo contexto de clases no presenciales; se asevera que, a pesar de que las instituciones pusieron en acción estrategias educativas *online* desde la primera fase del confinamiento, estas no han tenido efecto ya que los usuarios continúan intranquilos. La población joven es considerada vulnerable ante trastornos emocionales, por lo que es necesario aplicar estrategias tempranas para prevención y tratamiento.

Sandín, B., García-Escalera, J., et al. (2020) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, publicaron el artículo científico: "Impacto psicológico de la pandemia de COVID19: Efectos negativos y positivos en la población española asociados al periodo de confinamiento nacional". Su objetivo fue examinar el impacto psicológico experimentado, tras la medida excepcional de confinamiento el 2020. La muestra tuvo 1 161 participantes de todo el territorio español; 95 % fueron estudiantes de la UNED. Los resultados indican que, el 49 % tiene niveles muy altos de miedo y preocupación asociados a que pueda morir algún familiar. Se produce un impacto significativamente mayor en las mujeres en todos los tipos de miedos o preocupaciones. La intolerancia a la incertidumbre fue estadísticamente significativo ($F=166.3$, $p < .001$). En el grupo de menor edad, los problemas de sueño alcanzaron niveles muy superiores (36.4/17/12.2%), preocupación (33.8/27.4/24.5%), estrés (38/19.8/14.4%), desesperanza (33.5/19.2/16.7%), depresión (32.4/18.2/18.9). Sobre los efectos positivos, más del 50% de la muestra ha aprendido a valorar más las actividades al aire libre, interesarse más por otras personas (36.8%), valorar más las relaciones interpersonales (36.6%), etc. Como conclusiones, el nivel de vulnerabilidad de las mujeres y jóvenes españoles es alto, respecto a los miedos examinados. Los segundos tiene mayor

implicancia con el aislamiento social y el contagio/enfermedad/muerte. Finalmente, se evidencia que este fenómeno también ha traído efectos positivos que antes no se valoraban.

Fernández, D., del Campo, C., Fernández, R. (2015) publicaron el artículo científico: "Aprendizaje en entornos de simulación de alta fidelidad: evaluación del estrés en estudiantes de enfermería". Su objetivo fue evaluar si la realización de estas actividades influyen en el estrés de los alumnos de la escuela de Enfermería y Fisioterapia "San Juan de Dios" de la universidad Pontificia Comillas, Madrid, España. El estudio fue de tipo cuasi-experimental, con intervención previa y posterior a la actividad docente de participación en un escenario de simulación clínica (ECS). Tuvo una muestra de 107 alumnos de 2.º año con y sin experiencia clínica. La medición del estrés se realizó después del caso 1 y, una semana después, antes y después del caso 2. Los resultados evidencian que, en los alumnos sin experiencia, el estrés aumenta significativamente en todos los sujetos del caso 1 ($p=0,004$), a diferencia de la variación el caso 2, donde no se observa un aumento significativo. Los que tienen experiencia no muestran un cambio significativo en los niveles de estrés antes del caso 1 ($p=0,104$); lo mismo se dio en el caso 2. Se concluye que entre los niveles comparativos entre el caso 1 y 2, se evidencia un proceso adaptativo positivo en los estudiantes. Respecto a los que sí contaban con experiencia, en todas las oportunidades, se produjo una disminución del estrés estadísticamente significativos.

González, N., Espinosa, *et al.* (2020) publicaron el estudio: "Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia por COVID19". Su objetivo fue evaluar los niveles de ansiedad, depresión, estrés y la percepción del estado de salud de estudiantes durante 7 semanas de confinamiento por la pandemia. El estudio fue de tipo observacional-transeccional y estuvo conformado por una muestra por conveniencia y no aleatoria de 644 estudiantes; el 65.5% son estudiaba y el 34.5% estudiaba y trabajaba. Los resultados evidenciaron la presencia de altos porcentajes en: estrés (31.92%), problemas para dormir (36.3%) y ansiedad (40.3%). Con menores índices porcentuales: psicósomáticos (5.9%), disfunción social en la actividad diaria (9.5%) y depresión (4.9%), especialmente en el grupo de las mujeres y estudiantes más jóvenes (18-25 años), en este último grupo, los

mayores niveles de ansiedad se detectaron en los hombres. Se concluye que las mujeres y los más jóvenes son grupos vulnerables, además de los altos niveles de ansiedad registrados en los estudiantes varones.

Ramírez J., González M. (2012), de la universidad de Monterrey y la universidad Autónoma de Nuevo León, presentaron el estudio: "Estrategias cognitivo conductuales para el manejo del estrés en alumnos mexicanos de bachillerato internacional". Tuvo como objetivo probar la efectividad del programa de 5 sesiones de intervención en la disminución del estrés e identificar las más útiles. La muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes del grupo experimental y 11 del grupo control. La medición se realizó durante el programa, aplicándolos al inicio y final de forma separada por grupo. Los resultados evidenciaron que no se encontró una diferencia significativa en el análisis por semestres ($p > 0.05$). Los puntajes iniciales de síntomas de estrés eran equivalentes en ambos grupos ($p = 0.216$). Por otro lado, el grupo experimental, en el factor de Pensamientos Automáticos, reportó un nivel superior ($p = 0.003$). Se concluye que el programa tuvo un efecto positivo, pues hubo una reducción significativa en todas las variables del grupo experimental, a diferencia del grupo control. En todos los espacios, hubo un menor nivel de estrés al término que al inicio. Finalmente, la técnica con mayor efectividad y resonancia para los estudiantes fue la de asertividad.

Rodríguez, M., Sanmiguel, M, Muñoz, A. y Rodríguez, C., (2014) redactaron un artículo publicado en la Revista Iberoamericana de Educación N° 66: "El estrés en estudiantes de medicina al inicio y al final de su formación académica", cuyo objetivos fueron identificar si hay diferencias en el perfil descriptivo, con relación al síndrome de estrés estudiantil, en la facultad de medicina de la universidad mexicana Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón, y determinar si las variables de género y grado escolar establecen alguna diferencia significativa. El tipo de estudio fue descriptivo, transversal y comparativo, a través de una encuesta con escala unidimensional para estrés estudiantil. La muestra no probabilística fue de 140 alumnos de 1.º y 5.º año. Los resultados evidenciaron que en ambos grupos el mayor puntaje se dio en los componentes: "No creo terminar con éxito mis estudios" (78.3% - actitudinal) y "Antes de terminar las clases me siento cansado" (71.6% - comportamental).

Como conclusiones, hay presencia de un grado de agotamiento máximo hacia el final de la carrera, lo que conlleva a una posibilidad de padecimiento del síndrome de burnout. En 1.º año se evidencia una brecha mayor sobre el nivel de estrés de los hombres, respecto al de las mujeres; sin embargo, esa diferencia es mínima en 5.º.

Torales, J., Barrios, I. et al. (2017) publicaron el artículo científico: “Apoyo social autopercibido en estudiantes de medicina de la Universidad de Asunción (Paraguay)”. Su propósito fue describir el apoyo social autopercibido en sus estudiantes. El tipo de estudio fue observacional, descriptivo de corte transversal con muestreo no probabilístico por conveniencia. Tuvo una muestra de 76 estudiantes, del cual 27,6% se encontraba en el quinto año. Las escalas de medición para las variables fueron APGAR familiar y APGAR de amistad. A fin de evitar sesgos, se excluyó a los estudiantes de primer año y quienes manifestaron poseer un diagnóstico psiquiátrico crónico. Los resultados indicaron que el 22,4% reporta una importante disfuncionalidad familiar y el 17,1% no se siente apoyado por sus amigos. Se concluye que existen bajos niveles de apoyo social, siendo el aspecto familiar el más resaltante.

1.1.2 Nacionales

López, O., (2008) de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sustentó con la tesis de maestría: “La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Tuvo el objetivo determinar si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son predictoras del rendimiento académico. El tipo de estudio fue no experimental, con un diseño multivariado. La muestra fue de 236 universitarios de la Federico Villarreal. Los instrumentos empleados: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). Los resultados mostraron que el 36% de los participantes presenta una Inteligencia Emocional promedio. Sin embargo, las mujeres presentan mayor desarrollo emocional ($X=443.94$) que los varones ($X = 422.55$). Respecto al ACRA, la estrategia de Codificación es la más empleada; el género femenino es el que más lo utiliza ($X= 116.01$), a diferencia del masculino ($X = 108.06$). Las conclusiones demuestran que hay una relación

positiva y altamente significativa entre las variables. Las mujeres hacen un mayor uso de las estrategias de aprendizaje, lo que se hace tangible en un mayor rendimiento académico.

Cabrera, M. (2011) de la universidad San Ignacio de Loyola, con la tesis para optar el grado de maestro en educación: "Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de nivel secundario de una institución educativa de la región Callao", tuvo como objetivo determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de la IE Dos de Mayo, por medio de una muestra conformada por 268 alumnos, a base de un diseño descriptivo correlacional. Los instrumentos empleados: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE, resumido, modificado y adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares y las actas finales proporcionaron las mediciones del rendimiento académico. Los resultados mostraron que existe una relación positiva débil, pero estadísticamente significativa entre ambas variables. En la escala de rendimiento académico, el 61.6% evidencia "en proceso"; no han alcanzado los aprendizajes básicos. Como conclusiones, ambas variables mantienen una relación significativa; sin embargo, no se puede afirmar que, a mayor inteligencia emocional de los estudiantes, mayor será su rendimiento académico. Por otro lado, el componente intrapersonal se ve relacionada con la del rendimiento académico; el estar en contacto y expresar los sentimientos de uno mismo, ser independientes, entre otros, influye en las calificaciones

Rivera, M. (2010) del Instituto para la calidad de la educación de la universidad de San Martín de Porres, sustentó la tesis de doctorado: "Inteligencia emocional de los docentes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del nivel básico en la facultad de Medicina Humana de la universidad de San Martín de Porres". Su objetivo fue identificar la relación entre ambas variables, por medio de una investigación descriptiva no experimental. Los instrumentos empleados para la medición fueron el inventario original emocional de BarOn y las calificaciones finales de los estudiantes proveídos por la facultad. La muestra 1 estuvo conformada por 54 profesores; la 2, por 1080 estudiantes. Los resultados evidenciaron que las asignaturas de letras mostraron un puntaje promedio alto en casi todos los componentes de IE y que sus promedios se encuentran por sobre 14; sin embargo, las de

ciencias mostraron un puntaje alto solo en Estado de ánimo en general (59.23), además de tener un promedio por debajo de 14. Se concluye, la diferencia significativa entre los promedios, dependiendo de la naturaleza de las asignaturas, por lo que la formación humanística de los docentes tiene un impacto positivo en los estudiantes, motivándolos en el trabajo y en sus calificaciones, a diferencia de los cursos científicos, cuyo nivel de dificultad es mayor y donde los docentes son en su mayoría médicos, y su estricta formación no suma al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rivera, M. (2020) desarrolló un documento titulado: “Estudio comparativo sobre el seguimiento académico de alumnos en condiciones de deficiencia académica (D. A.), 2° y 3° matrícula y otros, Comité Central de Tutorías y Asesorías, semestres 2019 II – 2020 I, Facultad de Medicina Humana, USMP, Lima 2020”, que tuvo como propósito identificar las causas académicas, emocionales o extra académicas diversas que alteraron el aprendizaje de los estudiantes con matrícula especial y deficiencia académica. La muestra estuvo conformada por 73 estudiantes pertenecientes, en su mayoría, a la Unidad de Ciencias Básicas. El estudio tuvo corte cuantitativo descriptivo, donde el seguimiento se hizo durante el periodo de emergencia nacional, a través del correo electrónico de forma personalizada. Los resultados evidenciaron que un nivel de aprobación del 66.66% en el semestre 2019 II y de 85.45% en el periodo 2020 I. Se concluye una diferencia porcentual de +18.79 en los estudiantes del 2020 I, gracias al seguimiento y asesoramiento de planes y programas estructurados para el logro de mejor rendimiento académico.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Estrés

Selye (citado en Berrío N. y Mazo, R., 2011) lo definió como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores, de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos de entornos laboral y familiar) que pueden actuar sobre una persona” (p. 67).

Esta definición dio origen al constructo del estrés, donde se hace mención, de forma muy general, de los diferentes contextos y situaciones del ser humano y cómo estos influyen en él.

Lazarus y Folkman (1984) definen al estrés como el malestar que se origina cuando los recursos o habilidades de la persona no son suficientes para afrontar el entorno estresante y ello puede poner en peligro su bienestar (González M. y Landero, R., 2006).

Barraza (como se citó en Berrío N. y Mazo, R., 2011) considera que “los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando en cuenta su fuente; se puede hablar de estrés amoroso, sexual, familiar, por duelo, médico, ocupacional, académico, militar, por tortura y encarcelamiento” (p. 68).

Martínez y Díaz (como se citó en Berrío N. y Mazo, R., 2011), mencionan “es sabido que el estrés está presente en casi todas las actividades y contextos en los cuales se desenvuelve el ser humano” (p. 69).

Efectivamente, el estrés es perenne en casi todas las labores que realizan los individuos; sin embargo, es importante hacer la salvedad del estrés positivo, o también denominado eustrés, que potencia la efectividad en lo que se realiza, siempre y cuando no sobrepase periodos extensos de tiempo.

Pines *et al.* (citados en Bolívar, Y. y Paniura, V., 2017), definen el estrés laboral “como un estado de decaimiento físico, emocional y mental; caracterizado por un cansancio, sentimiento de desamparo, desesperanza, vacío emocional, los mismos que desarrollan actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y la gente” (p. 55,56).

En la definición de Pines *et al.* se observa el grado mayor de estrés en el ambiente de trabajo, incluso mencionando indirectamente posibles trastornos emocionales.

Barraza (2005), afirma “El estrés académico es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (p. 16).

Rossi (2001) manifiesta que la constante exposición al estrés suele generar reacciones que pueden ser clasificadas como físicas, psicológicas y comportamentales. A

ello, Tomo (2000) realiza otra clasificación que incluyen algunos de los elementos anteriores: físicas, mentales, comportamentales y emocionales. Para lo que Trianes (2002) y Kyriacou (2003) proponen una última distribución donde añaden dos elementos al anterior autor: o fisiológicas o psicológicas (Barraza, A., 2005).

1.2.1.2 Teorías del estrés

Teoría del estrés de Selye

La teoría concibe al estrés como una respuesta o reacción no específica del organismo, que puede estar asociada con experiencias positivas o negativas, considerada también como adaptativa, compuesta por un mecanismo de tres etapas: reacción de alarma, resistencia y agotamiento. El estresor es un factor que afecta el sistema biológico del individuo, pudiendo ser un estímulo físico, emocional o cognitivo (Berrío N. y Mazo, R., 2011).

Teoría transaccional del estrés o de la evaluación cognitiva de Lazarus y Folkman

Taboada (citado en González M. y Landero, R., 2006), afirma que la teoría se basa en la interrelación de las condiciones internas y externas para que se produzca una respuesta de estrés. El factor principal es la evaluación individual cognitiva, motivo por el cual varias personas responderían diferente ante un mismo estímulo. Se enfatiza el rol activo del individuo ante los momentos estresantes, quien, tras la valoración respectiva, es capaz de combatirlos mediante estrategias de afrontamiento.

Guiándonos en la teoría transaccional y tomando como referencia al contexto actual de pandemia, podemos corroborar que esta crisis no ha sido tomada de la misma forma para todas personas debido a la propia evaluación cognitiva que menciona Taboada. En algunos casos, ha significado muerte, desamparo, alarma y supervivencia; sin embargo, para otro sector de la población, significó adaptación, cuidado y cumplimiento de normas del Ejecutivo.

1.2.1.3 Modelos propuestos

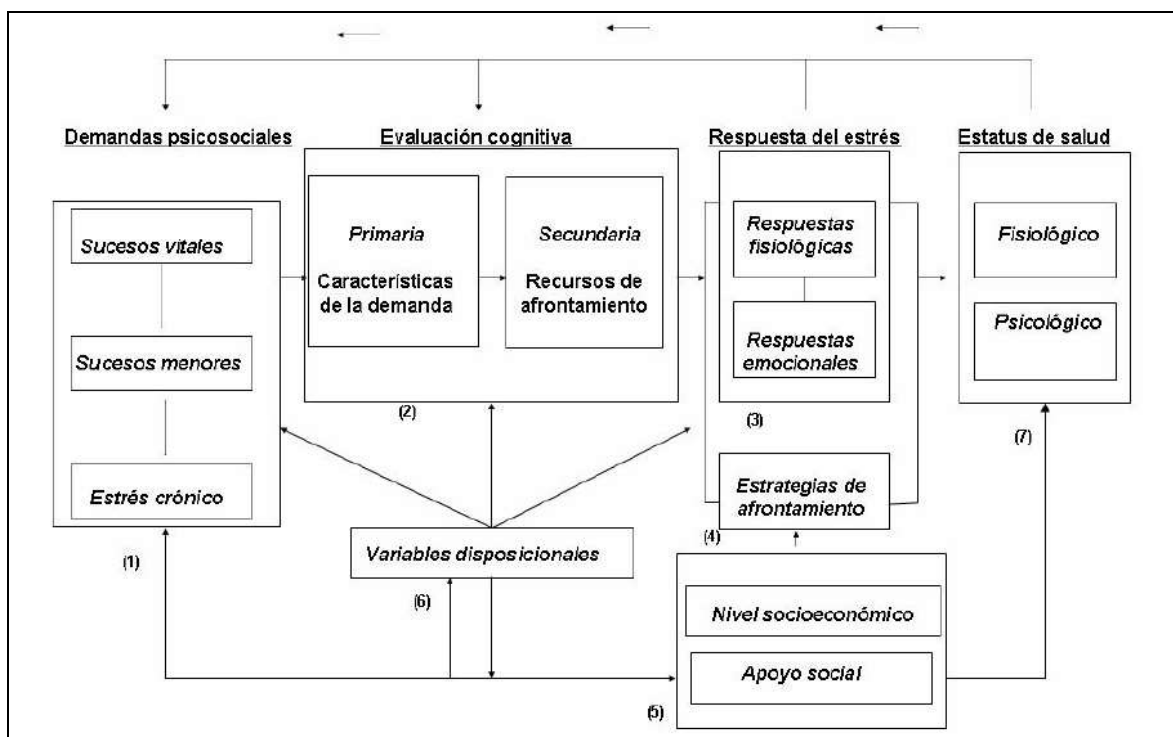
Procesual o integrador de Sandín

Ante las diversas concepciones del estrés, Sandín (citado en González M. y Landero, R., 2006) propone un modelo de 7 etapas que incluye e involucra muchos más componentes

en todo el proceso. Como primer punto, el modelo plantea a las *demandas psicosociales*, donde se involucran los estresores ambientales y psicosociales. Seguido de ello, se tiene en cuenta a la *evaluación cognitiva*, componente tomado del modelo transaccional. A continuación, se presenta *la respuesta al estrés*, que involucra la contestación física, emocional y conductual. El último paso tendría relación con los subprocesos cognitivos concretos: *las estrategias de afrontamiento*; sin embargo, Sandín indica que posterior a ello, incluye a las *variables sociales*, pues hay evidencia de su relación con el estrés y, finalmente, el *estatus de salud* que es el resultado de todo el proceso y que dependerá de lo que suceda en el transcurso de las etapas previas.

