

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS

**Resiliencia Académica y Estrés Académico en
Estudiantes De La Unidad Académica De Estudios
Generales De La Universidad Nacional Del Centro Del
Perú**

PRESENTADA POR:

Toscano Baltazar, Mary Luisa

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

HUANCAYO – PERÚ

2023



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la Plataforma Microsoft Teams "Canal de Sustentación Virtual de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación" de la Universidad Nacional del Centro del Perú, siendo las **12:00 horas del día jueves 26 de enero del año 2023**, se reunieron los miembros del jurado examinador conformado por el presidente Dr. Alfredo Walter Ayala Cárdenas Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, el Secretario Dr. Héctor Epifanio Basilio Marcelo Coordinador Académico y los vocales titulares: Dra. Isabel Margarita Aliaga Contreras, Mg. Santiago Gustavo López Galván y el Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda; para evaluar la sustentación de la Tesis Titulada: **"RESILIENCIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ"**, presentada por **Doña MARY LUISA TOSCANO BALTAZAR**, con la finalidad de optar el grado académico de **MAESTRA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, siendo asesor el **Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda**, bajo el amparo de la Resolución N° 054-2023-UPG-FE/UNCP de fecha 22 de enero del año 2023. Concluida la exposición de la sustentante, las observaciones, sugerencias y preguntas de los señores miembros del jurado, después de un tiempo deliberativo se llegó al siguiente dictamen:

APROBADA

CALIFICATIVO: Bueno


Firman el acta el presidente, el secretario y los miembros titulares del jurado calificador.


Dr. Alfredo Walter Ayala Cárdenas
PRESIDENTE


Dr. Héctor Epifanio Basilio Marcelo
SECRETARIO


Dra. Isabel Margarita Aliaga Contreras
VOCAL


Mg. Santiago Gustavo López Galván
VOCAL


Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda
VOCAL



INFORME N° 003-2023-LABC- FE/UNCP

PARA : Dr. Alfredo Walter Ayala Cárdenas
Directo de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación UNCP.

ASUNTO : Reporte de Similitud de Contenido (Turnitin)

FECHA : 06 de marzo 2023.

Mediante el presente me dirijo a usted, después de haber precedido a la verificación de similitud con el turnitin en cumplimiento a la ley universitaria N° 30220, Estatuto de la UNCP, reglamento de investigación y a la Resolución N° 2064-CU-2017 del Código de Ética de investigación de la UNCP, el resultado fue el siguiente:

TÍTULO DE LA TESIS	TESISTA	RESULTADOS DE SIMILITUD
RESILIENCIA ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ	Mary Luisa Toscano Baltazar	19%

Lo cual adjunto el documento de visualización que se informa para los fines correspondiente; por lo que se recomienda que los investigadores prosigan con sus trámites por haber alcanzado un porcentaje aceptable de acuerdo a la reglamentación (25% de similitud), salvo mejor parecer.

Atentamente:


BALTÁZAR CASTAÑEDA LUIS ALBERTO
DNI N°: 19985757

Tesis Toscano Baltazar

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

9%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	5%
2	editorial.inudi.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	2%
5	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	intra.uigv.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
8	idoc.pub Fuente de Internet	1%
9	www.researchgate.net Fuente de Internet	



51	fr.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
52	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
53	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
54	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
55	ri.uacj.mx Fuente de Internet	<1 %
56	rua.ua.es Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas Activo
 Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words



ASESOR:

Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda

DNI: 19985757

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-7492-7015

DEDICATORIA

A mi familia, en especial a mis hijas, por ser mi inspiración y motor para mi superación profesional. Para alcanzar una mejor calidad de vida para nosotros mismos y para la sociedad peruana, que cada día, este esfuerzo de superación sea un modelo que todos sigamos.

Mary Toscano

AGRADECIMIENTO

En el desarrollo de esta investigación participaron distintas personas opinando, corrigiéndome, con paciencia, inspirándome, acompañándome en los momentos de crisis y en los momentos académicos gratos. Es momento de hacer extensivo mi gratitud eterna a:

Esta mención en especial para DIOS, mis padres, mi hermano, mi bisabuela y abuelos. Agradezco eternamente a ustedes por demostrarme que el amor verdadero no es más que el deseo inevitable de ayudar al prójimo para alcanzar la superación.

A las docentes de la Unidad de Estudios Generales que apoyaron decididamente con la aplicación de los cuestionarios.

Mi gratitud, también a la UNCP, mi agradecimiento sincero al asesor de mi tesis, Dr. Luis Alberto. Asimismo, agradezco a cada uno de los docentes quienes con sus enseñanzas y apoyo constituyeron la base de mi vida profesional y personal.

A los estudiantes quienes accedieron de forma voluntaria a responder el cuestionario de preguntas.

ÍNDICE GENERAL

Portada.....	i
Acta de sustentación	ii
Asesor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice general.....	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xii
Resumen.....	xiv
Abstract.....	xv
Introducción.....	16

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes o marco referencial	22
1.1. Bases teóricas y conceptuales	28
1.1.1. El contexto actual de la educación universitaria	28
1.1.2. El Modelo Transaccional de Lazarus y Folkman	31
1.1.3. Estrés.....	33
1.1.4. Estrés académico	38
1.1.5. Enfoque Salugénico de la Psicología Positiva	42
1.1.6. Resiliencia	44
1.1.7. Resiliencia académica	48
1.2. Hipótesis de investigación	52
1.3. Operacionalización de variables	52

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo y nivel.....	55
2.2. Métodos	56

2.3.	Diseño.....	56
2.4.	Población y muestra	57
2.4.1.	Universo poblacional.....	57
2.4.2.	Muestra.....	57
2.4.3.	Técnica de muestreo	60
2.5.	Técnica e instrumentos de acopio de datos.....	60
2.5.1.	Validez de contenido del “Cuestionario de Resiliencia Académica” Versión adaptado.....	61
2.5.2.	Validez de discriminante del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado.....	62
2.5.3.	Confiabilidad Alfa de Cronbach del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado.....	63
2.5.4.	Validez de contenido del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado.....	64
2.5.5.	Validez de discriminante del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado.....	65
2.5.6.	Confiabilidad alfa de Cronbach del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado.....	66
2.6.	Técnica de procesamiento de datos	66

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1.	Descripción y análisis de los resultados	68
3.1.1.	Análisis descriptivo para la variable Resiliencia Académica en la muestra total.....	68
3.1.2.	Análisis descriptivo para la variable Resiliencia Académica dependiendo al género del estudiante.....	71
3.1.3.	Análisis descriptivo para la variable Resiliencia Académica dependiendo al Área Curricular de Formación del estudiante.....	78
3.1.4.	Análisis descriptivo para la variable Estrés Académico en la muestra total	95
3.1.5.	Análisis descriptivo para la variable Estrés Académico dependiendo al género del estudiante	98

3.1.6. Análisis descriptivo para la variable Estrés Académico dependiendo al Área Curricular de Formación del estudiante.....	104
3.2. Nivel de correlación entre las variables	120
3.2.1. Nivel de correlación entre las variables en la muestra total	120
3.2.2. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino	123
3.2.3. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino	125
3.2.4. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)	127
3.2.5. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)	129
3.2.6. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)	131
3.2.7. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)	133
3.2.8. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V).....	136
3.3. Discusión	138
Conclusiones.....	146
Sugerencias	148
Referencias bibliográficas	Error! Bookmark not defined.
Anexos	158
Anexo 1: Cuestionarios	159
Anexo 2: Base de datos	162
Anexo 3: Matriz de consistencia de la investigación	163

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable resiliencia académica.....	53
Tabla 2	Operacionalización de la variable estrés académico.....	54
Tabla 3	Características principales de los participantes según género y área curricular de formación	58
Tabla 4	V de Aiken de la escala del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado	62
Tabla 5	Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado	63
Tabla 6	V de Aiken de la escala del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado	64
Tabla 7	Validez de discriminante del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado	65
Tabla 8	Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado	66
Tabla 9	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en la muestra total.....	69
Tabla 10	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Masculino	72
Tabla 11	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Femenino	75
Tabla 12	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I).....	78
Tabla 13	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II).....	82
Tabla 14	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)	85
Tabla 15	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)	89

Tabla 16	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)	92
Tabla 17	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en la muestra total.....	96
Tabla 18	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino	98
Tabla 19	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino	101
Tabla 20	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I).....	105
Tabla 21	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II).....	108
Tabla 22	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)	111
Tabla 23	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)	114
Tabla 24	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)	117
Tabla 25	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico la muestra total	122
Tabla 26	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino	124
Tabla 27	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino.....	126

Tabla 28	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)	128
Tabla 29	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II).....	130
Tabla 30	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)	132
Tabla 31	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV).....	135
Tabla 32	Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Características principales de los participantes según género y área curricular de formación	58
Figura 2	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en la muestra total.....	69
Figura 3	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Masculino	72
Figura 4	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Femenino	75
Figura 5	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I).....	79
Figura 6	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II).....	82
Figura 7	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)	86
Figura 8	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)	89
Figura 9	Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)	92
Figura 10	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en la muestra total.....	96
Figura 11	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino	99
Figura 12	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino	102
Figura 13	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I).....	105

Figura 14	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II).....	108
Figura 15	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)	111
Figura 16	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)	114
Figura 17	Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)	118
Figura 18	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	122
Figura 19	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	124
Figura 20	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	126
Figura 21	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	128
Figura 22	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	130
Figura 23	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	132
Figura 24	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	134
Figura 25	Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y	137

RESUMEN

Se trata de una investigación básica, cuantitativa, retrospectiva, transversal y correlacional, cuyo propósito consistió en analizar la relación imperante entre la resiliencia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Huancayo. Para medir la resiliencia académica se utilizó el cuestionario diseñado originalmente por Zulfikar et al. (2020) y se utilizó el cuestionario diseñado por Arribas (2013) para medir el estrés académico; ambos fueron adaptados y validados para este caso. La mayoría de los estudiantes del conglomerado total investigado presentan resiliencia académica en un nivel medio como activo o recurso personal para afrontar situaciones adversas de carácter académico de manera exitosa. Del total del conglomerado investigado, la gran parte de los estudiantes exhiben un nivel medio de estrés académico. Se encontró una relación inversa, significativa y de nivel moderado entre las variables en los estudiantes de la muestra total ($\rho = -0,59$), en los varones ($\rho = -0,55$) y en los estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas ($\rho = -0,53$). Se encontró una relación inversa, significativa y de nivel alto entre las variables en las mujeres ($\rho = -0,60$), en los estudiantes del Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingeniería ($\rho = -0,76$) y en los estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y de la Educación ($\rho = -0,62$). Se encontró una relación inversa y significativa de bajo nivel entre las variables en los estudiantes del Área Curricular de Ciencias Agrarias y Sedes ($\rho = -0,29$).

Palabras Clave: resiliencia académica, estrés académico, educación superior, género, área curricular

ABSTRACT

This is a basic, quantitative, retrospective, cross-sectional and correlational investigation, whose purpose was to analyze the prevailing relationship between academic resilience and academic stress in university students from the city of Huancayo. To measure academic resilience, the questionnaire originally designed by Zulfikar et al. (2020) and the questionnaire designed by Arribas (2013) was used to measure academic stress; both were adapted and validated for this case. Most of the students of the total conglomerate investigated present academic resilience at a medium level as an asset or personal resource to face adverse academic situations successfully. Of the total group investigated, most of the students exhibit a medium level of academic stress. An inverse, significant and moderate level relationship was found between the variables in the students of the total sample ($\rho = -0.59$), in the males ($\rho = -0.55$) and in the students of the Training Curricular Area of Administrative Accounting and Economic Sciences ($\rho = -0.53$). An inverse, significant and high-level relationship was found between the variables in women ($\rho = -0.60$), in students of the Curricular Area of Architecture and Engineering Training ($\rho = -0.76$) and in students of the Curricular Area of Training in Social Sciences and Education ($\rho = -0.62$). An inverse and significant low-level relationship was found between the variables in the students of the Curricular Area of Agricultural Sciences and Sedes ($\rho = -0.29$).

Keywords: academic resilience, academic stress, higher education, gender, curricular area

INTRODUCCIÓN

Hoy se está viviendo una situación mundial marcada por una nueva pandemia que nos está afectando drásticamente, revelando nuestras flaquezas y debilidades como sociedad mundial globalizada.

En el mundo global, la aparición del COVID-19 y sus consecuencias ha generado temores, inquietud, preocupaciones, pena, incertidumbre y ansiedad entre las personas en todo el mundo. Para Rono & Waithera (2022) estos sentimientos, si no se controlan, pueden dar lugar a trastornos de salud mental que pueden tener implicaciones psicológicas a largo plazo, como el trastorno de estrés, por ejemplo (Rono & Waithera, 2022).

Lo preocupante es que son diversos los estudios que refieren que las emergencias de salud pública, como es el caso de COVID – 18, tienen irremediablemente muchos efectos psicológicos irreversibles en los individuos (Han et al., 2021). La evidencia sobre el impacto psicológico del coronavirus mayormente apunta a condiciones de depresión, trastorno de estrés postraumático y suicidio, así como confusión, ira, miedo, aburrimiento, estigma y estrés por la pérdida de recursos vitales (Gritsenko et al., 2020).

Como es de conocimiento general, el vertiginoso cambio de la pandemia supone convertir la educación tradicional en educación virtual con numerosas insuficiencias tanto en la organización como en los estrategias, métodos y herramientas utilizadas (Tito-Huamani et al., 2022). La pandemia viene provocando enormes trastornos en todo el mundo que afectan a la gran parte de las personas, incluidos los estudiantes universitarios, colocándolos en una situación de riesgo en términos de salud mental y funcionamiento psicosocial (Quansah et al., 2022; Alomar et al., 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Citado por Mercado & Otero (2022), estimó que las consecuencias de la pandemia afectan a más de 1500 millones de estudiantes a nivel mundial. Desde el informe de la ONU (2020), reportado por Terrazas (2022), se conoce que aproximadamente 70% de la población de estudiantes a nivel global se vio perjudicada en los aspectos emocionales, sociales y económicos. Según datos de la UNESCO (2021), citado por (De la Rosa-Robles et al., 2022), se estima que una cantidad superior a 1.200 millones de estudiantes

a nivel mundial, carecieron de clases presenciales y pasaron a tener clases on line a través de las plataformas virtuales con las consecuencias que de ellas se derivan.

En la perspectiva de Alomar et al. (2021), aunque estas medidas y esfuerzos han dado resultados positivos, el aislamiento de estudiantes en su casa durante mucho tiempo y el cierre de las universidades podrían haber tenido efectos negativos en la salud mental y física de los estudiantes: “Diferentes aspectos, sentimientos de personalización, desesperanza y agotamiento emocional han sido referidos como los términos familiares de estrés, que por lo general surgen durante la vida universitaria” (Rehman et al., 2020, p. 547).

Debido a la pandemia, los estudiantes universitarios han cambiado notablemente sus estilos de vida, incluyendo interrupciones en su vida académica, relacional y social. Estas alteraciones pueden causar aburrimiento, preocupación, estrés académico y ansiedad entre los estudiantes (De la Rosa-Robles et al., 2022; Tran-Chi et al., 2021; Gritsenko et al., 2020).

González (2020), citado por Terrazas (2022) explica que los procesos educativos han pasado de la realidad a la realidad virtual, generando cambios fundamentales en situaciones que van desde la pedagogía hasta el uso de los medios digitales; incluso situaciones económicas y familiares, provocan estrés, ansiedad e incertidumbre, como el inminente temor al contagio y la ansiedad por lo que sucederá en un futuro próximo. En este periodo, el estrés académico asociado a la pandemia por la COVID-19 se ha visto incrementado enormemente.

Para investigadores como Mercado & Otero (2022) a raíz de esta transición se evidenció: la baja atención de los estudiantes, capacitación inadecuada en el uso de la tecnología, menor interacción con los estudiantes en las plataformas digitales y brecha tecnológica, especialmente en América Latina (Tito-Huamani et al., 2022).

Enfrentarse a entornos tan difíciles para estudiar, nuevos para muchos, ha hecho que los estudiantes corran un mayor riesgo de sufrir altos niveles de estrés, pánico, ansiedad, depresión, agotamiento, adicción, comportamientos obsesivos, acaparamiento y paranoia (Rono & Waithera, 2022).

“Con una ausencia prolongada del apoyo tradicional, es probable que muchos estudiantes, en particular los de entornos desfavorecidos, hayan sufrido

una reducción de la confianza y una desconexión del aprendizaje, a pesar de las mejores intenciones de las universidades” (Rono & Waithera, 2022, p. 75).

Para el caso, el estado producido por la interacción entre la comunicación (TIC) y las tecnologías de la acción que permiten el estudio asíncrono y eliminan las barreras físicas, con la aparición de nuevas y diversas necesidades formativas, produce un desfase que desencadena generalmente en estados de estrés académico para los estudiantes con hábitos y posturas tradicionales de aprender (Lima et al., 2020).

No debemos perder de vista que el estrés académico entre los estudiantes es un tema candente desde hace algunos años (Tibus & Ledesma, 2021). Pues no debemos dejar de pensar que los estudiantes universitarios, constituyen, en medio de todo este panorama, uno de los colectivos más vulnerables, ya que han perdido el acceso a sus amigos, a sus comunidades universitarias y a la estructura y el ritmo de los cursos académicos que desarrollan (Alomar et al., 2021).

Además, la educación universitaria clásicamente se ha considerado un entorno estresante para los estudiantes (Tang et al., 2021). Por lo general, estos estudios incluyen un extenso plan de estudios, sobrecarga de información, largas horas de estudio, altas expectativas académicas y familiares, competencia y exámenes frecuentes y variados, el número de módulos y su contenido son las principales fuentes de estrés etc (Atta y Almilaibary, 2022). “Grandes volúmenes de información que deben ser retenidos, la competencia académica de los estudiantes, el promedio de calificaciones y el miedo al fracaso” (Alotiby et al., 2021, p. 1488).

Debido al confinamiento originado por la pandemia declarada en el año 2020, en las universidades se han implementado estrategias que permitan continuar con las actividades por conducto de medios virtuales, lo que a lo largo del tiempo ha causado efectos emocionales y tensión en la comunidad académica, lo que puede generar deserciones. (Terrazas, 2022; Badahdah et al. (2020). Al ingresar al nivel educativo superior, los estudiantes afrontan obstáculos que los pueden impulsar a desaprobado o desertar el curso (Pasqualotto & Weber, 2022). Los estudios acerca de deserción académica y las acciones para prevenirlo revelan un grave problema que afrontan las instituciones educativas de todo el mundo, muchas investigaciones apuntan a

subrayar el estrés académico como factor desencadenante (Villacorta & Núñez, 2022).

La transición por los estudios universitarios puede resultar ser un momento difícil debido a que los estudiantes se deben adaptan a las nuevas exigencias sociales y académicas, a la vez que se acoplan a las nuevas condiciones de vida en el ambiente universitario.

De manera particular, ir a la universidad es un momento estresante debido a los factores estresantes emergentes, como los cambios ambientales, la pérdida o reducción de las redes de apoyo social y la presión académica, pocas interacciones y condiciones poco saludable resulta por lo general muy perjudicial para la formación del futuro profesional.

En medio de este acontecer, la resiliencia emerge como una construcción psicológica observada en individuos que busca dar explicación el éxito a pesar de circunstancias adversas (Cassidy, 2016). La resiliencia evidencia la capacidad de superar adecuadamente la adversidad y empezar a considerarla como una ventaja funcional en los humanos. La resiliencia académica sitúa la estructura de la resiliencia y refleja una mayor probabilidad de éxito académico a pesar de las dificultades que enfrentan los estudiantes.

Según Bajaj et al. (2022) “la resiliencia es un recurso de resistencia al estrés para los individuos que experimentan circunstancias vitales traumáticas, ya que amortigua el impacto negativo del estrés” (p.3)

Consideramos que la capacidad para hacer frente al estrés por parte de los estudiantes conlleva dicha transición (virtualización de la enseñanza - aprendizaje) y demostrar resultados positivos pese a los desafíos tiene importantes implicancias para el éxito académico y el bienestar psicosocial.

Analizar la resiliencia académica resulta fundamental debido al el rol positivo que esta desempeña sobre el desarrollo socioemocional y educativo de los estudiantes.

Por ejemplo, los resultados muestran que la adaptación al aprendizaje en línea ha dejado al descubierto importantes lagunas en este ámbito, afectando así tanto a estudiantes como a docentes, que carecen de motivación para aprender (Tito-Huamani et al., 2022).

Además, otra dificultad para participar en el aprendizaje en línea en el país proviene de la accesibilidad y la conectividad a Internet, que prácticamente es

un lujo que tanto los profesores como los estudiantes no pueden permitirse, en la mayoría de los casos. También se hizo notorio la falta de material adecuado para una enseñanza y un aprendizaje en línea óptimos y eficientes.

En ese sentido, los estudiantes debían mostrar alta capacidad resiliente para enfrentar con éxito esta adversidad. Hay estudios que refrendan las dificultades encontradas por los estudiantes universitarios, pero existen pocas investigaciones entorno a las acciones que pueden emprender los estudiantes universitarios para lidiar con las adversidades y lograr permanecer en la universidad (Pasqualotto & Weber, 2022).

Para los estudiantes universitarios, la resiliencia psicológica es importante para el desarrollo profesional y la salud mental. Actualmente, debido a la pandemia, la resiliencia ha cobrado una gran importancia (Curbelo Pérez & Ziglio, 2020). Un área de estudios que se está investigando cada vez más y que puede ayudar en este vacío es la resiliencia como un constructo desentrañado desde las mismas arcas de la Psicología Positiva.

Por todo lo mencionado anteriormente, consideramos que, dado que la pandemia hizo necesaria la enseñanza en línea, independientemente del número de estudiantes, la naturaleza del curso y la disposición y flexibilidad del profesorado para la transición al aprendizaje a distancia, en términos de capacidad del personal y eficacia tecnológica, consideramos importante analizar factores psicosociales, como la resiliencia académica y el estrés académico, que vienen modulando la actuación estudiantil en la situación contemporánea condicionada por la pandemia (Manou et al., 2022).

Por lo tanto, resulta prioritario registrar todo el impacto de la pandemia en la educación, generar conocimiento objetivo al respecto, ya que proporciona información útil sobre los problemas existentes para brindar recomendaciones atinentes.

Los profesores y las universidades deberían estar atentos a los posibles factores de estrés y ayudar a los estudiantes a superarlos. Las universidades también pueden ayudar ofreciendo servicios de asesoramiento a los estudiantes, mejorando el sistema de tutoría de los estudiantes, proporcionando un entorno y recursos de aprendizaje adecuados e incluyendo cursos de gestión del estrés como parte del plan de estudios general.

Es de suponer que, en los centros de enseñanza, el aprendizaje en línea

y el apoyo psicosocial deben de convertirse en parte de la "nueva normalidad" debido a que los estudiantes están respondiendo de manera diferente a los servicios en línea. Cada uno de ellos poseen diferentes potencialidades, movilizan distintos recursos para enfrentar esta difícil situación.

Por tanto, nuestro conocimiento de la cuestión ayudará a poner en práctica estrategias enfocadas en la reducción la incidencia del estrés académico y prevenir sus efectos adversos en la salud de los estudiantes, su rendimiento académico y su posterior carrera profesional; para dotarles y desarrollar en los estudiantes universitarios fortalezas y recursos para enfrentar con éxito estas adversidades. Este es un clamor general, reto nacional y de justicia social.

Nuestros resultados especifican que una reducción de la estimulación de los estresores académicos, relacionados con la salud, la promoción de conductas resilientes y un apoyo bien establecido del entorno de aprendizaje en línea podrían considerarse esenciales para aliviar los impactos negativos de la COVID-19 en la salud psicosocial de los estudiantes universitarios huancaínos.

Partiendo de lo mencionado, se formuló el siguiente problema de investigación: ¿Qué relación existe entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú?

En concordancia con el problema, formulamos el siguiente objetivo de investigación: Determinar la relación existente entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Como objetivos específicos planteamos: a) describir la resiliencia académica de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú, según género y área de formación curricular y b) describir el estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú, según género y área de formación curricular.

La tesis contiene tres capítulos centrales y en la parte final se presentan las conclusiones y recomendaciones válidas para la comunidad científica, académica y social.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes o marco referencial

Mercado y Otero (2022). Efectos diferenciados del COVID-19 en estudiantes universitarios. Con el fin de identificar la percepción de los efectos diferenciados COVID-19 de parte de los estudiantes sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje prevalentes a lo largo de la pandemia del COVID-19, distinguiendo aquellas que les permiten seguir con sus estudios, de aquellas que no les permiten continuar sus estudios en sus áreas académicas de educación superior en las áreas económica administrativa y de ciencias de la salud, se ha realizado un trabajo de investigación de correlacional con estudiantes de percepción, descriptivo y exploratorio. La muestra estuvo conformada por 665 personas seleccionadas de manera no aleatoria y no probabilística de una población conocida. Se ha revisado literatura académica entorno a la pedagogía docente, el proceso de aprendizaje, la interacción académica, la alfabetización digital, las nuevas formas de aprender, las dificultades sociales y emocionales, así como las estrategias de gestión, los recursos tecnológicos y las conexiones utilizadas. Los resultados obtenidos mostraron una disminución de la motivación y el rendimiento académico junto con un aumento de la ansiedad y la presencia de dificultades familiares, particularmente entre los estudiantes de bajos recursos. Uno de los factores que afectan el estado de ánimo y el estilo de aprendizaje de los estudiantes es su percepción de la educación a distancia, especialmente el aprendizaje virtual.

Atta y Almilaibary (2022). La prevalencia del estrés entre los estudiantes de medicina que estudian un plan de estudios integrador durante la pandemia de COVID-19. Buscamos investigar el grado de estrés en los estudiantes de medicina de nuestra universidad. Pacientes y métodos: Un total de 337 estudiantes de medicina que representaban tres fases del programa fueron representados. El estrés se midió a través de un cuestionario dividido en tres partes principales: instrumentos de Kessler de 10 preguntas, 10 preguntas específicas para identificar las causas del estrés y un componente cualitativo para reportar información adicional. En el cuestionario de Kessler, una

puntuación inferior a 20 se consideraba negativa para el estrés de cualquier nivel (alerta) y las puntuaciones de 20 a 24 se consideraban estrés leve (fase de resistencia), de 25 a 29 estrés moderado (casi agotamiento) y de 30 a 50 estrés grave (agotamiento). Se utilizaron estudios descriptivos en forma de media, desviación estándar e intervalo de confianza (IC), además de la prueba de chi-cuadrado para estimar las diferencias significativas entre las variables. Un valor P de $<0,05$ se consideró significativo. Resultados: La prevalencia de estrés fue del 85,5%, con un ligero predominio masculino. La prevalencia del estrés se observó entre los estudiantes varones durante la fase I (88,25%), seguidos por los estudiantes varones durante la fase III (87,7%), las estudiantes mujeres durante la fase II (86,5%), los estudiantes varones durante la fase II (84,5%), las estudiantes mujeres durante la fase I (83,3%) y las estudiantes mujeres durante la fase III (80,4%). El estrés fue uniformemente alto durante la fase I (86,2%), seguido de la fase II (85,4%) y la fase III (85,1%), y el 85% del estrés se obtuvo del número y el contenido de las evaluaciones. Conclusiones: Existe un alto nivel de estrés a lo largo del plan de estudios. El número de evaluaciones y el número de módulos y su contenido son las principales fuentes de estrés.

