

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Estrés y rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de
Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023**

Para optar grado académico de Doctor en:

Ciencias de la Educación

Autor:

Mg. Mercedes Enma URETA INOCENTE

Asesor:

Dra. Eva Elsa CONDOR SURICHAQUI

Cerro de Pasco – Perú – 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Estrés y rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de
Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Armando Isaías CARHUACHIN MARCELO
PRESIDENTE

Dr. Wilmer Napoleon GUEVARA VASQUEZ
MIEMBRO

Dr. Juan Antonio CARBAJAL MAYHUA
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 219-2025- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

Mg. Mercedes Enma URETA INOCENTE

Escuela de Posgrado:

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tipo de trabajo:

TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:

"ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL XI CICLO FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS DE LA UDH 2023"

ASESOR (A): Dra. Eva Elsa CONDOR SURICHAQUI

Índice de Similitud:

5%

Calificativo

APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 03 de diciembre del 2025



Firmado digitalmente por BALDEON
DIEGO Jheysen Luis FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 03.12.2025 14:53:06 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE

Dr. Jheysen Luis BALDEON DIEGO
DIRECTOR

DEDICATORIA

A Dios por estar siempre a mi lado.

A mis admirados padres Enma y Nicolás por su amor, dedicación, protección y sus valiosos consejos para para ser una persona de bien.

A mis hermanos Elva y Nilton por su apoyo incondicional y siempre compartiendo sus conocimientos, valiosos ejemplos. A Danielito mi orgullo.

AGRADECIMIENTO

A la UNDAC, a las personas que fueron partícipes en este proceso,

A mis maestros los doctores, por su aporte para la culminación de este proyecto.

A la Dra. Eva Elsa Condor Surichaqui, asesora de mi tesis y docente de Investigación, por sus valiosas orientaciones metodológicas en la investigación para el desarrollo y la culminación de la presente tesis.

A la Universidad de Huánuco, a sus autoridades, a todos los estudiantes del XI ciclo de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas, por su apoyo, por su aporte en el llenado del instrumento Inventario de SISCO para dar por culminado este trabajo de investigación

RESUMEN

La investigación titulada “Estrés académico y rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco – 2023” tuvo como propósito determinar la relación entre el nivel de estrés académico y el rendimiento académico. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño no experimental y de corte transversal. La población estuvo conformada por 190 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para medir el estrés académico se utilizó el Inventario SISCO, con una confiabilidad de $\alpha = 0.852$, mientras que el rendimiento académico se obtuvo de los registros institucionales. Al verificarse la no normalidad de los datos mediante las pruebas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk ($p < 0.05$), se aplicó la correlación de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre ambas variables, con un coeficiente $r = -0.678$ y $p = 0.000$, lo que indica una correlación negativa fuerte: a mayor nivel de estrés, menor rendimiento académico. En las dimensiones del estrés, los coeficientes fueron: estresores académicos ($r = -0.577$), síntomas o reacciones del estrés ($r = -0.627$) y estrategias de afrontamiento ($r = -0.551$). Estos resultados confirman que los factores académicos y emocionales influyen de manera desfavorable en el desempeño estudiantil. Se concluye que el estrés académico se relaciona inversamente con el rendimiento académico, por lo que se recomienda implementar programas de apoyo psicológico y talleres de manejo del estrés para promover un entorno educativo saludable.

Palabras clave: estrés académico, rendimiento académico, estudiantes universitarios, correlación, afrontamiento.

ABSTRACT

The research entitled “Academic Stress and Academic Performance in Students of the XI Cycle of the Faculty of Law and Political Sciences at the University of Huánuco – 2023” aimed to determine the relationship between academic stress levels and academic performance. This quantitative, applied, non-experimental, and cross-sectional study included 190 students selected through non-probabilistic sampling. Academic stress was measured using the SISCO Inventory ($\alpha = 0.852$), while academic performance data were obtained from institutional records. Since normality tests (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk) indicated non-normal distribution ($p < 0.05$), Spearman’s correlation was used. The results showed a significant and strong negative relationship ($r = -0.678$; $p = 0.000$), meaning higher stress levels are associated with lower academic performance. The stress dimensions also showed negative correlations: academic stressors ($r = -0.577$), stress symptoms or reactions ($r = -0.627$), and coping strategies ($r = -0.551$). These findings confirm that academic and emotional factors significantly and adversely affect student performance. It is concluded that academic stress is inversely related to academic performance, suggesting the need for psychological support programs and stress management workshops to foster a healthier educational environment.