Figura 1

Variables sociales debido a su influencia con el estrés.



Nota: Adaptado de Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. Ansiedad y Estrés (p. 51), por M. González y R. Landero. Universidad Autónoma de México.

Se hace mención de las variables sociales, debido a su directa influencia con el estrés; el individuo puede acceder a su grupo social una medida para pedir apoyo y/o sostenimiento, o como soporte emocional, cuando se tiene la percepción de que posiblemente no pueda cumplirse la meta u objetivo.

Sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza

Desde la postura del modelo sistémico y como uno de los autores latinoamericanos que más ha aportado al tema del estrés en contextos académicos, Barraza (2006) afirma:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 78).

El modelo plantea que el entorno exige al individuo una serie de demandas, aquellas que pasan por un proceso de valoración y, en caso desborden sus recursos, serían considerados como estresores (input) que entran en el sistema y generan un desequilibrio sistémico entre la persona-entorno. Ante ello, la persona genera un segundo proceso de valoración para afrontar la situación; el sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno, y una vez aplicadas, el sistema recupera su equilibrio sistémico. Caso contrario, se realiza un tercer paso de valorización, a fin de un ajuste de las estrategias y conseguir el objetivo (Berrío N. y Mazo, R., 2011).

Figura 2

Demandas de un individuo para un proceso de valoración



Nota: Adaptado de Estrés académico. (p. 80), por N. Berrío y R. Mazo. Revista de Psicología Universidad de Antioquia.

1.2.1.4 Niveles de estrés

Amberg, R., (citado en López, M., 2018) expuso:

La existencia de seis niveles de estrés: (a) Grado uno, correspondiente al leve; permite incrementar el nivel de productividad para un mejor rendimiento en la labor que se realiza, se percibe como positivo siempre y cuando no permanezca por un largo periodo. (b) Grado dos se vincula a la evidencia de los primeros síntomas que causan molestia, tales como taquicardia, cansancio, incapacidad de relajación. (c) Grado tres acompaña los síntomas anteriores con una mayor intensidad, además de episodios de insomnio y cansancio crónico. (d) En el grado cuatro los costos son más evidentes, pues se le dificulta al individuo finalizar un día laboral, a causa de una disminución en sus niveles cognitivos y proactivos. (e) El grado cinco se evidencia por la gran dificultad que tiene el afecto al intentar realizar actividades sencillas, a causa de la gran fatiga. (f) Finalmente, el grado seis los síntomas se agravan en su totalidad, imposibilitando la realización de cualquier actividad. (p.13)

Bajo

Autoeficacia

Chernis (citado por Fernández, M., 2008) sostiene que “existe relación entre los sentimientos de autoeficacia, compromiso y motivación, y entre aquellos y el estrés, de tal forma que los individuos con fuertes sentimientos de autoeficacia percibida, experimental menos estrés en situaciones amenazantes” (s.p).

Bandura (citado en Grau Gumbau, R., Salanova Soria, M. y Peiró Silla, J.M., 2012) lo define como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (p. 312).

Control de las situaciones amenazantes

Lazarus y Folkman (citados en Díaz, B., 2013) “entienden que control y afrontamiento se consideran sinónimos, cuando el primero hace referencia a los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales para enfrentarse a una situación” (pp. 34,35).

En el ámbito laboral, Speir y Frese (citados por Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J., 2012) afirman que la autoeficacia tiene una función mediadora en la relación entre el control del individuo en la situación estresante; el control es la clave en el proceso del estrés, debido a que inhibe los efectos adversos (p. 313).

De acuerdo a las definiciones de los autores, se infiere que la capacidad de autoeficacia le da herramientas al individuo sobre cómo controlar de mejor manera el estrés. Asimismo, esta dimensión concatena otras habilidades blandas de la persona, lo que irá mermando los efectos negativos del mismo.

Alto

Percepción de desamparo

Orlandini (2012) afirma que:

Esta percepción es un tipo de pensamiento anómalo o enfermizo, conocido también como cognición de desvalimiento o provocadoras de depresión, pues favorecen, incrementan o fortalecen la emoción de la tristeza y posibles ideas suicidas. Generalmente, se observan este tipo de percepciones en personalidades depresivas y dependientes (s.p.).

Cabe resaltar que la definición de Orlandini podría estar direccionada a casos extremos de pacientes con trastornos mentales, en especial cuando se hace mención al suicidio.

Brunet (citado en Bolivar, Y. y Paniura, L., 2017) propuso sintomatologías personales del estrés laboral, donde la dimensión se ajusta específicamente a *actitudes y sentimientos negativos a sí mismo* y *depresión*, donde el desgaste físico y mental se correlaciona, a fin de incumplir con los objetivos organizacionales que tiene el afecto (p. 62).

Schwarzer (citado en Grau, R., Salanova, M., Peiró, J., 2012) argumenta que un sentido de autoeficacia bajo está asociado con depresión, ansiedad y desamparo, además

de alojar pensamientos pesimistas sobre su ejecución y desarrollo personal, por lo que dicha dimensión puede ser un hito importante en el proceso de pensar, sentir y actuar (p. 312).

Tanto que, cuando una persona no confía en sus propias competencias y habilidades para la resolución de problemas, es más vulnerable a los efectos del estrés.

Pérdida del control y sus consecuencias

López, M. (2018) afirma que:

Hay una distribución en las consecuencias negativas del estrés, donde la pérdida del control y sus consecuencias, es coherente con un posible grado medio en los efectos de salud mental, relacionados con la irritabilidad, ansiedad, depresión y baja autoestima. Por otro lado, esta dimensión se evidencia a grandes rasgos en los efectos conductuales, donde el individuo muestra disminución del rendimiento, consumo de sustancias tóxicas y/o ausentismo, deserción o problemas laborales (p. 14).

Burnet (citado por Bolívar, Y. y Paniura, L., 2017) hace referencia a: Sintomatologías ambientales del estrés laboral, donde el componente *actitudes negativas hacia la vida en general* repercute en la *disminución de la calidad de vida y bienestar*. Son de alto riesgo, pues el individuo puede llegar a atentar contra su vida y la de los demás (p. 63).

Llama la atención el hecho de que el factor depresivo sea un constante en las dimensiones de percepción negativa del estrés; un mal silencioso que cada vez es más frecuente, y que va ganando terreno a nivel mundial, en especial en la coyuntura de pandemia 2020 que vivimos actualmente.

1.2.2. Rendimiento académico

Caballero, Abello y Palacio (citados por Lamas, H., 2015) afirman que el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en un programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de las calificaciones, que son el resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos (p. 315).

Lamas (2015) afirma que:

El rendimiento académico es la suma de procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado a otro completamente nuevo; se alcanza con elementos cognitivos y de estructura, y varía dependiendo de las circunstancias y/o contextos que determinan las aptitudes y experiencias (p. 316).

Analizando la definición de Lamas en lo que se refiere a las circunstancias y contextos y trayendo a colación lo que se está viviendo actualmente en el mundo con la migración al sistema virtual no presencial, se evidencia el gran cambio en las metodologías y cómo ello repercute en el rendimiento académico de los estudiantes y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marti (citado en Lamas, H., 2015) afirma que:

En el rendimiento académico intervienen factores de nivel cognitivo, como no cognitivo: personalidad, motivación, aptitudes o la misma relación entre el docente y sus estudiantes. Por otro lado, cuando se alcanza un rendimiento insatisfactorio, en ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos. (p. 316).

Barbosa (citado en Caldera, J., Pulido, E., Martínez, G., 2007) menciona que:

El rendimiento académico es el nivel de conocimientos, habilidades, destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación de este se realiza a través de la valoración que el docente hace de la internalización de los contenidos por parte de los estudiantes, a base de los objetivos y contenidos del programa y el desempeño en todo el proceso (p. 80).

Es importante analizar que, a partir de las primeras definiciones de esta variable, las concepciones de aprendizaje se han ido transformando, por lo que se hace mención de las competencias no cognitivas, tales como destrezas y/o habilidades; el proceso de aprendizaje va mucho más allá de las calificaciones de un estudiante. De este concepto pueden desprender las teorías de la Inteligencia Emocional, Inteligencias Múltiples, entre otras.

1.2.2.1 Modelos

Modelo de Spady

El autor desarrolló su modelo a base de la teoría del suicidio de Durkheim, quien asegura que este es el resultado de la imposibilidad del individuo de integrarse en el sistema social. Este aumenta en sus probabilidades, cuando existe un bajo o nulo apoyo de las relaciones sociales, por lo que Spady argumenta que esos mismos tipos de integración afectan la sostenibilidad del estudiante en la universidad. Por otro lado, el ambiente familiar es un gran influyente, pues expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando positiva o negativamente su integración plena al sistema académico y social de la educación superior.

Spady sostiene que el factor familiar repercute en todo el proceso, pues correlaciona el desempeño académico y social dentro del contexto universitario, generando satisfacción y compromiso institucional (Donoso, S., Schiefelbein, E., 2007, p. 15).

Modelos de evaluación de Gallegos

Gallegos (citado en Rosales, M., 2014) propone una distribución tripartita:

(a) Centrado en el cumplimiento; relacionada a ejecución de acuerdo a ciertos preceptos o reglamentos externos preestablecidos. (b) Centrado en el diagnóstico de la mejora de los estudiantes; se apoyan en las pruebas de criterios antes y después; de énfasis generalmente formativo, centrándose en buscar estrategias de mejora para cubrir las necesidades del estudiante. (c) Centrado en el rendimiento, sobre todo en las evaluaciones desarrolladas al final de los ciclos educativos (p. 10).

Debido a la emergencia sanitaria y a la necesidad rápida de adaptación al sistema a distancia, es posible que el elemento “diagnóstico” no se haya podido cumplir en su totalidad en la casuística y en otras instituciones de educación superior, a causa de la inexistencia de antecedentes y al ejercicio de ensayo y error con la virtualización de la experiencia.

Teorías de Rendimiento Académico

De la Atribución y Emoción de Weiner

Se hace mención que las dimensiones de causalidad (estabilidad, control de la situación) son las que dotan de sentido psicológico al individuo, pues se basan en aspectos internos y estables que podrían predecir o sostener el éxito, a diferencia de dimensiones que se basan en la inestabilidad, como la suerte, donde no hay un sentido de logro per sé. Por otro lado, en el contexto académico, Barca *et al.* (citados en Miñano, P. y Castejón, J., 2008) aseguran que la atribución al esfuerzo o a la capacidad se catalogados como predictores positivos de rendimiento académico medio, a diferencia de la suerte que fue considerado como un predictor negativo.

El estudiante de medicina tiene un perfil académico diferente al de cualquier otra profesión; la competencia por el alto rendimiento académico inicia desde el primer día de clases, pues de ello dependen las mejores sedes hospitalarias. En los buenos alumnos, la suerte puede ser considerada como un factor de riesgo basada en la inestabilidad, porque en algún momento tendrán la vida de otro ser humano en sus manos y ese “éxito” logrado en la evaluación, podría no repetirse en una situación real.

Teoría de orientación a la meta de Pintrich

Esta teoría busca explicar el las razones o propósitos del comportamiento de logro y/o la calidad de compromiso de los estudiantes y analiza el porqué su involucramiento con dicho contexto académico y su orientación a la meta (Matos, L., y Lens, W., 2006, p. 12).

A pesar de la incertidumbre, la constante expansión del coronavirus, la situación social y económica del país, y enfocándonos en la teoría de Pintrich, llama la atención la convicción de los estudiantes universitarios para seguir en carrera, aún sabiendo las limitantes condiciones del sistema virtual ante la carrera de Medicina Humana.

Estrategias de aprendizaje de Beltrán

El autor señala que los resultados del aprendizaje están estrechamente relacionados con el uso adecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas, a fin de aprender el material dictado por los docentes. Por otra parte, García y Pintrich (citados por Miñano, P., Castejón,

J., 2008) argumentan que, para lograr todo este proceso, se debe partir desde los factores motivacionales del estudiante, tales como sus metas u objetivos.

1.2.2.3 Evaluación

Diagnóstica

Halbwachs (citado por Fernández, S., 2017) cataloga a la evaluación diagnóstica como estructuras de acogida para, como afirma Fernández (2017) “construir sobre lo edificado y planificar una adecuada estrategia de aprendizaje significativo. Esto es importante para valorar lo que se sabe, lo que se tiene, y de acuerdo a ello, lo que se puede hacer y aprender” (p. 13).

Al respecto, Coello, J. (s/f) afirma que:

Cumple con el rol de ilustrar las condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes, de estrategias y/o ejecución de acciones. Asimismo, compara la situación real de los estudiantes con la pretendida por el docente, para adecuar los elementos del proceso, tomando en cuenta las condiciones iniciales de los estudiantes (s.p.).

Ante la situación de emergencia y la virtualización de las clases del sistema modular, en la casuística se tomó como decisión no contar con la evaluación diagnóstica, posiblemente por la misma configuración de los exámenes virtuales, el gran número de estudiantes, la falta manejo de muchos docentes respecto a la plataforma online y a la notable reducción de semanas en el cronograma de las actividades.

Proceso

Fernández (2017) asevera que:

Una evaluación formativa, de progreso o para aprender es el factor esencial en el aprendizaje y se caracteriza por ser motivadora y consensuada; hace hincapié en los momentos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la observación, interpretación y regulación continua de sus propios actores (estudiantes y profesores) y elementos que lo integran, tales como la motivación, fijación de objetivos, superación de las dificultades, entre otros (p. 18-19)

El objetivo de la evaluación no se centra en una calificación; está orientado a poner los medios para regular y mejorar el aprendizaje, activando, desarrollando y potenciando la experiencia a través de estrategias de planificación, realización y control.

M. Scriven (citado en Rosales, M., 2014) introdujo el término de proceso de aprendizaje formativo para referirse “a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (p. 3).

Es lamentable que, debido a la situación de distanciamiento social, la comunicación interpersonal y el vínculo entre el docente y el estudiante se vean limitados a la recepción y envío de correos electrónicos, anulando así los la posible reformulación de estrategias en el proceso de la experiencia de aprendizaje.

Salida

Fernández (2017) afirma que:

La evaluación debe estar presente cada vez que termina una secuencia de ejercicios y/o actividades, a fin de comprobar, retroalimentar y reajustar el trabajo si se requiere (p. 16).

Asimismo, la evaluación vuelve a adquirir relevancia al final de una unidad didáctica, a fin de conectar los cabos sueltos y consolidar reflexiones y aprendizajes finales. Es en este momento, donde a través de la retroalimentación, se toman algunos de los siguientes aspectos: cumplimiento de la tarea, grado de satisfacción, resultados, progresos, errores, reflexiones.

Calificación

Rosales (2014) menciona que:

La evaluación sumativa tiene como objetivo brindar datos objetivos y fiables de los resultados al final de la experiencia educativa; hace hincapié en la elaboración de instrumentos que faciliten la medición confiable de los conocimientos a evaluar. Además de considerar los prerrequisitos para posteriores aprendizajes. (p. 4)

La casuística emplea un sistema de evaluación continua, argumentando que el estudiante de medicina debe tener una formación académica distinta a la de otras casas de estudio de la misma profesión.

La evaluación sumativa tiene como finalidad académica la calificación del estudiante y la valoración del proyecto o programa educativo. Por otro lado, su finalidad social asegura que los alumnos tengan los conocimientos básicos y puedan responder a las demandas del sistema educativo. (p. 5)

Según el artículo 14 del Reglamento de evaluación vigente de la facultad de medicina de la universidad privada donde se realizará la investigación indica lo siguiente: “el Sistema de Evaluación es único para todas las asignaturas y la escala a usarse es vigesimal, de cero (00) a veinte (20). La nota mínima aprobatoria es ONCE (11.00)” (p. 8).

1.3 Definición de términos básicos

- **Aprender:** proviene del vocablo latino *apprehendere* y no es casual que de este término aparezca en nuestro idioma la palabra “aprehender”, cuyo significado está íntimamente ligado a percibir, asir, agarrar, incorporar, tomar. (PCCO2, Aser sentido Internacional, 2019).
- **Autoeficacia:** la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le permitan obtener los resultados deseados (Olivardi, C. y Urra, E., 2007).
- **Burnout:** concepto vinculado al estrés y generalmente se acepta que consta de estas tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización de las relaciones o cinismo y disminución de la ejecución profesional (Merino, M. y Lucas S., 2016).
- **Estrés:** malestar que se origina cuando los recursos o habilidades de la persona no son suficientes para afrontar el entorno estresante y ello puede poner en peligro su bienestar (González, M. y Landero, R., 2006).
- **Estrés académico universitario:** es aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo (Caldera, J y Pulido, B., 2007).

- **Estresor:** factor que afecta el sistema biológico del individuo, pudiendo ser un estímulo físico, emocional o cognitivo (Berrío N. y Mazo, R., 2011).
- **Estrategias de afrontamiento:** se define como el esfuerzo, cognitivo y conductual, que realizan los individuos para afrontar una situación estresante (González, M., 2008).
- **Educación a distancia:** educación formal, basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en la que se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos para conectar a los estudiantes, recursos e instructores (Barberà, E. 2011).
- **Evaluación:** es el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de decisión (Rosales, M., 2014).
- **Evaluación cognitiva:** valoración que hace el individuo con respecto a la situación (González M. y Landero, R., 2006).
- **Evaluación formativa:** procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos (Rosales, M., 2014).
- **Evaluación sumativa:** tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar (Rosales, M., 2014).
- **Factores protectores:** características detectables de un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud; y que puede contrarrestar los posibles efectos de factores de riesgo, de las conductas de riesgo y, por lo tanto, reducir la vulnerabilidad, ya sea general o específica (Páramo, M., 2011).

- **Rendimiento académico:** puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Caldera, J y Pulido, B., 2007).
- **Resiliencia:** proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo (Fergus y Zimmerman citados en Becoña, E., 2006).
- **Mecanismos de defensa:** son mecanismos principalmente inconscientes que se emplean para defenderse de emociones o pensamientos que producirán ansiedad, sentimientos depresivos o una herida en la autoestima, si llegasen a la consciencia (Asociación de Coaches Ontológicos Profesionales del Perú, 2020).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis principal y derivadas

2.1.1. Hipótesis principal

- Existe una relación significativa entre los **niveles de estrés** y el **rendimiento académico** en los estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

2.1.2. Hipótesis derivadas

- Existe una relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.
- Existe una relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.
- Existe una relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.
- Existe una relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

- Existe una relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.
- Existe una relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

2.2. Variables y definición operacional

Tabla n.º 1

Definición operacional de variables

	Definición operacional
Variable 1 Estrés	El estrés es una respuesta percibida de forma positiva o negativa frente a un entorno estresor; en el primer caso, se obtiene si es que se controlan las situaciones amenazantes, lo que permite la autoeficacia. En el segundo caso, se fortalecen las ideas negativas de desamparo y que, en situaciones extremas, repercute en la pérdida del control y las consecuencias que esto conlleva.
Variable 2 Rendimiento académico	El rendimiento académico es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en los ámbitos cognitivo, actitudinal y procedimental que adquiere un estudiante en la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que se evalúan y miden a través de una calificación.