De la Rosa-Robles et al. (2022). La evaluación del estrés académico y la adaptación en estudiantes de posgrado en la UPNECH. En dicho trabajo de investigación, se determinó el grado de la capacidad de adaptación y el del estrés académico. También el grado de los factores estresores en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. El objetivo consistió en determinar la relación entre las variables mencionadas. Para esto, se hizo uso del cuestionario para recolectar datos. Dicho instrumento obtuvo un alfa de 0.915 y el de estrés académico 0.829. Estos resultados exhiben un alto grado de capacidad de adaptación y un grado severo de estrés académico en los estudiantes de posgrado. Se identificó que el principal estresor fue la sobrecarga de tareas, cuyos síntomas son los siguientes: ansiedad, dificultad para concentrarse y cansancio frecuente.

Terrazas (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. Se hizo uso de un estudio no probabilístico debido a la situación de la pandemia, asimismo, este fue cuantitativo y transversal. En cuanto a la muestra, esta fue elegida de manera no aleatoria y fue equivalente a 280 estudiantes. Luego, se aplicó el método de cuadrados parciales y los

resultados arrojaron que el confinamiento tuvo los siguientes efectos. En el caso del cansancio, este efecto fue débil. Por otra parte, en cuanto a la deserción escolar y el temor a enfermarse por Covid-19 el efecto fue moderado. Así, se evidencia que estos factores afectan de manera directa o indirecta sobre la deserción escolar. Por otro lado, las clases virtuales y las actividades escolares han ocasionado variaciones en la salud mental. De este modo, a raíz de la carga de trabajo y la nueva normalidad, se experimenta con mayor frecuencia insomnio, cansancio y frustración.

Zhang et al. (2022). Asociaciones entre estrés académico y síntomas depresivos mediados por síntomas de ansiedad y desesperanza entre estudiantes universitarios chinos. Participaron un total de 1309 estudiantes universitarios con consentimiento informado fueron reclutados de una universidad local en China. El estrés académico, los síntomas de ansiedad, la desesperanza y los síntomas depresivos se evaluaron mediante escalas de autoinforme. Resultados: Los síntomas de ansiedad, la desesperanza y los síntomas depresivos fueron comunes entre los estudiantes universitarios y todos se asociaron significativamente de forma positiva con los niveles de estrés académico. Esto podía afectar indirectamente a los síntomas depresivos a través de los síntomas de ansiedad, la desesperanza, y tanto los síntomas de ansiedad como la desesperanza. El efecto total del estrés académico sobre los síntomas depresivos fue de 0,063. El efecto total de tres vías indirectas fue de 0,039, lo que representa el 62% del efecto total. Conclusión: El estudio detalló el proceso específico de los síntomas depresivos causados por el estrés académico en los estudiantes universitarios. Esto significa que cuanto mayor es el estrés académico, mayor es el riesgo de desarrollar síntomas de depresión.

Jacobo-Galicia et al. (2021). Miedo al COVID, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. En este trabajo de investigación, el fin consistió en señalar si el cinismo y el agotamiento emocional son antecedentes de la intención de abandono escolar en estudiantes universitarios mexicanos. Para esto, se llevo a cabo una investigación empírica, cuantitativa, transversal y no experimental. Durante los meses de mayo y junio de 2020, esta se evaluó en 478 estudiantes. En cuanto a la técnica de análisis, esta consistió en un modelo de ecuaciones estructurales con mínimos cuadrados parciales [PLS-SEM]. Así, se concluye que a través del agotamiento emocional

y del cinismo, el temor al *Covid-19* impacta directa e indirectamente en la intención de abandono académico.

Akinci (2021). Determinación de Relaciones Predictivas entre Uso Problemático de Smartphone, Autorregulación, Procastinación Académica y Estrés Académico mediante la modelización. En este estudio se examinó la relación entre el uso problemático de teléfonos inteligentes, la autorregulación, la procrastinación académica y el estrés académico entre estudiantes universitarios. El modelo teórico construido para explicar las relaciones predictivas entre variables se puso a prueba mediante análisis de ruta. Los datos de la investigación se recopilaron de una muestra de 632 estudiantes universitarios (68,2% hombres, 31,2% mujeres) utilizando escalas para la procrastinación académica, la adicción a los teléfonos inteligentes, el estrés relacionado con las expectativas académicas y la autorregulación. Se verificó la idoneidad de los datos recopilados para el análisis de ruta, luego se construyó un modelo válido haciendo las modificaciones de datos apropiadas en el proceso. Los resultados del análisis de ruta mostraron que; (i) para el uso problemático de teléfonos inteligentes, la autorregulación es un predictor negativo significativo (ii) el uso problemático de teléfonos inteligentes es un predictor significativo tanto de la postergación académica como del estrés académico, mientras que (iii) la autorregulación es un predictor negativo significativo de la postergación académica y un predictor positivo significativo del estrés académico. Por lo tanto, se puede decir que el uso problemático de teléfonos inteligentes tiene un impacto negativo en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios.

Ye et al. (2021). Apoyo social y desgaste académico entre estudiantes universitarios: un modelo de mediación moderada. El objetivo fue comprobar el efecto del apoyo social sobre el agotamiento académico (disminución de la motivación para el estudio. Se recogieron datos de 503 estudiantes de una universidad china mediante una encuesta compuesta sobre el apoyo social, la satisfacción vital, el SES y el agotamiento académico. El análisis de los datos y la investigación de los efectos combinados en el modelo se llevaron a cabo mediante un modelo de proceso condicional. Resultados: Los resultados indicaron que el apoyo social se asoció negativamente con el desgaste académico. Conclusiones: Este estudio es novedoso porque establece

empíricamente cómo el burnout académico se asocia con una variable analítica típica de la sociedad (es decir, el apoyo social) entre los estudiantes de educación terciaria.

Guszkowska & Dąbrowska-Zimakowska (2022). Afrontamiento del estrés durante la segunda ola de la pandemia de COVID-19 por parte de estudiantes universitarios polacos: estrategias, estructura y relación con el bienestar psicológico. El objetivo del estudio fue establecer una jerarquía de estrategias y la estructura de afrontamiento del estrés de la pandemia COVID-19 por parte de estudiantes universitarios y la relación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico. Resultados: Durante la segunda ola de la pandemia, la aceptación, el hacer otra cosa, el afrontamiento activo y la actividad física fueron las estrategias más usadas para afrontar el estrés. El consumo de sustancias, la negación y la desvinculación conductual ocuparon los últimos puestos en la jerarquía de estrategias de afrontamiento. Las mujeres y los estudiantes utilizaron una variedad de estrategias más que los hombres. Las estrategias de afrontamiento se correlacionaron significativamente con el bienestar psicológico.

Jiang ET AL. (2020). Apoyo a la Autonomía y Estrés Académico: Una Relación Mediada por el Aprendizaje Autorregulado y la Orientación a Metas de Maestría. Este estudio examina la relación entre el apoyo a la autonomía por parte de los instructores, el aprendizaje autorregulado, la orientación a las metas de dominio y el estrés académico. En este estudio participaron estudiantes universitarios y de posgrado de China (N=366). Se encontraron efectos directos del apoyo a la autonomía sobre el aprendizaje autorregulado y la orientación a las metas de dominio, así como sobre el estrés relacionado con la autopercepción académica. Se encontraron efectos de mediación del aprendizaje autorregulado y la orientación a la meta de dominio entre el apoyo a la autonomía y algunos de los subconstructos de la autopercepción académica

Gallardo-Lolandes et al. (2020). Manejo del tiempo y estrés académico en estudiantes universitarios de Lima. Este estudio de investigación de tipo básico/sustantivo no experimental y de nivel correlacional se ha desarrollado bajo un enfoque cuantitativo con un corte transversal. La muestra estuvo conformada por 328 estudiantes de ambos sexos, seleccionados de una universidad pública de la ciudad de Lima. Para la recolección de datos se adaptaron dos instrumentos estandarizados. También fueron aplicados dos

cuestionarios: estrés académico y gestión del tiempo. Los resultados mostraron que existe una correlación negativa entre la gestión del tiempo y el estrés académico (Rho de Spearman = .413), así como para las dimensiones del estrés académico: síntomas (-, 387), afrontamiento (, 286) y estresores (- .405). Se concluye que las relaciones inversas entre las variables en análisis se reflejan en los valores resultantes. Además, se discuten posibles medidas para mitigar la casuística en torno al estrés académico.

Rehman et al. (2020). Vinculación del agotamiento con el bienestar psicológico: el papel mediador del apoyo social y la motivación para el aprendizaje. El entorno académico universitario consta de estresores vitales específicos, como el agotamiento, que influyen en el bienestar psicológico del estudiante. La literatura anterior ha mostrado el papel del apoyo social y la motivación para el aprendizaje, pero se sabe poco sobre cómo estas variables, de apoyo social y motivación para el aprendizaje, pueden mediar en la relación. Métodos: Se reclutaron 486 participantes de tres universidades chinas con un rango etario de 18 a 35 años. Las medidas del estudio incluyen el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) para estudiantes universitarios, la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS), la escala de estrategia de motivación para el bienestar psicológico y el aprendizaje de Ryff. Se obtuvo la aprobación ética de los encuestados. Resultados: Los resultados sugieren que el apoyo social juega un papel importante en el vínculo entre el burnout y el bienestar subjetivo. De hecho, el modelo de mediación en cadena del apoyo social y la motivación para el aprendizaje indicó de forma significativa el vínculo entre el burnout y el bienestar psicológico. Estos resultados muestran que un aumento del apoyo social en un instituto educativo reduce los efectos del burnout y mejora el bienestar psicológico. Conclusión: El estudio indica una buena interpretación del bienestar psicológico y la reducción del nivel de burnout. La investigación posterior ha descubierto que el apoyo social y la motivación para el aprendizaje podrían ser una variable esencial para calcular el éxito educativo y la motivación para el aprendizaje de los estudiantes.

González (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. Tomando en cuenta los resultados del Cuestionario Percepción del Estrés Académico en estudiantes universitarios asociado a la COVID-19 y la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-

CEA), se evidencia un descenso del rendimiento académico y la motivación con un incremento de las dificultades familiares y la ansiedad. En una universidad pública localizada en el sur de México, esto sucede en el caso de los estudiantes de escasos recursos económicos.

Venancio Reyes, (2018). Estrés Académico En Estudiantes De Una Universidad Nacional De Lima Metropolitana. En dicho trabajo de investigación, se describieron los niveles de estrés académico. Para esto, la muestra empleada fue de 432 universitarios de primer a sexto años (308 mujeres y 124 varones); todos ellos pertenecientes a la facultad de psicología de una universidad pública. Posteriormente, se aplicó el inventario SISCO de estrés académico de Barraza (2006). Los resultados indican que el inventario obtuvo un alfa de cronbach de 0.902. Esto exhibe el alto nivel de confiabilidad del instrumento. También se empleó el análisis factorial ($KMO= 0.745$, $p=0.000$), el cual concluye que el modelo presenta 5 dimensiones y posee una varianza explicada equivalente al 68.287%. Similarmente, se encontró que el estrés académico se presenta en un grado promedio. Asimismo, las que presentan mayor estrés académico son las estudiantes de sexo femenino. Mientras que, en cuanto a año de estudio, aquellos del sexto año presentan mayor estrés académico. Finalmente, se concluye que los estudiantes de psicología presentan un nivel de estrés promedio.

1.1. Bases teóricas y conceptuales

1.1.1. El contexto actual de la educación universitaria

La Organización Mundial de la Salud declaró el brote de COVID-19 como una pandemia el 12 de marzo de 2020. COVID-19 que ha provocado una devastación económica, social y psicológica presentada tanto por las personas como por las naciones.

Así, diversos gobiernos promulgaron cuarentenas estrictas; lo que implicó el cierre de actividades económicas no primordiales. En el caso de Perú, con el objetivo de frenar la expansión del virus, el 15 de marzo de 2020, se decretó una cuarentena que forzaba a la mayor parte de la población a no salir de sus hogares. Además, el número de casos de esta propagación de las nuevas

variantes aumentó rápidamente, afectando a países de todo el mundo.

Mediante el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la UNESCO recomendó suspender y cerrar de manera temporal colegios y universidades con el fin de velar por la salud pública. Así, la educación superior escolarizada se transformó en virtual. Dicho impacto de cese de las clases presenciales afectó la cotidianeidad presencial. Esto originó ansiedad y preocupación (Asencios et al., 2022).

La pandemia nos presenta a muchos de nosotros una adversidad galvanizante.

El brote de la pandemia ha afectado a la salud de la población en psicología, sociedad y neurociencia, concretamente a los estudiantes universitarios, que son un grupo social especial con estilos de vida activos basados en contactos, relaciones, reuniones y actividades universitarias (Tran-Chi et al., 2021)

A partir de este hecho descriptivo, las universidades han experimentado importantes interrupciones debido a la pandemia de COVID-19. Para minimizar la propagación de COVID-19 y proteger a los estudiantes, el profesorado y el personal, todos los centros de enseñanza superior recibieron la orden de cierre por parte de sus gobiernos (Rono & Waithera, 2022).

El sistema educativo, sobre todo la educación universitaria, no se encontró ajeno a las consecuencias perjudiciales de la pandemia debido a que originó un gran cambio en la perspectiva de la enseñanza.

Los cierres dieron lugar a la cancelación o suspensión de la enseñanza por contacto, los exámenes, las prácticas de laboratorio, las ceremonias de graduación, los actos oficiales de los estudiantes y las actividades deportivas.

Bajo esta coyuntura, las universidades se vieron obligadas a migrar todas sus operaciones (por ejemplo, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, las bibliotecas, los servicios profesionales, el apoyo a los estudiantes y las admisiones) a la entrega a distancia y a las plataformas en línea.

No debe olvidarse que la continuidad propicia de la actividad que realizan los docentes se encuentra medida por una serie de condiciones, sobre todo los medios técnicos y sus combinaciones. (Asencios et al., 2022).

Las universidades tuvieron que recurrir a acuerdos alternativos de reunión a través de Zoom, MS team o WhatsApp (Rono & Waithera, 2022).

En respuesta a la pandemia de COVID-19, las clases electrónicas sustituyeron a las clases reales en todas las universidades de Perú debido a las restricciones del gobierno, así como a las leyes que obligan al aprendizaje electrónico. El cierre de las universidades hizo necesaria la implementación de métodos innovadores (e-learning) para impartir la educación con el fin de garantizar que los estudiantes sigan recibiendo una enseñanza adecuada mientras se adaptan a las nuevas circunstancias (Manou et al., 2022).

El e-learning es el uso de la tecnología electrónica en una u otra forma, incluyendo Internet, como medio para impartir educación y mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Khan, 2021). La facilidad de acceso, la disponibilidad de las 24 horas del día, los horarios convenientes y el entorno de estudio personalizado han impulsado su popularidad.

El e-learning ofrece una serie de beneficios para los profesores/instructores y los estudiantes/participantes, como el intercambio eficiente de recursos de aprendizaje, el fácil acceso a la información, la gran cantidad de formas de comunicación y la gestión del tiempo que ofrece a cada uno de los estudiantes, entre otros.

No obstante, la falta de educación digital, la ausencia de un toque humano, las malas conexiones de red y la aversión al cambio entre los practicantes de la pedagogía convencional en el aula han restringido su potencial crecimiento exponencial.

Uno de los aspectos más críticos de la educación en línea es que refrenda una alta tasa de abandono por parte de los estudiantes universitarios. Según datos del Ministerio de Educación de Perú, en la educación universitaria, la tasa de deserción acumulada incrementó de 15,3% en el 2016 a 19,3% en el 2019 y 31 % en el 2020 (Iguñiz Romero et al., 2022, p. 302).

La educación virtual, planteada como medio alternativo en la educación universitaria actual, goza de mucha popularidad actualmente; sin embargo, pocos conocen que su origen se remonta a años anteriores a la pandemia de la COVID-19. Esta surge a raíz de la necesidad de flexibilidad en programas presenciales con el objetivo de diversificar los medios educativos y disminuir la deserción académica (Tito-Huamani et al., 2022).

Para las universidades es de suma importancia llevar a cabo la transformación digital del modelo institucional, porque si la universidad quiere ser

atemporal y no desaparecer del escenario, debe desarrollarse de manera holística.

Para Asencios et al. (2022), la pandemia ha expuesto el desajuste entre el progreso tecnológico y la capacidad de investigarlo y enseñarlo. Las competencias para las sociedades del conocimiento emergen en su desarrollo temprano, pues tanto estudiantes como docentes reportan una necesidad de apoyo, pero en una emergencia se obtiene un nuevo panorama que se presenta de manera didáctica a la realidad de las aulas virtuales. Como resultado, existe un desajuste entre los avances tecnológicos, los planes de estudio, los métodos y las necesidades de los estudiantes (p. 98). En esta etapa pos pandémica, en el campo de la educación, es imperativo comprender las complejidades, las ventajas y los desafíos que plantea el E-learning tanto para los educadores como para los estudiantes universitarios.

1.1.2. El Modelo Transaccional de Lazarus y Folkman

Richard Lazarus fue un destacado psicólogo, investigador estadounidense y profesor que ha estudiado el estrés y la relación de este con la cognición. Junto a su colaborador Folkman elaboró un modelo transaccional del estrés. Esta teoría explica que la manera en la que se afronta determinada situación estresante depende de contexto y otros factores.

Mientras que el modelo de Selye se concentra principalmente en la interrelación biológica, fisiológica y psicológica de las respuestas al estrés, el modelo desarrollado por Richard Lazarus (Lazarus, 1999) se concentra principalmente en los procesos de desarrollo cognitivo en un contexto estresante.

En 1966, Lazarus propuso un método de intercambio de estrés que se enfocaba en los procesos cognitivos que se desarrollan en una persona en una situación estresante. La teoría de la transacción establece una relación entre las estrategias de afrontamiento y las emociones experimentadas después de que un sujeto evalúa un evento estresante.

En 1984, Folkman y Lazarus plantearon un modelo de valoración del estrés y definieron el estrés como "una relación particular entre la persona y el

entorno que es que la persona valora como una carga o un exceso de sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (Lazarus & Folkman, 1984, p.19).

Este modelo examina el estrés desde una perspectiva de la persona en el entorno. Los individuos comparan las demandas del entorno con sus recursos psicológicos para enfrentarse a ellas para determinar si un suceso es estresante o no.

Lazarus (1984), comprende el estrés como un problema psicológico cuando las personas ponen en peligro su salud y por ello propone ver estos hechos como una amenaza para todos. Sugirió que un factor que condujo al éxito de esta interacción fue la apreciación del estado mental del individuo.

Por otro lado, Lazarus y Folkman (1984), citados por De la Rosa-Robles et al. (2022), definen el estrés psicológico como "una relación particular entre el individuo y su entorno que es evaluado por el propio sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y, que pone en peligro su bienestar" (p. 67).

La teoría del estrés psicológico y del afrontamiento explica las relaciones entre los encuentros estresantes persona-ambiente estresante y los resultados inmediatos o a largo plazo.

A partir de estos planteamientos se concibe al estrés como una manifestación que no solo involucra una reacción dado que debe haber una combinación de factores internos y externos, el vínculo entre ellos genera tensión; entonces, no todos los estimulantes provocan su aparición, por lo que la persona misma debe juzgar el caso como peligroso.

La experiencia de los individuos de estrés no se basa únicamente en el estresor (el acontecimiento), sino en cómo evalúan o valoran el estresor. La percepción de la amenaza, que se centra en los daños o pérdidas potenciales, se caracteriza por emociones negativas como el miedo, la ansiedad y la ira.

La valoración cognitiva es la interpretación subjetiva del del acontecimiento y se produce a través de dos procesos evaluativos diferentes. Es así como Lazarus y Folkman (1984) identifican dos formas de valoración: la valoración primaria y la valoración secundaria.

La valoración primaria se refiere a la evaluación que hace un individuo de una situación como personalmente relevante o no (es decir, si me afectará), así como si ven una situación relevante de forma más positiva (desafiante) o negativa (amenazante). La valoración secundaria es el juicio que hacen los

individuos sobre los recursos necesarios para minimizar o tolerar un estresor relevante y el estrés que produce. En otras palabras, la valoración secundaria identifica las opciones de afrontamiento que se pueden utilizar e influir en la situación. La evaluación primaria funciona junto con la evaluación secundaria. (Lazarus y Folkman, 1984, p. 32)

De otra parte, la Teoría de Lazarus y Folkman (1984) explica que la salud y la energía son catalogadas como fuentes primordiales que brindan a las personas fortaleza mental y salud, permitiéndoles enfrentar mejor las diversas demandas externas e internas, así como las situaciones exigentes, las diferentes preguntas o presiones en personas vulnerables y débiles.

Siguiendo a Lazarus y Folkman (1984), citados por Palomera et al., (2022), los valores, las creencias y las normas culturales influyen en el proceso de evaluación de los estresores y en la percepción de la idoneidad de las respuestas de afrontamiento.

La elección de una carrera profesional, técnica o estudios de capacitación es siempre el motor para alcanzar las metas que los estudiantes se propongan, requiriendo compromiso, responsabilidad, convicción y determinación ante lo que han elegido en la vida. Es un conjunto de situaciones en las que un estudiante necesita culminar con éxito estudios profesionales universitarios, técnicos o académicos con fines de capacitación (Villacorta & Núñez, 2022).

Mientras se recorre dicho camino académico, empiezan a surgir las primeras dificultades emocionales, laborales, financieras y de organización personal en el estudiante. Este hecho de que las situaciones contextuales rebasen los recursos internos (valora cognitivamente como una carga o un exceso a sus recursos, consistente en la valoración primaria) del estudiante hace que aparezca el estrés académico, según el modelo de Lazarus y Folkman.

Cuando se percibe que la situación es estresante, se continuará una evaluación secundaria a medida que la persona evalúe las estrategias y recursos para afrontar la situación adversa disponibles, así como la posible efectividad de estas estrategias y los resultados de su uso.

1.1.3. Estrés

El estrés se ha convertido en un tema primordial en la búsqueda de la

salud mental para la sociedad moderna (Diaz-Ramos et al., 2021).

La razón principal es que los acontecimientos estresantes pueden actuar como precursores de los principales trastornos psiquiátricos, como la ansiedad y la depresión

El estrés se define como una condición en la que los potenciales de una persona están amenazados de ser superados (Tibus & Ledesma, 2021).

El estrés puede comprender tanto eventos estresantes menores como eventos vitales estresantes importantes, que provocan un cambio importante en las circunstancias o el estado del individuo y están asociados con una variedad de trastornos psicológicos (Bajaj et al., 2022)

El estrés es una respuesta mental, emocional o física a los retos y amenazas del entorno que causan tensión mental o física (Alotiby et al., 2021). El estrés es un fenómeno complejo multifactorial en el que se movilizan recursos orgánicos para hacer frente a una amenaza real o percibida (Curry, 2013)

El estrés puede definirse como un estado de malestar psicológico ante situaciones que requieren un esfuerzo de adaptación, que puede llevar al agotamiento físico y a la disminución de la capacidad del individuo. En la literatura, el estrés ha sido descrito como un factor determinante en el desarrollo del deterioro físico y mental de la salud humana. El estrés es desencadenado por eventos estresantes que provocan una respuesta orgánica capaz de llevar a la ruptura de la homeostasis, y estos eventos se clasifican como factores externos (relacionados con condiciones externas que afectan al individuo) o factores internos (determinados completamente por el individuo).

Está mediado por el aumento de la adrenalina, que consecuentemente genera un aumento del nivel de cortisol, que es la hormona considerada precursora del estrés.

La palabra estrés caracteriza el estado producido por la interacción entre las características del individuo y las exigencias del entorno exterior, que afecta a la homeostasis del organismo y genera procesos o cambios sistémicos, como los trastornos fisiológicos y psicológicos (Lima et al., 2020).

El estrés percibido (PS) se conceptualiza como el estado o sentimiento que experimenta una persona cuando se da cuenta de que los requerimientos superan los recursos individuales y de afrontamiento personal que puede utilizar (Wang et al., 2021).

El estrés se describe como sentimientos de tensión y presión que el individuo experimenta debido a malestar físico y emocional, y desempeña un papel importante en la vida humana (Akinci, 2021).

Las causas del estrés están relacionadas con factores internos: 1) la frustración que proviene del interior, por ejemplo, las discapacidades físicas, las creencias y las frustraciones relacionadas con la necesidad de autoestima; 2) los conflictos que se producen cuando alguien está bajo la presión de responder simultáneamente a dos o más fuerzas, es decir, fuerzas opuestas; 3) las presiones diarias, aunque sean pequeñas, por ejemplo, muchos deberes, pero si se acumulan con el tiempo pueden convertirse en un gran estrés (Nursalim et al., 2021).

El estrés es definido como una forma de reacción que evoca pensamientos y sentimientos negativos ante los cambios o dificultades. Lazarus (1996), citados por Veyis et al., (2019), describe el estrés como las reacciones del individuo ante situaciones que se perciben como apremiantes y amenazantes en la vida cotidiana.

Por ejemplo, al enfrentarse a cambios extremos en los hábitos de estudio y los estilos de vida, el estrés percibido actual entre los estudiantes universitarios podría entenderse, por tanto, como un desequilibrio entre sus necesidades de vida y de aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID- 19 y el apoyo social existente y los recursos de las capacidades individuales para responder.

Además, los estudiantes están expuestos a estresores únicos, como la diversidad en el uso de los medios sociales y la aceptación de la tecnología en constante cambio para permitir el aprendizaje flexible, el aprendizaje independiente y la participación en comunidades en línea, mayor tiempo en pantalla, ausencia de prácticas y un material de aprendizaje en línea inadecuado. Este contexto y panorama muchas veces termina agravando la situación y condición del estudiante universitario.

Las complicaciones derivadas del estrés incluyen el desarrollo de trastornos mentales, el abuso de drogas, la ansiedad, la depresión, tendencias suicidas y malestar psicológico en general.

El malestar psicológico se refiere a la presencia de un estado de salud mental negativo e inespecífico compuesto por constructos multidimensionales, como la depresión y la ansiedad. En términos generales, también se considera

como el resultado de factores (dolor psicógeno, conflictos internos y estrés externo) que perjudican el buen funcionamiento de la vida diaria del individuo (Tsehay et al., 2020).

Los estudios muestran que una pandemia, como la COVID-19, aumenta el estrés psicológico; y, las consecuencias de la cuarentena conducen a trastornos emocionales, depresión, irritabilidad, insomnio, ira y agotamiento emocional, entre otras condiciones de salud y salud mental (Gritsenko et al., 2020).

El estrés psicológico puede provocar la liberación de la hormona liberadora de corticotropina, activando el eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal (HPA). Esto da lugar a un aumento de los niveles de cortisol, la principal hormona del estrés del organismo. El aumento de sus cantidades puede desencadenar el desarrollo de la depresión y la ansiedad inducidas por el estrés.