Keywords: academic stress, academic performance, university students, correlation, coping strategies.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Estresse acadêmico e desempenho acadêmico nos estudantes do XI ciclo da Faculdade de Direito e Ciências Políticas da Universidade de Huánuco – 2023” teve como objetivo determinar a relação entre o nível de estresse acadêmico e o desempenho acadêmico. O estudo seguiu uma abordagem quantitativa, de tipo aplicada, com delineamento não experimental e transversal. A amostra foi composta por 190 estudantes selecionados por amostragem não probabilística. O estresse acadêmico foi medido pelo Inventário SISCO ($\alpha = 0.852$), e o desempenho acadêmico foi obtido dos registros institucionais. Diante da não normalidade dos dados ($p < 0.05$), aplicou-se a correlação de Spearman. Os resultados mostraram uma relação significativa e negativa forte ($r = -0.678$; $p = 0.000$), indicando que níveis mais altos de estresse correspondem a menor desempenho acadêmico. As dimensões de estresse também apresentaram correlações negativas: estressores acadêmicos ($r = -0.577$), sintomas ou reações ao estresse ($r = -0.627$) e estratégias de enfrentamento ($r = -0.551$). Conclui-se que o estresse acadêmico relaciona-se inversamente com o desempenho acadêmico, sendo recomendável implementar programas de apoio psicológico e oficinas de manejo do estresse para promover um ambiente educacional mais saudável.

Palavras-chave: estresse acadêmico, desempenho acadêmico, estudantes universitários, correlação, estratégias de enfrentamento.

INTRODUCCIÓN

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) señala que diariamente nos enfrentamos a diversas situaciones o estímulos que pueden generar estrés. De manera similar a los adultos, muchos niños, niñas y adolescentes enfrentan dificultades para afrontar sus circunstancias en el hogar, la comunidad o el ámbito escolar. En el contexto actual de múltiples transformaciones globales, existen diversos factores que pueden desencadenar estrés en los menores, tales como experiencias negativas en el entorno familiar, el acoso escolar, la presión por exámenes, así como eventos positivos como un cambio de residencia o la formación de nuevas amistades.

Por otro lado, UNICEF Perú (2024) informó que más del 50 % de los adolescentes postergan tareas por más de 72 horas a la semana, lo que incrementa niveles de estrés y ansiedad y afecta negativamente su autoestima. Un reportaje elaborado por corresponsales escolares del Colegio San Martín de Porres advierte que esta conducta impacta tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los jóvenes.

Según un informe del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024), la situación en la educación secundaria es preocupante. A nivel nacional, solo el 11.3 % de los estudiantes de segundo grado alcanza un nivel satisfactorio en matemáticas, mientras que en lectura apenas el 18.4 % logra este nivel. Además, ninguna región reporta que más del 50 % de sus estudiantes Universitarios no alcanzan un desempeño satisfactorio en las asignaturas de especialidad como: Casuista Penal, Seminario de ejecución Penal, Seminario de Civil y patrimonial, Seminario Tutela Cautelar

El rendimiento académico, entendido como la evaluación del conocimiento adquirido durante el aprendizaje, es un indicador clave del éxito educativo. Sin embargo, factores como el estrés pueden influir negativamente en este desempeño, creando un ciclo

donde el bajo rendimiento incrementa el estrés (Flores y García (2023)). Esta investigación se enfoca en analizar cómo el estrés, incluyendo sus estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, se relaciona con el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco en 2023.

El estudio utiliza un enfoque cuantitativo para identificar patrones y factores de riesgo específicos que permitan comprender esta problemática. La importancia de esta investigación radica en varios aspectos: primero, en la relevancia social, dado que la salud mental estudiantil es una preocupación creciente; segundo, en su impacto sobre el rendimiento académico, clave para reducir la deserción y mejorar la calidad educativa; tercero, en la posibilidad de desarrollar estrategias de intervención como programas de apoyo psicológico y talleres de manejo del estrés; cuarto, en la contribución al conocimiento académico sobre estrés en la educación superior; y finalmente, en la utilidad para informar políticas educativas que promuevan el bienestar estudiantil.

En síntesis, este estudio busca no solo comprender la relación entre estrés y rendimiento académico, sino también aportar soluciones prácticas que mejoren la experiencia educativa y el bienestar integral de los estudiantes universitarios

La investigación se estructuró en cinco capítulos:

Capítulo I: “El Problema de Investigación”, considera la descripción del problema, su formulación, los objetivos generales y específicos, además de la justificación, las limitaciones y la viabilidad del estudio.