Tabla n.º 2

Operacionalización de variables

VARIABLE 1	DIMENSIONES	INDICADORES
Estrés	Positivo	Autoeficacia Control de las situaciones amenazantes
	Negativo	Percepción de desamparo Pérdida del control y sus consecuencias

VARIABLE 2 Rendimiento académico	Rendimiento alto	Promedio alto (16 – 20)
	Rendimiento medio	Promedio medio (11 – 15)
	Rendimiento bajo	Promedio bajo (0 – 10)

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

Esta investigación fue de enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal, ambispectivo, descriptivo correlacional, caracterizado por determinar la posible relación entre las variables materia de estudio, sin determinar causa o efecto. Cabe mencionar que en este tipo de investigaciones se observaron fenómenos ya existentes, por lo que las variables no fueron manipuladas ni controladas por el investigador, sino tomadas como se presentaron en su contexto actual.

Se solicitó la autorización del actual Director de la Unidad de Ciencias Básicas (pregrado) de la facultad de Medicina de la San Martín de Porres; así como la coordinación para la planificación y distribución del instrumento.

3.2. Diseño muestral

La muestra que se empleó fue no probabilística por conveniencia. Se seleccionó a los estudiantes de tercer y cuarto ciclo de la Facultad de Medicina Humana de la universidad de San Martín de Porres, pertenecientes a la Unidad de Ciencias Básicas (Unidad de Pregrado), quienes fueron usuarios del sistema modular no presencial empleado en por la coyuntura de emergencia sanitaria del coronavirus 2020 I. Se eligió estos grupos, pues son los que contienen el mayor número de asignaturas, nivel de dificultad y extensión silábica en temas actitudinales, cognitivos y procedimentales de toda unidad en los meses de julio y agosto.

Muestra: 532 estudiantes de tercer y cuarto ciclo de pregrado de la Facultad de Medicina Humana de la universidad de San Martín de Porres.

Características: Muestra comprendida por adolescentes y adultos jóvenes nativos de internet y que deben emplear las nuevas tecnologías para adaptarse al sistema modular no presencial en las asignaturas más fuertes de la Unidad de Ciencias Básicas.

3.3. Técnicas de recolección de datos

3.3.1. Descripción de los instrumentos

- Escala de Percepción Global de Estrés (adaptado en estudiantes universitarios peruanos)
- Registro de promedios.

3.3.2. Validación y confiabilidad de los instrumentos

El instrumento: Escala de Percepción Global de Estrés (adaptado en estudiantes universitarios peruanos). El proceso de adaptación consideró la doble traducción de la versión original, comparación lingüística con la adaptación chilena y mexicana, revisión de jueces, bajo **una prueba piloto**. Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio corroboraron el modelo bifactorial de la EPGE - 13.

El instrumento evidenció una validez interna y externa a partir de un análisis de contenido y un Análisis Factorial Confirmatorio, y evidencias de convergencia y divergencia, así como una adecuada confiabilidad en los puntajes. Para analizar la confiabilidad de la escala se empleó el método de consistencia interna de alfa de Cronbach.

Respecto a la **confiabilidad**, se estimada que los puntajes generados por el instrumento fueron de $\alpha > .79$ para el eustrés (estrés positivo) y $\alpha > .77$ para el distrés (estrés negativo). Esto indica que los ítems miden un mismo constructo (negativo y positivo) y que están correlacionados.

Las calificaciones, documento perteneciente a la Oficina de Registros Académicos, se obtuvieron mediante un permiso especial. Las notas ya se encuentran procesadas con los pesos respectivos, dependiendo de la asignatura a elección. La obtención de esta información se trabajó de forma reservada y bajo responsabilidad del investigador.

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Para el presente estudio se empleó el programa SPSS y correlación de Spearman.

3.5. Aspectos éticos

La presente investigación se realizó siguiendo los protocolos de autoría bajo las normas APA, a fin de proteger la propiedad intelectual de las fuentes consultadas. Asimismo, se tomó total reserva con la información brindada al investigador y se empleó la interpretación objetiva, mediante la transparencia en los resultados sin ninguna manipulación. Finalmente, la investigación se ciñó a las normas éticas de la casuística y de la Oficina de Grados y Títulos del Instituto para la Calidad de la Educación de la universidad de San Martín de Porres.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para la realización de la investigación, se tomaron los siguientes datos de la muestra: el género de los estudiantes, el rango de edades, el tipo de familia con el que reside y su bienestar médico.

Tabla n.º 3

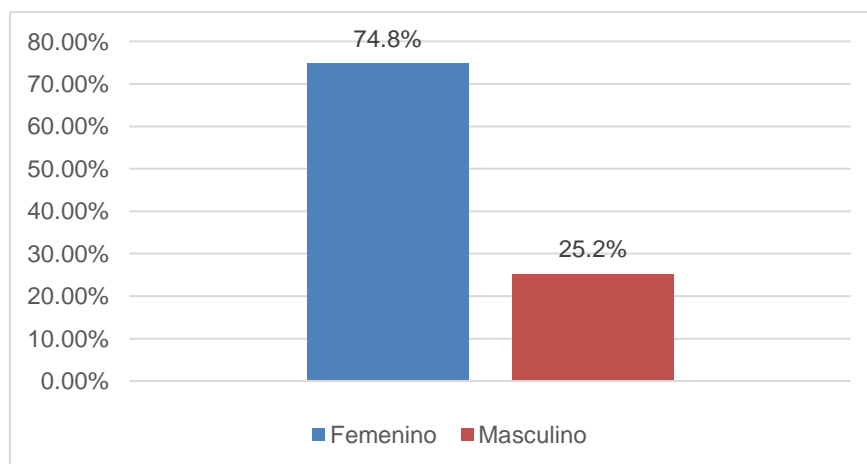
Frecuencia de estudiantes por género

GÉNERO	n	%
Femenino	169	74.8
Masculino	57	25.2
Total	226	100.0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º3

Frecuencia de estudiantes por género



Fuente: elaboración propia

Como se observa en el primer cuadro, el género predominante en el estudio fue el femenino, con un 74.8% (169 mujeres), seguido del masculino, con un 25.2% (57 varones).

Tabla n.º 4

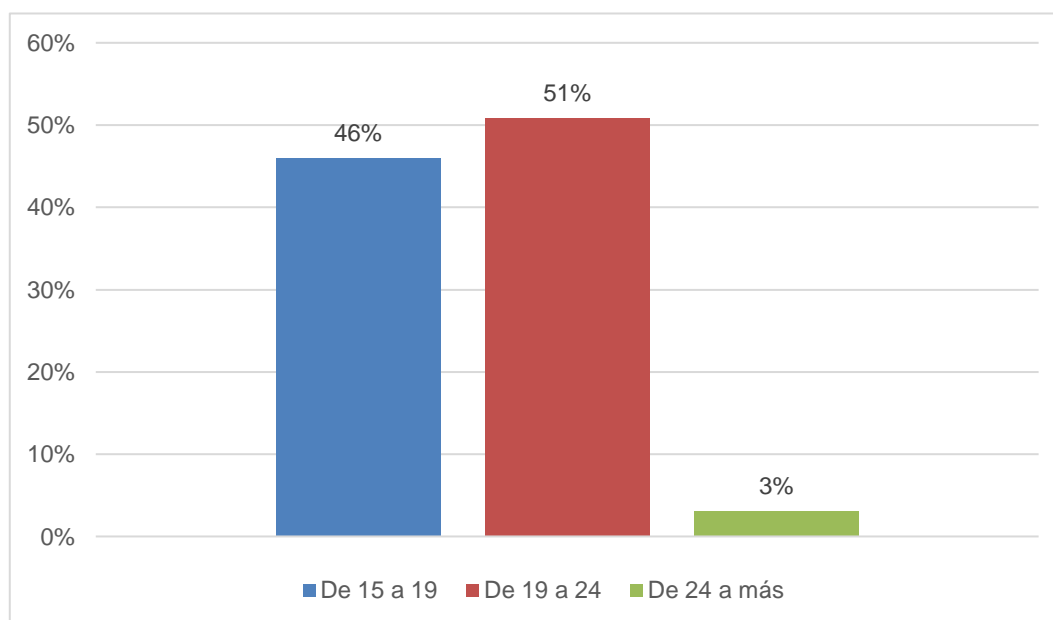
Frecuencia de estudiantes por edades

EDADES	n	%
De 15 a 19	104	46.0
De 19 a 24	115	50.9
De 24 a más	7	3.1
Total	226	100.0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 4

Frecuencia de estudiantes por edades

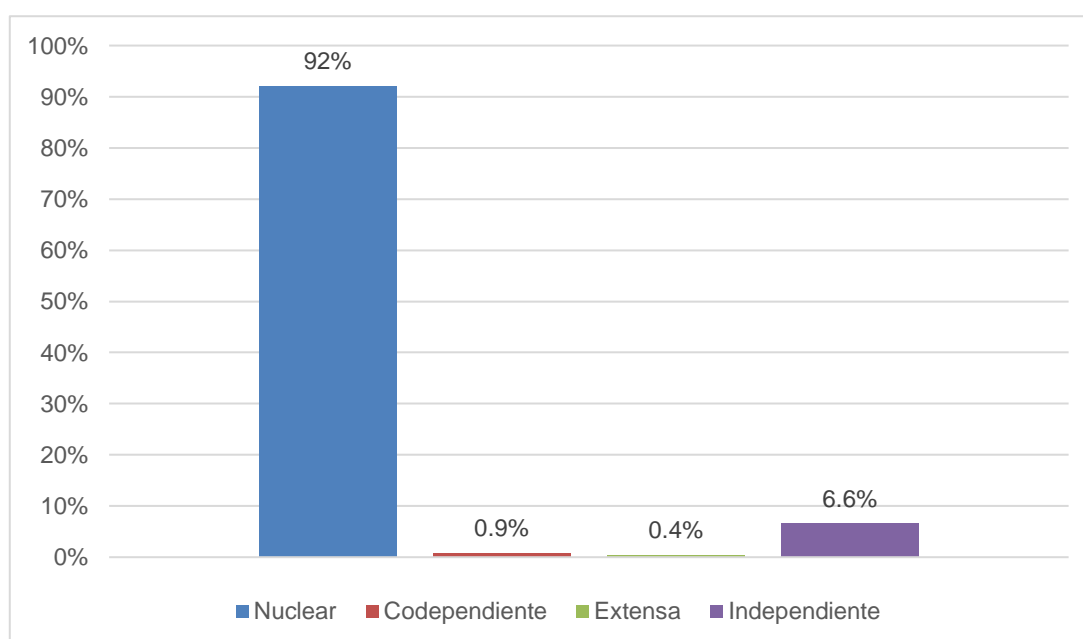


Fuente: elaboración propia

En relación a la premisa, se observa que los estudiantes de 19 a 24 son los que tuvieron mayoría en el estudio, con un 51% (115 estudiantes), seguido de los que tienen de 15 a 19, con un 46% (104 estudiantes). Finalmente, los de 24 a más, tuvo una representación del 3% (7 estudiantes).

Tabla n.º 5*Frecuencia de estudiantes por tipo de familia donde reside*

CON QUIÉN RESIDE	n	%
Nuclear	208	92.0
Codependiente	2	0.9
Extensa	1	0.4
Independiente	15	6.6
Total	226	100.0

*Fuente: elaboración propia***Figura n.º 5***Frecuencia de estudiantes por tipo de familia donde reside**Fuente: elaboración propia*

Respecto a la premisa, se contempla que el tipo de familia nuclear es el que más ha tenido representación en el estudio, con un 92% (208 casos), seguido del tipo “independiente”, con solo 6.6% (15 casos).

Tabla n.º 6

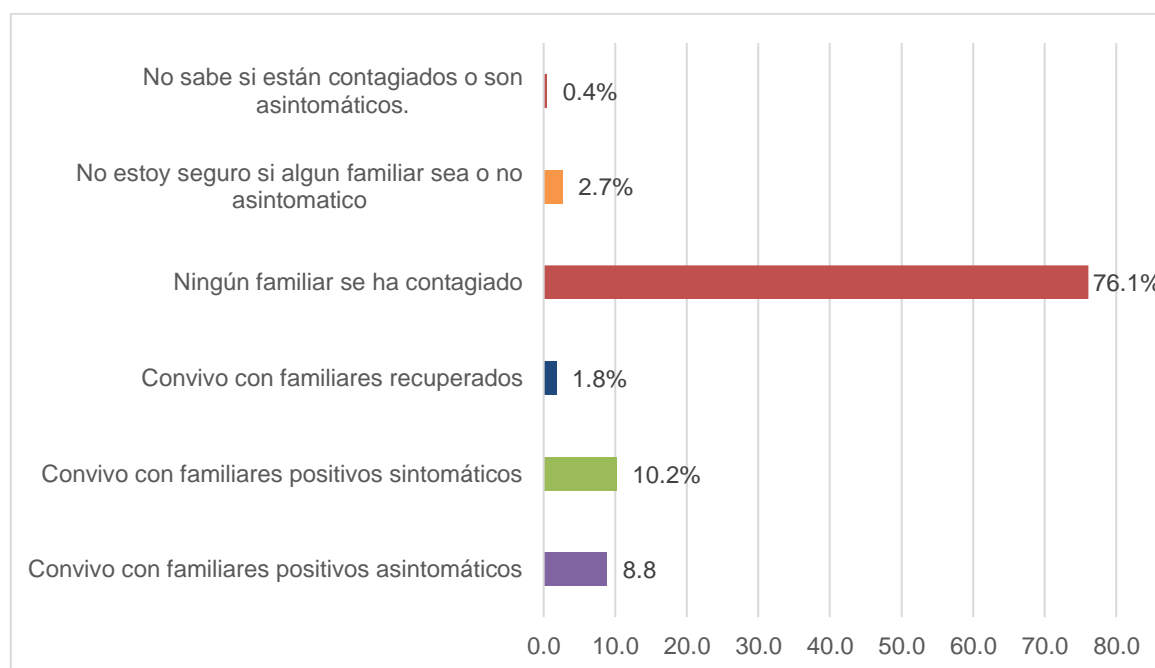
Frecuencia de estudiantes por bienestar médico de las personas con que vive

BIENESTAR MÉDICO DE LAS PERSONAS CON QUE VIVE	n	%
Convivo con familiares positivos asintomáticos	20	8.8
Convivo con familiares positivos sintomáticos	23	10.2
Convivo con familiares recuperados	4	1.8
Ningún familiar se ha contagiado	172	76.1
No estoy seguro si algún familiar sea o no asintomático	6	2.7
No sabe si están contagiados o son asintomáticos.	1	0.4
Total	226	100.0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 6

Frecuencia de estudiantes por bienestar médico de las personas con que vive



Fuente: elaboración propia

En relación a la premisa que hace énfasis en el bienestar médico de las personas que conviven con los estudiantes, se divisa que, en 76.1 % (172 casos) ningún familiar se ha contagiado, seguido del 10.2 % (23 casos) donde se manifiesta que se convive con familiares

positivos sintomáticos, dándole pase al 8.8 % (20 casos), que refiere a la convivencia con familiares positivos asintomáticos.

4.1. Análisis de estadística descriptiva

Pregunta 1

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido has estado molesto(a) porque pasó algo de forma inesperada?

Tabla n.º 7

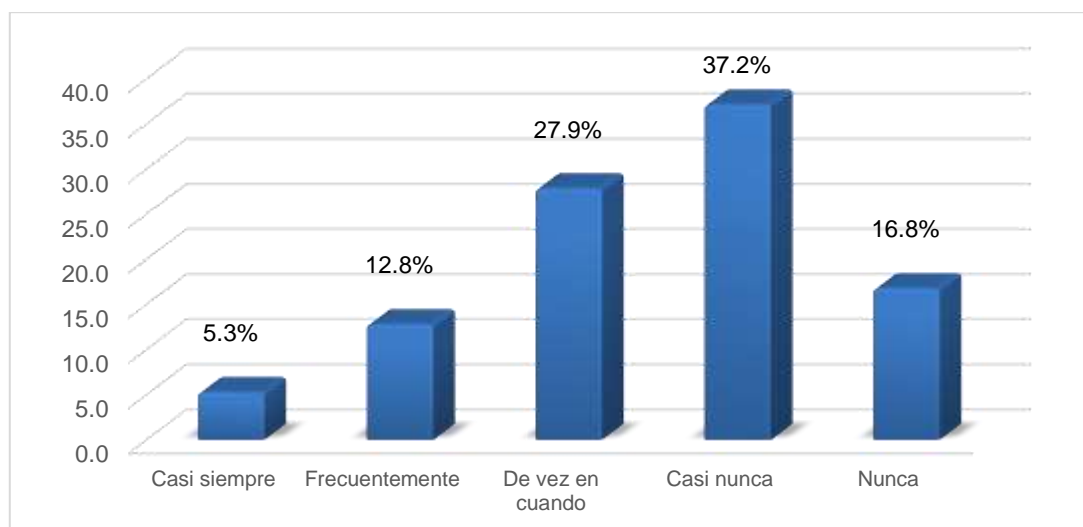
Frecuencia y porcentaje de la premisa 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	12	5,3	5,3
Frecuentemente	29	12,8	12,8
De vez en cuando	63	27,9	27,9
Casi nunca	84	37,2	37,2
Nunca	38	16,8	16,8
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 7

Gráfico de barras de la premisa 1



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 1: *En el último mes, ¿cuán seguido has estado molesto(a) porque pasó algo de forma inesperada?* el 37,2 % de encuestados manifestó *casi nunca*; el 27,9 %, *vez en cuando*; el 16,8%, *nunca*; el 12,8%, *frecuentemente* y solo un 5,3% dijo *casi siempre*.

Pregunta 2

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido te has sentido incapaz de controlar hechos importantes en tu vida?