Para Rono & Waithera (2022), los estudiantes con problemas de salud mental, como el trastorno dismórfico corporal, personalidades introvertidas, fobia social o ansiedad social, parecen haberse adaptado relativamente bien al aprendizaje en línea. Por otro lado, los estudiantes con personalidades extrovertidas y un fuerte deseo de interacciones sociales están experimentando estrés porque les resulta difícil adaptarse a las restricciones de movimiento y al confinamiento en sus hogares. Aunque pueden llamar o enviar mensajes de texto a sus amigos, echan de menos el aspecto físico de estar en el aula, interactuar con los amigos y relacionarse con el profesorado (p. 75).

Nuestro contexto social ha cambiado drásticamente en los últimos tiempos en términos evolutivos. Como resultado, nos enfrentamos a un desajuste entre la respuesta de estrés psicofisiológico adaptativo a los estresores físicos agudos y la naturaleza psicosocial y crónica de los estresores occidentales actuales. Por ejemplo, los niveles de actividad física disminuyeron continuamente durante las últimas décadas a la luz de los recientes avances tecnológicos y el estilo de vida caracterizado por ser sedentario.

Debemos destacar en este punto que el estrés es una consecuencia de la relación de un individuo con un entorno amenazante, mientras que la ansiedad y la depresión son las respuestas de la persona en relación con una alteración del estado de ánimo. Así pues, lo que las personas experimentan como tristeza, desprecio, preocupación, ira, miedo o arrepentimiento es el resultado de la forma

de pensar, sentir y comportarse de las personas en una determinada situación vital.

La respuesta al estrés es uno de los mecanismos filogenéticos de afrontamiento más importantes que han permitido a los humanos adaptarse con éxito a contextos muy exigentes y potencialmente peligrosos.

El estrés se gestiona más que se evita (Tibus & Ledesma, 2021). Las estrategias de afrontamiento incluyen los esfuerzos cognitivos y conductuales que un individuo utiliza para resolver problemas y reducir el estrés causado por estos problemas (Thai et al., 2021).

El proceso de afrontamiento consiste en estrategias, esfuerzos cognitivos y conductuales específicos destinados a reducir o evitar el efecto de un factor estresante, llevados a cabo en una operación de estrés específica (Guszkowska & Dąbrowska-Zimakowska, 2022).

Sólo algunas estrategias son eficaces, es decir, permiten al individuo reducir eficazmente la intensidad del estrés, por lo que el afrontamiento puede clasificarse en estrategias adaptativas y desadaptativas. Las estrategias de afrontamiento adaptativas disminuyen el malestar emocional y se relacionan con un mejor ajuste psicológico; mientras que las estrategias de afrontamiento desadaptativas se asocian con síntomas más graves de las respuestas psicológicas después de las experiencias estresantes. (Guszkowska & Dąbrowska-Zimakowska, 2022)

Por un lado, usar adecuadamente las estrategias de afrontamiento ayudará a manejar los eventos estresantes y a reducir las emociones negativas. Por otro lado, la selección inadecuada de las estrategias de afrontamiento conduce a un estrés grave o incluso al suicidio (Thai et al., 2021).

Para Guszkowska & Dąbrowska-Zimakowska (2022), las estrategias de afrontamiento pueden tener efectos protectores o perjudiciales para la salud mental. Las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (expresión de la emoción, rumiación, autoculpabilización) y las estrategias de afrontamiento pasivas (evitación del pensamiento, negación, desvinculación conductual, consumo de alcohol, autoaislamiento) suelen tener un impacto negativo en la salud mental. Las estrategias de afrontamiento activas y centradas en el problema (pensamiento positivo, aceptación, humor, planificación, replanteamiento positivo, optimismo, apoyo social) suelen tener un impacto

beneficioso en la salud mental (p. 340).

La eficacia de la estrategia depende de las características del factor estresante o, más ampliamente, de la situación estresante.

Bajo este contexto, en la perspectiva de García-Martínez et al. (2021), es que muchos estudios se han dedicado a examinar los factores psicosociales de los estudiantes universitarios con el fin de esclarecer los factores que influyen en su rendimiento y en su salud mental. Uno de estos factores tiene que ver directamente con el estrés académico (García-Martínez et al., 2021).

1.1.4. Estrés académico

Los estudiantes universitarios constituyen un grupo único debido a su inteligencia, aspiraciones y autoestima relativamente altas. Sin embargo, se encuentran en un período de desarrollo, en la transición de la adolescencia a la edad adulta, y deben adaptarse a las nuevas condiciones de vida, así como a los nuevos desafíos sociales y académicos.

A raíz de las diversas expectativas internas y externas puestas sobre sus hombros, el estrés se ha convertido en parte de la vida académica de los estudiantes (Gallardo-Lolandes et al., 2020).

Cuando los recursos del individuo para hacer frente a su circunstancia se agotan debido a una mezcla de presiones internas y externas, se produce el estrés. El estrés puede alterar el aprendizaje y la memoria del estudiante y, como resultado, tiene el potencial de perjudicar el rendimiento académico (Tibus & Ledesma, 2021).

El rendimiento de los alumnos está condicionado por muchos factores externos, como el profesor las características del entorno o las oportunidades de aprendizaje. También hay otros factores internos que desempeñan un papel importante, especialmente la personalidad o el estrés académico. Los científicos pudieron demostrar que factores psicológicos tales como la inteligencia emocional influyen en el rendimiento académico (Stankovska et al., 2018).

De hecho, varios estudios demostraron que los estudiantes universitarios experimentan estrés a lo largo de sus estudios (Rehman et al., 2020).

Se puede decir que la vida académica de los estudiantes universitarios, casi sin excepción, los exámenes, el miedo al fracaso, las expectativas

profesionales poco realistas, la exigencia de los padres y de los propios alumnos, las relaciones pobres y negativas con los compañeros y los profesores, y el proceso de preparación para la vida adulta son factores de estrés importantes para estos. A partir de ello, se desencadena la aparición de algunos síntomas psicológicos, mentales y físicos en los estudiantes.

Rafidah (2018), citado por Atta & Almilaibary (2022) descubrieron que cierto grado de estrés puede mejorar la capacidad y los resultados del aprendizaje, pero que un nivel de estrés alto puede conducir al desarrollo de problemas de salud mental y física, así como a la reducción de la autoestima de los estudiantes.

La pandemia ciertamente ha afectado a la industria de la educación. Sus posibles consecuencias son la aparición y el consecuente desarrollo del síndrome de estrés agudo (burnout ocupacional) y la disposición del estudiante a dejar de estudiar (Jacobo-Galicia et al., 2021).

A raíz de ello se ha descubierto que los estudiantes universitarios presentan graves trastornos de salud mental (por ejemplo, miedo, estrés, ansiedad, depresión), una peor forma física y un peor rendimiento académico durante la pandemia (Ahorsu et al., 2021)

Lo preocupante es que la presencia de estrés grave no sólo impedirá a los estudiantes universitarios participar en las actividades académicas, sino que también puede acarrear una serie de consecuencias negativas, algunas de las cuales pueden ser incluso fatales (Zhang et al., 2022).

El estrés académico se ha conceptualizado como aquella situación que involucra tensión a nivel emocional y físico debido a las demandas del ámbito académico (González, 2020). El estrés es un cambio psicológico que afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes (Atta & Almilaibary, 2022). El estrés es una preocupación común para la mayoría de los estudiantes en su vida académica porque puede afectar a su rendimiento académico. Sin duda, los estudiantes soportan el estrés como resultado de circunstancias tales como los compromisos y deberes académicos, los desafíos financieros, las malas habilidades de gestión del tiempo, etc. (Tibus & Ledesma, 2021).

La conceptualización del estrés académico está asociado con el estrés y la ansiedad derivados de la escolarización y la educación (Stankovska et al., 2018).

El estrés académico surge cuando las exigencias del aspecto educativo superan los recursos personales de cada individuo.

Para Sarita (2015), citado por Jiang et al. (2020) el estrés académico se refiere a situaciones psicológicas desagradables causadas por las altas expectativas educativas de profesores y familiares, la presión sobre el rendimiento académico o el sistema educativo y de exámenes.

Se podría decir que el estrés académico es como un malestar mental debido a la frustración anticipada de los estudiantes relacionada con el fracaso académico o incluso la conciencia de la posibilidad de dicho fracaso.

Los deberes, los exámenes, los laboratorios o las respectivas lecturas generan estrés, equilibrar el tiempo que uno necesita para ello y encontrar tiempo para realizar actividades académicas. "El estrés académico se puede conceptualizar como la interacción del estudiante entre los estresores ambientales, la valoración cognitiva de los estresores relacionados con lo académico y el afrontamiento de los mismos, y la respuesta psicológica o fisiológica a los estresores" (Stankovska et al., 2018, p. 158).

Para García-Martínez et al. (2021) el estrés académico puede definirse como el estado sentido o percibido por el individuo como consecuencia de la interacción de todos los factores externos que afectan a lo puramente académico. En aquellos casos en los que este estado es negativo y amenaza su bienestar psicosocial, produce en ellos sentimientos de "ineptitud" para afrontar las diferentes situaciones de su proceso educativo e incluso les lleva a padecer síntomas físicos y somáticos como la ansiedad, los trastornos alimentarios, la pérdida de la sensación de control de la situación o el insomnio.

El estrés académico es una expresión usada con el fin de describir el estrés que los individuos pueden experimentar en relación con los exámenes o las tareas, los entornos educativos, el hecho de ser evaluado y una serie de cuestiones relacionadas con el ámbito académico (Zhang et al., 2022).

El estrés académico puede definirse como la experiencia de las emociones desagradables y negativas, como la ira, la ansiedad, tensión, frustración y depresión resultantes del trabajo académico.

El estrés interfiere en el bienestar personal y puede debilitar el rendimiento de la persona, lo que conduce a resultados académicos y conductuales negativos para los estudiantes.

Esto sugiere que puede existir una asociación significativa entre las habilidades de resiliencia y el rendimiento de los estudiantes, entendiendo el rendimiento como una variable multidimensional influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y familiares propios del sujeto. Se dividen en tres categorías: el proceso de aprendizaje, las características del docente y las características individuales del alumno, que son los determinantes del rendimiento académico.

Para Fawzy y Hamed (2017) los estresores académicos incluyen: dificultades con comprensión y aprendizaje de los nuevos planes de estudio, dificultad con la lectura de los libros de texto la elevada carga de trabajo, los trabajos extensos , los extensos planes de estudios, las extensas horas de enseñanza, la insuficiencia de tiempo para recrearse; la escasa calidad de la educación en la universidad , las preocupaciones vinculadas con el rendimiento académico, los horarios no regulares, la competencia con los compañeros de clase, el miedo a no ser exitoso y la frecuencia de las evaluaciones.

El estrés académico es un constructo multidimensional con cuatro subconstructos: presiones para rendir, estrés relacionado con las expectativas del profesor, percepción de la carga de trabajo y estrés relacionado con la autopercepción académica (Jiang et al., 2020).

Los problemas en el entorno escolar son una de las principales fuentes de estrés para los estudiantes universitarios (Akıncı, 2021)

Cabe destacar que los dilemas de la vida académica se incrementan debido a las exigencias de cumplir con un determinado programa académico asociado a un determinado plan de estudios y, además, el objetivo de obtener altas calificaciones también es primordial para los estudiantes. Todo ello genera estrés en su vida académica principalmente por una deficiente o nula percepción de los mecanismos para gestionar el tiempo durante la vida universitaria. Los estudiantes se enfrentan a la onerosa responsabilidad de organizar su tiempo de estudio a partir de sus actividades personales y/o sociales (Gallardo-Lolandes et al., 2020).

Estas relaciones crean tensiones y manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales que afectan el bienestar del individuo. El estrés también puede afectar el desarrollo profesional de un estudiante, ir en contra de su voluntad y cambiar su comportamiento cuando se trata de responsabilidades

profesionales como el aprendizaje, el enfoque y la concentración (Terrazas, 2022).

Según la literatura especializada, mientras que el estrés a ciertos niveles motiva y ayuda al individuo a tener éxito, un estrés excesivo puede provocar problemas físicos, emocionales, sociales y psicológicos (Akinci, 2021). Los niveles extremadamente altos de estrés percibidos durante un período prolongado podrían causar problemas mentales y físicos de significancia, como un bajo rendimiento académico, un menor compromiso, ansiedad relacionada con el estrés, depresión, consumo de drogas e incluso pensamientos suicidas (Alotiby et al., 2021).

El estrés que experimentan los estudiantes relacionados con cuestiones del entorno académico se denomina "estrés académico". El estrés a un cierto nivel puede ser motivador para entregar puntualmente los trabajos, prepararse para los exámenes y gestionar otras tareas académicas. Sin embargo, el estrés por encima de un determinado nivel probablemente someterá al estudiante a una presión debilitante que puede provocar el fracaso académico junto con problemas físicos y psicológicos.

Basándose en la teoría de la respuesta al estrés, los estudiantes expuestos a un entorno de alto estrés académico pueden experimentar ansiedad, y esta ansiedad puede contribuir a la aparición de la depresión. El otro factor que puede mediar el efecto del estrés académico en los síntomas depresivos es la desesperanza (Zhang et al., 2022).

Actualmente, la pandemia de COVID-19 representa el estrés compartido más universal que amenaza la salud, el más grave y puede aumentar indirectamente el estrés percibido de los estudiantes a través de los efectos negativos en el comportamiento de aprendizaje, la actitud y la educación en línea

Por lo tanto, los gobiernos y los responsables políticos deberían desarrollar estrategias del sistema de salud para proporcionar servicios psicológicos orientados a la crisis para los estudiantes universitarios con el fin de minimizar el impacto del brote en la salud mental.

1.1.5. Enfoque Salugénico de la Psicología Positiva

El campo de estudio de la Psicología Positiva (PP) deviene de los años

90. Fue iniciado por Martin Seligman como una forma de corregir un "sesgo negativo" percibido en la psicología dominante donde, hasta entonces, se consideraba que la psicología en su conjunto se centraba principalmente en el trastorno y la disfunción, prestando poca atención a aspectos más "positivos" del funcionamiento humano, desde el florecimiento hasta la realización.

Para Seligman (2011), citado por Pasqualotto & Weber (2022), la psicología positiva es un área de conocimiento dedicada a los aspectos positivos y saludables de los individuos, grupos, empresas y escuelas. El enfoque es entender lo que va bien y es adaptativo para que uno pueda florecer, es decir, desarrollar su máximo potencial.

Seligman, presidente de la Asociación Americana de Psicología en 1998, organiza investigadores y profesionales para trabajar en la construcción del bienestar, no sólo en la tarea tradicional de una simple reducción del malestar. Como una forma de contrarrestar la intensa investigación centrada en la psicopatología (Seligman, 1999), la psicología positiva reclamaba un énfasis en lo que es lo bueno de las personas.

La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento óptimo. Trata de identificar los puntos fuertes y las habilidades que permiten a los individuos y a las comunidades prosperar. Consideramos que la psicología positiva no tanto como un campo distinto, sino como una forma distinta de ver la condición humana. Los psicólogos positivos no consideran que las personas estén rotas o que les falte algo. Por el contrario, consideran que todas las personas las personas como si tuvieran el potencial de prosperar si cuentan con las habilidades, los puntos fuertes y el contexto social adecuados

La Psicología Positiva consiste en el estudio de los procesos y condiciones que determinan el óptimo funcionamiento de los individuos, grupos o instituciones. Desde esta perspectiva, los psicólogos positivos sugieren que el estudio de las variables que influyen en el crecimiento positivo y la resiliencia en individuos puede ser tan beneficioso como el estudio del tratamiento de los individuos que ya están experimentando dificultades.

Ante la incertidumbre, es habitual que las personas busquen "soluciones positivas". La psicología positiva adopta una visión de las capacidades humanas basada en los puntos fuertes, generativa y prosocial. de las capacidades humanas, tanto en los buenos en los buenos y en los malos tiempos (Waters et

al., 2021).

Bajo ese paraguas, la resiliencia constituye una variable central de la Psicología Positiva. La resiliencia es un tema científico de gran interés en el campo de la psicología positiva. La resiliencia es la capacidad de una persona para superar la adversidad y volverse más fuerte.

Dicha capacidad se ha convertido en una herramienta de intervención en la educación o en diferentes aspectos del aprendizaje, porque el aprendizaje puede ser visto como un factor protector, demostrando perseverancia en la búsqueda de la perfección personal del hombre.

En suma, los factores de psicología positiva juegan un papel importante en la probabilidad de fortalecerse a través de la adversidad. Las variables intrapersonales que impulsan el crecimiento son la valoración positiva y el optimismo, los modos de pensamiento reflexivo, la capacidad de pensamiento dialéctico y el proceso de búsqueda de beneficios (Waters et al., 2021)

1.1.6. Resiliencia

El término desarrollo sostenible proviene del latín resilio, que significa volver, volver al estado original. El término ha sido utilizado por las ciencias sociales para describir la capacidad de algunas personas para funcionar de manera efectiva, recuperarse y superar las dificultades a pesar de vivir en un estado de vulnerabilidad y riesgo (Coronado-Hijón, 2016).

Desde la década de 1980 existe una tendencia a descubrir un fenómeno que permite a un grupo de personas enfrentar condiciones de vida desfavorables, superarlas y al mismo tiempo convertirlas en activos o aspiraciones para el desarrollo espiritual de una mejor fisiología social (Zumárraga Espinosa & Cevallos Pozo, 2020).

Surge así el constructo de resiliencia, conocido como adaptación exitosa a un ambiente amenazado, que a su vez permite al individuo responder saludablemente, para superar y escapar positivamente de condiciones cambiantes, de desventaja o de alto riesgo.

El concepto de “resiliencia” se está utilizando cada vez a nivel mundial en el aspecto académico, en la sociedad civil, las empresas, los organismos profesionales y las organizaciones de derechos humanos. Su uso en el campo

de la salud pública ha sido durante mucho tiempo parte integral de las políticas preventivas con un enfoque de desarrollo socioeconómico diseñadas para promover bienestar individual y comunitario a largo plazo comunitario (Ziglio et al., 2017).

Se puede decir que el bienestar mental es un buen indicador de cómo las personas y las poblaciones son capaces de funcionar y prosperar. Para Bajaj et al. (2022) la resiliencia juega un papel importante en el aumento de los resultados psicológicos positivos; y disminuir los resultados negativos y mejorar la felicidad general.

Para los sistemas educativos en vías de desarrollo, promover la resiliencia académica resulta primordial (Gómez & Rivas, 2017).

En la literatura científica se encuentran varias definiciones de resiliencia. A pesar de sus divergencias, todas señalan que la resiliencia está vinculada con las habilidades y procesos que dan lugar a buenos resultados de salud individual y comunitaria a pesar de los acontecimientos negativos, las amenazas graves y los peligros. Una serie de estudios relacionados con la resiliencia han estudiado las características de las personas y las comunidades y los factores que les permiten gestionar los problemas con eficacia y recuperarse después de la adversidad.

La pandemia tuvo un impacto variado en el comportamiento humano, las emociones y la cognición, provocando diversas respuestas conductuales y psicológicas vinculadas a la enfermedad que han causado problemas relacionados con la salud mental en muchas sociedades (Quansah et al., 2022).

Como resultado, la distorsión de la rutina diaria de los estudiantes, el aislamiento, el distanciamiento social y la posible exposición al virus COVID-19 cambiaron casi todos los aspectos de la vida estudiantil, lo que ha llevado al agotamiento de los estudiantes, con desafíos tanto psicológicos como emocionales (Mohammed et al., 2022)

Los estudiantes universitarios han sido considerados un grupo vulnerable grupo de problemas de salud mental debido a los hábitos de vida activos basados en actividades físicas, relaciones, contactos y reuniones (Tran-Chi et al., 2021)

La vulnerabilidad implica la afectación de los resultados académicos y un acceso menor a servicios de salud, recreación y cultura; en términos generales,

significa una baja calidad de vida. En la región, las minorías raciales, poblaciones rurales, habitantes de suburbios y pueblos originarios se ven afectados por la pobreza (Gómez & Rivas, 2017).

Dean et al. (2020), citados por Tran-Chi et al. (2021), informaron que los más jóvenes universitarios podrían carecer de las habilidades necesarias para afrontar la pandemia de COVID-19.

Los estudiantes universitarios son uno de los grupos más afectados por el bloqueo por COVID-19, especialmente, los estudiantes que vivían solos tenían menos probabilidades de estar cerca de la familia, no podían compartir sus preocupaciones con otros y tenían menos oportunidades de realizar actividades al aire libre durante la pandemia (Tran-Chi et al., 2021)

Según la literatura previa, la baja previsibilidad de las consecuencias del COVID-19 puede afectar la salud mental de los estudiantes universitarios, debido a su incapacidad para manejar adecuadamente su situación actual, especialmente en asuntos relacionados con el manejo de la ansiedad, recursos de afrontamiento y otros.

Conforme a lo señalado por Uriarte Arciniega (2005), citado por Ortiz Ramirez et al. (2021), en general, la resiliencia cubre áreas como la adaptación interna y externa y, a menudo, incluso incluye indicadores de salud mental y bienestar. La resiliencia a veces se ve como una habilidad reservada solo para unos pocos, pero esta habilidad ha demostrado ser un proceso común entre aquellos que han experimentado la adversidad.

Rutter (1987) conceptualiza la resiliencia como aquellos factores protectores que alteran o mejoran la respuesta individual a los sucesos adversos haciendo a la persona menos propensa a adaptarse. Las otras definiciones refieren a la resiliencia como una adaptación positiva ante la adversidad (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000) o como la capacidad de mantener una salud relativa y niveles de estabilidad en la actividad física y mental después de episodios traumáticos (Gínez-Silva et al., 2019, p. 86)

Un individuo resiliente cree que sus acciones pueden cambiar el contexto en el que se encuentre, comprende que los fracasos o las decepciones son inevitables, pero también superables.

Algunos estudios han demostrado que la capacidad de los individuos y sistemas (familias, grupos, comunidades e incluso organizaciones) para hacer

frente con éxito a una adversidad importante se desarrolla y cambios a lo largo del tiempo.

Es posible encontrar diversas definiciones de resiliencia vinculadas con la salud. Se observa que todas indican que la resiliencia se encuentra conectada con habilidades y procesos derivados de resultados positivos en salud a pesar del surgimiento de episodios adversos (Curbelo Pérez & Ziglio, 2020).

Erróneamente se ha creído que la resiliencia es característica propia de individuos excepcionales; no obstante, se ha demostrado que es común en aquellos que atraviesan situaciones difíciles (World Health Organisation, 2017).

Bajo los señalamientos antes vertidos podemos postular que resulta fundamental contar con dicha capacidad para sobrellevar adecuadamente los efectos de la pandemia.

En una situación en la que el mundo se enfrenta a los desafíos originados por la pandemia, la resiliencia cobra importancia en la sociedad civil, la comunidad científica y los políticos de turno (Curbelo Pérez & Ziglio, 2020).

La dramática situación que enfrentan las personas, las comunidades y los sistemas de salud actualmente en la lucha contra el COVID-19 en todo el mundo sugiere mejorar tres niveles de recuperación y cuatro posibilidades:

La resiliencia se puede aumentar a nivel de (1) individuo, (2) comunidad y (3) sistema, y podemos identificar al menos cuatro tipos de resiliencia que se aplican a cada nivel de estos tres niveles. A menudo se los denomina (i) adaptativos, (ii) receptivos, (iii) proactivos y (iv) adaptativos. La resiliencia se puede mejorar a nivel individual, social y del sistema. La resiliencia se puede fortalecer a nivel individual, comunitario y del sistema.

Para Ziglio et al. (2017):

Existen al menos cuatro tipos de capacidad de resiliencia que se pueden aplicar a estos niveles: *La capacidad de adaptación* se refiere a la habilidad de los individuos, las comunidades y los sistemas para adaptarse a perturbaciones y choques. *La capacidad de absorción* es la capacidad de absorber y hacer frente con eficacia a las perturbaciones y los choques. Es la capacidad de gestionar y recuperarse de condiciones adversas, aprovechando las habilidades, los activos y los recursos disponibles. *Anticipatoria*.- La capacidad es la capacidad de predecir y reducir las perturbaciones y los riesgos mediante una acción proactiva

para minimizar la vulnerabilidad. *La capacidad de transformación* se aplica principalmente a los sistemas: se refiere a su capacidad para transformar sus estructuras y medios de funcionamiento para abordar mejor el cambio y la incertidumbre. Es la capacidad de desarrollar (nuevos) sistemas que se adapten mejor a las nuevas condiciones. En la salud pública, esta capacidad es muy importante cuando los avances tecnológicos y médicos, los cambios culturales o demográficos pueden volver rápidamente obsoletas o insostenibles las políticas y prácticas existentes. (p.790)

El amplio alcance de la resiliencia ha dado lugar a numerosas "ramas" de operacionalización de la resiliencia que se centran en diferentes aspectos de la resiliencia para promover comparaciones y extrapolaciones válidas de los resultados. En ese abanico de análisis aparece el término: resiliencia académica.

Además, según O'Donohue et al. (2021), los investigadores han empezado a centrarse en tipos de resiliencia, como la resiliencia comunitaria, resiliencia familiar, la resiliencia del ego, la resiliencia de impacto mínimo y la resiliencia emergente.

1.1.7. Resiliencia académica

En las últimas dos décadas, el sistema educativo en América Latina ha experimentado una serie de reformas a nivel político y estructural. Sin embargo, el rendimiento académico, evaluado por pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, revela las ineficiencias de esta política pública (Salvo-Garrido et al., 2021).

Desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, uno de los temas más investigados ha sido el rendimiento escolar en el ámbito educativo, pedagógico y psicológico.

Desde la entrada hasta la salida del estudiante en el proceso educativo, aparecen algunos obstáculos que crean dificultades en la trayectoria del estudiante en el ambiente universitario (Costa, 2020).

No hay duda que, el cierre mundial debido al brote de la pandemia de COVID-19 afectó, en muchos aspectos, a las actividades de las instituciones educativas de todo el mundo (Keita et al., 2022).

El brote global y la rápida propagación de la pandemia de COVID-19 plantearon retos sin precedentes en todo el mundo (Asociación Internacional de Universidades [AIU] 2020).

En efecto, la pandemia no sólo ha puesto de manifiesto la fragilidad y la vulnerabilidad de la vida humana, sino que también ha agudizado, de una forma sin precedentes, las desigualdades existentes y el abismo existente entre los distintos segmentos de la población mundial.

No obstante, a pesar de las desventajas que la comunidad estudiantil puede enfrentar en términos de pobreza y vulnerabilidad social, todavía hay estudiantes que sobresalen académicamente mientras se encuentran en desventaja. Dichos estudiantes se denominan estudiantes resilientes (Salvo-Garrido et al., 2021).

En la academia, es especialmente importante entender por qué hay estudiantes que pueden completar con éxito sus estudios incluso cuando el entorno educativo se vuelve hostil y hostil, mientras que otros en condiciones similares no lo hacen (Zumárraga Espinosa & Cevallos Pozo, 2020).

Quienes deciden entrar en la universidad, creen que tendrán una vida mejor, porque un título universitario puede abrir muchas oportunidades profesionales. Sin embargo, al iniciar los estudios, el estudiante se enfrenta a muchas dificultades: relacionarse con compañeros y profesores, asistir a las clases, realizar exámenes, conciliar el trabajo, la vida personal y el estudio y, en algunos casos, trasladarse a otra ciudad, entre otras (Pasqualotto & Weber, 2022).