Capítulo II: “El Marco Teórico”, presenta los antecedentes, las bases teóricas, las definiciones conceptuales, las hipótesis, las variables involucradas y la manera en que estas han sido operacionalizadas.

Capítulo III: “La Metodología de la investigación”, detalla el tipo, enfoque y nivel del estudio, el diseño metodológico utilizado, la población y muestra seleccionada, el tipo de muestreo aplicado, las técnicas e instrumentos para recolectar la información, así como los procedimientos de procesamiento y análisis de los datos a través de herramientas estadísticas

Capítulo IV: “Los Resultados y Discusión”, presenta sobre estrés y rendimiento académico los cuales fueron interpretados a través del análisis inferencial. Finalmente, el

Capítulo V: “Conclusiones y Recomendaciones” Presentó las conclusiones discusión de los resultados, además de las conclusiones, sugerencias, recomendaciones y referencias bibliográficas.

El estudio del estrés y el rendimiento académico es esencial para comprender las necesidades de los estudiantes universitarios y para crear un entorno de aprendizaje más saludable y efectivo. Al abordar el estrés de manera proactiva, se pueden mejorar los resultados académicos, promover el bienestar de los estudiantes y crear un clima de aprendizaje más positivo y menos estresante.

Al concluir, la investigación será objeto de evaluación con la finalidad de que los resultados obtenidos sirvan de apoyo en la comprensión y el fortalecimiento de estrategias vinculadas al manejo del estrés y su relación con el rendimiento académico.

El autor

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación	5
1.2.1.	Delimitación del objeto de estudio	5
1.2.2.	Delimitación espacial	5
1.2.3.	Delimitación temporal	5
1.2.4.	Delimitación poblacional.....	6
1.2.5.	Delimitación teórica	6
1.3.	Formulación del problema.....	7
1.3.1.	Problema general	7
1.3.2.	Problemas específicos	8
1.4.	Formulación de objetivos	8
1.4.1.	Objetivo general	8
1.4.2.	Objetivo específico	8

1.5.	Justificación de la investigación	9
1.5.1.	Justificación social.....	9
1.5.2.	Justificación práctica	10
1.5.3.	Justificación teórica	10
1.5.4.	Justificación metodológica	11
1.6.	Limitaciones de la investigación	12
1.6.1.	Limitaciones de tiempo	12
1.6.2.	Limitaciones de espacio o territorio	12
1.6.3.	Limitaciones de recurso.....	12
1.6.4.	Limitaciones de tipo informativo	13

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio	15
2.1.1.	Antecedentes internacionales:	15
2.1.2.	Antecedentes nacionales:.....	18
2.1.3.	Antecedentes locales:	20
2.2.	Bases teóricas – científicas	23
2.2.1.	Estrés académico	23
2.2.2.	Rendimiento académico	46
2.2.3.	Relación entre el estrés académico y el rendimiento académico	67
2.3.	Definición de términos básicos	88
2.4.	Formulación de hipótesis.....	90
2.4.1.	Hipótesis general	90
2.4.2.	Hipótesis específicas	90
2.5.	Identificación de variables.....	91

2.6.	Definición operacional de variables e indicadores	93
2.6.1.	Estrés	93
2.6.2.	Rendimiento académico	95

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación	96
3.2.	Nivel de investigación	97
3.3.	Métodos de investigación	97
3.4.	Diseño de investigación.....	97
3.5.	Población y muestra	98
3.5.1.	Población	98
3.5.2.	Muestra	99
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	100
3.6.1.	Técnicas	100
3.6.2.	Instrumentos:	100
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de instrumentos de investigación	101
3.7.1.	Validez.....	101
3.7.2.	Confiabilidad	101
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	105
3.9.	Tratamiento estadístico.....	105
3.9.1.	Análisis descriptivo	106
3.10.	Orientación ética filosófica y epistémica	106

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo	108
------	--	-----

4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	113
4.3.	Prueba de hipótesis	143
4.3.1.	Prueba de normalidad	143
4.3.2.	Prueba de hipótesis	144
4.3.3.	Hipótesis específica 1	146
4.3.4.	Hipótesis específica 2	148
4.3.5.	Hipótesis específica 3	149
4.4.	Discusión de resultados	151