Tabla n.º 8

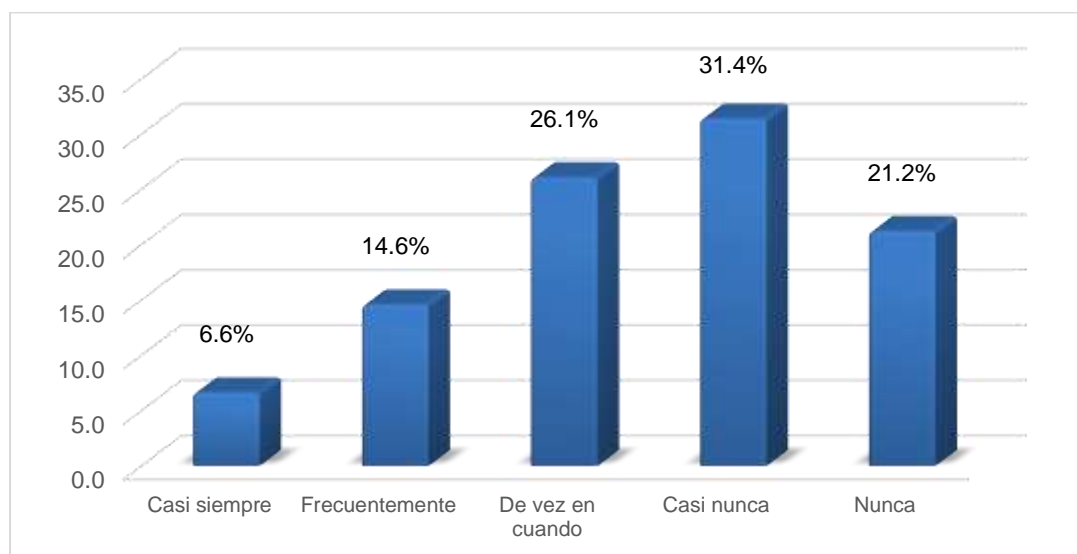
Frecuencia y porcentaje de la premisa 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	15	6,6	6,6
Frecuentemente	33	14,6	14,6
De vez en cuando	59	26,1	26,1
Casi nunca	71	31,4	31,4
Nunca	48	21,2	21,2
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 8

Gráfico de barras de la premisa 2



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 2: *En el último mes, ¿cuán seguido te has sentido incapaz de controlar hechos importantes en tu vida?* el 31,4 % de encuestados manifestó *casi nunca*; el 26,1%, *de vez en cuando*; el 21,2 %, *nunca*; el 14,6%, *frecuentemente* y solo el 6,6% dijo *casi siempre*.

Pregunta 3

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido te has sentido continuamente tenso?

Tabla n.º 9

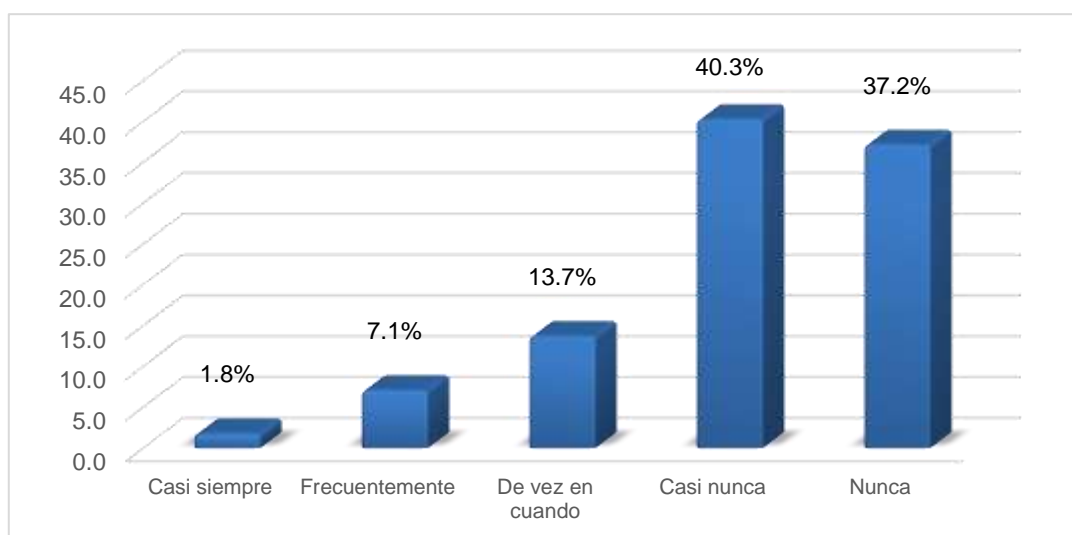
Frecuencia y porcentaje de la premisa 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	4	1,8	1,8
Frecuentemente	16	7,1	7,1
De vez en cuando	31	13,7	13,7
Casi nunca	91	40,3	40,3
Nunca	84	37,2	37,2
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 9

Gráfico de barras de la premisa 3



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 3: *En el último mes, ¿cuán seguido te has sentido continuamente tenso?* el 40,3 % de encuestados manifestó *casi nunca*; el 37,2 %, *nunca*; el 13,7%, *de vez en cuando*; el 7,1%, *frecuentemente* y solo el 1,8% dijo *casi siempre*.

Cuadro 4

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: *En el último mes, ¿cuán seguido te sentiste seguro(a) de tus habilidades para manejar tus problemas personales?*

Tabla n.º 10

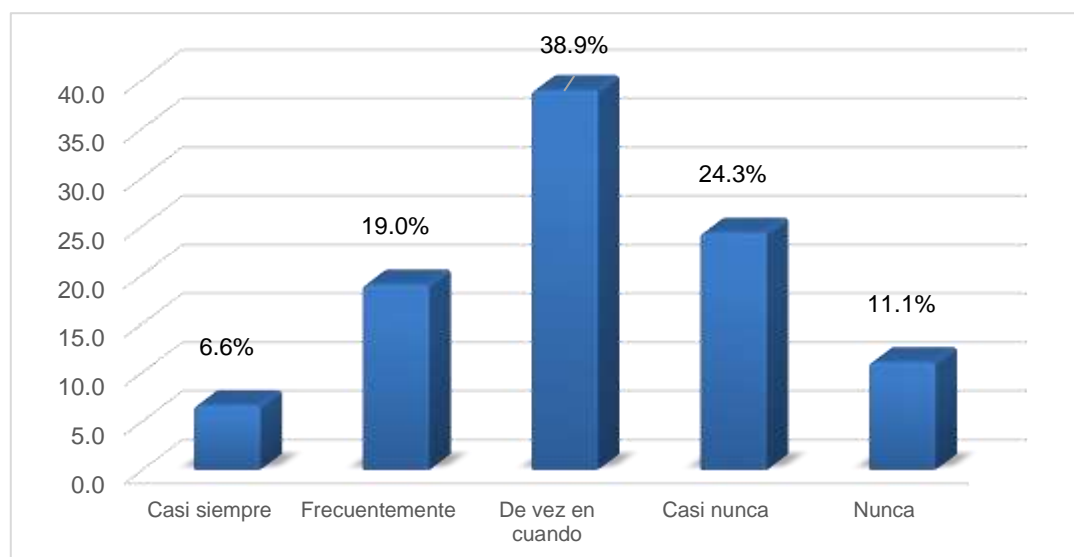
Frecuencia y porcentaje de la premisa 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	15	6,6	6,6
Frecuentemente	43	19,0	19,0
De vez en cuando	88	38,9	38,9
Casi nunca	55	24,3	24,3
Nunca	25	11,1	11,1
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 10

Gráfico de barras de la premisa 4



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 4: *En el último mes, ¿cuán seguido te sentiste seguro(a) de tus habilidades para manejar tus problemas personales?* el 38,9 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 24,3 %, *casi nunca*; el 19,0 %, *frecuentemente*; el 11,1 %, *nunca* y solo el 6,6 % dijo *casi siempre*.

Pregunta 5

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido has sentido que has afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?

Tabla n.º 11

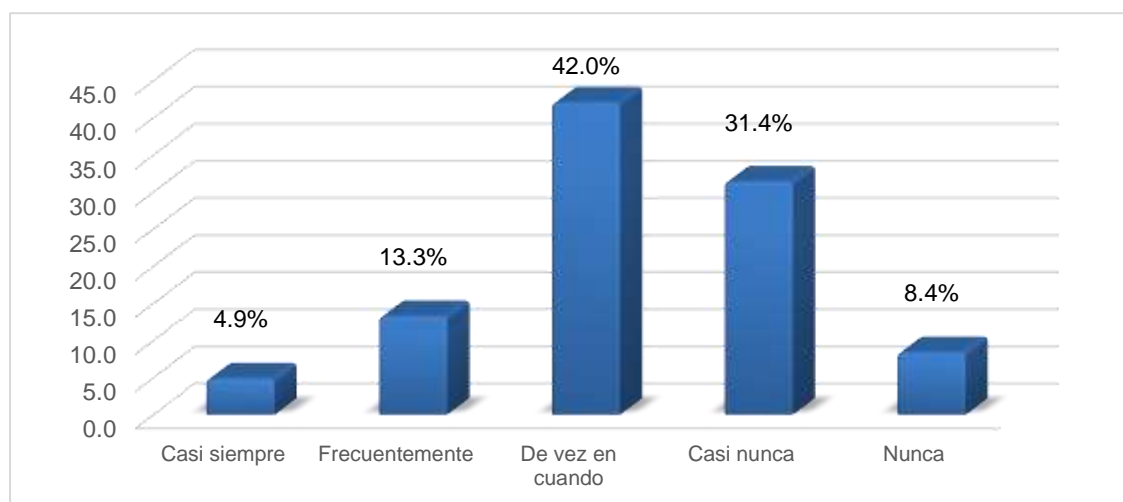
Frecuencia y porcentaje de la premisa 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	11	4,9	4,9
Frecuentemente	30	13,3	13,3
De vez en cuando	95	42,0	42,0
Casi nunca	71	31,4	31,4
Nunca	19	8,4	8,4
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 11

Gráfico de barras de la premisa 5



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 5: *En el último mes, ¿cuán seguido has sentido que has afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?* el 42,0 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 31,4 %, *casi nunca*; el 8,4 %, *nunca*; el 13,3 %, *frecuentemente* y solo el 4,9 % dijo *casi siempre*.

Pregunta 6

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido confiaste en tu capacidad para manejar tus problemas personales?

Tabla n.º 12

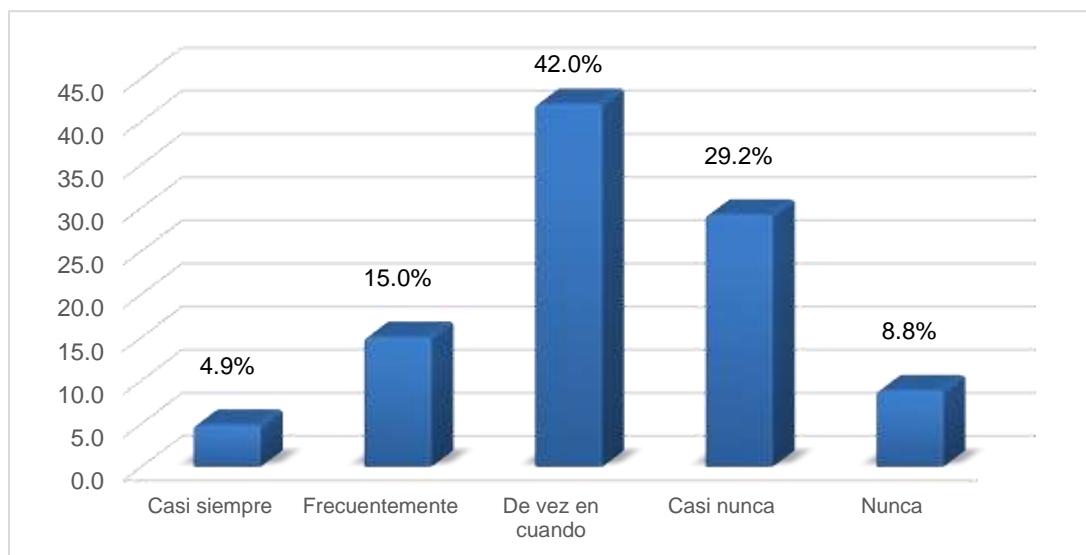
Frecuencia y porcentaje de la premisa 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	11	4,9	4,9
Frecuentemente	34	15,0	15,0
De vez en cuando	95	42,0	42,0
Casi nunca	66	29,2	29,2
Nunca	20	8,8	8,8
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 12

Gráfico de barras de la premisa 6



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 6: *En el último mes, ¿cuán seguido confiaste en tu capacidad para manejar tus problemas personales?* el 42,0 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 29,2 %, *casi nunca*; el 15,0 %, *frecuentemente*; el 8,8 %, *nunca* y solo el 4,9 % dijo *casi siempre*.

Pregunta 7

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: *En el último mes, ¿cuán seguido sentiste que las cosas te estaban resultando como tú querías?*

Tabla n.º 13

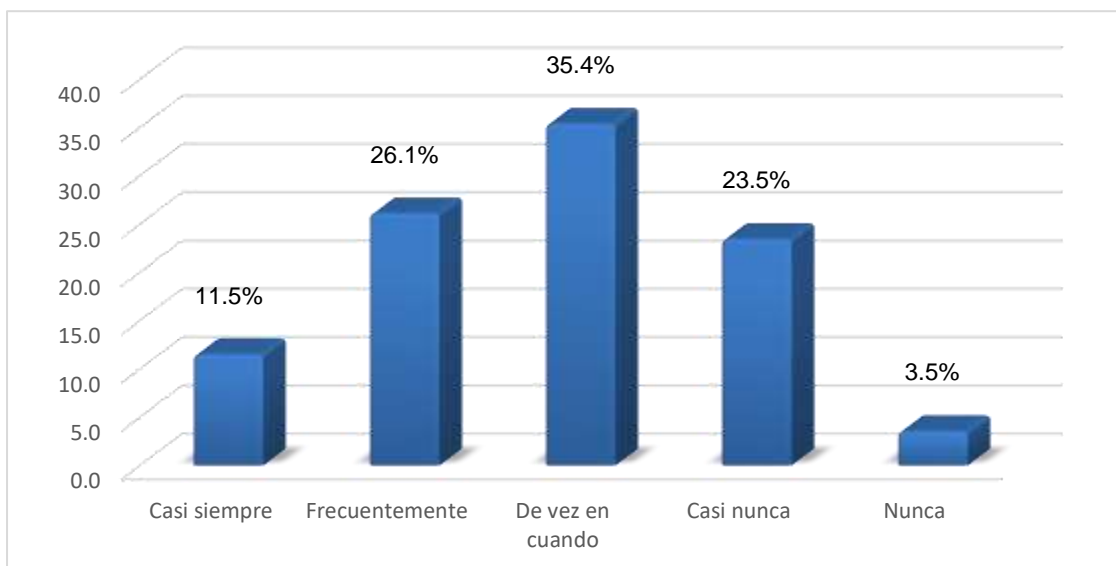
Frecuencia y porcentaje de la premisa 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	26	11,5	11,5
Frecuentemente	59	26,1	26,1
De vez en cuando	80	35,4	35,4
Casi nunca	53	23,5	23,5
Nunca	8	3,5	3,5
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 13

Gráfico de barras de la premisa 7



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 7: *En el último mes, ¿cuán seguido sentiste que las cosas te estaban resultando como tú querías?* el 35,4 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 26,1 %, *frecuentemente*; el 23,5 %, *casi nunca*; el 11,5 %, *casi siempre* y solo el 3,5 % dijo *nunca*.

Pregunta 8

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido te diste cuenta que no podías hacer todas las cosas que debías hacer?

Tabla n.º 14

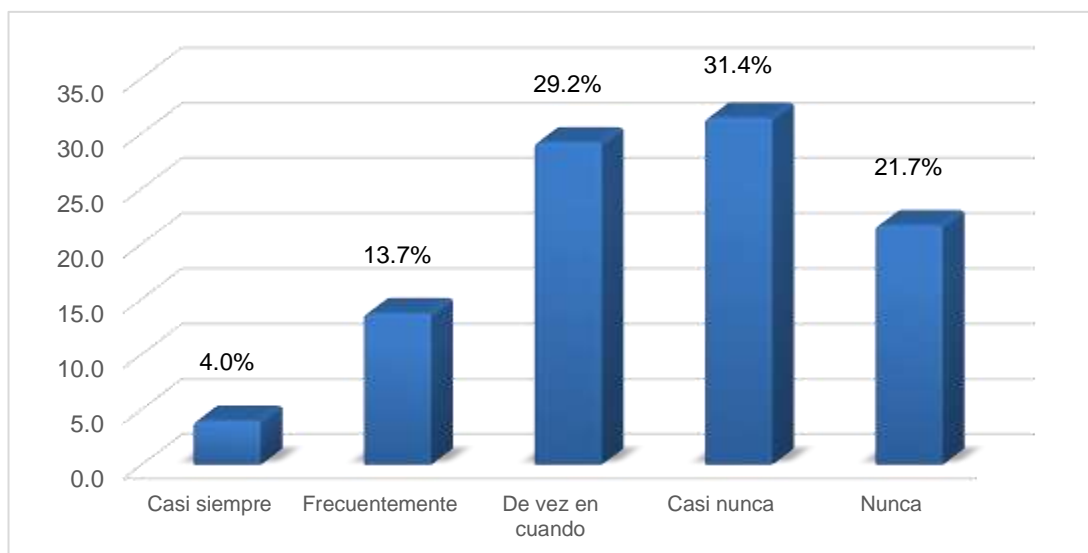
Frecuencia y porcentaje de la premisa 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	9	4,0	4,0
Frecuentemente	31	13,7	13,7
De vez en cuando	66	29,2	29,2
Casi nunca	71	31,4	31,4
Nunca	49	21,7	21,7
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 14

Gráfico de barras de la premisa 8



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 8: *En el último mes, ¿cuán seguido te diste cuenta que no podías hacer todas las cosas que debías hacer?* el 31,4 % de encuestados manifestó *casi nunca*; el 29,2 %, *de vez en cuando*; el 21,7 %, *nunca*; el 13,7 %, *frecuentemente* y solo el 4,0 % dijo *casi siempre*.

Pregunta 9

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido has podido controlar las dificultades de tu vida?