En este análisis, la sustentabilidad en la academia o la educación es objeto de un debate permanente sobre cómo conceptualizarla. Lo definen como tener más probabilidades de tener éxito en el aprendizaje a pesar de las condiciones ambientales desfavorables, según las características de las personas, las condiciones de vida y las experiencias individuales previas.

La resiliencia académica se define como aquella capacidad y habilidad de los estudiantes para adaptarse eficazmente a las adversidades y no rendirse ante las exigencias y desafíos académicos y recuperar el éxito, aunque se vea presionado sin rendirse a la hora de afrontarlos.

Una de las respuestas fundamentales se refiere a la resiliencia académica, que se considera la capacidad de la comunidad estudiantil para

generar respuestas adaptativas positivas ante la adversidad, la presión y las dificultades de aprendizaje para superarlas de manera satisfactoria.

La importancia de esta estructura radica en su capacidad para predecir el rendimiento de los estudiantes. Si bien el éxito académico a menudo se mide por el rendimiento de los estudiantes, la sostenibilidad académica enfatiza la búsqueda de un aprendizaje significativo a pesar de las disminuciones significativas en el rendimiento.

La resiliencia académica es la capacidad de recuperación académica de un individuo al enfrentarse a la presión académica (Rachmawati et al., 2021).

La resiliencia académica [a veces educativa] ha surgido como una forma específica del contexto de la resiliencia psicológica individual (Cassidy, 2016). Es una capacidad para superar la adversidad aguda y / o crónica que se considera una amenaza importante para el desarrollo educativo de un estudiante.

Martín (2013), citado por Salvo-Garrido et al. (2021), la resiliencia académica es definida como aquella capacidad para afrontar adversidades de manera satisfactoria.

La resiliencia académica se define como la capacidad de los estudiantes de volver a levantarse utilizando activos internos para hacer frente a la adversidad en los momentos difíciles, de modo que puedan salir de ella y alcanzar el éxito académico (Dalimunthe et al., 2021).

MacGregor (2020), citado por Rono & Waithera (2022), señala que algunos estudiantes han podido pasar sin problemas de la enseñanza y el aprendizaje presenciales al uso de plataformas en línea, mientras que otros no han podido hacerlo sin problemas. Para Cassidy (2016) “hay muchos estudiantes que obtienen malos resultados y continúan haciéndolo, hay un número significativo de otros que consiguen dar la vuelta a sus desgracias académicas, floreciendo y prosperando a pesar de la adversidad” (p.2).

En el contexto de la educación, la resiliencia académica es la forma de resiliencia específica de la educación, y se define como la capacidad de superar adversidades repentinas o crónicas que perturban negativamente el desarrollo académico del individuo. Incluso cuando se enfrentan a adversidades académicas, los individuos con alta resiliencia académica consiguen prosperar académicamente. En comparación, los individuos con mayor resiliencia

académica tienen más probabilidades de recuperarse y adaptarse a las adversidades académicas que los individuos con menor resiliencia académica (Choo & Prihadi, 2019).

Para Costa (2020):

Los estudiantes que tienen mayores características de resiliencia son más capaces de afrontar las adversidades que se encuentran en la vida social y académica y, en consecuencia, tienen mejores resultados. En este escenario, la resiliencia parece ser un factor que ayuda en la vida académica del estudiante, minimizando el efecto negativo de las dificultades enfrentadas en la satisfacción del estudiante con la Universidad y, consecuentemente, en su permanencia, pues cuanto mayor sea el nivel de adaptación del estudiante, mayor tiende a ser su autoeficacia y autorregulación del aprendizaje, que son importantes para el éxito académico. (p. 4)

Sin duda, la universidad es un momento en el que muchos estudiantes exploran áreas de interés académico y experimentan nuevas formas de pensar y nuevas ideas (Jiang et al., 2020)

La transición a la universidad puede ser un momento emocionante, aunque estresante, de la vida de los estudiantes, ya que muchos se alejan de sus amigos y familia y deben adaptarse a las nuevas y cada vez más exigentes presiones académicas, sociales y financieras, a la vez que se adaptan a la vida en un entorno desconocido.

A raíz de la presencia COVID – 19, los obstáculos del entorno de aprendizaje para la educación en línea, como la ausencia de prácticas y un material de aprendizaje en línea inadecuado, contribuyen a que los estudiantes se sientan estresados (Wang et al., 2021)

Es importante destacar que la forma cómo los estudiantes utilizan sus recursos para hacer frente a los factores de estrés en estas etapas de estudio tendrá repercusiones no sólo sobre su adaptación socio-emocional y su bienestar, sino también para la probabilidad de éxito académico y la persistencia en la educación universitaria. Para Costa (2020) la resiliencia individual influye de manera positiva en la experiencia estudiantil, y esto, impacta en la satisfacción universitaria.

La resiliencia al estrés se define como las propiedades que contribuyen a

la velocidad y cantidad de la posible recuperación de las variables fisiológicas tras la exposición a un evento estresante (Díaz-Ramos et al., 2021)

Dado que es un reto evitar las situaciones estresantes en un entorno de vida acelerado, cada vez es más importante que los individuos desarrollen una mentalidad para superar el estrés.

En la mirada de Dalimunthe et al. (2021):

La resiliencia académica puede construirse a partir de influencias internas y externas relacionadas con el desarrollo del aprendizaje. Los factores internos, que consisten en la compostura, el compromiso, el control, la coordinación, la empatía, la perseverancia y la adaptación, son los factores que más se han estudiado en diversas investigaciones sobre la resiliencia. Lo mismo ocurre con los factores externos, que consisten en el entorno, el apoyo de los profesores, los compañeros y los padres, la cultura, el clima del aula o del campus, las normas de aprendizaje que se aplican en el campus y el plan de estudios. (p. 1263)

Por ejemplo, el apoyo al estudiante busca proporcionar los recursos para que estos estudiantes superen los obstáculos y se desarrollen bien durante la graduación, obteniendo un buen rendimiento académico y minimizando las posibilidades de abandono o bloqueo del curso.

Si bien hay varios factores que mejoran la resiliencia al estrés, el comportamiento social principalmente en forma de contacto social, es especialmente vital para los estudiantes universitarios.

1.2. Hipótesis de investigación

Existe relación inversa y significativa entre la resiliencia académica y estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

1.3. Operacionalización de variables

- Variable 1 (X): Resiliencia Académica

Tabla 1*Operacionalización de la variable resiliencia académica*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Resiliencia académica.- capacidad y habilidad de recuperación de los estudiantes utilizando, en los momentos adversos, recursos y activos personales para alcanzar el éxito académico.	Autoeficacia	Puede concentrarse en el desarrollo de las actividades académicas Es capaz de cumplir las tareas en el tiempo establecido Es capaz de esforzarme al máximo pese la situación difícil que atravieso Se siente capaz de sacar buenas notas Se siente capaz de responder a las exigencias de los docentes	Ordinal
	Control	Demuestra compromiso con sus actividades académicas Demuestra optimismo para el aprendizaje pese a una situación adversa Resuelve situación de aprendizajes complejas Puede desarrollar un examen aun con estado de ánimo adverso Se esfuerza por comprender la lección	
	Planificación	Puede planificar tiempos de aprendizaje combinando con el tiempo de ocio Puede priorizar sus actividades académicas respecto a otras Tiene un horario definido de estudio	
	Baja ansiedad	Se controla emocionalmente cuando se siente ofuscado por las tareas Controla su estrés a la hora de realizar sus tareas Se controla cuando recibe bajas calificaciones Mantiene la calma en momentos adversos	
	Diligencia	Cumple con las tareas dadas por el profesor Realiza cosas positivas cuando se aburre al estudiar	

- Variable 2 (X): Estrés Académico

Tabla 2

Operacionalización de la variable estrés académico

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrés académico.- estado sentido o percibido por el estudiante que tiene como fuente exclusiva a estresores vinculados con las actividades en el ámbito educativo, produciendo en estos sentimientos de "ineptitud" para afrontar las diferentes situaciones o exigencias académicas.	Trabajos obligatorios	Percepción de la repercusión de las actividades académicas Percepción de la gestión del tiempo para las actividades académicas	Ordinal
	Sobrecarga Académica	Percepción de la cantidad de contenidos Percepción del ritmo de desarrollo de actividades académicas Percepción del esfuerzo que imprime las actividades académicas	
	Percepción del profesor	Percepción de la motivación del docente en la enseñanza Percepción del estilo de enseñanza del docente Percepción de la forma de comunicación con el docente	
	Percepción de las asignaturas	Percepción de la utilidad o valor de la asignatura Percepción de dificultad de comprensión de la asignatura	

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo y nivel

Se realizó una investigación básica – descriptivo, de nivel correlacional con enfoque cuantitativo.

La investigación básica pretende ampliar los contenidos teóricos, “no muestra interés de manera directa en alguna posible aplicación o consecuencia práctica que pueda tener; es más formal y busca generalizar apuntando a desarrollar una teoría principalmente fundamentada en leyes y principios” (Zorrilla, 2015, p. 43).

En la mirada de Ríos (2018), la investigación descriptiva que: “Se aplica cuando hay un escaso conocimiento sobre determinada realidad y hay interés por saber más sobre ella. Las descripciones buscan especificar las características más importantes de actividades, procesos, personas, comunidades o cualquier otro hecho, fenómeno u objeto que se estudie”. (p. 95)

Desde la perspectiva de Navarro et al. (2017) el enfoque cuantitativo “entiende la realidad como un fenómeno que viene dado y debe descubrirse a través de la medición rigurosa y objetiva de variables mediante pruebas estandarizadas y validadas, cuestionarios o la experimentación, y emplean el análisis estadístico para analizar esos datos” (p. 18).

Según Valderrama (2015, p. 42) “El nivel de una investigación se refiere al grado de conocimiento que posee el investigador en relación con el problema, hecho o fenómeno a estudiar”.

El estudio corresponde al nivel de estudio correlacional. Según Salgado-Lévano (2018), la investigación correlacional “tiene como objetivo identificar la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos, categorías o variables

en una muestra o contexto en particular” (p. 62).

2.2. Métodos

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó en cuenta como pauta general al Método Científico y como método específico al Método Correlacional.

Método científico: según Reyes y Boente (2019), el método científico, “Como su propio nombre indica representa la metodología que define y diferencia el conocimiento de la ciencia de otros tipos de conocimientos.” (p.2).

De acuerdo a Merlo et al. (2019), “Los métodos de investigación científica se aplican de acuerdo a las concepciones, experiencia y las necesidades del investigador, quien determina, y en cierta manera establece que método, técnica o herramienta se deben utilizar para realizar un determinado estudio” (p.44).

Si se hace referencia al método científico, debemos resumir sus pasos principales:

- Formular correctamente el problema
- Proponer una tentativa de explicación
- Elegir los instrumentos metodológicos
- Someter a prueba dichos instrumentos
- Obtener los datos
- Analizar e interpretar los datos recopilados
- Estimar la validez

Método correlacional: No se manipula una variable independiente experimental y se basa en la observación, no obstante se emplea un coeficiente de correlación para el análisis de los datos.

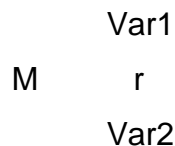
2.3. Diseño

El diseño que rigió la investigación fue de “tipo No Experimental porque no se manipularon ni se tuvo control de las variables; tipo transversal o transeccional porque se recopilaron en el momento del estudio”

El diseño de investigación es transversal y correlacional pues tiene como fin la descripción de las relaciones entre dos o más variables en un momento

específico. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños se cuantifica el vínculo entre variables en un tiempo específico (año 2021).

Esquema:



M: Muestra

O: Observación y medición de una variable.

r: Relación.

Var 1: Representa la variable 1 controlada estadísticamente (resiliencia académica).

Var 2: Representa la variable 2 controlada estadísticamente (estrés académico)

2.4. Población y muestra

2.4.1. Universo poblacional

Ñaupas (2018) define a la población como “el total de las unidades de estudio, que contienen las características requeridas, para ser consideradas como tales. Estas unidades pueden ser personas, objetos, conglomerados, hechos o fenómenos, que presentan las características requeridas para la investigación” (p.134)

Conforme a lo señalado la población lo constituyen todos los estudiantes (n= 1224) de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Centro del Perú de la ciudad de Huancayo.

2.4.2. Muestra

“La unidad de análisis indica quiénes van a ser medidos, es decir, los participantes o casos a quienes en última instancia vamos a aplicar el instrumento de medición. La unidad muestral (en este tipo de muestra) se refiere al racimo por medio del cual se logra el acceso a la unidad de análisis”

(Hernández et al., 2015, p.108).

Características principales de los participantes

La muestra quedo representada por los 138 estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

La muestra quedo representada de la siguiente manera:

Tabla 3

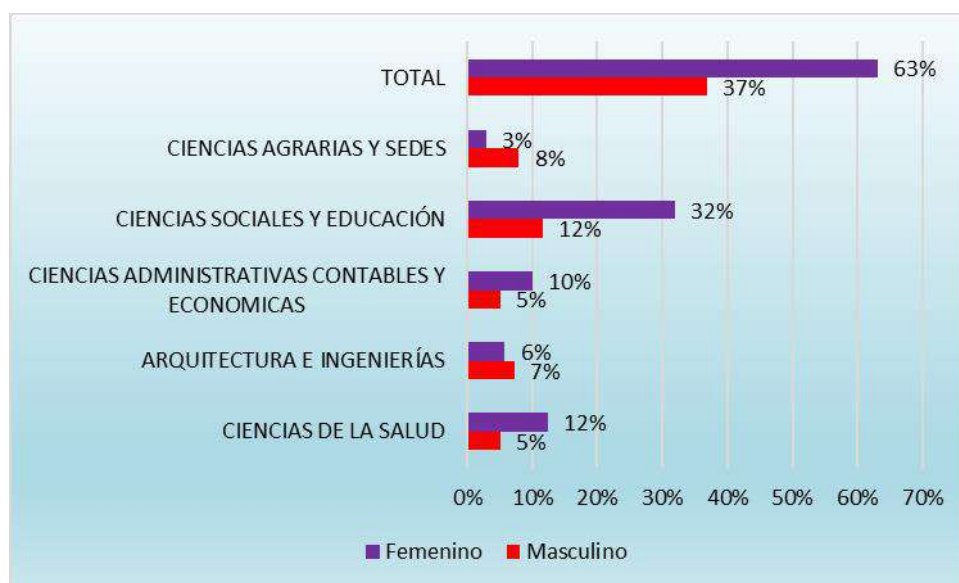
Características principales de los participantes según género y área curricular de formación

Área Curricular de Formación	CIENCIAS DE LA SALUD		ARQUITECTURA E INGENIERÍAS		CIENCIAS ADMINISTRATIVAS CONTABLES Y ECONOMICAS		CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN		CIENCIAS AGRARIAS Y SEDES		TOTAL	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Masculino	7	5%	10	7%	7	5%	16	12%	11	8%	51	37%
Femenino	17	12%	8	6%	14	10%	44	32%	4	3%	87	63%
TOTAL	24	17%	18	13%	21	15%	60	43%	15	11%	138	100%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 1

Características principales de los participantes según género y área curricular de formación



De la tabla 2 Figura 1 se aprecia los porcentajes obtenidos al evaluar la

muestra de estudio designada entre Género y Área Curricular de Formación, la cual queda establecida por el 100% (138) de estudiantes, donde el 37% (51) representa a los estudiantes de género masculino, y el complemento 63% (87) representa a los estudiantes de género femenino.

❖ **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)**

Los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) equivalen al 17% (24) del total de la muestra de estudio, donde el 5% (7) representa a los estudiantes de género masculino, y el complemento 12% (17) representa a los estudiantes de género femenino.

❖ **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)**

Los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) equivalen al 13% (18) del total de la muestra de estudio, donde el 7% (10) representa a los estudiantes de género masculino, y el complemento 6% (8) representa a los estudiantes de género femenino.

❖ **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)**

Los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) equivalen al 15% (21) del total de la muestra de estudio, donde el 5% (7) representa a los estudiantes de género masculino, y el complemento 10% (14) representa a los estudiantes de género femenino.

❖ **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)**

Los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) equivalen al 43% (60) del total de la muestra de estudio, donde el 12% (16) representa a los estudiantes de género masculino, y el complemento 32% (44) representa a los estudiantes de género femenino.

❖ **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)**

Los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) equivalen al 11% (15) del total de la muestra de estudio, donde el 8% (11) representa a los estudiantes de género masculino, y el complemento 3% (4) representa a los estudiantes de género femenino.

2.4.3. Técnica de muestreo

El muestreo empleado corresponde al tipo no probabilístico, al respecto Hernández et al. (2014) indicó:

La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de los propósitos del investigador. Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o un grupo de investigadores y, desde luego las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. (p. 176).

2.5. Técnica e instrumentos de acopio de datos

Se utilizó una encuesta como método de recolección de datos. se utilizó para recopilar la información proporcionada por los participantes en el formulario y se vinculó a las variables estudiadas para aclarar aún más el tema.

En el estudio se emplearon dos instrumentos de medida. Para el caso de la medición de la resiliencia académica se empleó al cuestionario diseñado

originalmente por Zulfikar et al. (2020). Las dimensiones que evalúa el cuestionario son autoeficacia, control, planificación, baja ansiedad y diligencia. El cuestionario contiene 22 ítems con cuatro alternativas de respuesta: Si, siempre; Casi siempre; Casi Nunca; No, Nunca.

Para medir el estrés académico se empleó al cuestionario diseñado por Arribas (2013). Esta herramienta es capaz de evaluar con suficiente seguridad y confianza la relación que se produce entre los estresores en la vida educativa y el nivel de estrés que experimentan los alumnos en relación con las materias que han aprendido. Según el creador, la herramienta recomendada es de una bondad de ajuste de grado aceptable; todos sus parámetros dan estimaciones significativas y positivas, por lo que puede considerarse consistente. Los aspectos o estresores académicos que contribuyen al estrés mencionado son: trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del docente y percepción de la asignatura. El cuestionario está conformado por 11 ítems con cinco alternativas de respuestas: demasiado, mucho, regular, casi nada, nada.

Tanto el cuestionario de resiliencia académica y el cuestionario de estrés académico se administraron a través de Google Forms en dos etapas, durante periodo lectivo 2021 – II y 2022 I. Para la aplicación se contó con el apoyo de docentes de la Unidad de Estudios Generales de la UNCP.

Además, los cuestionarios previos a su administración a los estudiantes universitarios, fueron revisados en su validez y confiabilidad a través de procedimientos clásicos de análisis psicométrico.

2.5.1. Validez de contenido del “Cuestionario de Resiliencia Académica” Versión adaptado

Para la determinación de la validación de contenido se empleó al Coeficiente de V de Aiken, la cual se define (fórmula):

$$V = \frac{S}{n(c - 1)} = \frac{\sum_{i=1}^n s_i}{n(c - 1)}$$

Donde:

n = Cantidad de jueces

S = Suma de los si

si = Dato dado por el juez i

c = Datos en la escala de medición.

Tabla 4

V de Aiken de la escala del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado

CRITERIO	JUICIO VALORATIVO					Acuerdos	Coeficiente V de Aiken	Descriptivo
	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5			
CLARIDAD	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
OBJETIVIDAD	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
PERTINENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
ORGANIZACIÓN	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
SUFICIENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
ADECUACIÓN	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
CONSISTENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
COHERENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
METODOLOGÍA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)
SIGNIFICATIVIDAD	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido ^(*)

(*) $p < 0,05$

La prueba estadística V de Aiken utilizada para determinar la validez de contenido del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado posibilita indicar que los 22 ítems sometidos al jueceo alcanzaron coeficientes V de Aiken significativos, así, también se evidencia una alta concordancia entre la opinión de los cinco jueces.

2.5.2. Validez de discriminante del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	58,5652	314,569	,604	,913
VAR00002	58,6812	320,525	,533	,914
VAR00003	58,6159	316,924	,602	,913
VAR00004	58,5797	319,983	,535	,914
VAR00005	58,6594	316,723	,585	,913
VAR00006	58,6667	324,136	,448	,916
VAR00007	58,9565	322,451	,470	,916
VAR00008	58,3188	311,854	,637	,912
VAR00009	58,6812	314,029	,645	,912
VAR00010	58,2971	315,991	,598	,913
VAR00011	58,7174	323,591	,493	,915

VAR00012	58,6304	318,804	,566	,914
VAR00013	58,5217	314,937	,613	,913
VAR00014	58,6667	315,946	,603	,913
VAR00015	58,6159	316,705	,586	,913
VAR00016	58,5580	313,051	,655	,912
VAR00017	58,5145	315,274	,585	,913
VAR00018	58,5145	314,923	,614	,913
VAR00019	58,6594	319,890	,553	,914
VAR00020	58,3551	318,625	,543	,914
VAR00021	58,4203	329,764	,339	,918
VAR00022	58,2609	329,785	,353	,918

Para este caso, el análisis de la correlación ítem-total (corregida) se realizó según los siguientes tres casos posibles sugeridos por Tavella (2009):

- Correlación positiva (superior a 0,196), como indicador de validez discriminante.
- Correlación negativa (inferior a 0,196 y negativos),
- Correlación baja (inferior a 0,196)

Conforme a los resultados cifrados en la tabla previa, se estableció un alto poder discriminativo de los 22 ítems que conformaron el “Cuestionario de Resiliencia Académica” Versión adaptado. Todos los valores de la correlación ítems / test son superiores a 0,20.

2.5.3. Confiabilidad Alfa de Cronbach del “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado

Tabla 5

Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado

Estadísticos de fiabilidad	N	%
La Alfa de Cronbach	N de elementos	
,917	22	

eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Conforme a los resultados estadísticos se estimó que el “Cuestionario de Resiliencia Académica” – Versión adaptado empleado posee confiabilidad

aceptable para la medición del constructo.

2.5.4. Validez de contenido del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado

Tabla 6

V de Aiken de la escala del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado

CRITERIO	JUICIO VALORATIVO					Acuerdos	Coeficiente V de Aiken	Descriptivo
	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5			
CLARIDAD	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
OBJETIVIDAD	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
PERTINENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
ORGANIZACIÓN	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
SUFICIENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
ADECUACIÓN	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
CONSISTENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
COHERENCIA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
METODOLOGÍA	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)
SIGNIFICATIVIDAD	SI	SI	SI	SI	SI	5	1.00	Válido(*)

(*) $p < 0,05$

La prueba estadística V de Aiken utilizada para determinar la validez de contenido del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado permite indicar que los 11 ítems sometidos al jueceo alcanzaron coeficientes V de Aiken significativos, así se evidencia una alta concordancia entre la opinión de los cinco jueces.

2.5.5. Validez de discriminante del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado

Tabla 7

Validez de discriminante del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	34,3478	56,477	,547	,798
VAR00002	34,1739	57,692	,575	,796
VAR00003	34,6159	58,005	,565	,797
VAR00004	34,5362	59,929	,423	,810
VAR00005	33,9928	60,650	,507	,804
VAR00006	34,1957	57,633	,514	,802
VAR00007	35,6377	62,306	,197	,838
VAR00008	34,3188	60,525	,348	,818
VAR00009	34,4638	56,586	,564	,797
VAR00010	34,2754	59,004	,575	,798
VAR00011	34,6449	55,705	,664	,787

Conforme a los resultados cifrados en la tabla anterior se determinó alto poder discriminativo de todos los ítems que conformaron el “Cuestionario de Estrés Académico” Versión adaptado. Todos los valores de la correlación ítems / test son superiores a 0,20.

2.5.6. Confiabilidad alfa de Cronbach del “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado

Tabla 8

Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado

Estadísticos de fiabilidad	N	%
Alfa de Cronbach	N de elementos	
	,819	11
La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.		

Conforme a los resultados estadísticos se estimó que el “Cuestionario de Estrés Académico” – Versión adaptado utilizado posee un grado de confiabilidad aceptable para medir el constructo.

2.6. Técnica de procesamiento de datos

Para el procesamiento estadístico de los datos se empleó el paquete estadístico Excel 2016, el análisis de datos se realizó mediante el cálculo de frecuencias para variables cualitativas (niveles) y tendencias porcentuales. Para la presentación de los datos se procedió a la elaboración en base a tablas y gráficas.

Los resultados fueron divididos en descriptivos, donde fueron utilizadas tablas univariadas de análisis con el fin de señalar los valores respectivos de cada variable de acuerdo con su naturaleza. Por otro lado, los resultados inferenciales fueron determinados mediante el análisis bivariado entre las variables principales, también se tomó en cuenta el análisis de las variables secundarias de la presente investigación.

El procesamiento de datos se realizó siguiendo estas fases: a. Revisión de datos y examinación de los cuestionarios, con el objetivo de corregir lo necesario. b. Codificación de datos, de acuerdo con la respuesta esperada en cada variable, se convirtieron los datos recolectados en códigos numéricos. c. Clasificación de los datos de acuerdo con la codificación y valoración (escalas) de las variables que se tomaron en cuenta en la presente investigación. Para la

contrastación de las hipótesis se empleó la Prueba de Correlación Lineal de Pearson a un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$.

Los aspectos éticos tomados en cuenta, consideró:

Confidencialidad: Toda información recopilada será únicamente utilizada para los fines investigativos.

Libre participación: Se motivó a los colaboradores sobre la importancia de la investigación, sin ejercer ningún tipo de presión.

Anonimidad: Se mantendrá desde un inicio.

Así mismo se respetó los datos encontrados de la muestra. Se realizaron las citas bibliográficas correspondientes a través de la norma APA 7ma. Edición.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo se da a conocer los resultados obtenidos al analizar las dos variables de estudio “Resiliencia Académica” y “Estrés Académico” en estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú

3.1. Descripción y análisis de los resultados

A partir de las dos variables designadas (1) Resiliencia Académica y (2) Estrés Académico, se procede a desarrollar los análisis correspondientes de manera global y por dimensiones, representando los resultados en tablas y Figuras.