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz operacional de Estrés	93
Tabla 2 Matriz operacional de Rendimiento Académico	95
Tabla 3 Juicio de expertos	101
Tabla 4 baremos primer instrumento	103
Tabla 5 fiabilidad primer instrumento	103
Tabla 6 fiabilidad segundo instrumento	104
Tabla 7 Baremos primer instrumento	110
Tabla 8 Baremos segundo instrumento	112
Tabla 9 Variable 1: Estrés	113
Tabla 10 Dimensión: Estresores académicos	114
Tabla 11 Dimensión: Síntomas reacciones.....	115
Tabla 12 Dimensión: Estrategias de afrontamiento.....	116
Tabla 13 Rendimiento académico	117
Tabla 14 Dimensión: Casuística Penal	118
Tabla 15 Dimensión: Seminario de Derecho de ejecución Penal A y B	119
Tabla 16 Dimensión: Seminario de Derecho Civil patrimonial	120
Tabla 17 Dimensión: Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva	121
Tabla 18 La competencia con los compañeros del grupo.....	122
Tabla 19 Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.....	123
Tabla 20 La personalidad y el carácter del profesor.....	124
Tabla 21 Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).....	124
Tabla 22 Problemas con el horario de clases.....	125

Tabla 23 El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	126
Tabla 24 No entender los temas que se abordan en la clase.....	126
Tabla 25 Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) Tiempo limitado para hacer el trabajo	127
Tabla 26 Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).....	128
Tabla 27 Fatiga crónica (cansancio permanente)	128
Tabla 28 Dolores de cabeza o migrañas	129
Tabla 29 Problemas de digestión.....	130
Tabla 30 Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	130
Tabla 31 Somnolencia o mayor necesidad de dormir.....	131
Tabla 32 Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).....	132
Tabla 33 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	132
Tabla 34 Ansiedad, angustia o desesperación	133
Tabla 35 Problemas de concentración	134
Tabla 36 Sensación de tener la mente vacía	134
Tabla 37 Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	135
Tabla 38 Aislamiento de los demás	136
Tabla 39 Desgano para realizar las labores escolares.....	136
Tabla 40 Absentismo de las clases	137
Tabla 41 Aumento o reducción del consumo de alimentos.....	138
Tabla 42 Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	138
Tabla 43 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.....	139
Tabla 44 Tomar la situación con sentido del humor	140

Tabla 45 Elogios a sí mismo.....	140
Tabla 46 Distracción evasiva.....	141
Tabla 47 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa	142
Tabla 48 Búsqueda de la información sobre la situación Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	142
Tabla 49 Prueba de normalidad	144
Tabla 50 Hipótesis General Estrés vs Rendimiento académico	145
Tabla 51 Hipótesis específica 1 Estresores académicos vs Rendimiento académico..	146
Tabla 52 Hipótesis específica 2 Síntomas reacciones vs Rendimiento académico	148
Tabla 53 Hipótesis específica 3 Estrategias de afrontamiento vs Rendimiento académico	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Población y muestra.....	99
Figura 2 Variable 1: Estrés.....	114
Figura 3 Dimensión: Estresores académicos.....	115
Figura 4 Dimensión: Síntomas reacciones	116
Figura 5 Estrategias de afrontamiento.....	117
Figura 6 Variable 2: Rendimiento académico	118
Figura 7 Dimensión: Casuística Penal.....	119
Figura 8 Dimensión: Seminario de Derecho de ejecución Penal A y B.....	120
Figura 9 Dimensión: Seminario de Derecho Civil patrimonial.....	121
Figura 10 Dimensión: Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva.....	122
Figura 11 La competencia con los compañeros del grupo	123
Figura 12 Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	123
Figura 13 La personalidad y el carácter del profesor	124
Figura 14 Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).....	125
Figura 15 Problemas con el horario de clases	125
Figura 16 El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	126
Figura 17 No entender los temas que se abordan en la clase	127
Figura 18 Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) Tiempo limitado para hacer el trabajo	127
Figura 19 Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	128
Figura 20 Fatiga crónica (cansancio permanente).....	129
Figura 21 Dolores de cabeza o migrañas.....	129