Tabla n.º 15

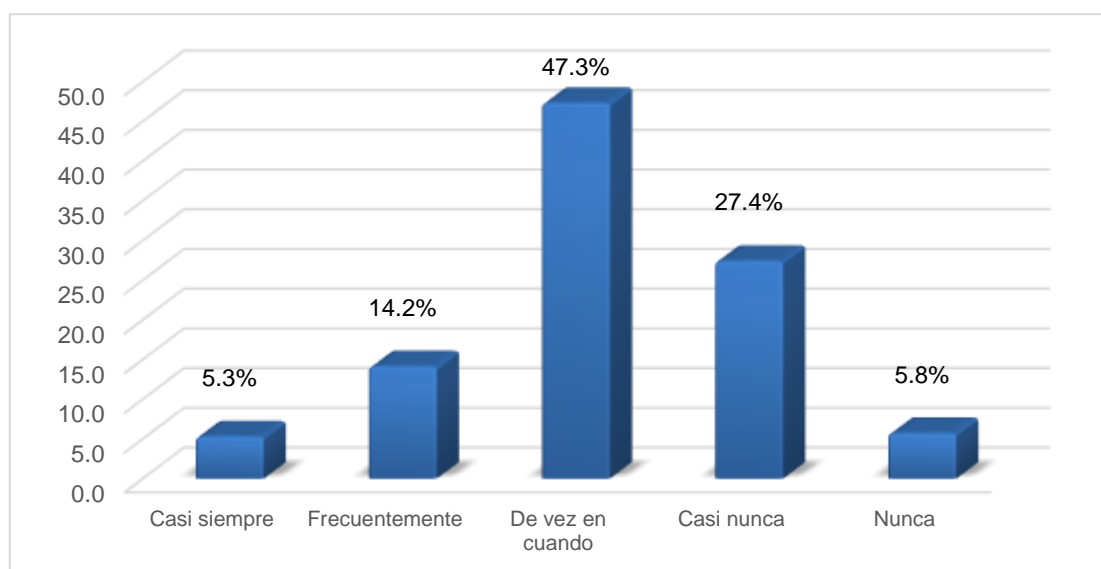
Frecuencia y porcentaje de la premisa 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	12	5,3	5,3
Frecuentemente	32	14,2	14,2
De vez en cuando	107	47,3	47,3
Casi nunca	62	27,4	27,4
Nunca	13	5,8	5,8
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 15

Gráfico de barras de la premisa 9



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 9: *En el último mes, ¿cuán seguido has podido controlar las dificultades de tu vida?* el 47,3 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 27,4 %, *casi nunca*; el 14,2 %, *frecuentemente*; el 5,8 %, *nunca* y solo el 5,3 % dijo *casi siempre*.

Pregunta 10

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido has sentido que tienes el control de todo?

Tabla n.º 16

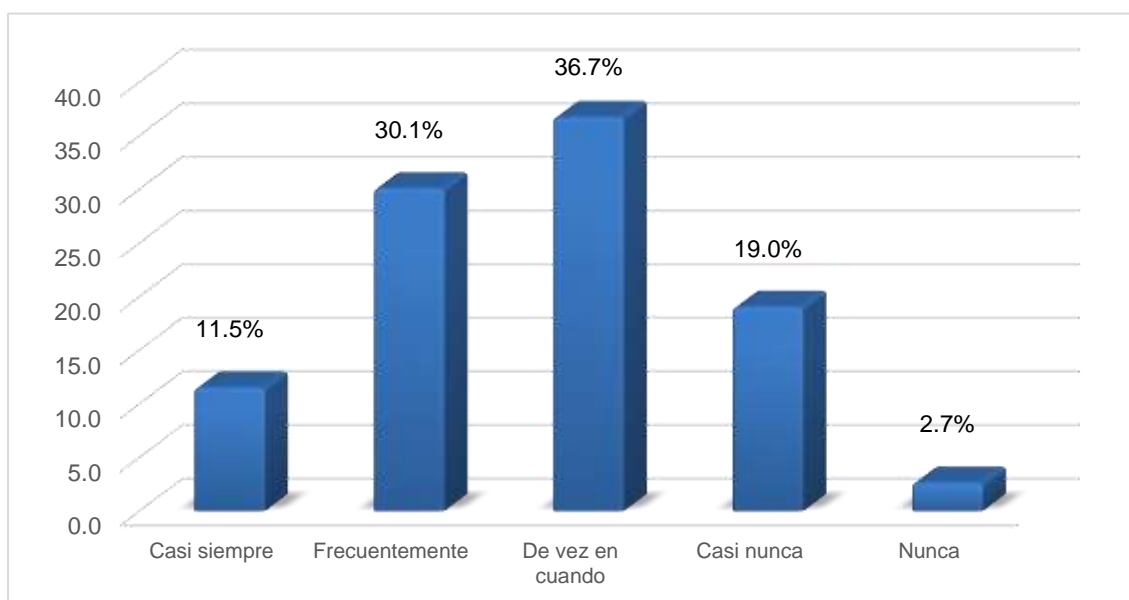
Frecuencia y porcentaje de la premisa 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	26	11,5	11,5
Frecuentemente	68	30,1	30,1
De vez en cuando	83	36,7	36,7
Casi nunca	43	19,0	19,0
Nunca	6	2,7	2,7
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 16

Gráfico de barras de la premisa 10



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 10: *En el último mes, ¿cuán seguido has sentido que tienes el control de todo?* el 36,7 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 30,1 %, *frecuentemente*; el 19,0 %, *casi nunca*; el 11,5 %, *casi siempre* y solo el 2,7 % dijo *nunca*.

Pregunta 11

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido te has sentido molesto(a) por situaciones que estaban fuera de tu control?

Tabla n.º 17

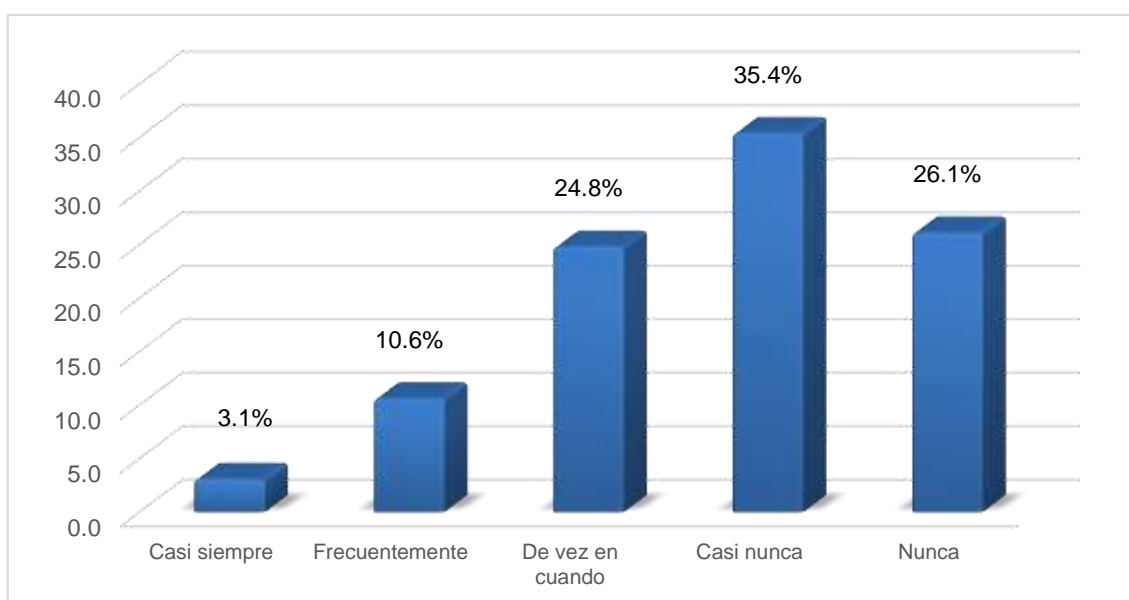
Frecuencia y porcentaje de la premisa 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	7	3,1	3,1
Frecuentemente	24	10,6	10,6
De vez en cuando	56	24,8	24,8
Casi nunca	80	35,4	35,4
Nunca	59	26,1	26,1
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 17

Gráfico de barras de la premisa 11



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 11: *En el último mes, ¿cuán seguido te has sentido molesto(a) por situaciones que estaban fuera de tu control?* el 35,4 % de encuestados manifestó *casi nunca*; el 26,1 %, *nunca*; el 24,8 %, *de vez en cuando*; el 10,6 %, *frecuentemente* y solo el 3,1 % dijo *casi siempre*.

Pregunta 12

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido pudiste controlar la manera en que utilizaste el tiempo?

Tabla n.º 18

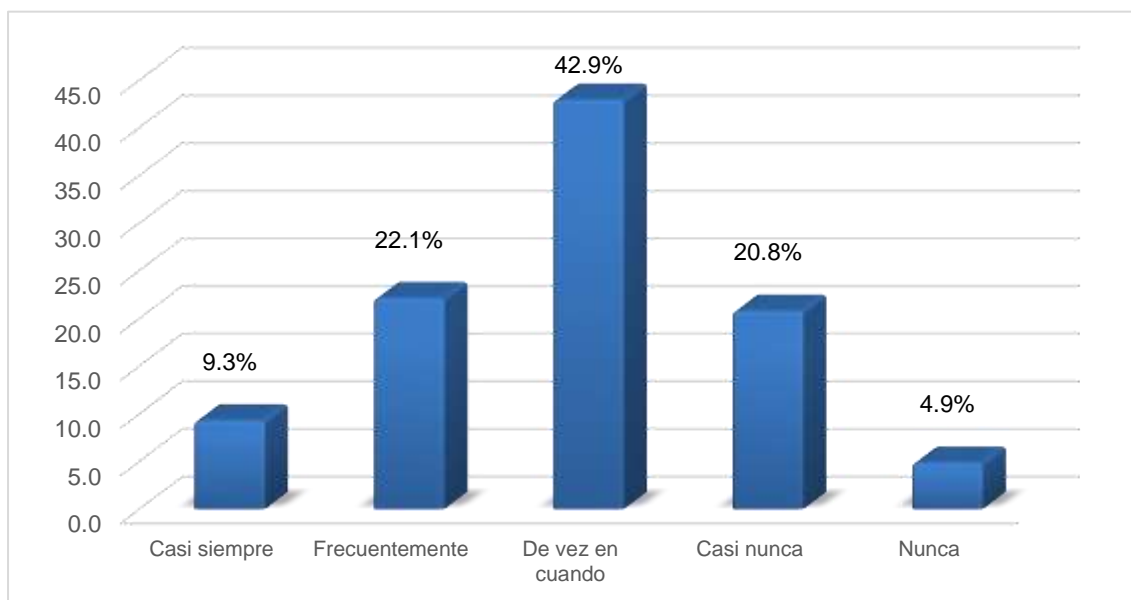
Frecuencia y porcentaje de la premisa 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	21	9,3	9,3
Frecuentemente	50	22,1	22,1
De vez en cuando	97	42,9	42,9
Casi nunca	47	20,8	20,8
Nunca	11	4,9	4,9
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º18

Gráfico de barras de la premisa 12



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 12: *En el último mes, ¿cuán seguido pudiste controlar la manera en que utilizaste el tiempo?* el 42,9 % de encuestados manifestó *de vez en cuando*; el 22,1 %, *frecuentemente*; el 20,8 %, *casi nunca*; el 9,3 %, *casi siempre* y solo el 4,9 % dijo *nunca*.

Pregunta 13

Población de estudio en respuesta a la siguiente pregunta: En el último mes, ¿cuán seguido sentiste que los problemas se te habían acumulado?

Tabla n.º 19

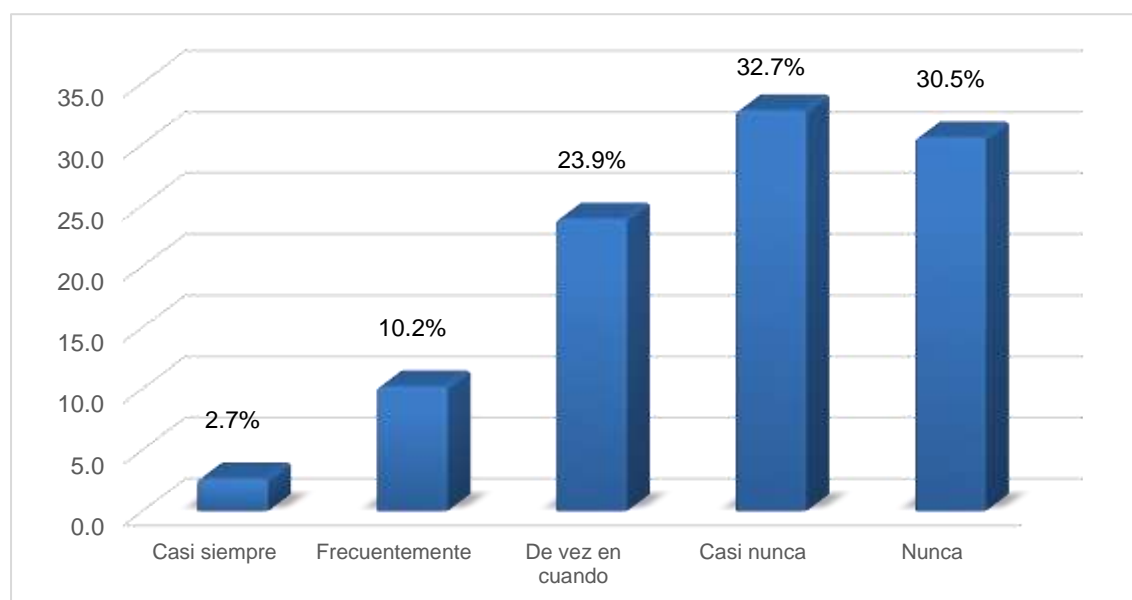
Frecuencia y porcentaje de la premisa 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Casi siempre	6	2,7	2,7
Frecuentemente	23	10,2	10,2
De vez en cuando	54	23,9	23,9
Casi nunca	74	32,7	32,7
Nunca	69	30,5	30,5
Total	226	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 19

Gráfico de barras de la premisa 13



Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos arrojados de la pregunta n.º 13: *En el último mes, ¿cuán seguido sentiste que los problemas se te habían acumulado?* el 32,7 % de encuestados manifestó *casi nunca*; el 30,5 %, *nunca*; el 23,9 %|, *de vez en cuando*; el 10,2 %, *frecuentemente* y solo el 2,7 % dijo *casi siempre*.

Tabla n.º 20

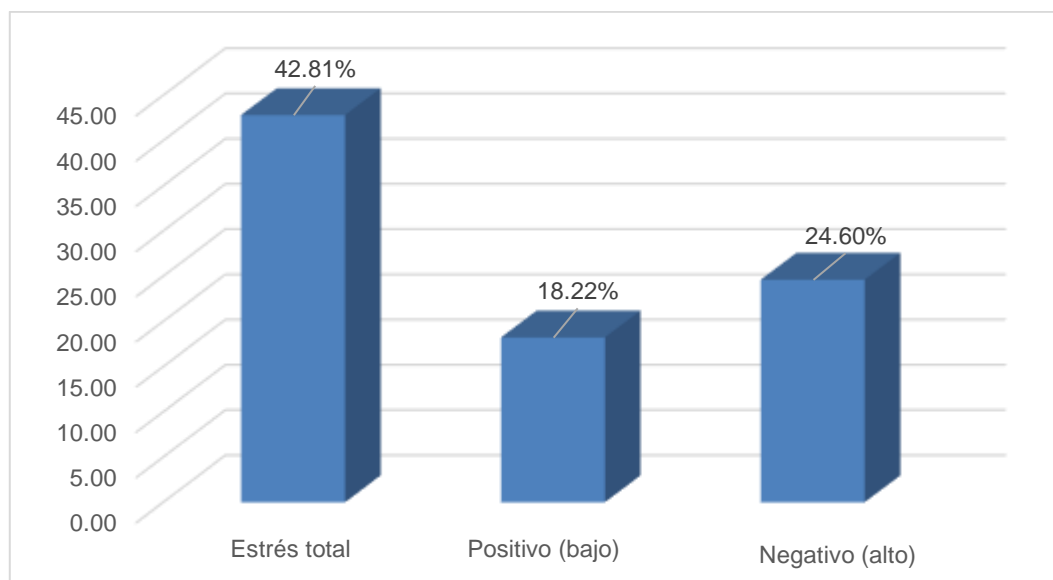
Cuadro descriptivo de resultados de estrés

Variabes	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estrés total	226	13	65	42.81	8.47
Estrés positivo (bajo)	226	6	30	18.22	4.47
Estrés negativo (alto)	226	7	35	24.60	4.82
Nota Promedio	226	13	18	15.14	1.10

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 20

Gráfico de barras descriptivo de resultados de estrés



Fuente: elaboración propia

En el presente gráfico, se muestra el nivel de estrés total (42.81 %) de la muestra, de donde 24.6 % pertenece al estrés negativo (alto) y el 18.22 % corresponde al estrés positivo (bajo).

Tabla n.º 21

Frecuencia de notas por curso: III ciclo

Nota	Promedio Anatomía I Frecuencia	Promedio Histología Frecuencia	Promedio Embriología Frecuencia	Promedio Psicología Frecuencia
0	--	--	--	1
8	--	--	1	--
9	--	1	--	--
10	--	40	12	15
11	--	1	1	--
12	--	--	4	--
13	--	6	11	1
14	3	15	25	14
15	6	20	20	19
16	18	12	16	26
17	38	4	7	18
18	27	1	2	6
19	8	--	1	--

Fuente: elaboración propia

En el presente cuadro, se observa el récord académico, en relación al número de veces, que la muestra de estudio de 3.º ciclo obtuvo en el semestre modular 2020 I.

Tabla n.º 22

Estadísticos Descriptivos

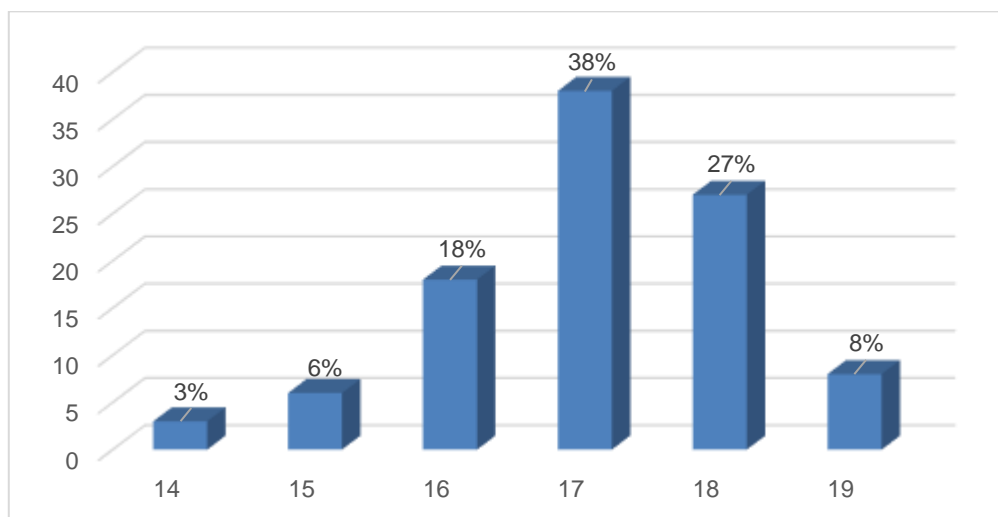
	N	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Desviación estándar	Varianza
Promedio Anatomía	100	17,04	14	19	5	1,136	1,291
Promedio Histología	100	12,86	9	18	9	2,602	6,768
Promedio Embriología	100	14,10	8	19	11	2,172	4,717
Promedio Psicología	100	14,74	0	18	18	2,777	7,709

Fuente: elaboración propia

Respecto a la tabla n.º 22, se observa que, de acuerdo a la escala del estudio, los promedios de la muestra (3.º ciclo) se encuentra en un rango medio (3 cursos) / alto (1 curso) en el semestre modular 2020 I.