3.1.1. Análisis descriptivo para la variable Resiliencia Académica en la muestra total

El análisis realizado para la variable Resiliencia Académica (22 ítems) conformada por 138 (100%) estudiantes que conforman la muestra total de estudio, es desarrollado como sigue:

Tabla 9

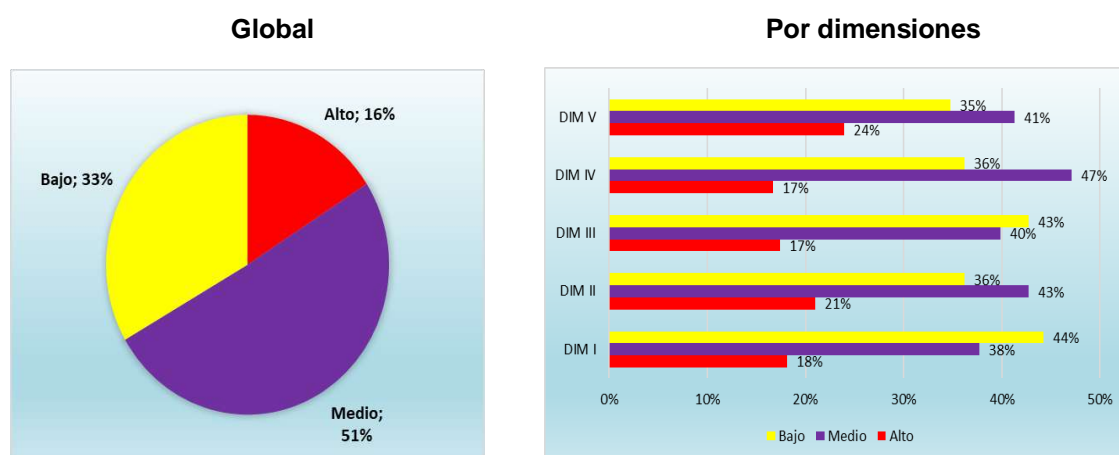
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en la muestra total

Resiliencia Académica Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	22	16	25	18	29	21	24	17	23	17	33	24
Medio	70	51	52	38	59	43	55	40	65	47	57	41
Bajo	46	33	61	44	50	36	59	43	50	36	48	35
TOTAL	138	100	138	100	138	100	138	100	138	100	138	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 2

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en la muestra total



a. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global, se adquirieron los siguientes resultados:

De la muestra de estudio, el 16% (22) expresan un nivel alto, seguidamente el 51% (70) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (46) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 3 y Figura 2).

b. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 18% (25) de estudiantes expresan un nivel alto, seguidamente el 38% (52) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 44% (61) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 3 y Figura 2).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 21% (29) de expresan un nivel alto, seguidamente el 43% (59) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y para finalizar el 36% (50) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 3 y Figura 2).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 17% (24) de estudiantes expresan un nivel alto, seguidamente el 40% (55) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 43% (59) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 3 y Figura 2).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 17% (23) de estudiantes expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (65) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 36% (50) presentan un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 3 y Figura 2).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 24% (33) expresan un nivel alto, seguidamente el 41% (57) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 35% (48) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 3 y Figura 2).

3.1.2. Análisis descriptivo para la variable Resiliencia Académica dependiendo al género del estudiante

El análisis realizado para la variable Resiliencia Académica dependiendo al género del estudiante, conformada por 138 (100%) estudiantes de los cuales 51 estudiantes forman parte del género masculino y 87 estudiantes forman parte del género femenino, es desarrollado como se muestra a continuación:

○ **Estudiantes de Género Masculino**

Tabla 10

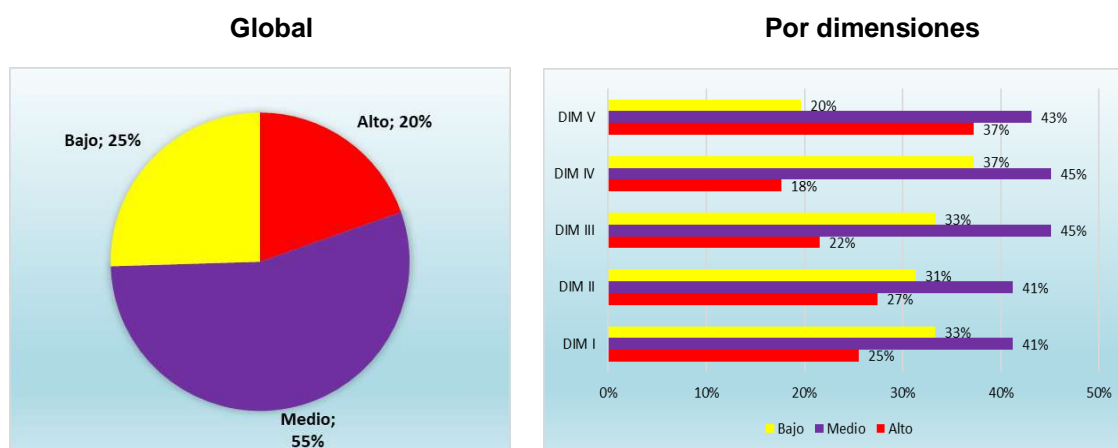
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Masculino

Género Masculino Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	10	20	13	25	14	27	11	22	9	18	19	37
Medio	28	55	21	41	21	41	23	45	23	45	22	43
Bajo	13	25	17	33	16	31	17	33	19	37	10	20
TOTAL	51	100	51	100	51	100	51	100	51	100	51	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 3

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Masculino



c. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes de Género Masculino, se adquirieron los siguientes resultados:

El 20% (10) de estudiantes que forman parte del género masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 55% (28) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 25% (13) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes de

Género Masculino se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 4 y Figura 3).

d. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

El 25% (13) de estudiantes que forman parte del Género Masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 41% (21) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 33% (17) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Masculino (véase tabla 4 y Figura 3).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 27% (14) de estudiantes que forman parte del Género Masculino expresan un nivel alto, seguidamente el 41% (21) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 31% (16) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Masculino (véase tabla 4 y Figura 3).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 22% (11) de estudiantes que forman parte del Género Masculino expresan un nivel alto, seguidamente el 45% (23) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (17) presentan un nivel bajo. De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Masculino (véase tabla 4 y Figura 3).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 18% (9) de estudiantes que forman parte del Género Masculino expresan un nivel alto, seguidamente el 45% (23) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 37% (19) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Masculino (véase tabla 4 y Figura 3).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra de estudio, el 37% (19) de estudiantes que forman parte del Género Masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 43% (22) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 20% (10) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia

al nivel alto en estudiantes que forman parte del Género Masculino (véase tabla 4 y Figura 3).

○ **Estudiantes de Género Femenino**

Tabla 11

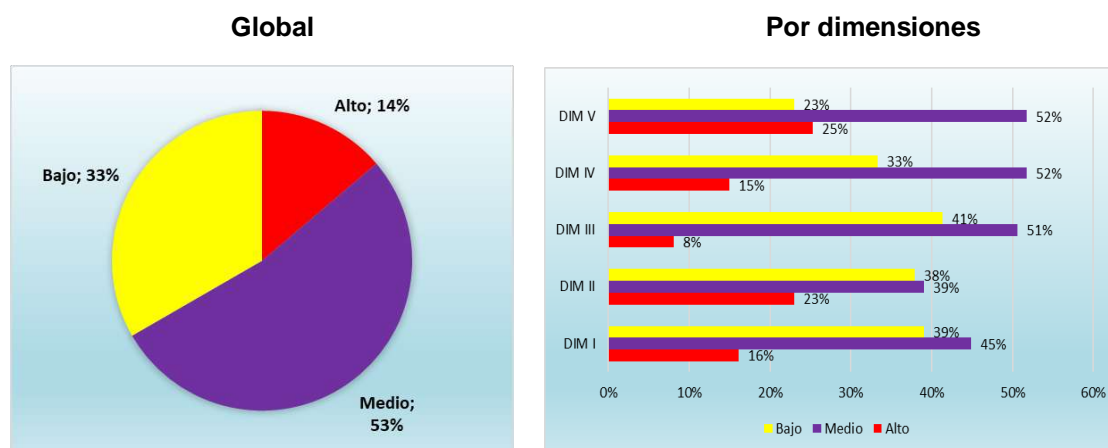
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Femenino

Género Femenino	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Niveles												
Alto	12	14	14	16	20	23	7	8	13	15	22	25
Medio	46	53	39	45	34	39	44	51	45	52	45	52
Bajo	29	33	34	39	33	38	36	41	29	33	20	23
TOTAL	87	100	87	100	87	100	87	100	87	100	87	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 4

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes de Género Femenino



e. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que forman parte del Género Femenino, se adquirieron los siguientes resultados:

De la muestra del estudio, el 14% (12) de estudiantes que forman parte

del Género Femenino expresan un nivel alto, seguidamente el 53% (46) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (29) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que forman parte del Género Femenino se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 5 y Figura 4).

f. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra del estudio, el 16% (14) de estudiantes que forman parte del Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 45% (39) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por el 39% (34) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Femenino (véase tabla 5 y Figura 4).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra del estudio, el 23% (20) de estudiantes que forman parte del Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 39% (34) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 38% (33) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión

II- Control tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Femenino (véase tabla 5 y Figura 4).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra del estudio, el 8% (7) de estudiantes que forman parte del Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 51% (44) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 41% (36) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Femenino (véase tabla 5 y Figura 4).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra del estudio, el 15% (13) de estudiantes que forman parte del Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 52% (45) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (29) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que forman parte del Género Femenino (véase tabla 5 y Figura 4).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

De la muestra del estudio, el 25% (22) de estudiantes que forman parte

del Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 52% (45) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 23% (20) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que forman parte del Género Femenino (véase tabla 5 y Figura 4).

3.1.3. Análisis descriptivo para la variable Resiliencia Académica dependiendo al Área Curricular de Formación del estudiante

El análisis realizado para la variable Resiliencia Académica dependiendo al Área Curricular de Formación del estudiante, conformada por 138 (100%) estudiantes de los cuales 24 estudiantes pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) ,18 pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II), 21 pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) , 60 pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) y 15 pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V), es desarrollado como se muestra a continuación:

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)**

Tabla 12

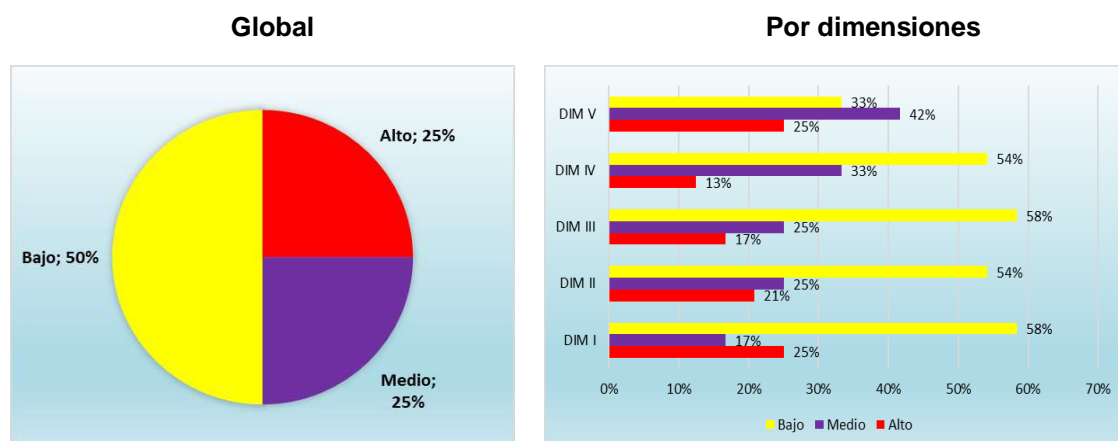
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)

Ciencias de la Salud Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	6	25	6	25	5	21	4	17	3	13	6	25
Medio	6	25	4	17	6	25	6	25	8	33	10	42
Bajo	12	50	14	58	13	54	14	58	13	54	8	33
TOTAL	24	100	24	100	24	100	24	100	24	100	24	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 5

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)



g. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I), se adquirieron los siguientes resultados:

El 25% (6) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 25% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 50% (12) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio (véase tabla 6 y Figura 5).

h. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

El 25% (6) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 17% (4) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 58% (14) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 6 y Figura 5).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

El 21% (5) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 25% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 54% (13) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 6 y Figura 5).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

El 17% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 25% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 58% (14) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 6 y Figura 5).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

El 13% (3) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 33% (8) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 54% (13) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 6 y Figura 5).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

El 25% (6) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 42% (10) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (8) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 6 y Figura 5).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)**

Tabla 13

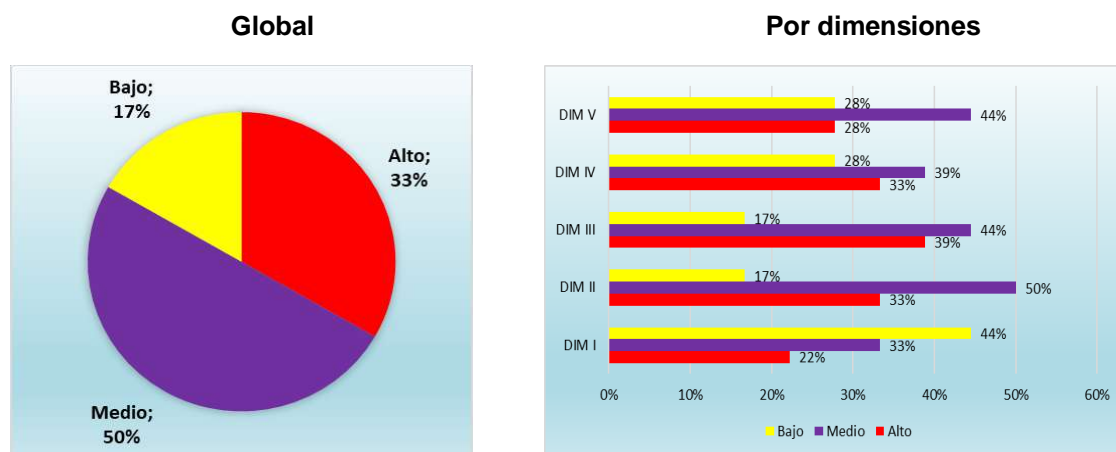
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)

Arquitectura e Ingenierías Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	6	33	4	22	6	33	7	39	6	33	5	28
Medio	9	50	6	33	9	50	8	44	7	39	8	44
Bajo	3	17	8	44	3	17	3	17	5	28	5	28
TOTAL	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 6

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)



i. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II), se adquirieron los siguientes resultados:

El 33% (6) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el

50% (9) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 17% (3) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 7 y Figura 6).

j. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

El 22% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 33% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 44% (8) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 7 y Figura 6).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

El 33% (6) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 50% (9) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 17% (3) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control

tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 7 y Figura 6).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

El 39% (7) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 44% (8) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 17% (3) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 7 y Figura 6).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

El 33% (6) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 39% (7) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por el 28% (5) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 7 y Figura 6).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

El 28% (5) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 44% (8) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por el 28% (5) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión V-Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 7 y Figura 6).

○ **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)**

Tabla 14

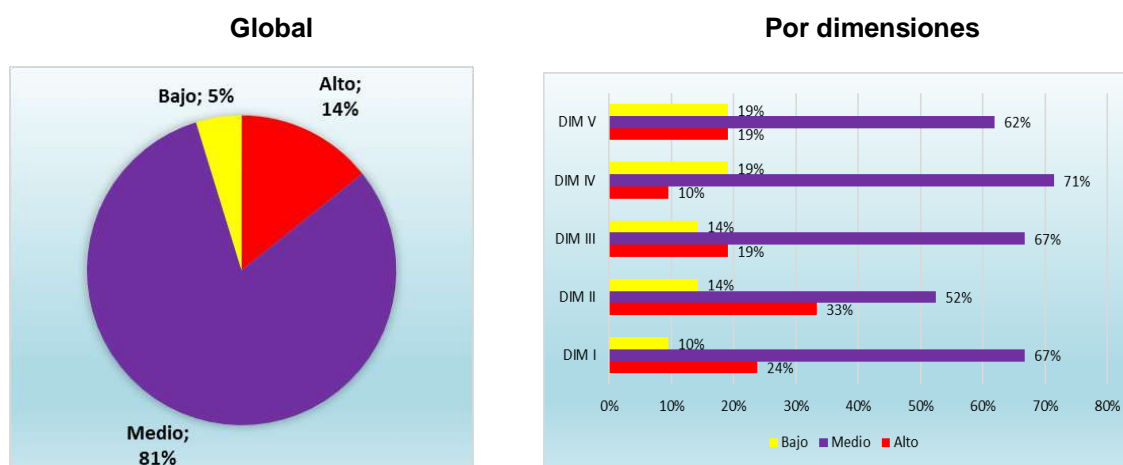
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)

Ciencias Administrativas Contables y Económicas	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Niveles												
Alto	3	14	5	24	7	33	4	19	2	10	4	19
Medio	17	81	14	67	11	52	14	67	15	71	13	62
Bajo	1	5	2	10	3	14	3	14	4	19	4	19
TOTAL	21	100	21	100	21	100	21	100	21	100	21	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 7

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)



k. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III), se adquirieron los siguientes resultados:

El 14% (3) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 81% (17) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por el 5% (1) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 8 y Figura 7).

I. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se

adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

El 24% (5) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 67% (14) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por el 10% (2) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 8 y Figura 7).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

El 33% (7) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 52% (11) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 14% (3) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 8 y Figura 7).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

El 19% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel

alto, seguidamente el 67% (14) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 14% (3) exhiben un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 8 y Figura 7).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

El 10% (2) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 71% (15) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por el 19% (4) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 8 y Figura 7).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

El 19% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 62% (13) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 19% (4) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 8 y Figura 7).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias**

Sociales y Educación (Área IV)

Tabla 15

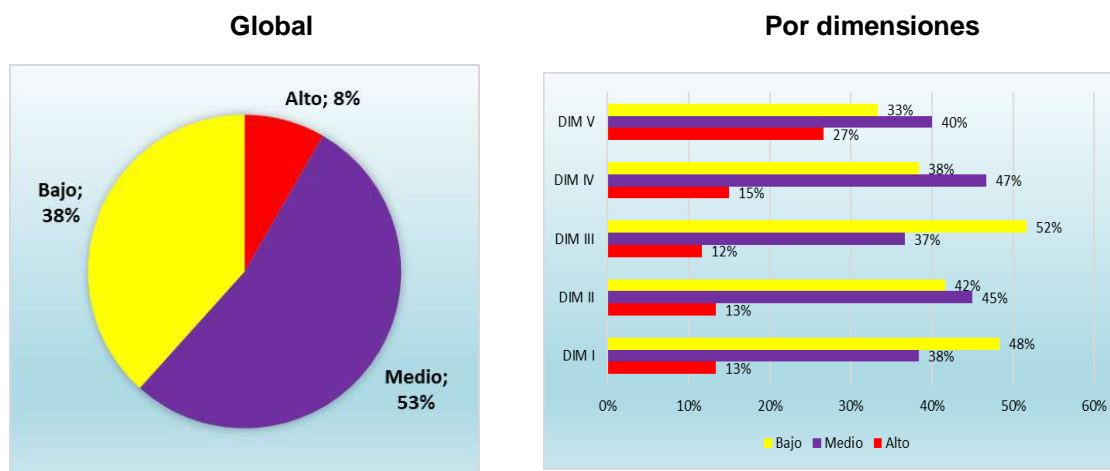
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)

Ciencias Sociales y Educación Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	5	8	8	13	8	13	7	12	9	15	16	27
Medio	32	53	23	38	27	45	22	37	28	47	24	40
Bajo	23	38	29	48	25	42	31	52	23	38	20	33
TOTAL	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 8

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)



Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV), se adquirieron los siguientes resultados:

El 8% (5) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 53% (32) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 38% (23) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 9 y Figura 8).

Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

El 13% (8) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 38% (23) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 48% (29) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 9 y Figura 8).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

El 13% (8) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 45% (27) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 42% (25) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 9 y Figura 8).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

El 12% (7) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 37% (22) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 52% (31) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 9 y Figura 8).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

El 15% (9) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (28) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 38% (23) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 9 y Figura 8).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

El 27% (16) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 40% (24) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (20) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 9 y Figura 8).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)**

Tabla 16

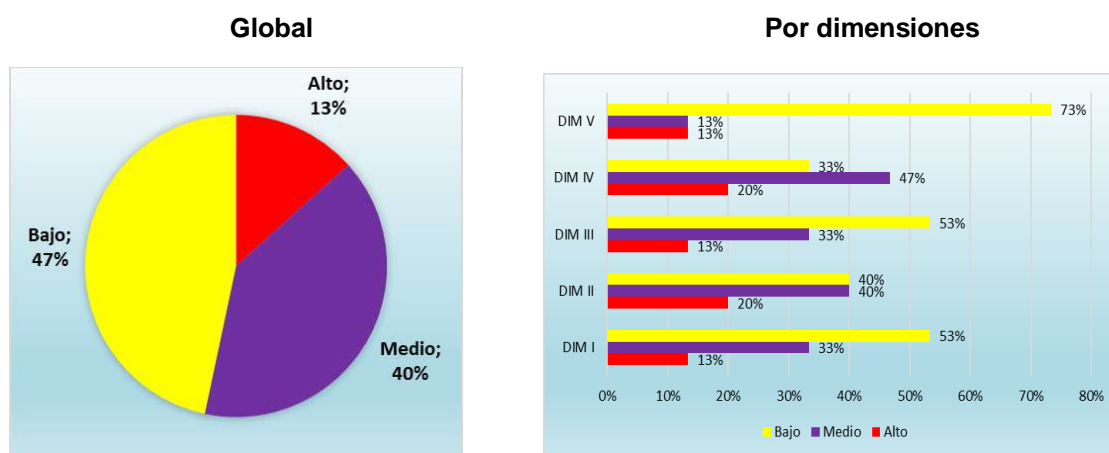
Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)

Ciencias Agrarias y Sedes Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV		DIM V	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	2	13	2	13	3	20	2	13	3	20	2	13
Medio	6	40	5	33	6	40	5	33	7	47	2	13
Bajo	7	47	8	53	6	40	8	53	5	33	11	73
TOTAL	15	100	15	100	15	100	15	100	15	100	15	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 9

Distribución porcentual de la variable Resiliencia Académica en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)



a. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V), se adquirieron los siguientes resultados:

El 13 % (2) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 40% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 47% (7) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 10 y Figura 9).

b. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Autoeficacia (6 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Autoeficacia, se expresan de la siguiente manera:

El 13% (2) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 33% (5) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 53% (8) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión I- Autoeficacia tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 10 y Figura 9).

Dimensión II: Control (5 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Control, se expresan de la siguiente manera:

El 20% (3) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 40% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 40% (6) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión II- Control tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 10 y Figura 9).

Dimensión III: Planificación (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Planificación, se expresan de la siguiente manera:

El 13% (2) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 33% (5) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 53% (8) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión III- Planificación tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo

en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 10 y Figura 9).

Dimensión IV: Baja Ansiedad (4 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Baja Ansiedad, se expresan de la siguiente manera:

El 20% (3) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (7) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 33% (5) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Baja Ansiedad tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 10 y Figura 9).

Dimensión V: Diligencia (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión V- Diligencia, se expresan de la siguiente manera:

El 13% (2) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 13% (2) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 73% (11) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión V- Diligencia tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 10 y Figura 9).

3.1.4. Análisis descriptivo para la variable Estrés Académico en la muestra total

El análisis realizado para la variable Estrés Académico (11 ítems) conformada por 138 (100%) estudiantes que conforman la muestra total de estudio, es

desarrollado como sigue:

Tabla 17

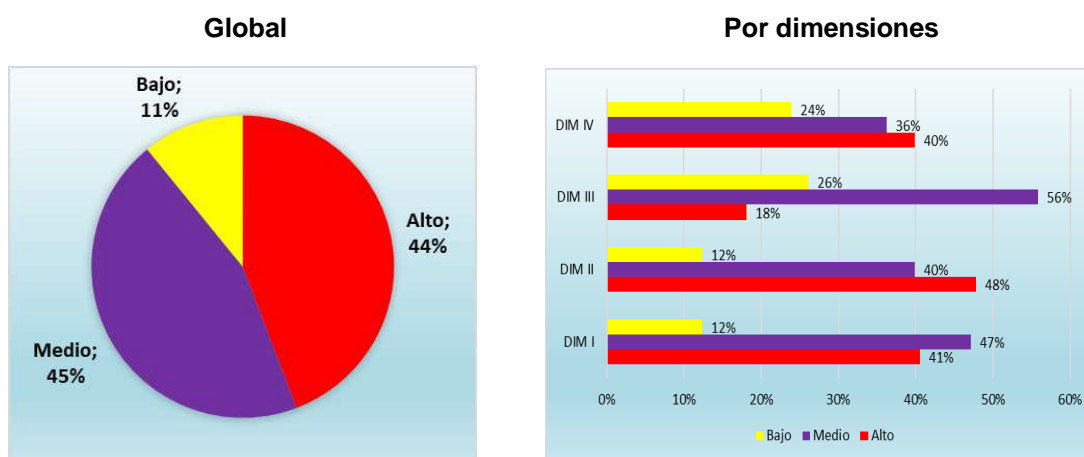
Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en la muestra total

Estrés Académico Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	61	44	56	41	66	48	25	18	55	40
Medio	62	45	65	47	55	40	77	56	50	36
Bajo	15	11	17	12	17	12	36	26	33	24
TOTAL	138	100	138	100	138	100	138	100	138	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 10

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en la muestra total



a. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global, se adquirieron los siguientes resultados:

El 44% (61) de estudiantes pertenecientes a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 45% (62) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 11% (15) exhiben un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 11 y Figura 10).

b. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 41% (56) de estudiantes pertenecientes a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (65) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 12% (17) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 11 y Figura 10).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 48% (66) de estudiantes pertenecientes a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 40% (55) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 12% (17) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 11 y Figura 10).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 18% (25) de estudiantes pertenecientes a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 56% (77) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y el 26% (36) exhiben un nivel bajo.

De los resultados por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 11 y Figura 10).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas, se expresan de la siguiente manera:

El 40% (55) de estudiantes que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente.

De los resultados por dimensiones te el 36% (50) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 24% (33) presentan un nivel bajo. se asume que la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 11 y Figura 10).

3.1.5. Análisis descriptivo para la variable Estrés Académico dependiendo al género del estudiante

El análisis realizado para la variable Estrés Académico dependiendo al género del estudiante, conformada por 138 (100%) estudiantes de quienes 51 estudiantes son pertenecientes al género masculino y 87 estudiantes forman parte del género femenino, es desarrollado como se muestra a continuación:

○ Estudiantes de Género Masculino

Tabla 18

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino

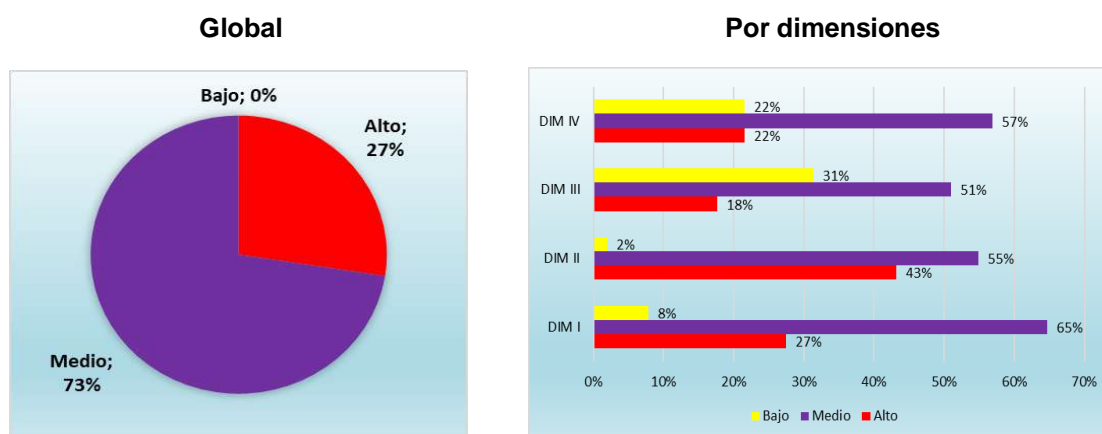
Género Masculino	Global	DIM I	DIM II	DIM III	DIM IV
-------------------------	---------------	--------------	---------------	----------------	---------------

Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	14	27	14	27	22	43	9	18	11	22
Medio	37	73	33	65	28	55	26	51	29	57
Bajo	0	0	4	8	1	2	16	31	11	22
TOTAL	51	100	51	100	51	100	51	100	51	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 11

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino



m. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global en estudiantes de Género Masculino, se adquirieron los siguientes resultados:

El 27% (14) de estudiantes de género masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 73% (37) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 0% (0) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes de Género Masculino se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 12 y Figura 11).

n. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 27% (14) de estudiantes de Género Masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 65% (33) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 8% (4) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes de Género Masculino (véase tabla 12 y Figura 11).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 43% (22) de estudiantes de Género Masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 55% (28) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 2% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes de Género Masculino (véase tabla 12 y Figura 11).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del

Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 18% (9) de estudiantes de Género Masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 51% (26) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 31% (16) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes de Género Masculino (véase tabla 12 y Figura 11).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de la Asignatura, se expresan de la siguiente manera:

El 22% (11) de estudiantes de Género Masculino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 57% (29) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 22% (11) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de la Asignatura tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes de Género Masculino (véase tabla 12 y Figura 11).