Figura 22 Problemas de digestión	130
Figura 23 Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	131
Figura 24 Somnolencia o mayor necesidad de dormir	131
Figura 25 Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	132
Figura 26 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).....	133
Figura 27 Ansiedad, angustia o desesperación.....	133
Figura 28 Problemas de concentración	134
Figura 29 Sensación de tener la mente vacía	135
Figura 30 Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.....	135
Figura 31 Aislamiento de los demás	136
Figura 32 Desgano para realizar las labores escolares	137
Figura 33 Absentismo de las clases.....	137
Figura 34 Aumento o reducción del consumo de alimentos	138
Figura 35 Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	139
Figura 36 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	139
Figura 37 Tomar la situación con sentido del humor.....	140
Figura 38 Elogios a sí mismo	141
Figura 39 Distracción evasiva	141
Figura 40 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa.....	142
Figura 41 Búsqueda de la información sobre la situación Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	143
Figura 42 Hipótesis General Estrés vs Rendimiento académico.....	145
Figura 43 Hipótesis específica 1 Estresores académicos vs Rendimiento académico	147
Figura 44 Hipótesis específica 2 Síntomas reacciones vs Rendimiento académico ...	149

Figura 45 Hipótesis específica 3 Estrategias de afrontamiento vs Rendimiento académico.....	150
--	-----

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) señala que la exposición prolongada al estrés durante la adolescencia puede provocar secuelas duraderas en la salud física y mental, manifestadas en trastornos como la ansiedad, la depresión y las alteraciones del sueño, las cuales repercuten de forma directa en el rendimiento académico. Este último se configura como un constructo de naturaleza dual: de carácter dinámico, por su dependencia de la interacción entre factores contextuales, actitudinales y rasgos de personalidad; y de carácter estático, al reflejarse en los resultados concretos del proceso de aprendizaje, habitualmente representados por calificaciones y logros obtenidos (García & Palacios, 2000).

En este marco, el estrés académico se concibe como una reacción tanto psicológica como fisiológica, originada cuando el estudiante percibe que las demandas académicas exceden sus capacidades de afrontamiento. Esta situación puede generar manifestaciones somáticas fatiga, insomnio, cefaleas y

emocionales, ansiedad, irritabilidad, depresión que comprometen el bienestar integral y disminuyen el rendimiento educativo (González & Pérez, 2020; Martínez, 2018).

En el contexto internacional, diversos estudios han evidenciado que el estrés académico representa un problema en aumento. La Organización Mundial de la Salud OMS (2019) calcula que aproximadamente el 35 % de los estudiantes universitarios presenta niveles altos de este tipo de estrés. Por su parte, el National Institute of Mental Health NIMH (2020) informa que cerca del 40 % de los estudiantes de educación superior ven comprometida su capacidad de aprendizaje debido al estrés y la ansiedad.

En el ámbito nacional, el repositorio RENATI asociado a SUNEDU contiene múltiples estudios de universidades peruanas con datos empíricos sobre la relación entre estrés académico y desempeño académico. La investigación en la Facultad de Sociología de una universidad pública de Huancayo (2023) encontró una correlación negativa significativa entre el estrés académico y el rendimiento estudiantil (Spearman Rho $\approx -0,756$)

Otro estudio detectó una correlación moderada negativa entre estrés y rendimiento académico

Una investigación en un instituto de educación superior pedagógica de Tacna también reporta que cuanto mayor es el estrés académico, menor el rendimiento académico, con una asociación estadísticamente significativa.

En el plano regional, Pio (2024) emplea un enfoque observacional, correlacional y de corte transversal, con una muestra de 88 estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana UNHEVAL. Utilizó instrumentos validados para medir estrés académico (Inventario SISCO), calidad del sueño

(Índice de Pittsburg), bienestar psicológico (escala de Ryff) y rendimiento académico (promedio de notas). Los hallazgos revelan una asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y estrés académico ($p = 0.001$), así como entre rendimiento académico y bienestar psicológico ($p = 0.013$), mientras la calidad del sueño no mostró asociación significativa ($p = 0.845$).

Soto et. al. (2020) Este trabajo emplea un diseño correlacional con 58 estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), demostrando una relación significativa y negativa entre estresores (interpersonales, emocionales y cognitivos) y desempeño clínico ($p \leq 0.000$), con altos niveles de estrés correlacionados con bajo rendimiento en prácticas clínicas

En el contexto de una investigación se profundiza para determinar si existe una relación entre el estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del IX ciclo de la Facultad de Derecho y ciencias políticas de la Universidad de Huánuco 2023. Se comprender esta relación es crucial para desarrollar estrategias de intervención que mitiguen el impacto del estrés y mejoren el rendimiento académico de los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y ciencias políticas de la Universidad de Huánuco.