Figura n.º 21

Promedio notas Anatomía III ciclo

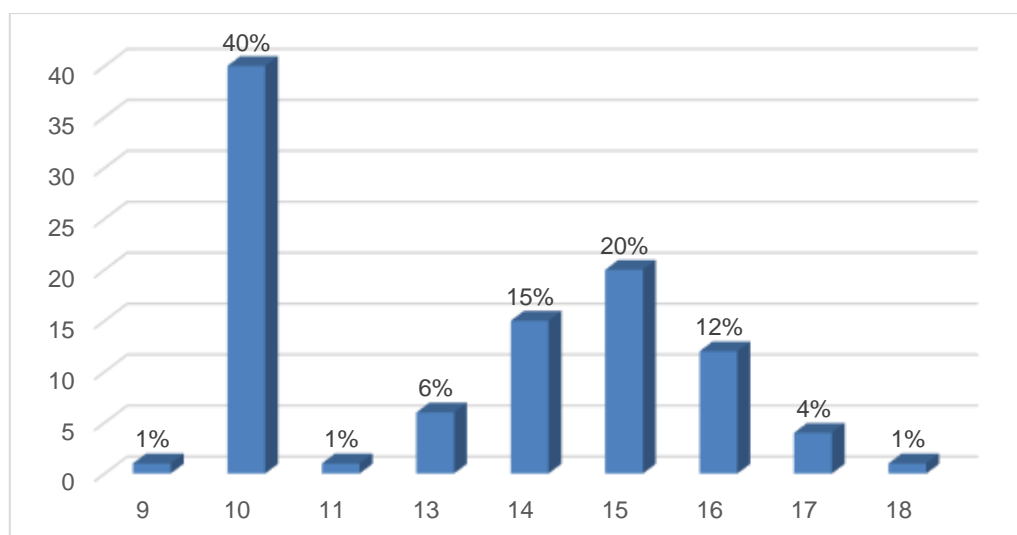


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 21: *Promedio notas Anatomía III ciclo*, se observa que el 38 % de la muestra obtuvo 17; el 27 %, 18; el 18 %, 16; el 8 %, 19, el 6%, 15 y solo el 3 %, 14.

Figura n.º 22

Promedio notas Histología III ciclo

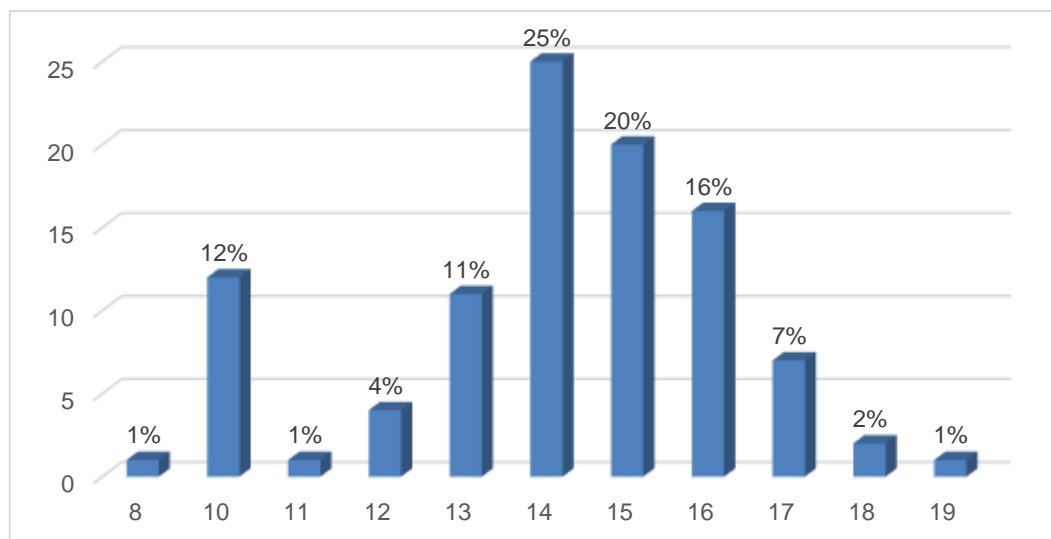


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 22: *Promedio notas Histología III ciclo*, se observa que el 40 % de la muestra obtuvo 10; el 20 %, 15; el 15 %, 14; el 12 %, 16, el 6% y el resto está desaprobado.

Figura n.º 23

Promedio notas Embriología III ciclo

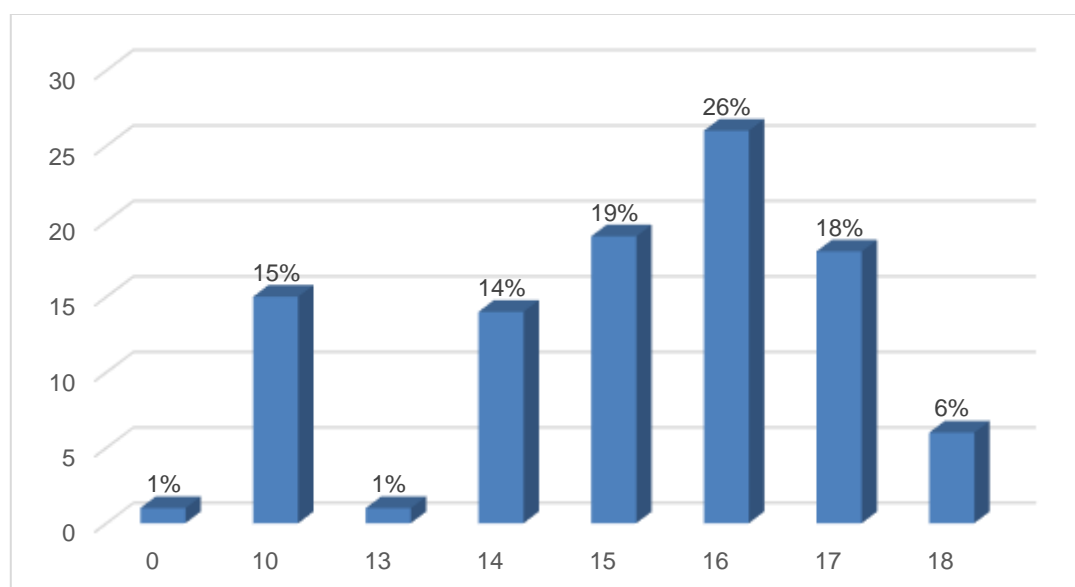


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 23: *Promedio notas Embriología III ciclo*, se observa que el 25 % de la muestra obtuvo 14; el 20 %, 15; el 16 %, 16; el 11 %, 13, y el resto está desaprobado.

Figura n.º 24

Promedio notas Psicología III ciclo



Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 24: *Promedio notas Embriología III ciclo*, se observa que el 25 % de la muestra obtuvo 14; el 20 %, 15; el 16 %, 16; el 11 %, 13, y el resto está desaprobado.

Tabla n.º 23

Frecuencia de notas por curso IV ciclo

	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
	Anatomía II	Bioquímica	Microbiología	Parasitología	Inmunología
Notas	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
9	1	--	--	--	--
10	4	--	11	1	1
13	2	2	5	2	4
14	12	3	32	3	2
15	29	7	46	12	12
16	40	24	27	16	17
17	32	47	5	33	37
18	5	34	--	50	44
19	1	9	--	9	9

Fuente: elaboración propia

En el presente cuadro, se observa el récord académico, en relación al número de veces, que la muestra de estudio de 4.º ciclo obtuvo en el semestre modular 2020 I.

Tabla n.º 24

Estadísticos descriptivos

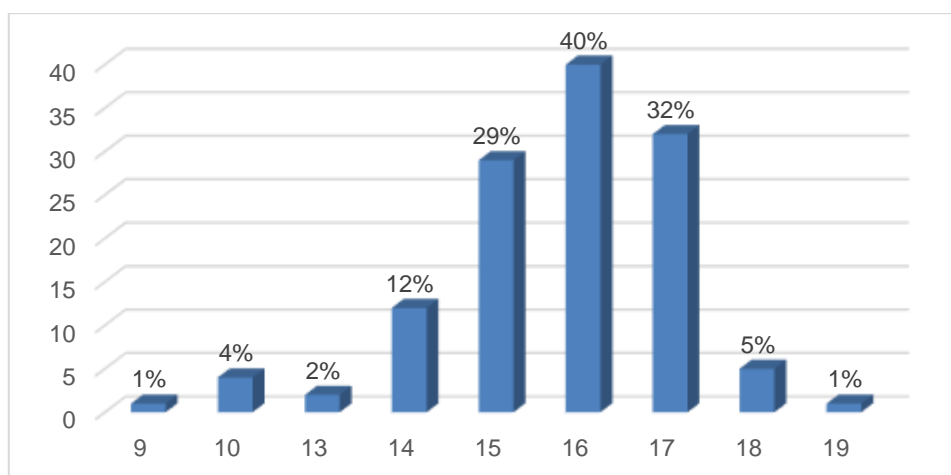
	N	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Desviación estándar	Varianza
Promedio	126	15,64	9	19	10	1,632	2,663
Anatomía II							
Promedio	126	16,98	13	19	6	1,203	1,447
Bioquímica							
Promedio	126	14,52	10	17	7	1,662	2,763
Microbiología							
Promedio	126	17,03	10	19	9	1,436	2,063
Parasitología							
Promedio	126	16,94	10	19	9	1,485	2,204
Inmunología							

Fuente: elaboración propia

Respecto a la tabla n.º 24, se observa que, de acuerdo a la escala del estudio, los promedios de la muestra (4.º ciclo) se encuentra en un rango medio (1 curso) / alto (4 cursos) en el semestre modular 2020 I.

Figura n.º 25

Promedio notas Anatomía II IV ciclo

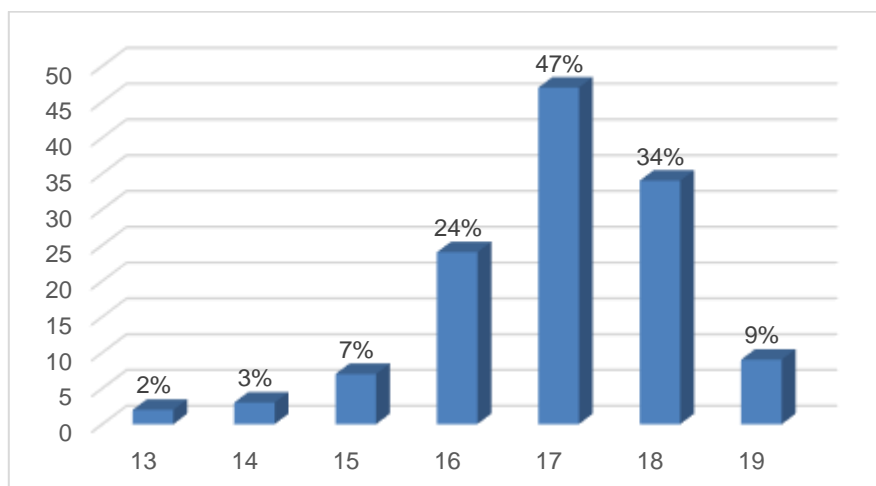


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 25: *Promedio notas Anatomía II IV ciclo*, se observa que el 40 % de la muestra obtuvo 16; el 32 %, 17; el 29 %, 15; el 12 %, 14; el 5 %, 18 y el resto está desaprobado.

Figura n.º 26

Promedio notas Bioquímica IV ciclo

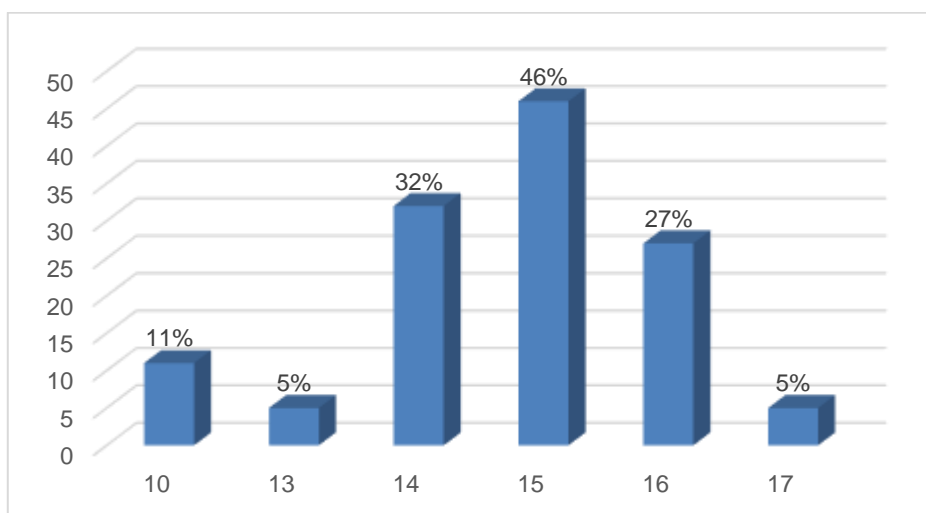


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 26: *Promedio notas Bioquímica IV ciclo*, se observa que el 47 % de la muestra obtuvo 17; el 34 %, 18; el 24 %, 16; el 9 %, 19 y el resto está desaprobado.

Figura n.º 27

Promedio notas Microbiología IV ciclo

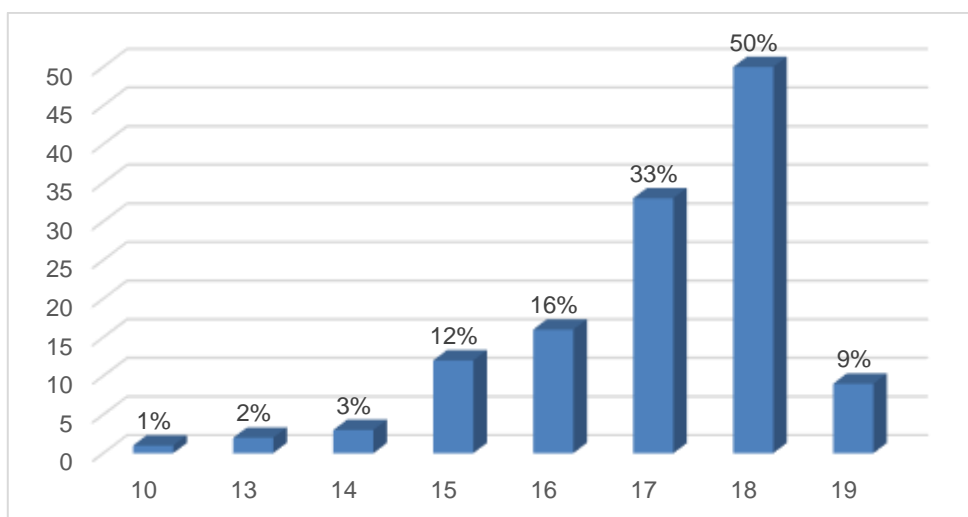


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 27: *Promedio notas Microbiología IV ciclo*, se observa que el 46 % de la muestra obtuvo 15; el 32 %, 14; el 27 %, 16; el 5 %, 17; el otro 5 %, 13 y el resto está desaprobado.

Figura n.º 28

Promedio notas Parasitología IV ciclo

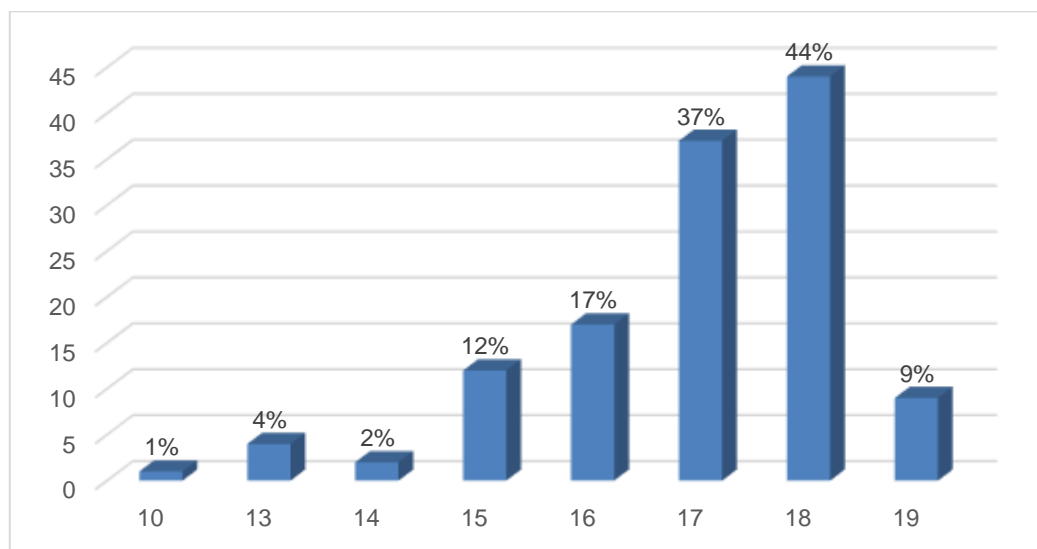


Fuente: elaboración propia

Respecto al gráfico n.º 28: *Promedio notas Parasitología IV ciclo*, se observa que el 50 % de la muestra obtuvo 18; el 33 %, 17; el 16 %, 16; el 12 %, 15; el 9 %, 19 y el resto está desaprobado.

Figura n.º 29

Promedio notas Inmunología IV ciclo



Fuente: elaboración propia

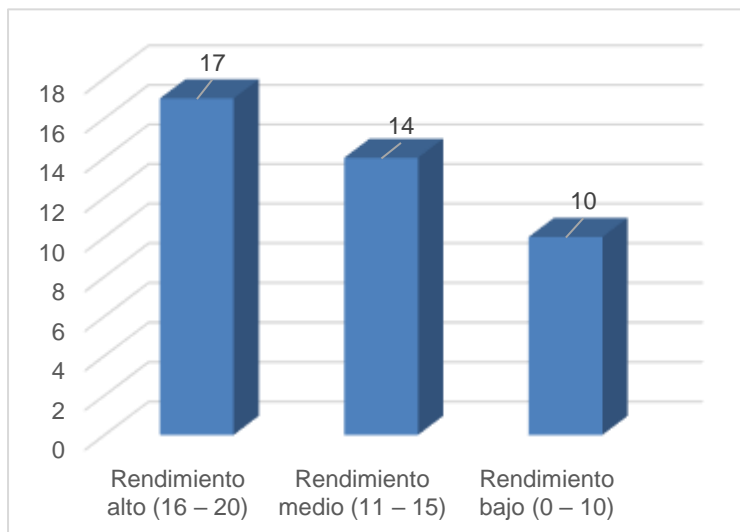
Respecto al gráfico n.º 29: *Promedio notas Inmunología IV ciclo*, se observa que el 44 % de la muestra obtuvo 18; el 37 %, 17; el 17 %, 16; el 12 %, 15; el 9 %, 1, el 4 %, 10, el 2%, 14 y el resto está desaprobado.