○ **Estudiantes de Género Femenino**

Tabla 19

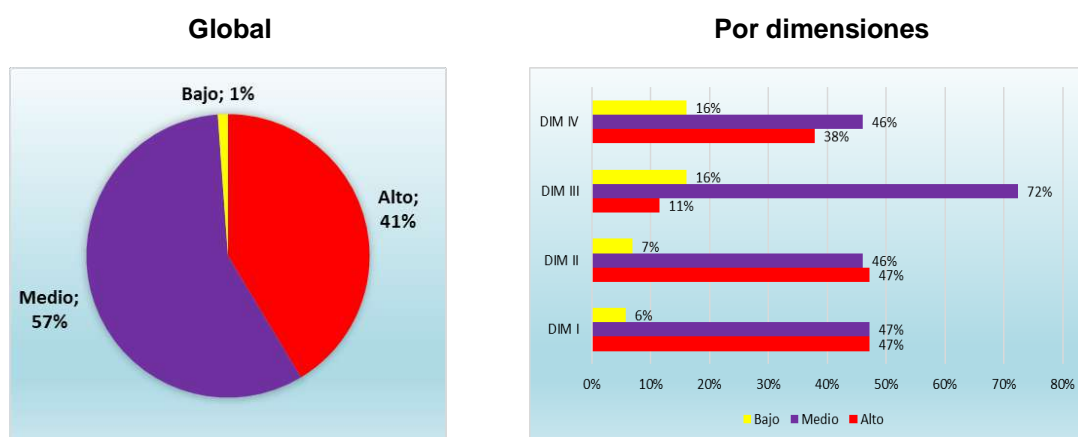
Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino

Género Femenino	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	36	41	41	47	41	47	10	11	33	38
Medio	50	57	41	47	40	46	63	72	40	46
Bajo	1	1	5	6	6	7	14	16	14	16
TOTAL	87	100	87	100	87	100	87	100	87	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 12

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino



o. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global en estudiantes de Género Femenino, se adquirieron los siguientes resultados:

El 41% (36) de estudiantes de Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 57% (50) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 1% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes de Género Femenino se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 13 y Figura 12).

p. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 47% (41) de estudiantes de Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (41) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 6% (5) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes de Género Femenino (véase tabla 13 y Figura 12).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 47% (41) de estudiantes de Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 46% (40) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 7% (6) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes de Género Femenino (véase tabla 13 y Figura 12).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 11% (10) de estudiantes de Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 72% (63) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 16% (14) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes de Género Femenino (véase tabla 13 y Figura 12).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de la Asignatura, se expresan de la siguiente manera:

El 38% (32) de estudiantes de Género Femenino que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 46% (40) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 26% (14) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de la Asignatura tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes de Género Femenino (véase tabla 13 y Figura 12).

3.1.6. Análisis descriptivo para la variable Estrés Académico dependiendo al Área Curricular de Formación del estudiante

El análisis realizado para la variable Estrés Académico dependiendo al Área Curricular de Formación del estudiante, conformada por 138 (100%) estudiantes de los cuales 24 estudiantes pertenecen al Área Curricular de

Formación de Ciencias de la Salud (Área I) ,18 pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II), 21 pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) , 60 pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) y 15 pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V), es desarrollado como se muestra a continuación:

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)**

Tabla 20

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)

Ciencias de la Salud Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	11	46	11	46	8	33	4	17	8	33
Medio	9	38	10	42	10	42	17	71	9	38
Bajo	4	17	3	13	6	25	3	13	7	29
TOTAL	24	100	24	100	24	100	24	100	24	100

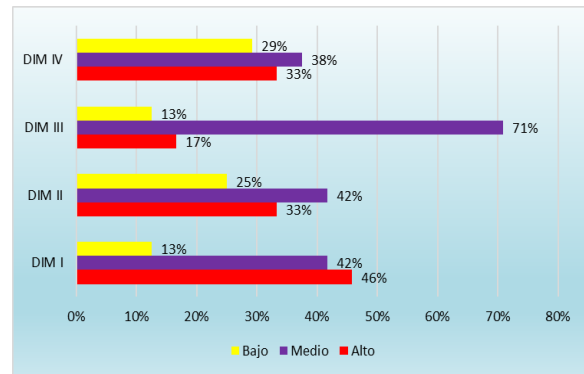
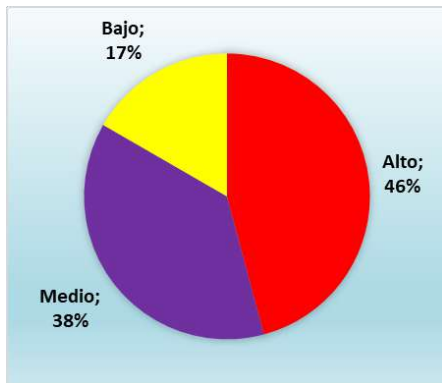
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 13

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)

Global

Por dimensiones



q. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I), se adquirieron los siguientes resultados:

El 46% (11) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 38% (9) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 17% (4) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio (véase tabla 14 y Figura 13).

r. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 46% (11) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 42% (10) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 13% (3) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel alto con tendencial al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 14 y Figura 13).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 33% (8) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 42% (10) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 25% (6) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 14 y Figura 13).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 17% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) expresan un nivel alto, seguidamente el 71% (17) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 13% (3) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio

con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 14 y Figura 13).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas, se expresan de la siguiente manera:

El 33% (8) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 38% (9) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 29% (7) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) (véase tabla 14 y Figura 13).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)**

Tabla 21

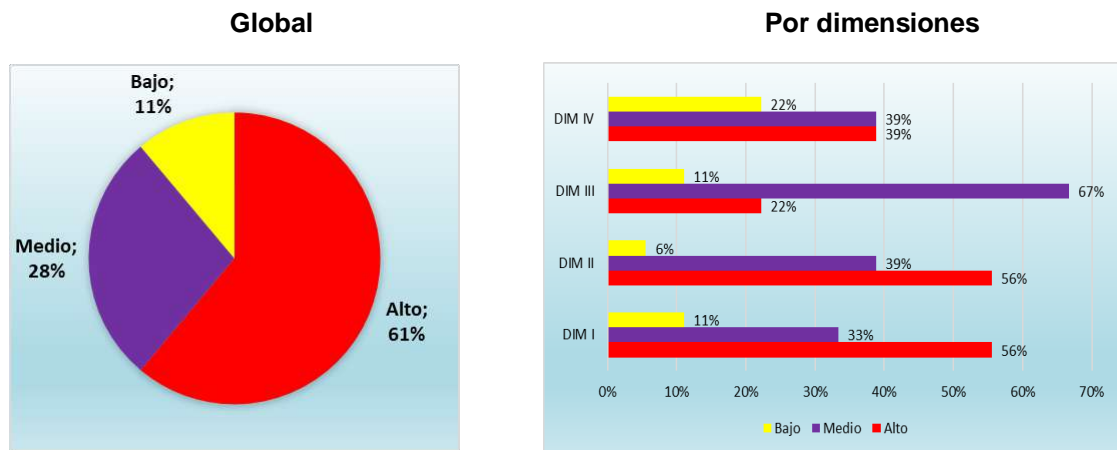
Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)

Arquitectura e Ingenierías	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	11	61	10	56	10	56	4	22	7	39
Medio	5	28	6	33	7	39	12	67	7	39
Bajo	2	11	2	11	1	6	2	11	4	22
TOTAL	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 14

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)



s. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II), se adquirieron los siguientes resultados:

El 61% (11) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 28% (5) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 11% (2) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio (véase tabla 15 y Figura 14).

t. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 56% (10) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 33% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 11% (2) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 15 y Figura 14).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 56% (10) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 39% (7) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 6% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 15 y Figura 14).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 22% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) expresan un nivel alto, seguidamente el 67% (12) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 11% (2) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio

con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 15 y Figura 14).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas, se expresan de la siguiente manera:

El 39% (7) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 39% (7) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 22% (4) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (véase tabla 15 y Figura 14).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)**

Tabla 22

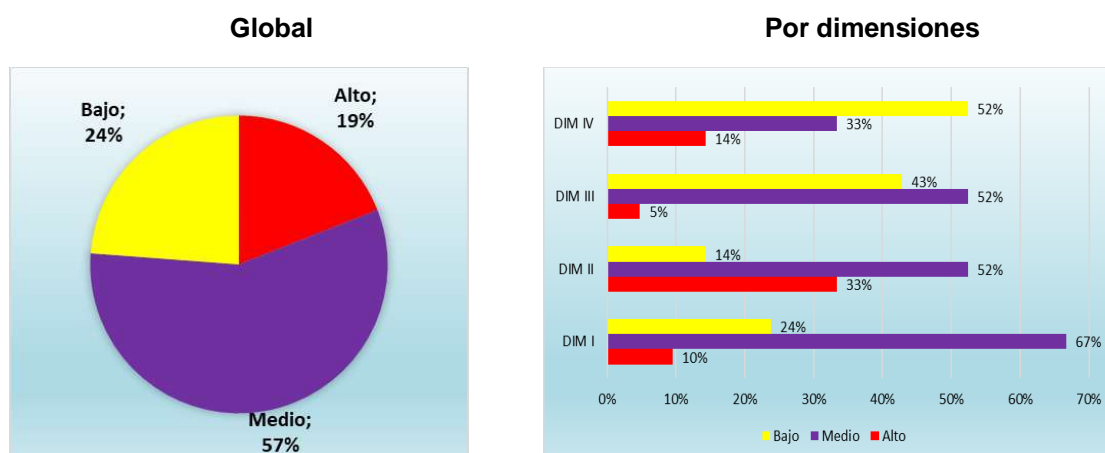
Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)

Ciencias Administrativas Contables y Económicas Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	4	19	2	10	7	33	1	5	3	14
Medio	12	57	14	67	11	52	11	52	7	33
Bajo	5	24	5	24	3	14	9	43	11	52
TOTAL	21	100	21	100	21	100	21	100	21	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 15

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)



u. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III), se adquirieron los siguientes resultados:

El 19% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 57% (12) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 24% (5) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo (véase tabla 16 y Figura 15).

v. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 10% (2) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 67% (14) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 24% (5) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 16 y Figura 15).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 33% (7) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 52% (11) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 14% (3) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 16 y Figura 15).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 5% (1) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) expresan un nivel alto, seguidamente el 52% (11) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 43% (9) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 16 y Figura 15).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas, se expresan de la siguiente manera:

El 14% (3) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 33% (7) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 52% (11) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas tiene una superioridad de nivel bajo con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (véase tabla 16 y Figura 15).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)**

Tabla 23

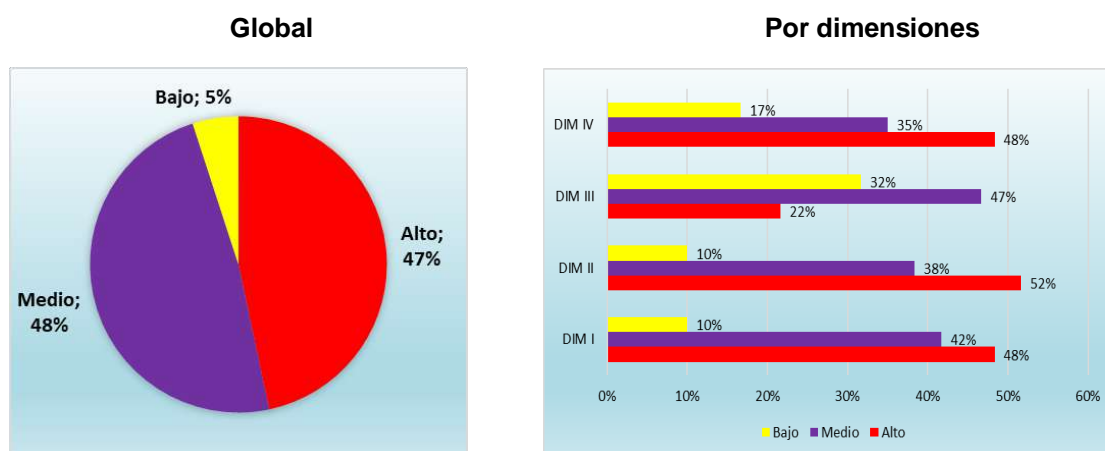
Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)

Ciencias Sociales y Educación Niveles	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	28	47	29	48	31	52	13	22	29	48
Medio	29	48	25	42	23	38	28	47	21	35
Bajo	3	5	6	10	6	10	19	32	10	17
TOTAL	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 16

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)



w. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Estrés Académico de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV), se adquirieron los siguientes resultados:

El 47% (28) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 48% (29) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 5% (3) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) se aprecia que la variable Estrés Académico tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 17 y Figura 16).

x. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 48% (29) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 42% (25) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 10% (6) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 17 y Figura 16).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 52% (31) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 38% (23) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 10% (6) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 17 y Figura 16).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 22% (13) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación

de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (28) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 32% (19) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 17 y Figura 16).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas, se expresan de la siguiente manera:

El 48% (29) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 35% (21) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 17% (10) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (véase tabla 17 y Figura 16).

- **Estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)**

Tabla 24

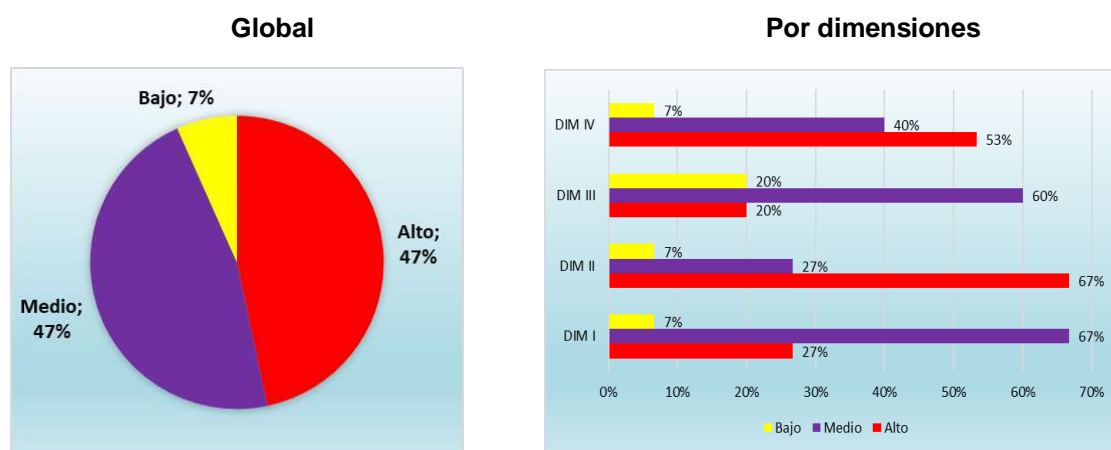
Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)

Ciencias Agrarias y Sedes	Global		DIM I		DIM II		DIM III		DIM IV	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Niveles										
Alto	7	47	4	27	10	67	3	20	8	53
Medio	7	47	10	67	4	27	9	60	6	40
Bajo	1	7	1	7	1	7	3	20	1	7
TOTAL	15	100	15	100	15	100	15	100	15	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Figura 17

Distribución porcentual de la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)



c. Resultados en forma global (22 ítems)

Del análisis realizado por niveles para la variable Resiliencia Académica de forma global en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V), se adquirieron los siguientes resultados:

El 47% (7) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 47% (7) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 7% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados adquiridos en forma global en los estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) se aprecia que la variable Resiliencia Académica tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto (véase tabla 18 y Figura 17).

d. Resultados por Dimensiones

De forma desglosada, para el análisis realizado por dimensiones se adquirieron los siguientes resultados:

Dimensión I: Trabajos Obligatorios (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión I- Trabajos Obligatorios, se expresan de la siguiente manera:

El 27% (4) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 67% (10) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 7% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión I- Trabajos Obligatorios tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel alto en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 18 y Figura 17).

Dimensión II: Sobrecarga Académica (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión II- Sobrecarga Académica, se expresan de la siguiente manera:

El 67% (10) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 27% (4) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 7% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión II- Sobrecarga Académica tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 18 y Figura 17).

Dimensión III: Percepción del Profesor (3 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión III- Percepción del Profesor, se expresan de la siguiente manera:

El 20% (3) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de

Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) expresan un nivel alto, seguidamente el 60% (9) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 20% (3) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión III- Percepción del Profesor tiene una superioridad de nivel medio con tendencia al nivel bajo en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 18 y Figura 17).

Dimensión IV: Percepción de las Asignaturas (2 ítems)

Los resultados adquiridos por la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas, se expresan de la siguiente manera:

El 53% (8) de estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) que pertenecen a la muestra de estudio expresan un nivel alto, seguidamente el 40% (6) de estudiantes manifiestan un nivel medio, y por último el 7% (1) presentan un nivel bajo.

De los resultados obtenidos por dimensiones se asume que la Dimensión IV- Percepción de las Asignaturas tiene una superioridad de nivel alto con tendencia al nivel medio en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (véase tabla 18 y Figura 17).

3.2. Nivel de correlación entre las variables

3.2.1. Nivel de correlación entre las variables en la muestra total

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes de la muestra total de estudio (n =138) una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

a. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

b. Formulación de Hipótesis estadísticas

$H_0: \rho=0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$H_a: \rho \neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

c. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

d. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 18

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

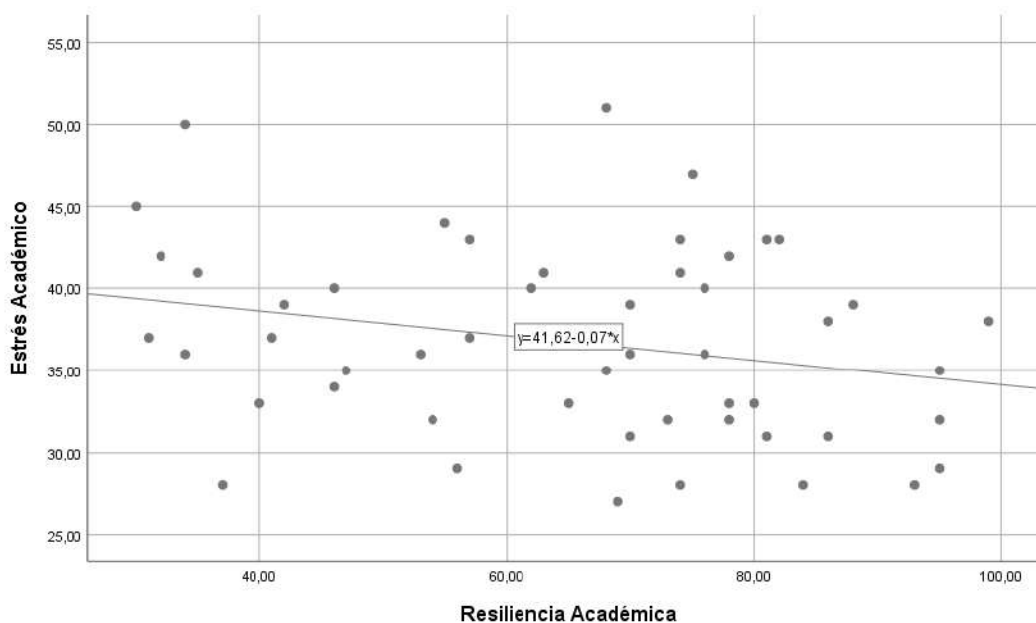


Tabla 25

Coefficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico la muestra total

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,51
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,44
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,49
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,49
	Global/Global	-0.59

En la tabla 19 se aprecia que existe una correlación negativa moderada de 0,59 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en la muestra de estudio.

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica, obteniendo una correlación negativa moderada de 0.44.

3.2.2. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes de Género Masculino ($n = 51$) una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

e. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

f. Formulación de Hipótesis estadísticas

$H_0: \rho = 0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$H_a: \rho \neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

g. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

h. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 19

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

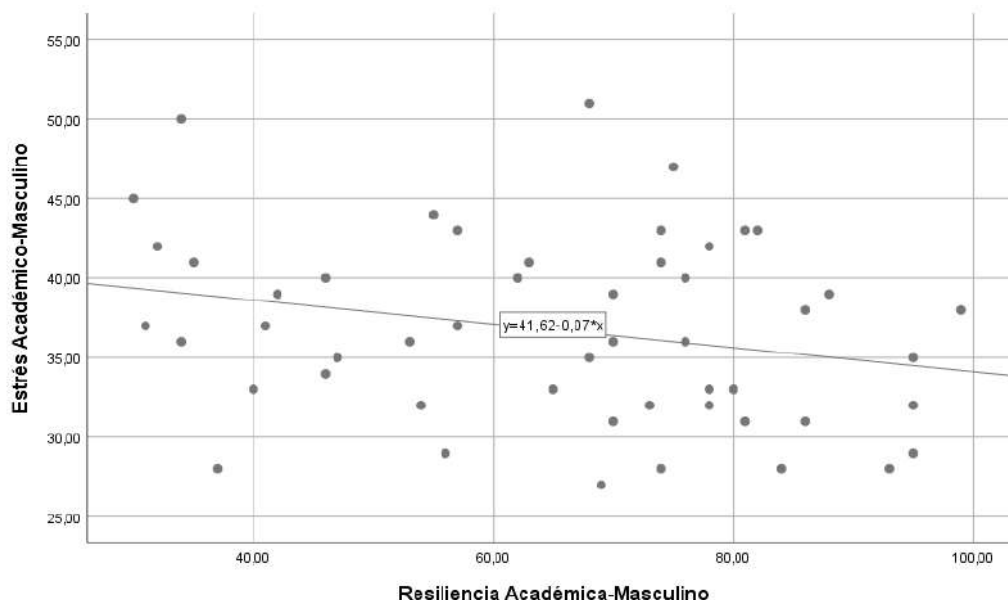


Tabla 26

Coefficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,41
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,28
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,55
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,49
	Global/Global	-0.55

En la tabla 20 se aprecia que existe una correlación negativa moderada de 0,55 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Masculino y la variable Resiliencia Académica.

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica, obteniendo una correlación negativa baja de 0.28.

3.2.3. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes de Género Masculino ($n = 87$) una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

i. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

j. Formulación de Hipótesis estadísticas

$H_0: \rho = 0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$H_a: \rho \neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

k. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

I. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 20

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

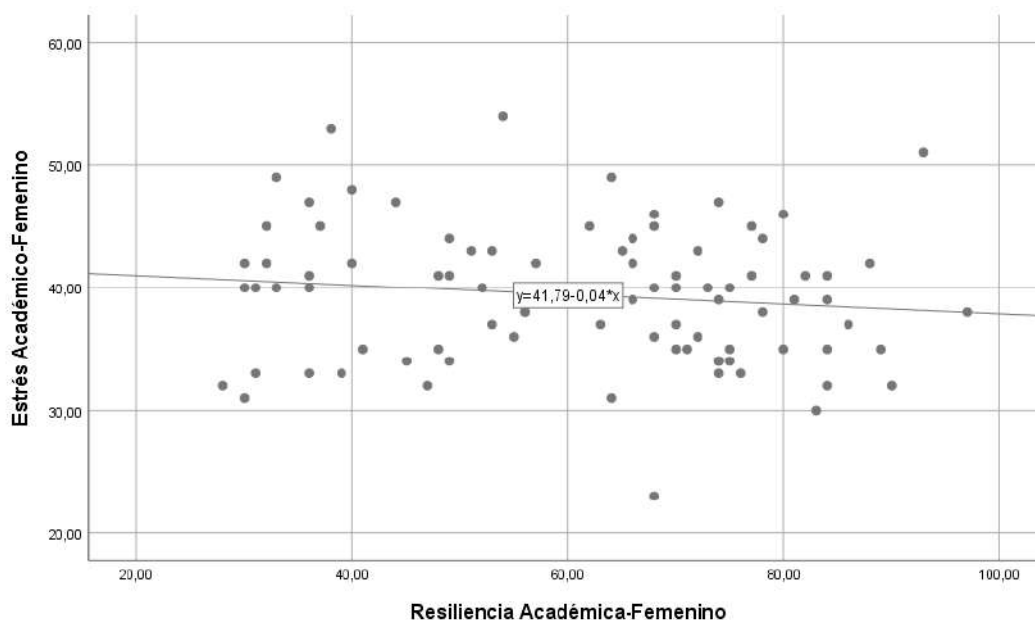


Tabla 27 Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,56
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,52
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,44
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,49
	Global/Global	-0.60

En la tabla 21 se aprecia que existe una correlación negativa moderada de 0,60 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes de Género Femenino.

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor, obteniendo una correlación negativa moderada de 0.44.

3.2.4. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes pertenecientes al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) ($n = 24$) una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

m. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

n. Formulación de Hipótesis estadísticas

$H_0: \rho = 0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$H_a: \rho \neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

o. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

p. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 21

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

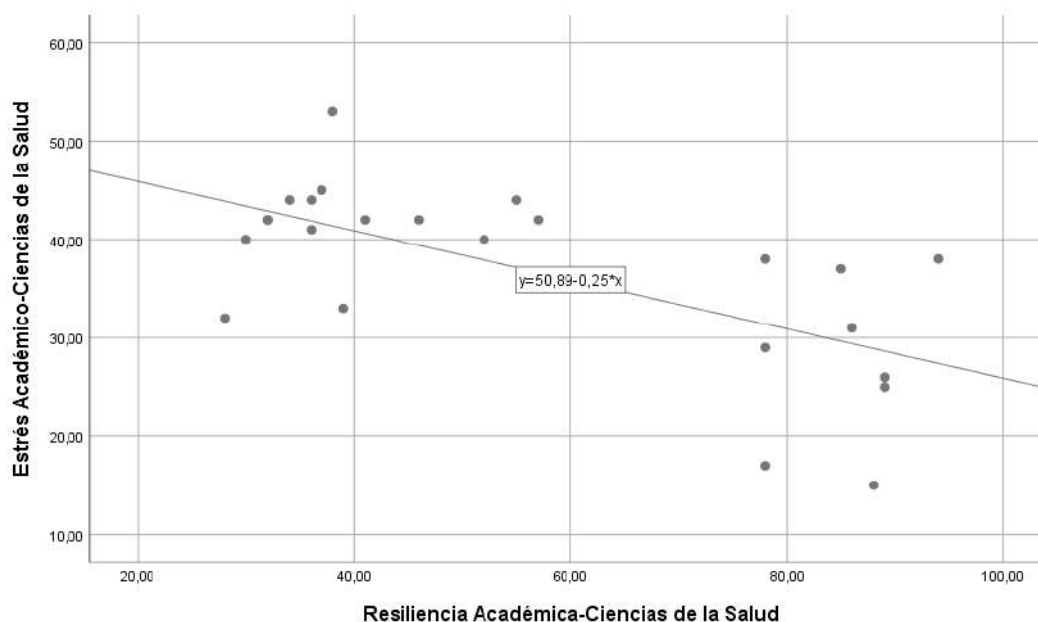


Tabla 28

Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud (Área I)

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,68
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,65
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,41
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,41
	Global/Global	-0.65

En la tabla 22 se aprecia que existe una correlación negativa moderada de 0,65 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de

Formación de Ciencias de la Salud (Área I).