La investigación sobre la relación entre el estrés y el rendimiento académico reviste gran relevancia, pues sus hallazgos pueden favorecer el bienestar integral de los estudiantes universitarios. Comprender cómo el estrés académico influye en el desempeño permite detectar a quienes enfrentan mayores dificultades y ofrecerles apoyo oportuno, reduciendo así el riesgo de afectaciones a la salud física y mental, tales como ansiedad, depresión o problemas de concentración. Asimismo, identificar las causas de este fenómeno facilita la

implementación de estrategias orientadas a mitigarlo y fomentar entornos de aprendizaje más saludables. Del mismo modo, el análisis de esta relación contribuye a optimizar el rendimiento académico, dado que el estrés puede interferir con la memoria, la atención y las habilidades de aprendizaje. En este sentido, se pueden diseñar programas de apoyo psicológico, talleres de gestión del estrés y metodologías docentes más flexibles. La investigación también resulta clave para reconocer factores de riesgo específicos propios de cada contexto educativo; por ejemplo, en el XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco podrían identificarse elementos como la presión académica, las dificultades económicas, la situación familiar o la carencia de recursos educativos. Tales hallazgos son esenciales para desarrollar intervenciones personalizadas. Además, los resultados pueden orientar la formulación de políticas y prácticas universitarias, impulsando iniciativas que reduzcan la presión académica y fortalezcan los recursos para afrontar el estrés. Finalmente, examinar esta relación en un contexto concreto como el mencionado aporta al acervo científico sobre el estrés académico en la educación superior peruana, brindando información útil para investigadores, educadores y profesionales de la salud mental que trabajan con población estudiantil.

En resumen, investigar la relación entre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y ciencias políticas de la UDH 2023, es crucial para mejorar el bienestar de los estudiantes, optimizar su rendimiento académico, identificar factores de riesgo específicos, informar políticas educativas y contribuir al conocimiento general sobre el estrés académico en la educación secundaria.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad Determinar si ¿Existe relación entre estrés y rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y ciencias políticas de la UDH 2023?

1.2. Delimitación de la investigación

1.2.1. Delimitación del objeto de estudio

El propósito central de esta investigación fue analizar la relación entre el nivel de estrés académico y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco (UDH), ubicada en la región Huánuco, Perú. Esta relación se abordó desde un enfoque cuantitativo correlacional, con el objetivo de identificar en qué medida el estrés incide en el desempeño académico de los estudiantes en una etapa avanzada de su formación profesional.

En el contexto de la educación superior peruana, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) tiene como función garantizar el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad (CBC), lo que permite que las universidades, respetando su autonomía, diseñen planes de estudio pertinentes y alineados con el perfil de egreso establecido en la Ley Universitaria N.º 30220 (SUNEDU, 2023).

1.2.2. Delimitación espacial

La investigación se desarrolló en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco (UDH), en su sede central, ubicada en el Jr. Hermilio Valdizán N° 871, en la ciudad de Huánuco, región Huánuco, Perú.

1.2.3. Delimitación temporal

La población estuvo conformada por los estudiantes del XI ciclo de la carrera de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, en el

periodo académico 2023. A partir de este grupo se seleccionó una muestra representativa con el fin de analizar la relación entre las variables de estudio.

1.2.4. Delimitación poblacional

La población estuvo conformada por los estudiantes del XI ciclo de la carrera de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH. Se seleccionó una muestra representativa mediante muestreo probabilístico estratificado, considerando variables como sexo, edad y rendimiento académico previo. La fundamentación teórica se apoyó en los aportes de Deci y Ryan (1985), quienes plantean que la motivación intrínseca influye significativamente en el compromiso académico, y en los estudios de Horwitz (2010), que analizan la ansiedad en contextos educativos. Asimismo, se incorporaron investigaciones que exploran la interacción entre estrés, motivación y desempeño académico en estudiantes universitarios (MacIntyre & Gardner, 1994; Noels et al., 2000).

1.2.5. Delimitación teórica

La investigación se sustenta en dos categorías fundamentales: el estrés académico y el rendimiento académico. El estrés académico se concibe como un conjunto de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que se activan cuando las demandas del entorno educativo son percibidas como superiores a los recursos personales del estudiante (Lazarus & Folkman, 1986; Barraza, 2006). En carreras como Derecho, donde predominan las evaluaciones orales, el análisis jurídico y la preparación para litigios simulados, este tipo de estrés tiende a intensificarse, especialmente en los ciclos superiores.

Por su parte, el rendimiento académico se entiende como el nivel de logro alcanzado por el estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos, generalmente medido a través de calificaciones cuantitativas

(Álvarez & Bisquerra, 2012). En el XI ciclo de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH, este rendimiento se refleja en asignaturas especializadas como Casuística Penal, Seminario de Ejecución Penal A y B, Seminario de Derecho Civil y Patrimonial, y Seminario de Tutela Cautelar.