Tabla n.º 25

Rendimiento académico

Rendimiento Académico	Promedios
Rendimiento alto (16 – 20)	17
Rendimiento medio (11 – 15)	14
Rendimiento bajo (0 – 10)	10

Fuente: elaboración propia

Figura n.º 30*Rendimiento académico**Fuente: elaboración propia***Interpretación**

Observamos, en la tabla n.º 25 y gráfico n.º 30, que el promedio en rendimiento alto tiene la nota de 17; en rendimiento medio, 14 y en rendimiento bajo es de 10 para la totalidad de cursos y alumnos evaluados en el semestre modular 2020 I.

4.2. Análisis inferencial**4.2.1. Contrastación de hipótesis general:**

H1: Existe relación significativa entre los **niveles de estrés** y el **rendimiento académico** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: No existe relación significativa entre los **niveles de estrés** y el **rendimiento académico** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 26

Contrastación de hipótesis de **niveles de estrés** y el **rendimiento académico**

		Niveles de estrés	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1	0,14
	Sig. (bilateral)	.	0,099
	N	226	226
	Coeficiente de correlación	0,14	1
Rendimiento académico	Sig. (bilateral)	0,099	.
	N	226	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 25 configura que el Sig. 0.099 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis principal.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre los **niveles de estrés** y el **rendimiento académico** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones. A medida que aumenta un rango el otro también; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones, es decir, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.14, denota que existe una correlación positiva media.

4.2.2 Prueba de hipótesis derivada 1

H1: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: No existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 27

Contrastación de hipótesis de niveles de estrés positivo y el rendimiento académico alto

			Nivel de estrés positivo	Rendimiento académico alto
Rho de	Nivel de	Coefficiente de	1	0,271
	estrés	correlación		
	positivo	Sig. (bilateral)	.	0,345
		N	226	226
Spearman	Rendimiento	Coefficiente de	0,271	1
	académico	correlación		
	alto	Sig. (bilateral)	0,345	.
		N	226	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 26 configura que el Sig. 0.345 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones. Es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.271, esto denota que existe una correlación positiva media.

4.2.3 Prueba de hipótesis derivada 2

H1: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: No existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 28

*Contrastación de hipótesis de **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico medio***

		<i>Nivel de estrés positivo</i>	<i>Rendimiento académico medio</i>
<i>Rho de Spearman</i>	<i>Nivel de estrés positivo</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	1
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.
		<i>N</i>	226
<i>Rendimiento académico medio</i>	<i>Rendimiento académico medio</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	0,342
		<i>Sig. (bilateral)</i>	0,413
		<i>N</i>	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 27 configura que el Sig. 0.413 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los

valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones. Es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.342, esto denota que existe una correlación positiva media.

4.2.4 Prueba de hipótesis derivada 3

H1: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: No existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 29

*Contrastación de hipótesis de **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo***

			Nivel de estrés positivo	Rendimiento académico bajo
Rho de	Nivel de estrés positivo	Coeficiente de correlación	1	0,212
		Sig. (bilateral)	.	0,311
		N	226	226
Spearman	Rendimiento académico bajo	Coeficiente de correlación	0,212	1
		Sig. (bilateral)	0,311	.
		N	226	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 28 configura que el Sig. 0.311 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones. Es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.212, esto denota que existe una correlación positiva media.

4.2.5 Prueba de hipótesis derivada 4

H1: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: No Existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 30

Contrastación de hipótesis de nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto

			Nivel de estrés negativo	Rendimiento académico alto
Rho de Spearman	Nivel de estrés negativo	Coefficiente de correlación	1	0,44
		Sig. (bilateral)	.	0,608
		N	226	226
	Rendimiento académico alto	Coefficiente de correlación	0,44	1
		Sig. (bilateral)	0,608	.
		N	226	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 29 configura que el Sig. 0.608 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones, es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.44, esto denota que existe una correlación positiva media.

4.2.4 Prueba de hipótesis derivada 5

H1: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: No Existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 31

Contrastación de hipótesis de **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio**

			Nivel de estrés negativo	Rendimiento académico medio
Rho de Spearman	Nivel de estrés negativo	Coefficiente de correlación	1	0,149
		Sig. (bilateral)	.	0,079
		N	226	226
	Rendimiento académico medio	Coefficiente de correlación	0,149	1
		Sig. (bilateral)	0,079	.
		N	226	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 30 configura que el Sig. 0.079 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones, es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.149, esto denota que existe una correlación positiva media.

4.2.5 Prueba de hipótesis derivada 6

H1: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

HO: Existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Tabla n.º 32

*Contrastación de hipótesis de **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo***

			Nivel de estrés negativo	Rendimiento académico bajo
Rho de Spearman	Nivel de estrés negativo	Coefficiente de correlación	1	0,092
		Sig. (bilateral)	.	0,280
		N	226	226
	Rendimiento académico bajo	Coefficiente de correlación	0,092	1
		Sig. (bilateral)	0,280	.
		N	226	226

Fuente: elaboración propia

La evidencia estadística que nos muestra la tabla n.º 31, configura que el Sig. 0.280 es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.

Correlación:

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las

clasificaciones. Es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Por lo tanto, al haber obtenido un coeficiente de correlación del Rho de Spearman de 0.092, esto denota que existe una correlación positiva débil.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Gonzales T., y De la Rubia, M., (2020), realizaron una investigación que tuvo como objetivo identificar los efectos del confinamiento del COVID19 en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior de la universidad Autónoma de Madrid, donde se concluye el efecto positivo entre ambas variables. Respecto a nuestra investigación, si bien no existe una relación significativa entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de Medicina Humana de la universidad de San Martín de Porres, en el semestre modular no presencial 2020 I, se mostró un nivel estándar en la escala del rendimiento de sus calificaciones: alto (17), medio (14), bajo (10), a pesar de los factores negativos que pudieron haber desfavorecido la experiencia académica.

Ozamiz, N., Dosil, M., et al. (2020) mencionaron en su artículo publicado sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del COVID19 de una muestra recogida en el norte de España, que el grupo etario más joven, de entre 18 – 25 años, fue la más vulnerable ante trastornos emocionales, además de sumarle el proceso adaptación a las clases no presenciales. Un resultado similar se dio en la investigación de Sandín García-Escalera, J., et al. (2020) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, donde el grado de vulnerabilidad de la muestra más joven -especialmente las mujeres- es alto, con niveles muy superiores de trastornos sueño, preocupación, estrés, desesperanza y depresión. Nuestra investigación halló evidencia de un grado de 24.60 % de estrés negativo en la muestra, relacionado con la percepción de desamparo y la pérdida del control y sus

consecuencias; sin embargo, a pesar de haber llegado a ser el país n.º 1 en el *ranking* global del coronavirus, los estudiantes de la San Martín mostraron un nivel de afrontamiento que no los llevó a extremos, como el poseer pensamientos anómalos provocadores de posibles suicidios o, en el ámbito académico, rasgos conductuales que conlleven al ausentismo o a la deserción masiva. Se asume que la familia nuclear cumplió un rol importante en los encuestados, pues el 92 % convive aún en ella, aspecto que pudo haber influido positivamente en el proceso de adaptación del aprendizaje a distancia como un soporte emocional, a diferencia del modelo familiar europeo; no obstante, se observa que III ciclo tuvo promedios académicos más bajos, a diferencia de IV ciclo, por lo que inferimos que la madurez y experiencia pudieron haber influenciado positivamente en los resultados. Por otro lado, comparando con los resultados europeos en donde el grado de vulnerabilidad en las mujeres es mayor, el porcentaje de encuestadas que ha respondido el instrumento es considerablemente mayor (74.8 %), a diferencia de los varones (25.2 %), lo que evidencia su marcado interés hacia el bienestar emocional, además de los componentes cognitivos que conciernen a sus estudios de Medicina.

En las carreras de ciencias médicas, es importante evaluar cómo el estudiante conlleva el estrés en diversas situaciones, aspecto que Fernández, D. y del Campo, C., Fernández, R. (2015) evaluaron en entornos de simulación de alta fidelidad en la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, donde se evidencia un aumento del estrés significativo en los estudiantes sin experiencia del caso 1 ($p=0,004$), a diferencia del caso 2, donde no se observa un aumento significativo, concluyendo la aparición de un proceso adaptativo en los estudiantes, conforme experimentan escenarios de su carrera. A pesar de que los niveles de estrés positivo (autoeficacia y el control de las situaciones amenazantes en un 18.22 %) no presentaron una relación significativa con el rendimiento académico, los estudiantes de Medicina de la universidad de San Martín de Porres han demostrado resultados académicos aceptables, dada la coyuntura de incertidumbre nacional, económica, política, sanitaria y académica, esta última basada en un sistema modular de educación invertida propuesta por el Dpto. Académico de la facultad,

donde toda la comunidad académica y administrativa tuvo que adaptarse, a fin de continuar con sus labores.

En Latinoamérica, se publicó el estudio de Gonzáles, N., Espinosa, *et al.* (2020) titulado: "Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia por COVID19", que tuvo como objetivo evaluar los niveles de ansiedad, depresión, estrés y la percepción del estado de salud de estudiantes durante siete semanas de confinamiento por la pandemia, cuyos resultados evidenciaron la presencia de altos porcentajes en: estrés (31.92 %), problemas para dormir (36.3 %) y ansiedad (40.3 %). Los resultados fueron similares a los de nuestra investigación, donde el estrés total alcanzó un 42.81 %, donde el negativo -relacionado con la percepción de desamparo y la pérdida del control y sus consecuencias- representa el 24.60 %, evidenciando que la estructura del sistema modular empleado en el semestre 2020 I generó una experiencia negativa en los estudiantes de Medicina de la San Martín, además de los factores externos, tales como: incertidumbre, familiares positivos sintomáticos, información desconocida sobre el virus, muertes masivas tras la propagación del virus, desborde del sistema de salud... que repercuten en la experiencia académica de nuestros estudiantes.

La manera en cómo se maneja el estrés ha tenido varias intervenciones directas, y una de ellas se dio con el estudio de Ramírez J., González M. (2012), de la universidad de Monterrey y la universidad Autónoma de Nuevo León. Los resultados evidenciaron que no se encontró una diferencia significativa en el análisis por semestres ($p. >0.05$), pues los puntajes iniciales de estrés eran equivalentes en ambos grupos. En nuestra investigación, el estrés ha sido un fenómeno transversal, el cual se ha manifestado en su mayoría en el aspecto negativo con 24.60 %; no obstante, dada la coyuntura y a pesar del impetuoso cambio del sistema educativo del país, es posible que los estudiantes de Medicina de la USMP hayan tomado la crisis sanitaria como un impulso para continuar con sus estudios, pues, de acuerdo a la oficina de Registros Académicos, solo hubo una deserción del 6.6 % de todo el alumnado de la facultad. Asimismo, de acuerdo a la Revista Iberoamericana de Educación N° 66, publicada por Rodríguez, M., Sanmiguel, M, Muñoz, A. y Rodríguez, C., (2014): "El estrés en estudiantes

de medicina al inicio y al final de su formación académica”, se identificó muestras de agotamiento hacia el final de la carrera -sin diferencia entre los géneros- y una posibilidad de padecimiento de síndrome de *burnout*, en un contexto académico normal. Dicho escenario se replica en la facultad de Medicina de la San Martín, cuyos estudiantes padecen ante el estrés debido a la exigencia y creditaje de sus asignaturas, sin mencionar la alta competencia en el rubro. Dicho esto, que ante la deducción de que el estrés es un componente intrínseco dentro de toda la experiencia académica en las carreras de ciencias de la salud, la crisis sanitaria y el cambio hacia el sistema modular en una educación a distancia puede haber sido mejor llevado mejor por nuestros estudiantes, gracias a su formación, lo que conlleva al 18.22 % del estrés positivo o eustrés, manifestándose en su rendimiento académico.

El 2017, en Paraguay, se publicó el artículo científico de Torales, J., Barrios, I. et al., que tuvo como objetivo describir el apoyo social autopercebido en los estudiantes de Medicina de la Universidad de Asunción. Los hallazgos mostraron que el 22.4 % de la muestra reporta disfuncionalidad familiar y el 17.1 % no se siente apoyado por sus amigos. Si bien es cierto, nuestra investigación se ha desarrollado en un contexto de emergencia sanitaria mundial, lo que ha conllevado muchos quiebres familiares, a causa del confinamiento. No obstante, el 92.0 % de la muestra convive con su familia nuclear, elemento protector que puede haber servido de soporte positivo en la transición hacia el modelo educativo no presencial y durante el clímax de la pandemia *per sé*.

En el 2008, López, O., presentó y sustentó su tesis en psicología que tenía como objetivo determinar si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son predictoras del rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Los resultados demostraron que las mujeres presentan mayor desarrollo emocional ($X=443.94$) que los varones ($X = 422.55$), mencionando que hay una relación positiva y estadísticamente significativa entre las variables y que las mujeres son el género que más emplea las estrategias de aprendizaje. Dada la naturaleza de nuestra investigación, enfocada entre los niveles de estrés y el rendimiento académico, si lo vinculamos con estrés positivo, este no tuvo una relación estadísticamente

significativa con el rendimiento académico; sin embargo, algo que resaltamos es la coincidencia significativa del género femenino en su interés por los aspectos de salud mental, haciéndose tangible en lo que respecta al llenado de la encuesta con un 74.8 %. Esto puede estar enlazado al rol, al empoderamiento y conciencia del sistema patriarcal que las mujeres deben hacer frente, a diferencia de los varones.

La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico también fue materia de investigación por parte de Cabrera, M. (2011) de la Universidad San Ignacio de Loyola, donde se quiso determinar la relación de ambas variables en la I. E. Dos de Mayo. Los resultados constatan que hubo una relación débil, pero estadísticamente significativa en ambas variables, donde el rendimiento académico se encuentra “en proceso”, pues los estudiantes no han alcanzado aún los aprendizajes básicos. Nuestro estudio reflejó que no hay una evidencia estadísticamente significativa en los niveles de estrés y el rendimiento académico; sin embargo, a pesar de esos factores, las calificaciones globales de los ciclos estudiados se mantuvieron en el rango estándar / superior, dadas las circunstancias globales de emergencia sanitaria y el sistema modular de aprendizaje a distancia empleado en el semestre 2020 I.

Un egresado directo del Instituto para la Calidad de la Educación de la San Martín, Rivera, M., (2010) desarrolló un estudio en la facultad de Medicina de la misma casa de estudios, que tuvo como propósito identificar la relación entre la inteligencia emocional docente y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad de Ciencias Básicas (los tres primeros años de carrera). Los resultados revelaron la brecha entre las asignaturas de corte científico y las de letras, donde las segundas mostraron un promedio alto en casi todos los componentes de inteligencia emocional, además de tener un ponderado por sobre 14. Nuestra investigación se centró en la experiencia estudiantil en la coyuntura actual, por lo que, siendo el *manejo del estrés* uno de los ítems de la inteligencia emocional, segmentándolo a la dimensión positiva, no hubo una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Por otro lado, respecto a las conclusiones del Dr. Rivera, se hace mención de la influencia y el impacto positivo que los docentes de letras tienen en sus alumnos,

motivándolos en el proceso enseñanza-aprendizaje, a diferencia de los catedráticos totalmente científicos que pueden carecer de esta competencia. Dadas las circunstancias de educación a distancia, es muy posible que este vínculo haya disminuido, mas no desaparecido, pues se implementó espacios sincrónicos en el periodo 2020 I solo en los rubros teóricos de las asignaturas; no obstante, no tuvo mucho éxito, pues dentro de las demandas de los estudiantes estaba la necesidad de interactuar a su profesor, por lo menos vía cámara web.

El año 2020, en la facultad de Medicina de la San Martín, la Central de Tutorías y Asesorías llevó a cabo una investigación con los estudiantes en situación de segunda y/o tercera matrícula, y deficiencia académica, llevada a cabo por Rivera, M., a fin de identificar las causas emocionales o extra académicas que pudieron haber alterado el proceso de aprendizaje. Los resultados reflejaron un nivel de aprobación del 85.45 % en el semestre 2020 I. Si bien es cierto, en nuestra investigación no hubo un acompañamiento por parte de algún tutor, la familia nuclear pudo haber servido como un soporte emocional en todo el proceso de adaptación al sistema modular no presencial impuesto por el Dpto. Académico de la facultad, lo que hizo tangible que las calificaciones de ambos ciclos materia de estudio hayan alcanzado un rango medio / alto.

CONCLUSIONES

1. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre los **niveles de estrés** y el **rendimiento académico** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto que, en la Rho de Spearman, se logra valor de 0.14, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.
2. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto, en la Rho de Spearman, se logra un valor de 0.271, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.
3. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto, en la Rho de Spearman, se logra un valor de 0.342, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.

4. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre el **nivel de estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto, en la Rho de Spearman, se logra un valor de 0.212, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.
5. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto, en la Rho de Spearman, se logra un valor de 0.44, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.
6. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto, en la Rho de Spearman, se logra un valor de 0.149, lo cual es solo una correlación positiva media, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.
7. La evidencia estadística para esta investigación nos indica que en la muestra no existe correlación entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, puesto, en la Rho de Spearman, se logra un valor de 0.092, lo cual es solo una correlación positiva baja, que no alcanza para confirmar la hipótesis expuesta entre dichas variables.

RECOMENDACIONES

1. Dado que no existe una correlación significativa entre los **niveles de estrés** y el **rendimiento académico** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, es recomendable el desarrollo y/o fortalecimiento de un acompañamiento en aspectos emocionales por parte de un grupo de profesionales de la facultad de Medicina Humana de la USMP a sus estudiantes.
2. Al no existir una correlación entre el nivel de **estrés positivo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, se propone una reingeniería en los procesos de atención al alumno de las principales unidades académicas de pregrado (Ciencias Básicas y Medicina), con métodos que se centren en la experiencia del usuario con la asesoría de diseñadores y especialistas en *Design Thinking*, haciéndose tangible en fluxogramas que mejoren la experiencia de los estudiantes y docentes, a fin de fortalecer la motivación, enfoque, etc. Dichos documentos deben ser de conocimiento de todas las áreas de la facultad.
3. Al no haberse generado una correlación entre el nivel de **estrés positivo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, se proponen capacitaciones internas en habilidades emocionales básicas direccionadas a los docentes de las principales unidades académicas (Ciencias Básicas y Medicina) de los rubros de Seminario y

Práctica, con el fin de que puedan identificar las motivaciones extrínsecas e intrínsecas del estudiante y puedan elevar su rendimiento académico.