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor, obteniendo una correlación negativa moderada de 0.41.

3.2.5. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes pertenecientes al Área Curricular de Arquitectura e Ingenierías (Área II) (n =24) una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

q. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

r. Formulación de Hipótesis estadísticas

H₀: $\rho=0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

H_a: $\rho\neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área

Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

s. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

t. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 22

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

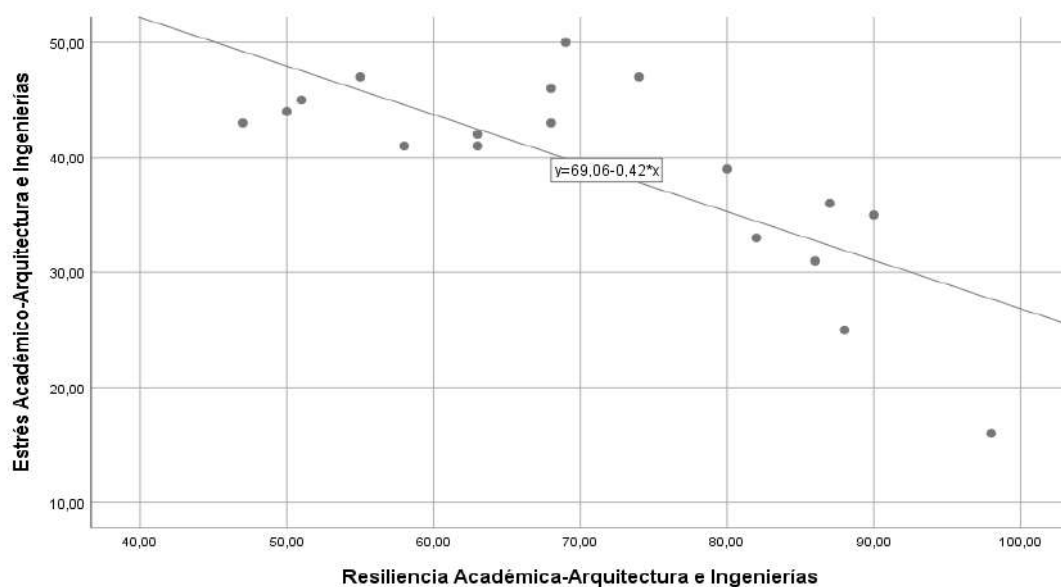


Tabla 29

Coefficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II)

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,71
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,49
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,70
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,70
	Global/Global	-0.76

En la tabla 23 se aprecia que existe una correlación negativa alta de 0,76

entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías (Área II).

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica, obteniendo una correlación negativa moderada de 0.49.

3.2.6. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes pertenecientes al Área Curricular Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) (n =24) una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

u. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

v. Formulación de Hipótesis estadísticas

H0: $\rho=0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia

Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Ha: $\rho \neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

w. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

x. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 23

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

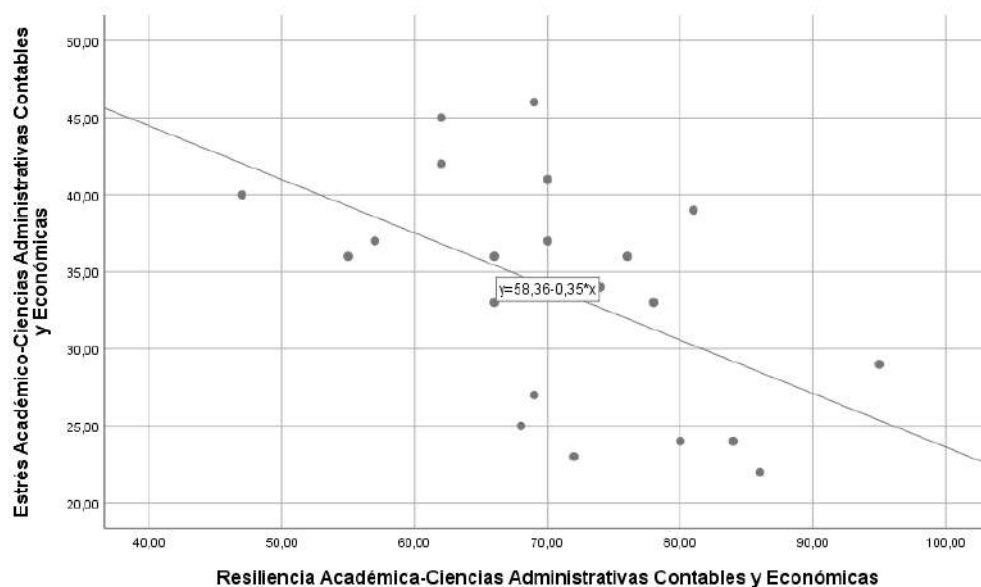


Tabla 30

Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III)

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,30
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,48
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,54
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,54
	Global/Global	-0.53

En la tabla 24 se aprecia que existe una correlación negativa alta de 0,53 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas (Área III).

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios, obteniendo una correlación negativa baja de 0.30.

3.2.7. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes pertenecientes al Área Curricular Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) (n =60). Una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

y. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

z. Formulación de Hipótesis estadísticas

H₀: $\rho=0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

H_a: $\rho\neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

aa. Nivel de significancia

$\alpha= 0,05$ (prueba bilateral)

bb. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 24

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

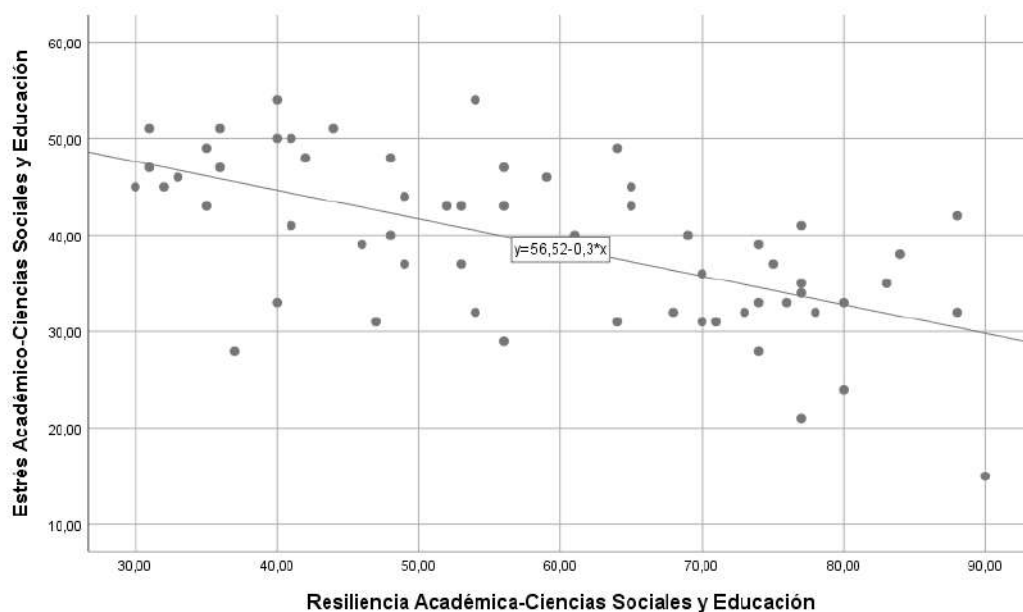


Tabla 31

Coeficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV)

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,48
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,48
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,18
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,58
	Global/Global	-0.62

En la tabla 25 se aprecia que existe una correlación negativa moderada de 0,62 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación (Área IV).

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor, obteniendo una correlación negativa muy baja de 0.18.

3.2.8. Nivel de correlación entre las variables Resiliencia Académica y Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)

Se desarrolló estadísticamente para evaluar la relación existente entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en los estudiantes pertenecientes al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) (n =15). Una vez obtenidos los datos respectivos. Se procedió a aplicar la Prueba de Correlación Rho Spearman para el presente tratamiento estadístico.

cc. Prueba de Hipótesis General

La hipótesis general sostiene:

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

dd. Formulación de Hipótesis estadísticas

$H_0: \rho=0$

No existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$H_a: \rho \neq 0$

Existe una relación significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V) de la unidad académica de estudios generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

ee. Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

ff. Cálculo del diagrama de dispersión

Figura 25

Diagrama de dispersión para la muestra total X/Y

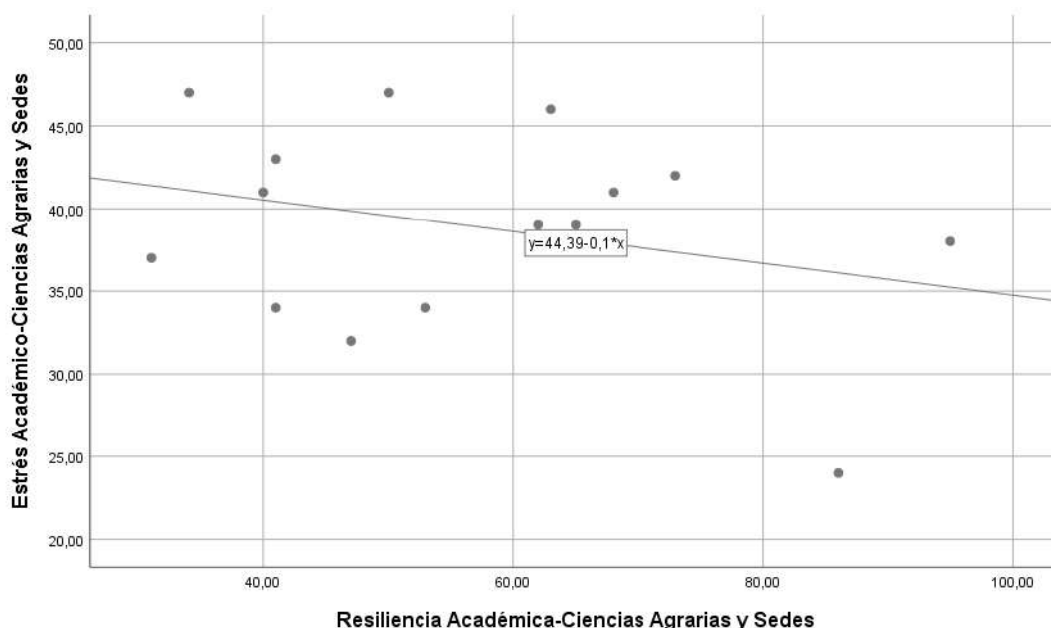


Tabla 32

Coefficientes de correlación Rho Spearman entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V)

Estrés Académico (Y)	Resiliencia Académica (X)	
	DIMENSIÓN I-Trabajos Obligatorios	-0,32
	DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica	-0,10
	DIMENSIÓN III-Percepción del Profesor	-0,18
	DIMENSIÓN IV-Percepción de las Asignaturas	-0,18
	Global/Global	-0.29

En la tabla 26 se aprecia que existe una correlación negativa baja de 0,29 entre las dos variables de estudio, lo que permite afirmar que existe una relación inversa significativa entre la variable Resiliencia Académica y la variable Estrés

Académico en estudiantes que pertenecen al Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes (Área V).

Por otro lado, también podemos detectar que la menor correlación se dio entre:

Resiliencia Académica (Global) / DIMENSIÓN II-Sobrecarga Académica, obteniendo una correlación negativa muy baja de 0.10.

3.3. Discusión

Los resultados mostraron que la mayor parte de los estudiantes del conglomerado total investigado presentan nivel medio de resiliencia académica como activo o recurso personal para enfrentar con éxito situaciones adversas de carácter académico provenientes de los estudios universitarios en el cual se hallan incursos. Como aspectos deficitarios o críticos se develó que estos estudiantes manifiestan bajo nivel de autoeficacia y escaso nivel de control o dominio personal como parte de las características centrales de su resiliencia académica

Estos resultados evidencian poca capacidad de los estudiantes para que enfrentar con éxito las diversas situaciones académicas adversas que enfrentan en sus estudios universitarios.

En cierta forma estos hallazgos son preocupantes por cuanto, hoy en día, el mundo es muy competitivo, entonces, los estudiantes universitarios se enfrentarán a varios retos académicos que incluyen ansiedad y estrés por exámenes, y expectativas sobre éxito o incapacidad para asimilar las materias.

Además, según la literatura previa, se sabe que la educación superior es un período estresante en la vida de los estudiantes a raíz de variadas razones como vivir lejos de las familias, un plan de estudios pesado o la ineficacia en los programas de educación superior.

Al respecto, podemos mencionar que autores como Castañeda et al. (2020), citados por Terrazas (2022), develaron efectos en este proceso de transición de lo presencial a lo virtual generado por la pandemia COVID – 19. Estos estragos que deja COVID – 19 evidencia altos niveles de déficit motivacional en los estudiantes universitarios; es decir, una sentida disminución de continuar aprendiendo; el déficit emocional; el déficit cognitivo.

Este se encuentra remarcado por otros investigadores como Montero y Otero (2022) quienes confirman indican un descenso del rendimiento académico y la motivación acompañada de un aumento de la ansiedad y problemas económicos familiares.

Debido a la Pandemia COVID – 19 la SUNEDU implementó el aprendizaje virtual donde los estudiantes tenían que obligadamente quedarse en casa. Este cambio repentino ha provocado confusión, ansiedad y diversos problemas. Con el aumento de la pandemia de COVID-19 cada día, el aumento de zonas rojas, muchas clases y tareas no fueron cumplidos, por la dificultad en las señales, falta de dinero para comprar crédito para Internet y las diversas normas que han cambiado son las cosas que han contribuido a reducir el bienestar de los estudiantes que al final terminaron convirtiéndose involuntariamente en estrés académico en los estudiantes.

La perspectiva para afrontar las demandas académicas podría generar pensamientos negativos en un estudiante que afecten su salud física. A nivel nacional, se improvisaron estrategias para afrontar la situación.

En una publicación reciente de Dussel et al. (2020), citados por Gonzáles (2020), protagonizada por docentes de América Latina, es un mosaico de perspectivas sobre el impacto de la pandemia en la educación de estudiantes, docentes y autoridades educativas, que refleja la incertidumbre de esta realidad sin precedentes: millones de personas encerradas. Existe consenso sobre el impacto negativo de la salud mental y la forma de relacionarse con los niños y jóvenes, por otro lado existe el cansancio docente y la capacidad de recrear la escuela y la inercia previa del niño, lo que Freire denomina “educación bancaria”.

Los educadores y los alumnos universitarios en la era pos pandémica se vienen adaptando rápidamente a la modalidad de aprendizaje en línea, pero el cambio sigue estando plagado de dificultades iniciales. Es necesario crear capacidades en términos de desarrollo de habilidades y construcción de infraestructuras digitales para garantizar un aprendizaje eficaz y sin problemas.

Este panorama, a raíz de la presencia COVID – 19, se ve agravado cuando para un estudiante universitario no solo cambió su vida en general como la vida de las demás personas, sino que también temía enfrentarse a una situación nueva para él como el hecho de tener que recibir clases en línea, sin tener la posibilidad de la convivencia presencial, de resolver dudas rápidamente,

sino esperar una respuesta por un medio electrónico, ha cambiado también su vida escolar, tal como señalaran (De la Rosa-Robles et al., 2022). Para Montero y Otero (2022), la percepción acerca de la educación virtual influyó en el estado anímico de los estudiantes.

Claro está, que desde el momento en que un individuo entra en la universidad, se enfrenta a diversas exigencias, especialmente académicas, que le exigirán esfuerzo y sacrificio. La etapa universitaria implica retos, metas y responsabilidades que deben ser superadas y alcanzadas a lo largo de los años; todo ello implica someterse a un tipo de ansiedad definida como estrés. Los adolescentes y jóvenes son especialmente vulnerables a los problemas asociados al estrés académico (Gallardo-Lolandes et al., 2020).

De otra parte, La mayor parte de los estudiantes del conglomerado total investigado presentan nivel medio de estrés académico. Un aspecto preocupante reportado por estos estudiantes es el estrés reportado con respecto a la percepción de las asignaturas.

Estos resultados encuentran respaldo con los de otros investigadores como los de Nursalim et al. (2021), quienes, según la encuesta, se descubrió que alrededor del 58,68% de los estudiantes experimentaron estrés académico relacionado con las clases en línea. Las quejas que surgieron incluían muchas tareas, los plazos son demasiado ajustados, los ojos se cansan, cansancio físico, especialmente en los ojos y las manos, confusión, salud inestable, sensación de infelicidad, no poder dormir bien, mareos, dolores de cabeza, aburrimiento, dificultad para dividir el tiempo, espalda cansada y visión borrosa. (p.1493)

También Atta y Almilaibary (2022) encontraron que la prevalencia de estrés fue del 85,5%, con un ligero predominio en el grupo masculino. Existe un alto nivel de estrés a lo largo del plan de estudios. El número de evaluaciones y el número de módulos y su contenido son las principales fuentes de estrés.

“La sobrecarga académica, los cursos difíciles, el tiempo insuficiente para estudiar, la carga de trabajo en un semestre, los resultados de los exámenes, la baja motivación y las altas expectativas familiares generan un estrés moderado entre los estudiantes” (Stankovska et al., 2018, p. 150). La presión por obtener un buen rendimiento en la universidad, favorece la presencia de estrés en el ambiente académico.

Entre los resultados encontrados en los estudiantes huancaínos

observamos con cierta preocupación que un grupo importante de estos presentan niveles altos de estrés académico. Como se mencionó en líneas precedentes, los altos niveles de estrés académico se asocian a un bajo rendimiento académico y a diversos problemas psicológicos, como la emoción negativa la depresión y los trastornos de ansiedad, especialmente durante las pruebas y los períodos de exámenes (Jiang et al., 2020)

Por lo tanto, las universidades deberían crear plataformas de asesoramiento psicológico en línea pertinentes, prestar atención a la publicidad de las medidas de prevención y control de la epidemia y a las actividades en línea, y animar a los estudiantes universitarios a hacer planes de vacaciones para reducir el estrés al máximo.

Dado que el estrés académico tiene un impacto negativo en los estudiantes tanto a nivel académico como psicológico, y que es difícil eliminarlo de raíz (por ejemplo, cancelando los exámenes o reduciendo la cantidad de materiales del plan de estudios), es importante identificar los factores que pueden mitigar el estrés académico de los estudiantes, y examinar cómo funcionan estos factores conjuntamente.

Finalmente, considerando el objetivo central del estudio, a través del estudio correlacional entre las variables se estableció relación inversa y nivel moderado entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes que conformaron la muestra total ($\rho = -0,59$), en los estudiantes pertenecientes al género masculino ($\rho = -0,55$), en estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas ($\rho = -0,53$)

Los resultados encontrados en el estudio realizado con los estudiantes universitarios de Huancayo, se ubican dentro de la misma línea de hallazgos de otras investigaciones como el de Bajaj et al. (2022) quienes confirman que la resiliencia encarna las cualidades personales de los individuos, que les permiten prosperar en situaciones estresantes y adversas. Las personas pueden mantener su salud psicológica y física ya que la resiliencia les brinda factores protectores que ayudan a absorber los resultados negativos durante los momentos difíciles.

También De la Rosa-Robles et al. (2022) demostró en su investigación que los estudiantes que tienen alta capacidad de adaptación manifiestan menos

estrés académico.

Conforme a la revisión bibliográfica pertinente, es casi inevitable que cada estudiante se tropiece con diferentes dificultades y obstáculos en su vida académica. Es un hecho conocido que mientras algunos individuos superan situaciones negativas, otros no pueden hacerlo. Los individuos que superan los obstáculos a pesar de las duras condiciones a las que se enfrentan, se denominan individuos académicamente resilientes en la literatura (Kutlu & Yavuz, 2016).

Por ello, consideramos que hallazgos en los estudiantes huancaínos contribuyen a la teoría y la práctica futuras, que pueden crecer y avanzar en relación con los problemas de salud mental relativos a los estudiantes universitarios huancaínos, sobre todo en estos tiempos difíciles que encarna COVID – 19 el nuevo sistema de enseñanza aprendizaje implementado dentro del sistema universitario local y regional.

En este sentido, las universidades pueden ayudar a los estudiantes a hacer frente a sus problemas personales, por ejemplo, proporcionándoles ayuda económica y reduciendo las tasas de matrícula para ayudar a los estudiantes afectados económicamente por la pandemia del COVID-19. Además, los administradores de las universidades deben evaluar, identificar, prevenir y gestionar continuamente las condiciones de salud mental de los estudiantes universitarios de forma adecuada.

Según los estudios anteriores, hemos identificado que una de las variables que se espera que aumente cuando un individuo se expone al estrés es la resiliencia.

Ante el aumento de los trastornos afectivos frente a la actual pandemia de COVID-19, la resiliencia y los procesos de afrontamiento pueden jugar un papel clave en su prevención (Palomera et al., 2022). Según Olsson et al. (2003), citados por Palomera et al. (2022) este proceso dinámico de adaptación a una situación de riesgo implica una interacción entre una serie de factores de riesgo y protección personales y sociales.

Según el marco teórico descrito en líneas anteriores las personas resilientes son más persistentes en situaciones adversas, afrontan mejor las dificultades cotidianas y tienen más capacidad para responder a los factores estresantes de la vida. “Cuando se enfrentan a un factor estresante, estas

personas experimentan emociones más positivas y, por lo tanto, pueden recuperarse rápidamente del estrés” (Bajaj et al., 2022, p.2).

No perdamos de vista que, más allá de las dificultades que plantean las definiciones de resiliencia general, el uso del término resiliencia al estrés proporciona una mayor claridad sobre el contexto en el que se operativiza la resiliencia.

Esta afirmación tiene aún más sentido porque la resiliencia es un rasgo de personalidad que ayuda a mitigar los efectos negativos del estrés y promueve la adaptación, y está relacionado con una mejor salud mental.

En términos de nivel de aplicación, la resiliencia a nivel individual se expresa como el proceso por el cual las personas se adaptan ante la adversidad, la tragedia o el peligro. Esto también incluye la capacidad de hacer frente a un estrés significativo causado por relaciones problemáticas y tóxicas en la familia o en el trabajo, así como la capacidad de recuperarse de experiencias amorosas difíciles o dolorosas (Curbelo Pérez & Ziglio, 2020).

Aunque los países ricos pudieron cambiar, con relativa facilidad, a plataformas de emergencia en línea, para garantizar la continuidad del aprendizaje a distancia a través de aulas mixtas o híbridas, muchas instituciones educativas de educación superior del Perú no lograron encontrar alternativas al modo ortodoxo de enseñanza por contacto y si lo hicieron estuvo muy plagado de improvisaciones.

Varios estudios de apoyo sobre el estrés incluyen el estudio de Roulston et al. (2018), citados por Nursalim et al. (2021), que encontró que había cambios significativos en las puntuaciones de bienestar, estrés y resiliencia de los estudiantes después de obtener la técnica de mindfulness. En ese sentido consideran que la psicoeducación puede ayudar a proporcionar información sobre la enfermedad y proporcionar apoyo emocional y la implementación de estrategias de afrontamiento y manejo del estrés.

El estrés académico es una preocupación actual, ya que los estudiantes universitarios están expuestos habitualmente a situaciones desafiantes en su proceso de desarrollo y crecimiento personal, también en el profesional. La complejidad de los cursos y la transición y adaptación a través de un nuevo momento académico pueden provocar estrés y, en consecuencia, repercusiones cognitivas negativas, además de físicas y emocionales (Lima et al., 2020).

Sin duda alguna, entonces que el estilo de vida moderno y las adversidades como la pandemia de COVID-19 plantean desafíos para nuestra salud física y mental. Por lo tanto, es de suma importancia identificar mecanismos mediante los cuales podamos mejorar la resiliencia al estrés y adaptarnos rápidamente a la adversidad.

El presente estudio presenta un interés compartido e interés por conocer las consecuencias emocionales, conocidas como estrés académico, que resultan de la restricción y perturbación de la vida cotidiana universitaria por el cierre de la universidad, y la obligación de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual.

Los resultados de este estudio subrayan la necesidad de desarrollar e implementar intervenciones educativas en línea eficaces para fomentar el crecimiento académico y las habilidades prácticas esenciales sin comprometer el rigor académico y la continuidad en el plan de estudios de educación universitaria.

La tutoría de los estudiantes, que incluye asesoramiento académico, psíquico y social, puede ayudar a predecir y gestionar el estrés y mejorar el rendimiento de los estudiantes. La detección del estrés entre los estudiantes es una cuestión importante para la supervisión y el desarrollo del programa (Atta & Almilaibary, 2022).

Los resultados encontrados en los estudiantes universitarios de Huancayo sugieren que los profesores deben observar y detectar continuamente cualquier signo de estrés en sus alumnos. La activación de la tutoría de los estudiantes, incluyendo el asesoramiento académico, psíquico y social, ayudará a predecir y gestionar el estrés entre los estudiantes y a mejorar sus logros. Consideramos que la detección del estrés entre los estudiantes es una cuestión importante para la supervisión y el desarrollo del programa.

Estos resultados deberían servir de base para la realización de intervenciones que aumenten la capacidad de afrontamiento y el apoyo social para mitigar el impacto del malestar psicológico entre los estudiantes universitarios.

Claro está que es inevitable que cada estudiante se encuentre con diferentes dificultades y obstáculos en su vida académica. Es un hecho conocido que mientras algunos individuos superan situaciones negativas, otros no pueden

hacerlo. Los individuos que superan los obstáculos a pesar de las duras condiciones a las que se enfrentan, se denominan individuos académicamente resilientes en la literatura (Kutlu & Yavuz, 2016).

Por ello, consideramos que hallazgos en los estudiantes huancaínos contribuyen a la teoría y la práctica futuras, que pueden crecer y avanzar en relación con los problemas de salud mental relativos a los estudiantes universitarios huancaínos.

En este sentido, las universidades pueden ayudar a los estudiantes a hacer frente a sus problemas personales, por ejemplo, proporcionándoles ayuda económica y reduciendo las tasas de matrícula para ayudar a los estudiantes afectados económicamente por la pandemia del COVID-19. Además, los administradores de las universidades deben evaluar, identificar, prevenir y gestionar continuamente las condiciones de salud mental de los estudiantes universitarios de forma adecuada.