Diversos estudios han evidenciado que niveles elevados de estrés académico pueden afectar negativamente la atención, la memoria de trabajo y la motivación intrínseca, lo que repercute en un menor rendimiento académico (Martínez-Otero, 2014; Hernández-Arteaga & Sánchez Limón, 2024). Sin embargo, se reconoce que un nivel moderado de estrés puede actuar como estímulo adaptativo, promoviendo el esfuerzo y la concentración (Milla Díaz, 2024).

En este sentido, la presente investigación se enmarca en el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, el cual permite comprender cómo los estudiantes evalúan cognitivamente las demandas académicas y movilizan estrategias de afrontamiento que inciden en su rendimiento académico. Esta delimitación teórica resulta pertinente para analizar el fenómeno en un contexto de alta exigencia académica y profesionalización.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023?

1.3.2. Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023?
2. ¿Cómo es la relación entre el nivel de los síntomas reacciones del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023?
3. ¿De qué manera es la relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el nivel de estrés y rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

1.4.2. Objetivo específico

1. Identificar la relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023.
2. Analizar la relación entre el nivel de los síntomas reacciones del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023.
3. Establecer la relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación social

La presente investigación sobre el estrés académico y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco reviste una relevancia social significativa. En el contexto actual, la formación universitaria exige altos niveles de desempeño intelectual, emocional y físico, lo que con frecuencia genera sobrecarga en los estudiantes. Este fenómeno ha sido descrito como una respuesta multidimensional que involucra reacciones fisiológicas, emocionales y conductuales ante las exigencias del entorno educativo (Barraza, 2006).

Desde una perspectiva social, comprender cómo el estrés académico afecta la calidad de vida de los futuros profesionales del Derecho resulta fundamental, dado que estos desempeñan funciones clave en la defensa de los derechos, la administración de justicia y la consolidación del Estado de derecho. Tal como se ha señalado en estudios recientes, el estrés prolongado puede limitar el rendimiento académico y comprometer el desarrollo de competencias profesionales esenciales para el ejercicio ético y eficiente de la abogacía (Martínez-Otero, 2014; Hernández-Arteaga & Sánchez Limón, 2024).

En este sentido, los hallazgos del estudio permitirán identificar factores de riesgo psicoeducativos en el entorno universitario, así como proponer estrategias de prevención e intervención orientadas al fortalecimiento del bienestar psicológico y académico. De acuerdo con investigaciones previas, la promoción de la salud mental en estudiantes universitarios no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de

profesionales emocionalmente equilibrados y socialmente comprometidos (Milla Díaz, 2024).

1.5.2. Justificación práctica

Desde el plano práctico, los resultados de esta investigación ofrecen insumos valiosos para la gestión académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco. La identificación de los niveles de estrés académico y su relación con el rendimiento permitirá diseñar programas de tutoría, consejería psicológica y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes. Según estudios aplicados en contextos similares, las intervenciones institucionales orientadas al manejo del estrés han demostrado ser eficaces para mejorar el desempeño académico y reducir la deserción estudiantil (MacIntyre & Gardner, 1994; Noels et al., 2000).

Asimismo, los docentes y autoridades podrán utilizar los resultados para implementar acciones específicas que promuevan un aprendizaje más significativo, favoreciendo no solo el logro académico, sino también el desarrollo integral del estudiante. En consecuencia, se espera que esta investigación contribuya a la formación de profesionales con mayor preparación técnica, estabilidad emocional y capacidad para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional en contextos complejos.

1.5.3. Justificación teórica

Desde una perspectiva teórica, el estudio aporta evidencia empírica al campo de la psicología educativa, al explorar la relación entre el estrés académico y el rendimiento en estudiantes universitarios. El modelo transaccional del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986) y la conceptualización de estrés académico desarrollada por Barraza (2006) permiten comprender cómo las

demandas del entorno educativo pueden superar los recursos de afrontamiento del estudiante, generando efectos adversos en su desempeño.

Además, la investigación se articula con estudios previos que han analizado la interacción entre motivación, ansiedad y rendimiento académico en contextos de educación superior (Deci & Ryan, 1985; Horwitz, 2010), lo que permite contrastar y enriquecer modelos explicativos existentes. En el contexto peruano, este tipo de estudios resulta aún incipiente, por lo que los datos obtenidos contribuirán a fortalecer la base científica sobre la cual se pueden diseñar futuras investigaciones orientadas al bienestar estudiantil y la mejora del rendimiento académico.