4. Al no evidenciarse una correlación entre el nivel de **estrés positivo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, se recomienda un ajuste en la estrategia de acercamiento, canales de atención y gestión de los estudiantes en un contexto de educación no presencial, a través del área Psicopedagógica y la Central de Tutorías y Asesorías, donde haya responsables directos del seguimiento de los estudiantes, relacionado a estrategias de estudio, herramientas de manejo de estrés, a fin de que puedan direccionar el mismo -o traducirlo- en mejorar su rendimiento académico.
5. Al no existir una correlación entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico alto** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, se plantean espacios de diálogo virtual, previamente coordinado, estructurado, gestionado y supervisado por el personal responsable de la Central de Tutorías y Asesorías, donde estudiantes de años superiores puedan compartir miradas, experiencias académicas y personales con sus compañeros de ciclos menores, para que se sientan escuchados y comprendidos por un par, además de fortalecer lazos y compañerismo entre futuros profesionales de ciencias médicas. Programa que busca transformar el estrés negativo en positivo, evitando que este afecte en otros ámbitos de su vida.
6. Al no evidenciarse una correlación entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico medio** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020, se aconseja la gestión de programas certificados (con creditaje) dirigido a la comunidad estudiantil, donde se puedan explorar herramientas del manejo del estrés, ansiedad, depresión... tal como el mindfulness, mundo emocional, entre otros.
7. Al no existir una correlación entre el **nivel de estrés negativo** y el **rendimiento académico bajo** en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto

de pandemia en el año 2020, en casos extremos donde se vean involucradas pérdidas significativas del estudiante, se sugiere -con su consentimiento- un seguimiento por parte del equipo de profesionales de la Central de Tutorías y/o Psicopedagógico, donde se le asesore de forma personalizada y se informe a las áreas correspondientes el debido proceso académico y/o administrativo, si compete.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Asociación de Coaches Ontológicos Profesionales del Perú. (Setiembre de 2020). La visión transpersonal integral en la psicopatología y fronteras del coaching ontológico. En M. Cainzos (Presidencia), Curso profundización en psicología dirigido a coaches ontológicos. Curso llevado a distancia.
- Barberà, E. (2011). Educación abierta y a distancia. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 3(11), 125-146. DOI: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Berrío N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 3(2), 66-82. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Bolivar, Y. y Paniura, L. (2017). El clima organizacional y el estrés laboral de los trabajadores de la organización no gubernamental Caritas Abancay, 2017. Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Apurímac, Perú.
- Caldera, J., Pulido, E. y Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. Revista de Educación y desarrollo (7), 77-82.

Cabrera, M. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de nivel secundario de una institución educativa de la región Callao. (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

Centro de Escritura Javeriano (2016). Normas APA – Sexta edición. Recuperado de

<http://www.uees.edu.sv/editorial/publicaciones/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n.pdf>

Coello, J. (s/f). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Recuperado de:

https://www.academia.edu/8423589/LA_EVALUACION_DIAGNOSTICA_FORMATIVA_Y_SUMATIVA?auto=download

Clemente, Y., Grasso, D., Blanco, P., Sevillano, L., Zafra, M. (s/f). Casos confirmados de coronavirus en España y el mundo. El País. Recuperado de:

https://elpais.com/sociedad/2020/04/09/actualidad/1586437657_937910.html

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. Estudios Pedagógicos XXXIII, (1), 7-27. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>

Díaz, B. (2013). Control de respuestas emocionales: investigación y aplicaciones. (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Directiva de Evaluación de Estudiantes de Pregrado (2020). Artículo 14 de Las Normas Generales. Lima: Facultad de Medicina de la Universidad de San Martín de Porres.

Facultad de Medicina de la San Martín. (2020). Estudio comparativo sobre el seguimiento académico de alumnos en condiciones de deficiencia académica (d. A.), 2° y 3° matrícula y otros, Comité Central de Tutorías y Asesorías, semestres 2019 II – 2020 I, Facultad de Medicina Humana, USMP, Lima 2020.

Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. Recuperado de:

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36881186/FERNANDEZ->

[ARATA.pdf?1425657929=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBurnout autoeficacia y estres en maestro.pdf &Expires=1596794386&Signature=gR~NcVegBkDserENQanjuYXTfqtvP5n-VX4MPXc6yutomfSlf3ffoSg2wY8ChQvg0Tiht0PmbjDniv8mCRMx9gyR39ZY10FZ1Lo2ITCXopHOwPYE0IF4CwCBmh5vl~hl8q6m32C~eifhTSci9Y-x23HmnMYvbsAiu~HfhSmdrH-RPEsrivQRne29HsAmsqh1HfbpIBUMGfW6Xf7hcy9fFkIAwAQ4CFACJmLHUY0TaPAGpF-sgcxSC4kPBQFfsH8WCRjoNqEvTI2kLawOfO6NB37YxwRM2wdXyu~xXwd116Hb~6va5O2u~b2i4Po0MumLQHjMszOqtrBUDUM5LqbHOQ_ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/publication/351142565/figure/fig/1/figure-pdf?1425657929=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBurnout%20autoeficacia%20y%20estres%20en%20maestro.pdf&Expires=1596794386&Signature=gR~NcVegBkDserENQanjuYXTfqtvP5n-VX4MPXc6yutomfSlf3ffoSg2wY8ChQvg0Tiht0PmbjDniv8mCRMx9gyR39ZY10FZ1Lo2ITCXopHOwPYE0IF4CwCBmh5vl~hl8q6m32C~eifhTSci9Y-x23HmnMYvbsAiu~HfhSmdrH-RPEsrivQRne29HsAmsqh1HfbpIBUMGfW6Xf7hcy9fFkIAwAQ4CFACJmLHUY0TaPAGpF-sgcxSC4kPBQFfsH8WCRjoNqEvTI2kLawOfO6NB37YxwRM2wdXyu~xXwd116Hb~6va5O2u~b2i4Po0MumLQHjMszOqtrBUDUM5LqbHOQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Fernández, D., del Campo, C. y Fernández, R. (2015). Aprendizaje en entornos de simulación de alta fidelidad: evaluación del estrés en estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 17(1), 25-28. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.02.003>

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. Marco Ele, *Revista de Didáctica Español como lengua extranjera*, 24, 1-43. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

Gil., T. (1 de abril del 2020). Coronavirus: cómo Estados Unidos se convirtió en el nuevo centro de la pandemia. BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52114455>

González M. y Landero, R. (2006). Síntomas psicossomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12(1), 45-61. Recuperado de: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49242773/2006_teor%C3%ADa_transaccional_sx.desbloqueado.pdf?1475250663=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnsi edad y Estres 1 45 61 SINTOMAS PSIC.pdf&Expires=1596791545&Signature=UCAd85HAfgc-DxP3002ZIEmdMvRgBORX6i9PBu2nlgg4R13RSgXH2VAzp4yeeAmW1UGRMRhPHwubY3Hj0ZBZLL64r03P-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49242773/2006_teor%C3%ADa_transaccional_sx.desbloqueado.pdf?1475250663=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnsi%20edad%20y%20Estres%201%2045%2061%20SINTOMAS%20PSIC.pdf&Expires=1596791545&Signature=UCAd85HAfgc-DxP3002ZIEmdMvRgBORX6i9PBu2nlgg4R13RSgXH2VAzp4yeeAmW1UGRMRhPHwubY3Hj0ZBZLL64r03P-)

[Z4cxa29DDhkk3XHMPY8RFP9M2rld4jkVGhSUH8px6KGRCOIGV3ehhoiTIRJGYKhe
KPM9C-msEugk4mhjSTW-yC-
ETplrbwCJu5NeRWh9bGsBUY8SRCyzbpHFyYPQpiDz5zekW-
19YTwIHCrxCsMCqVTAoiNvMba5RkoU8xfAHL-
Nb99ZzZ1hF5qu1VFmIfi12~IEEqsTpeVo53vJwIVZ9AC8NEQPYBgNrpwz7oYIZI9Q4
QRLRJ5r-c5g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756)

González, N., Espinosa, *et al.* (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia por COVID19. SciELOPreprints. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>

Gonzales, T, De la Rubia, M., et al. (2020). Influencia del confinamiento del COVID19 en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Guzmán, J. (2016). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en universitarios de Beca 18. (tesis de licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima, Perú.

Grau Gumbau, R., Salanova Soria, M. y Peiró Silla, J.M. (2012). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 311-321. Recuperado de: http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2000_Grau-Salanova-Peir%C3%B3.pdf

Huarcaya, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en pandemia de covid-19. *Rev Perú Med Exp Salud Pública*. 2020; 37(2), 327-34. doi: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). COVID19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas, políticas y recomendaciones. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Lamas, Héctor A. (2015) Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

- PCCO 2 Asersentido Internacional. (2019). Libro de estudio: Programa de Competencias Avanzadas en Coaching Ontológico Integral. Santiago, Chile: Ediciones Asersentido Internacional.
- Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- López, M. (2018). Relación entre estrés percibido y estilos de humor en un grupo de policías de Lima Metropolitana. (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- López, O., (2008). La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Matos, L. y Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. (s.n.), 11-30.
- Meganoticias. (Productor). (2020). Coronavirus: Estados Unidos negará visa a estudiantes [YouTube]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=PJEWFiLWd0Q>
- Merino, E. y Lucas S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(8), (s.p.) Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Orlandini, A. (2012). El estrés, qué es y cómo evitarlo. México D.F., México, Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=d8->

KuiJAOXIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ozamiz, N., Dosil, M., et al. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID19 en una muestra recogida en el norte de España. *Saúde Pública* 2020; 36(4), 2-10. doi: 10.1590/0102-311X00054020.

Ramírez J. y González M. (2012). Estrategias cognitivo conductuales para el manejo del estrés en alumnos mexicanos de bachillerato internacional. *Periódicos Electrónicos en Psicología*, 16(26), 27-38. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n26/n26a03.pdf>

Redacción BBC News Mundo. (23 de julio del 2020). Coronavirus: el mapa que muestra el número de infectados y muertos en el mundo por covid-19. BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51705060>

Rivera, M. (2010). Inteligencia emocional de los docentes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del nivel básico en la facultad de Medicina Humana de la universidad de San Martín de Porres. (tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.

Rodríguez, M., Sanmiguel, M, Muñoz, A. y Rodríguez, C., (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y al final de su formación académica. *Revista Iberoamericana de Educación*. (66), pp. 105 – 122.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60520610/662_220190907-26539-5gm2uo.pdf?1567906104=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DProceso_evaluativo_evaluacion_sumativa_e.pdf&Expires=1616267509&Signature=Jv7FFoPw81ZIMkYGX8rlz4b~pZhAY6ykInwlbG3r6JD8by06qYcubvZYmO07RmKu6hMWtUXN1AU2QZ0lyInAW6O-nqbqz4WRJLeuUjtbNdN8ZaLh674WyBuVUD9QacKnzZPY9udMqJBSr3dS85BkKW

[W1iHg3hM-
~hUDRkpU70bcoGjLnUBCjNLt2Zouk9oi9pK8V66sNJz9Oi1y0RWHpmYKMoCh4Gd-
7CQ5WoQ3CSywrqib-a8M4dL-
Ycs9c4WJpWzD8D8CrEUmSOry6PzUC~8pz2R4R1vehQtebMGVZJQ-
s7UERWeEUf8zLhYAUN~I644D6NzXwi20eu7ODQ~Oaw_&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](#)

S, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Sandín, B., García-Escalera, J., et al. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID19: Efectos negativos y positivos en la población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1):1, 1-22. doi: [10.5944/rppc.27569](https://doi.org/10.5944/rppc.27569)

Torales, J., Barrios, I. et al. (2017). Apoyo social autopercebido en estudiantes de medicina de la Universidad de Asunción (Paraguay). *Educación Médica*, 19(3), 313-317. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.001>

Universidad pedagógica de Durango. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior (4). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>

Zhao, G. (2020). Tomar medidas preventivas inmediatamente: evidencia de China sobre el COVID-19. *Gaceta Sanitaria*. 2020; 34(3), 217-219. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.GACETA.2020.03.002>

ANEXOS

- 1. Matriz de consistencia.**
- 2. Confirmación del Comité de Ética de la FMH para proceder con el instrumento de evaluación en la unidad de Ciencias Básicas.**
- 3. Constancia de realización de investigación.**
- 4. Instrumento de evaluación.**

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Niveles de Estrés y Rendimiento Académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020

PROBLEMA PRINCIPAL	OBJETIVO PRINCIPAL	HIPÓTESIS PRINCIPAL	VARIABLE 1	DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA
¿Existe relación entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?	Determinar la relación que existe entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.	Existe relación significativa entre los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.	El estrés es una respuesta percibida de forma positiva o negativa frente a un entorno estresor; en el primer caso, se obtiene si es que se controlan las situaciones amenazantes, lo que permite la autoeficacia. En el segundo caso, se fortalecen las ideas negativas de desamparo y que, en situaciones extremas, repercute en la pérdida del control y las consecuencias que esto conlleva.	1. Positivo <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia • Control de las situaciones amenazantes 2. Negativo <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de desamparo • Pérdida del control y sus consecuencias 	DISEÑO Enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal ambispectivo, descriptivo correlacional. INSTRUMENTOS - Escala de percepción global de Estrés (adaptado en estudiantes universitarios peruanos) - Registro de notas.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICOS	VARIABLE 2	DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>¿Existe relación entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>	<p>El rendimiento académico es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en los ámbitos cognitivo, actitudinal y procedimental que adquiere un estudiante en la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que se evalúan y miden a través de una calificación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rendimiento alto <ul style="list-style-type: none"> • Promedio alto 2. Rendimiento medio <ul style="list-style-type: none"> • Promedio medio 3. Rendimiento bajo <ul style="list-style-type: none"> • Promedio bajo 	<p>VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio corroboraron el modelo bifactorial de la EPGE – 13</p>
<p>¿Existe relación entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?</p>	<p>Concluir la relación que existe entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>	<p>El rendimiento académico es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en los ámbitos cognitivo, actitudinal y procedimental que adquiere un estudiante en la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que se evalúan y miden a través de una calificación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rendimiento alto <ul style="list-style-type: none"> • Promedio alto 2. Rendimiento medio <ul style="list-style-type: none"> • Promedio medio 3. Rendimiento bajo <ul style="list-style-type: none"> • Promedio bajo 	<p>CONFIABILIDAD Alpha de Crombach.</p>
<p>¿Existe relación entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?</p>	<p>Describir la relación que existe entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel de estrés positivo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>	<p>El rendimiento académico es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en los ámbitos cognitivo, actitudinal y procedimental que adquiere un estudiante en la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que se evalúan y miden a través de una calificación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rendimiento alto <ul style="list-style-type: none"> • Promedio alto 2. Rendimiento medio <ul style="list-style-type: none"> • Promedio medio 3. Rendimiento bajo <ul style="list-style-type: none"> • Promedio bajo 	<p>TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SPSS y Correlación de Spearman.</p>

<p>¿Existe relación entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?</p> <p>¿Existe relación entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?</p> <p>¿Existe relación entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020?</p>	<p>Precisar la relación que existe entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020</p> <p>Determinar la relación que existe entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020</p> <p>Delimitar la relación que existe entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico alto en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p> <p>Existe relación significativa entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico medio en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p> <p>Existe relación significativa entre el nivel de estrés negativo y el rendimiento académico bajo en estudiantes de la universidad de San Martín de Porres en contexto de pandemia en el año 2020.</p>			
---	--	--	--	--	--

ANEXO 2: CONFIRMACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA FMH PARA PROCEDER CON EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN LA UNIDAD DE CIENCIAS BÁSICAS



La Molina, 18 de agosto de 2020

Oficio No. 399 - 2020 - CIEI-FMH- USMP

Señor Licenciado
Juan Manuel Rivera Encinas
 Alumno de Posgrado
 Facultad de Medicina Humana
 Universidad de San Martín de Porres
 Presente

Ref. Plan de tesis titulado: “Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres en contexto de la pandemia el año 2020”.

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que, en cumplimiento de las buenas prácticas clínicas y la legislación peruana vigente en materia de investigación científica en el campo de la salud, el Comité de mi presidencia, en la **sesión del 17 de agosto evaluó y aprobó** el siguiente documento:

- **Plan de tesis titulado: “Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres en contexto de la pandemia el año 2020”.**

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines que correspondan.

Atentamente,

Dr. Amador Vargas Guerra
 Presidente
 Comité Institucional de Ética en Investigación
 de la Facultad de Medicina Humana de la
 Universidad de San Martín de Porres

ANEXO 3: CONSTANCIA DE REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN**CONSTANCIA DE REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN**

El que suscribe, director de la Unidad de Ciencias Básicas de la Facultad de Medicina Humana de la USMP, Alberto Alcibiades Salazar Granara.

HACE CONSTAR

Que el Lic. Juan Manuel Rivera Encinas, identificado con el DNI N° 46075509, realizó un trabajo de investigación para optar el grado académico de Magister en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria, a los estudiantes de la Unidad de Ciencias Básicas de la unidad de pregrado de la Facultad de Medicina Humana (FMH), titulado: “NIVELES DE ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES EN CONTEXTO DE PANDEMIA EL AÑO 2020”.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Lima, 19 de agosto del 2020

**Dr. Alberto Alcibiades Salazar Granara**

Médico Cirujano, CMP 48472, Profesor Investigador.

Doctor en Medicina, Magister en Ciencias Básicas Médicas-Farmacología.

Centro de Investigación de Medicina Tradicional y Farmacología - CIMTFAR

Instituto de Investigación, Facultad de Medicina Humana, Universidad San Martín de Porres

Av. El Corregidor N° 1531, La Molina, Lima - Perú. Telf. Laboral: 365-2300 Anexo 114 / 151

Telf. Domicilio: 323-8342, Móvil: 996677271. e-mail: alberto.salazar@gmail.com, asalazarg@usmp.pe

http://www.medicina.usmp.edu.pe/investigación/med_tradicional.php

ANEXO 4: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Escala de Percepción Global de Estrés para Universitarios (Adaptado en estudiantes universitarios peruanos)

Marque solo con una X en el casillero aquella opción que exprese mejor tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes. Para cada pregunta coloca solo una opción.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	Frecuente mente	Casi siempre
1. En el último mes ¿cuán seguido has estado molesto porque algo pasó de forma inesperada?					
2. En el último mes. ¿Cuán seguido te has sentido incapaz de controlar hechos importantes en tu vida?					
3. En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido continuamente tenso?					
4. En el último mes. ¿Cuán seguido te sentiste seguro de tus habilidades para manejar tus problemas personales?					
5. En el último mes. ¿Cuán seguido has sentido que has afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?					
6. En el último mes. ¿Cuán seguido confiaste en tu capacidad para manejar tus problemas personales?					
7. En el último mes. ¿Cuán seguido sentiste que la cosas te estaban resultando como tú querías?					
8. En el último mes. ¿Cuán seguido te diste cuenta que no podías hacer todas las cosas que debías hacer?					
9. En el último mes. ¿Cuán seguido has podido controlar las dificultades de tu vida?					
10. En el último mes. ¿Cuán seguido has sentido que tienes el control de todo?					
11. En el último mes. ¿Cuán seguido te has sentido molesto por situaciones que estaban fuera de tu control?					
12. En el último mes. ¿Cuán seguido pudiste controlar la manera en que utilizaste el tiempo?					
13. En el último mes. ¿Cuán seguido sentiste que los problemas se te habían acumulado?					