CONCLUSIONES

1. La mayor parte de los estudiantes del conglomerado total investigado presentan nivel medio de resiliencia académica como activo o recurso personal para enfrentar con éxito situaciones adversas de carácter académico provenientes de los estudios universitarios en el cual se hallan incursos. Como aspectos deficitarios o críticos se develó que estos estudiantes manifiestan bajo nivel de autoeficacia y escaso nivel de control o dominio personal como parte de las características centrales de su resiliencia académica.
2. Se observó que la mayor parte de los estudiantes de género masculino y género femenino presentan nivel medio de resiliencia académica. Este mismo perfil diagnóstico fue revelado en el análisis de las dimensiones autoeficacia, planificación, control, baja ansiedad y diligencia.
3. La mayor proporción de estudiantes del Área Formativa de Ciencias de la Salud y del Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes Económicas predominantemente presentan nivel bajo de resiliencia académica.
4. La mayor parte de los estudiantes Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías, del Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas y del Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación presentan nivel medio de resiliencia académica.
5. La mayor parte de los estudiantes del conglomerado total investigado presentan nivel medio de estrés académico. Un aspecto preocupante reportado por estos estudiantes es el estrés reportado con respecto a la percepción de las asignaturas.
6. La mayor parte de estudiantes de género masculino y género femenino reportan nivel medio de estrés académico. Este mismo perfil se halló en el diagnóstico de los factores trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de las asignaturas.
7. La mayor proporción e estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias de la Salud y del Área Curricular de Formación de Ciencias

Administrativas Contables y Económicas presentan nivel medio de estrés académico. Este mismo perfil se halló en el diagnóstico de los factores trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de las asignaturas

8. La mayor parte de los estudiantes del Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías, del Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación y del Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes presentan nivel alto de estrés académico. Este mismo perfil se halló en el diagnóstico de los factores trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de las asignaturas.
9. Con el estudio correlacional se estableció relación inversa y nivel moderado entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes que conformaron la muestra total ($\rho = - 0,59$), en los estudiantes pertenecientes al género masculino ($\rho = - 0,55$), en estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias Administrativas Contables y Económicas ($\rho = - 0,53$)
10. Se halló relación inversa y nivel alto entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes pertenecientes al género femenino ($\rho = - 0,60$), del Área Curricular de Formación de Arquitectura e Ingenierías ($\rho = - 0,76$), estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias Sociales y Educación ($\rho = - 0,62$)
11. Se halló relación inversa y significativa de nivel bajo entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes pertenecientes al y estudiantes del Área Curricular de Formación de Ciencias Agrarias y Sedes ($\rho = - 0,29$).

SUGERENCIAS

1. El futuro de la educación superior en el ámbito local y regional no parece brillante por el momento debido a los numerosos problemas a los que se enfrenta. COVID-19 ha venido a empeorar malas condiciones de enseñanza y aprendizaje en el sistema universitario; por lo que es menester plantear algunas recomendaciones que se derivan de los hallazgos:
2. Para salir reconfortado de este proceso es fundamental que la universidad se convierta en una organización altamente resiliente. Se debe reflexionar permanentemente sobre la forma como se conduce la enseñanza en línea eficaz, sin desatender los factores de riesgo. Se debe priorizar la atención a las poblaciones más vulnerables si se desea que la educación sea inclusiva y de buena calidad.
3. La vuelta a la presencialidad, importante por sí misma, tiene ahora la oportunidad de aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Es prioritario de las autoridades universitarias viertan con claridad lineamientos de adopción de estas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje para no infrautilizar sus bondades. Es urgente la capacitación del personal docentes y administrativo de la universidad a este respecto.
4. El presente estudio tiene limitaciones, por ejemplo, una encuesta en línea dificulta la generación de muestras aleatorias ya que los encuestados son solo aquellos que usan Internet. Tal muestreo debilita la capacidad de generalización de los hallazgos del estudio y los participantes de la encuesta no tienen la oportunidad de hacer preguntas aclaratorias. Esta limitación reduce la generalización de los estudios solo a la población huancaína, lo que implica que las interpretaciones tienen que ser realizadas meticulosamente. Se sugiere ampliar la muestra de estudio a fin de encontrar modelos explicativos más potentes sobre la relación de las variables de análisis.
5. También se ha utilizado un diseño de investigación transversal, lo que dificulta establecer relaciones causales entre las variables de estudio. Para superar esta limitación, se pueden utilizar diseños longitudinales o experimentales en futuras investigaciones.
6. Se sugiere prestar atención a los niveles de ansiedad y desesperanza de los

estudiantes universitarios con alta presión académica como medio para prevenir la depresión y promover la salud mental. Se sugiere impartir cursos de capacitación y talleres para convertirlos en estudiantes con alta resiliencia académica.

7. A pesar de los desafíos en su implementación, se han reconocido varias ventajas del aprendizaje en línea, entre las que destaca la oportunidad de avanzar rápidamente en el campo de la educación digital: sin embargo, es sugerible que esta transición sea apoyada por los docentes y directivos, especialmente por los tutores para que los estudiantes se adapten positivamente a esta nueva normalidad y que los efectos perturbadores generados por el estrés académico sea superada recursivamente con la dotación de recursos personales positivos aumentando su resiliencia académica. Los administradores universitarios, docentes, trabajadores sociales, consejeros deben considerar a los estudiantes que viven solos como grupos vulnerables prioritarios para las intervenciones tempranas de salud mental.
8. Los enfoques educativos favorables a los estudiantes y la aplicación adecuada de las reformas educativas, bajo el contexto de la pandemia, pueden ayudar a minimizar el estrés de los estudiantes y a mejorar su calidad de vida en momentos vulnerables. Hay que animar y enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias de afrontamiento que han demostrado promover el bienestar psicológico. Existe necesidad de impartir formación periódica sobre estrategias de afrontamiento eficaces para los estudiantes. También incluir cursos específicos dentro de la malla curricular. Se sugiere desarrollar tanto seminarios como talleres regulares para profesores y estudiantes universitarios sobre diversos temas acerca de los problemas psicológicos y sus mecanismos de afrontamiento
9. Si bien los resultados encontrados en esta investigación representan un preámbulo para fomentar futuras investigaciones, temas como la implementación sin mayores dificultades de la educación en línea, la presencia de enfoques académicos flexibles, el apoyo de los mentores, una mejor orientación de los estudiantes y la oferta de apoyo social a los estudiantes abonan hacia la conformación de una línea de investigación prolifera que se deben priorizar para ahondar en el análisis de la

problemática.

10. Es probable el sesgo de método compartido, ya que los estudiantes universitarios fueron los únicos informantes de todas las variables del estudio y una encuesta de autoinforme fue la única herramienta utilizada para la recogida de datos, se sugiere incorporar técnicas de acopio de datos más flexibles, como la entrevista (provenientes de la investigación cualitativa) por ejemplo, para ampliar los alcances de los hallazgos encontrados.

REFERENCIAS

- Akinci, T. (2021). Determinación de Relaciones Predictivas entre Uso Problemático de Smartphone, Autorregulación, Procrastinación Académica y Estrés Académico mediante Modelización. *Revista Internacional de Educación Progresista*, 17(1), 35–53. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.3>
- Alomar, M., Palaian, S., & Shanableh, S. (2021). Perceived stress and quality of life among final-year pharmacy students in the united arab emirates during covid-19 pandemic lockdown. *Advances in Medical Education and Practice*, 12(September), 1361–1369. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S324274>
- Alotiby, A., Almaghrabi, M., Alosaimy, R., Alharthi, A., Khawandanah, B., Alansari, R., Basahal, A. y Zamil, G. (2021). Calidad del entorno de aprendizaje para estudiantes de medicina en la Universidad Umm Al-Qura: un estudio exhaustivo sobre los factores estresantes, las fuentes y las soluciones después de la introducción de un nuevo plan de estudios de Licenciatura en Medicina y Licenciatura en Cirugía (MBBS). *Avances en la educación y práctica médicas, Volumen 12* (diciembre), 1487–1497. <https://doi.org/10.2147/amep.s343792>
- Asencios Trujillo, Violeta; La Rosa Longobardi, Carlos Jacinto; Piñas Rivera, Livia Cristina; Gallegos Espinoza, Djamil y Soras Valdivia, Juan Víctor (2022). El modelo humanista en la didáctica de la Educación Superior Peruana. *Revista Inclusiones* Vol: 9 num 2, 96-111. <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2022/03/6-Violeta-et-al-VOL-9-NUM-2-ABRILJUNIO2022INCL.pdf>
- Atta, I. S. y Almilaibary, A. (2022). La prevalencia del estrés entre los estudiantes de medicina que estudian un plan de estudios integrador durante la pandemia de COVID-19. *Avances en la educación y la práctica médicas*, 13 (diciembre de 2021), 35–45. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S345330>
- Badahdah, AM, Khamis, F. y Mahyijari, NA (2020). El bienestar psicológico de los médicos durante el brote de COVID-19 en Omán. *Investigación en Psiquiatría*, 289, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120311628?via%3Dihub>
- Bajaj, B., Khoury, B. y Sengupta, S. (2022). Resiliencia y Estrés como Mediadores en la Relación Mindfulness y Felicidad. *Frontiers in Psychology*, 13 (febrero). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.771263>
- Choo, O. Z. H. y Prihadi, K. (2019). La resiliencia académica como mediadora del perfeccionismo multidimensional y el rendimiento académico entre estudiantes de pregrado de la generación Z. *Revista Internacional de Evaluación e Investigación en Educación*, 8(4), 637–646. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20340>
- Costa, M. (2020). El efecto mediador de la experiencia académica sobre la relación entre la resiliencia personal y la satisfacción de los estudiantes

- registrados en la asistencia al estudiante. *Investigación, Sociedad y Desarrollo*, 1(69), 5–24. [file:///C:/Users/UPG%20-%20EDUCACION%2054/Downloads/9721-Article-132913-1-10-20201106%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UPG%20-%20EDUCACION%2054/Downloads/9721-Article-132913-1-10-20201106%20(1).pdf)
- Dalimunthe, M. B., Djatmika, E. T., Pratikto, H., Handayati, P., Dewi, R. y Mustakim, S. S. (2021). Resiliencia académica para futuros maestros en el campo de las ciencias: una escala de medición en educación. *Revista internacional de evaluación e investigación en educación*, 10(4), 1262–1271. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I4.21859>
- De la Rosa-Robles, E. A., Ríos-Cepeda, V. L., & Valles-Ornelas, M. M. (2022). La evaluación del estrés académico y la adaptación en estudiantes de posgrado en la UPNECH. *Ra Ximhai*, marzo, 63–82. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.03.er>
- Fawzy, M. y Hamed, SA (2017). Prevalencia de estrés psicológico, depresión y ansiedad entre estudiantes de medicina en Egipto. *Investigación de Psiquiatría*, 255, 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.05.027>
- Gallardo-Lolandes, Y., Alcas-Zapata, N., Flores, J. E. A., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Manejo del tiempo y estrés académico en estudiantes universitarios de lima. *Revista Internacional de Educación Superior*, 9(9), 32–40. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n9p32>
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., León, S. P., & Ubago-Jiménez, J. L. (2021). Análisis del estrés académico de los futuros docentes a partir de su autoconcepto y personalidad. *Ciencias de la Educación*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110659>
- Gínez-Silva, M. J., Astorga, C. M., & Urchaga-Litago, J. D. (2019). Resiliencia psicológica a través de la edad y el sexo. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 85-94. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1513/1331>
- Gómez, G., & Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social TT - Academic resilience, new perspectives of interpreting learning in contexts of social vulnerability. *Calidad En La Educación*, 47, 215–233. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652017000200215&lang=es%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00215.pdf
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A. e Isralowitz, R. (2020). COVID 19 Miedo, estrés, ansiedad y uso de sustancias entre estudiantes universitarios rusos y bielorrusos. *Revista Internacional de Salud Mental y Adicciones*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7241583/>

- Guszkowska, M. y Dąbrowska-Zimakowska, A. (2022). Lidiando con el estrés durante la segunda ola de la pandemia de COVID-19 por parte de estudiantes universitarios polacos: estrategias, estructura y relación con el bienestar psicológico. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, 15 (enero), 339–352. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S345648>
- Han, W., Xu, L., Niu, A., Jing, Y., Qin, W., Zhang, J., Jing, X. y Wang, Y. (2021). Encuesta en línea sobre la ansiedad de los estudiantes universitarios durante el brote de covid-19. *Investigación en Psicología y Manejo del Comportamiento*, 14, 385–392. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S298539>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2015). *Research Methodology 6th updated edition*. México: McGraw-Hill Interamericana.2010. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=VzOjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+6ta+edici%C3%B3n+actualizado&ots=RWFw5Ja7ZZ&sig=ZziOf4HgsKyoC8VuBO00aBrxSpA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª ed.)*. Mexico, Mexico: Mc Graw-Hill/ INTERAMERICANA EDITORES S.A. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza T., C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Iguñiz Romero, R., Amemiya Hoshi, I., Dueñas Quispe, J., & Seminario Carrasco, J. L. (2022). Dificultades para la participación en actividades académicas de la Escuela Nacional de Salud Pública - Perú, 2018 - 2020. *Anales de La Facultad de Medicina*, 82(4), 2018–2020. <https://doi.org/10.15381/anales.v82i4.21471>
- Jacobo-Galicia, G., Máynez-Guaderrama, A. I., & Cavazos-Arroyo, J. (2021). Miedo al COVID, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-18. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1432>
- Jiang, J. Z. N., Dou, J. y University. (2020). Apoyo a la Autonomía y Estrés Académico: Una Relación Mediada por el Aprendizaje Autorregulado y la Orientación a Metas de Maestría. *Investigación y desarrollo educativo New Waves*, 23(1), 4363.
- Keïta, F., Koïta, B., Niamabélé, A. y Tamboura, W. (2022). Enfrentando los desafíos de enseñanza/aprendizaje por la pandemia de COVID-19: lecciones y perspectivas de las universidades malienses que enfrentan los desafíos de aprendizaje/enseñanza por la pandemia de COVID-19. 1, 35–41.

- Khan, S. (2021). A response to “the perspectives of educators and learners on E-learning: A cross-sectional descriptive study in a medical school” [letter]. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 1293–1294. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S344184>
- Kutlu, Ö., y Yavuz, H. Ç. (2016). Factores que juegan un papel en la resiliencia académica de los académicos. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(2), 131–150. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.8>
- Lazarus, R. S. (1999). *Estrés y emoción: una nueva síntesis*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés, evaluación y afrontamiento*. Nueva York: Springer.
- Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 114–121. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13>
- Mercado, R., & Otero, A. (2022). Efectos diferenciados del COVID-19 en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(3). <https://bit.ly/2ZvDx6K>
- Mohammed, A. H., Hassan, B. A. R., Wayyes, A. M., Farhan, S. S., Al-Ani, O. A., Blebil, A., Dujaili, J. y Othman, G. (2022). Fatiga de encierro y estudiantes universitarios: exploración de los factores que juegan un papel importante en el nivel de fatiga de encierro entre los estudiantes universitarios en la era de COVID-19. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, volumen 15 (marzo), 763–775. <https://doi.org/10.2147/prbm.s352811>
- Nursalim, M., Wiyono, B. D., Nuryono, W. y Laksmiwati, H. (2021). Desarrollo del modelo de psicoeducación para disminuir el estrés académico al Aprender desde Casa (LFH). *Revista chipriota de ciencias de la educación*, 16 (4), 1492–1502. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6003>
- O'Donohue, J. S., Mesagno, C. y O'Brien, B. (2021). ¿Cómo se puede monitorear la resiliencia al estrés? Una revisión sistemática de la medición en humanos. *Psicología actual*, 40(6), 2853–2876. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00226-9>
- OMS. (2020). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200427-sitrep-98-covid-19.pdf?sfvrsn=90323472_4 (consultado el 27 de abril de 2022).
- Palomera, R., González-yubero, S., Mojsa-kaja, J., & Szklarczyk, K. (2022). Diferencias en el malestar psicológico, la resiliencia y las estrategias cognitivas de regulación emocional en adultos durante la pandemia del coronavirus: un estudio transcultural de Polonia y España. 38, 201–208.

- Pasqualotto, R. A., & Weber, L. N. D. (2022). Psicología positiva na universidade: um estudo correlacional. *Research, Society and Development*, 11(1), e38211125216. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25216>
- Quansah, F., Hagan, J. E., Ankomah, F., Srem-Sai, M., Frimpong, J. B., Sambah, F. y Schack, T. (2022). Relación entre el conocimiento relacionado con COVID-19 y la ansiedad entre estudiantes universitarios: explorando los roles moderadores del clima escolar y las estrategias de afrontamiento. *Frontiers in Psychology*, 13 (marzo), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820288>
- Rachmawati, I., Multisari, W., Triyono, T., Simon, I. M. y da Costa, A. (2021). Prevalencia de la resiliencia académica de estudiantes de ciencias sociales frente a la era de la industria 5.0. *Revista Internacional de Evaluación e Investigación en Educación*, 10(2), 676–683. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21175>
- Rehman, A. U., Bhuttah, T. M. y You, X. (2020). Vinculación del agotamiento con el bienestar psicológico: el papel mediador del apoyo social y la motivación para el aprendizaje. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, 13, 545–554. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S250961>
- Manou, E., Lazari, E.-C., Lazaris, A., Agrogiannis, G., Kavantzias, N. G., & Thomopoulou, G.-E. (2022). Evaluación del aprendizaje electrónico en el curso de patología durante la pandemia de COVID-19. *Avances en la educación y la práctica médica*, Volumen 13 (marzo), 285–300. <https://doi.org/10.2147/amep.s353935>
- Rono, RC y Waithera, L. (2022). Docentes y Estudiantes Universitarios El Impacto Mental y Psicosocial de la Pandemia del COVID-19 en Docentes y Estudiantes Universitarios. 1, 73–81.
- Salvo-Garrido, S. I., Gálvez-Nieto, J. L., & San Martín-Praihué, S. (2021). Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- Terrazas, A. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2). <https://bit.ly/2ZvDx6K>
- Thai, T. T., Le, P. T. V., Huynh, Q. H. N., Pham, P. T. T. y Bui, H. T. H. (2021). Estrés percibido y estrategias de afrontamiento durante la pandemia de covid-19 entre estudiantes de salud pública y medicina preventiva en vietnam. *Investigación en Psicología y Manejo del Comportamiento*, 14, 795–804. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S317059>
- Tibus, E. D. y Ledesma, S. K. G. (2021). Factores de estrés académico: ¿Afectan el rendimiento académico en inglés? *Revista internacional de evaluación e investigación en educación*, 10 (4), 1446–1454. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I4.21296>

- Tran-Chi, V. L., Ly, T. T., Luu-Thi, H. T., Huynh, V. S. y Nguyen-Thi, M. T. (2021). La influencia del estrés y el autoocultamiento de COVID-19 en las actitudes de búsqueda de ayuda profesional: un estudio transversal de estudiantes universitarios. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, 14, 2081–2091. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S345244>
- Tsehay, M., Belete, A. y Necho, M. (2020). Factores asociados con la angustia psicológica y el nivel de afrontamiento resistente breve durante la pandemia de covid-19 entre profesionales de la salud en Dessie, Etiopía. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, 13, 1213–1221. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S288562>
- Venancio Reyes, (2018). Estrés Académico En Estudiantes De Una Universidad Nacional De Lima Metropolitana. (Tesis de licenciatura) “Universidad Nacional Federico Villarreal”. <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2383/VENANCIO%20REYES%20GUGIOVANE%20ANTONIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Veyis, F., Seçer, İ. y Ulaş, S. (2019). Una Investigación del Papel Mediador del Burnout Escolar entre el Estrés Académico y la Motivación Académica. *Revista de Currículo y Enseñanza*, 8(4), 46. <https://doi.org/10.5430/jct.v8n4p46>
- Villacorta, A., & Núñez, M. (2022). Estrés académico en estudiantes de estadística y la deserción en un instituto superior de salud. *Igobernanza*. Vol. 5, 147–165. DOI: <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.172>
- Wang, J., Liu, W., Zhang, Y., Xie, S. y Yang, B. (2021). Estrés percibido entre los estudiantes de medicina chinos que participan en el aprendizaje en línea a la luz de covid-19. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, 14 (mayo), 549–562. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S308497>
- Waters, L., Algoe, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., Moskowitz, J. T., Neff, K., Niemiec, R., Pury, C. y Steger, M. (2021). Psicología positiva en una pandemia: amortiguación, refuerzo y desarrollo de la salud mental. *Revista de Psicología Positiva*, 17(3), 303–323. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871945>
- World Health Organisation. (2017). Building resilience: a key pillar of Health 2020 and the Sustainable Development Goals: Examples for the WHO Small Countries Initiative. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe. Recuperado https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0020/341075/resilience-report-050617-h1550-print.pdf
- Ye, Y., Huang, X. y Liu, Y. (2021). Apoyo social y desgaste académico entre estudiantes universitarios: un modelo de mediación moderada. *Investigación en Psicología y Manejo del Comportamiento*, 14, 335–344. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797>

- Zhang, C., Shi, L., Tian, T., Zhou, Z., Peng, X., Shen, Y., Li, Y. y Ou, J. (2022). Asociaciones entre estrés académico y síntomas depresivos mediados por síntomas de ansiedad y desesperanza entre estudiantes universitarios chinos. *Investigación en psicología y gestión del comportamiento*, 15 (marzo), 547–556. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S353778>
- Ziglio, E., Muscat-Azzopardi, N., & Briguglio, L. (2017). Resilience and 21st Century Public Health. *The European Journal of Public Health*, 27(5), 789-790. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckx116>
- Zumárraga Espinosa, M. R., & Cevallos Pozo, G. (2020). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45, 346–366. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionarios

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Unidad de posgrado



ESCALA DE RESILIENCIA ACADÉMICA

DATOS INFORMATIVOS:

Facultad:.....

Género: Masculino () Femenino ()

Semestre académico:

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás una serie de proposiciones o ítems referidos la cómo enfrentas diversas actividades académicas. Marque con un aspa (X), la alternativa que más coincide con tu proceder.

01	Me mantengo concentrado en completar las tareas dadas por el profesor aunque sean muchas	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
02	No me demoro en hacer la tarea dada por el profesor	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
03	Me siento capaz de completar las tareas dadas el profesor a tiempo	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
04	Me esfuerzo lo necesario para ser el mejor de la clase	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
05	Me siento preparado para sacar buenas notas	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
06	Estoy seguro de poder hacer las tareas que me da el profesor	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
07	Sigo estudiando con ahínco aunque me resultaba difícil entender lo que estudio	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
08	Soy optimista para poder entender la asignatura materia	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
09	Puedo resolver los problemas que tengo a la hora de aprender	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
10	Soy capaz de responder a las preguntas de cualquier	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca

	examen con mis propias habilidades				
11	Comprendo todo el material entregado por el profesor	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
12	Considero el tiempo de aprendizaje y el tiempo de ocio con responsabilidad	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
13	Cumplo con las tareas académicas considerando una escala de prioridades	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
14	Hago un horario de estudio en mi actividad diaria	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
15	No me quejo a pesar de las muchas tareas que me da el profesor	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
16	Mantengo la paciencia cuando hay amigos que piensan que mi capacidad es baja	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
17	No me estreso cuando voy a resolver exámenes	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
18	Puedo controlar mis emociones cuando obtengo bajas calificaciones en los exámenes	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
19	Mantengo la calma cuando presento un trabajo incompleto	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
20	Puedo terminar con bastante entusiasmo la tarea dada por el profesor	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
21	Hago cosas positivas cuando me aburro a la hora de estudiar	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca
22	Soy paciente cuando desaprubo alguna asignatura	Si, Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	No, Nunca



ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación superior durante sus estudios. La información que proporciones será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que estás en tu derecho de contestar o no contestar. La sinceridad con que respondas a los cuestionarios será de gran utilidad para la investigación.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás una serie de estresores relacionados a las diversas actividades académicas que realizas en el colegio. Marque con un aspa (X), de acuerdo al grado de implicancia que tiene el estresor para ti.

Nº	ESTRESORES (Indicadores)	¿en qué grado te genera estrés?				
01	Repercusión de los trabajos	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
02	Plazos de presentación de los trabajos	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
03	Tiempo para las tareas académicas	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
04	Cantidad de contenidos de la Asignatura	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
05	Ritmo de desarrollo de contenidos de clase	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
06	Trabajo que exige la asignatura	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
07	Motivación que transmite el profesor	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
08	Forma de impartir la asignatura	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
09	Comunicación con el profesor	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
10	Utilidad de la asignatura en el futuro	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
11	Comprensión de contenidos	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada
12	Utilidad de los contenidos impartidos en clase	Demasiado	Mucho	Regular	Casi nada	Nada

Anexo 2: Base de datos

Link de base de datos del Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/10rgADOLwJC6SseV_XU5kRiD6KddoqZsA87YSW5IW9aw/edit

Link de base de datos material Excel (Versión 16)

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rjA-lx67nSMEN8a8QPslSFY1iO16txYUMOjQ6dqANao/edit?resourcekey#gid=502802553>



Anexo 3: Matriz de consistencia de la investigación



TÍTULO: Resiliencia académica y estrés académico en estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA						
<p>GENERAL ¿Qué relación existe entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú?.</p>	<p>GENERAL Determinar la relación existente entre la resiliencia académica y el estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.</p> <p>ESPECÍFICOS a) describir la resiliencia académica de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú, según género y área de formación curricular y b) describir el estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú, según género y área de formación curricular.</p>	<p>Existe relación inversa y significativa entre la resiliencia académica y estrés académico de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad Nacional del Centro del Perú.</p>	<p>VARIABLE 1</p> <p>Resiliencia Académica Dimensiones</p> <p>Autoeficacia Control Planificación Baja ansiedad Diligencia</p> <p>VARIABLE 2</p> <p>Estrés académico Dimensiones Trabajos obligatorios Sobrecarga académica Percepción del docente Percepción de las asignaturas</p>	<p><u>Tipo</u>: Básica, de corte transversal <u>Enfoque</u>: Cuantitativo <u>Nivel</u>: Correlacional <u>Método General</u> : Científico <u>Método específico</u>: correlacional <u>Diseño</u>: No experimental de tipo descriptivo - correlacional</p> <p>ESQUEMA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Var1</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">M</td> <td style="text-align: center;">r</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Var2</td> </tr> </table> <p>Donde: n = Muestra de estudiantes Unidad Académica de Estudios Generales de la UNCP - Huancayo. Var1 = Resiliencia Académica. Var2 = Estrés Académico. r = Posible relación</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • POBLACIÓN Todos los estudiantes (n = 1224) de la Unidad Académica de Estudios Generales de la UNCP - Huancayo. • MUESTRA 138 estudiantes tomados de forma no aleatoria (por accesibilidad). <p>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta <p>INSTRUMENTOS: "Cuestionario de resiliencia académica" Versión adaptada "Cuestionario de Estrés Académico" Versión adaptado.</p> <p>PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO: En la investigación se utilizó los siguientes estadígrafos para el procesamiento de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tablas de frecuencia elaborados en base la estadística porcentual (según niveles) • Rho de Spearrman 		Var1	M	r		Var2
	Var1									
M	r									
	Var2									