1.5.4. Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un diseño correlacional, adecuado para analizar la relación entre dos variables: el estrés académico y el rendimiento académico. La recolección de datos se realizará mediante instrumentos validados, como el Inventario SISCO de Estrés Académico y la escala de Rendimiento Académico desarrollada por Barraza (2008), los cuales han demostrado fiabilidad y validez en estudios previos.

El enfoque metodológico se inscribe dentro de los principios de la psicología educativa, que promueve el uso de procedimientos científicos para el análisis de fenómenos psicoeducativos. Tal como señalan Álvarez y Bisquerra (2012), la rigurosidad en la selección de instrumentos y en el tratamiento estadístico de los datos es esencial para garantizar la validez de los resultados y la pertinencia de las conclusiones. En consecuencia, se espera que los hallazgos obtenidos permitan confirmar las hipótesis planteadas y ofrecer una comprensión integral del fenómeno estudiado.

1.6. Limitaciones de la investigación

1.6.1. Limitaciones de tiempo

El estudio se desarrolló exclusivamente durante el semestre académico 2023-II, lo que impidió disponer de un horizonte temporal más amplio para observar la evolución del estrés académico y su impacto en el rendimiento a lo largo de distintos ciclos formativos. Esta restricción temporal limita la posibilidad de identificar patrones longitudinales o variaciones estacionales en las variables estudiadas. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza, los estudios de corte transversal ofrecen una fotografía puntual del fenómeno, pero no permiten establecer trayectorias ni cambios en el tiempo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

1.6.2. Limitaciones de espacio o territorio

La investigación se circunscribió a los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, en su sede central ubicada en la ciudad de Huánuco. Esta delimitación territorial restringe la posibilidad de extrapolar los resultados a estudiantes de otras facultades, universidades o regiones del país, cuyas condiciones socioeducativas, culturales y académicas pueden diferir significativamente. Tal como advierte Creswell, la validez externa de un estudio depende de la diversidad y representatividad de la muestra, lo cual se ve comprometido cuando el contexto es altamente específico (Creswell, 2014).

1.6.3. Limitaciones de recurso

El desarrollo del estudio estuvo condicionado por la disponibilidad limitada de recursos económicos, tecnológicos y logísticos. La ausencia de financiamiento externo redujo la posibilidad de ampliar la muestra, incorporar

software estadístico avanzado y acceder a bases de datos académicas internacionales actualizadas. Estas restricciones afectaron tanto la profundidad del análisis como la amplitud de la revisión teórica. En investigaciones educativas, la disponibilidad de recursos influye directamente en la calidad metodológica y en la capacidad de contrastar resultados con estudios previos de mayor alcance (Bisquerra, 2019).

1.6.4. Limitaciones de tipo informativo

El estudio enfrentó restricciones vinculadas al acceso, calidad y diversidad de la información utilizada. En primer lugar, las calificaciones académicas fueron obtenidas de los registros oficiales de la Facultad, cuya precisión depende de la actualización y consistencia de los sistemas administrativos. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza, la validez de los datos secundarios está sujeta a la confiabilidad de las fuentes institucionales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Por otro lado, la medición del estrés académico se realizó mediante el Inventario SISCO, instrumento de autoinforme que depende de la sinceridad, comprensión y disposición de los participantes. Este tipo de herramientas puede verse afectado por sesgos de deseabilidad social, interpretación subjetiva o falta de introspección, lo que podría distorsionar los resultados obtenidos (Domínguez & Merino, 2015).

Además, la investigación se basó únicamente en dos fuentes principales de información: el Inventario SISCO y las calificaciones académicas. No se incorporaron técnicas complementarias como entrevistas, grupos focales u observaciones directas, lo que limitó la posibilidad de triangular los datos y enriquecer la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas. Según

Bisquerra, la triangulación metodológica fortalece la validez interna y permite una interpretación más robusta de los resultados (Bisquerra, 2019).

Finalmente, los hallazgos deben interpretarse con cautela, ya que corresponden exclusivamente a estudiantes de una facultad específica, lo cual restringe su aplicabilidad a otras carreras universitarias con dinámicas académicas distintas. Tal como advierte Creswell, la generalización de resultados requiere contextos comparables y muestras representativas de la población objetivo (Creswell, 2014).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales:

Huerta et al. (2023) desarrollaron en México una investigación titulada *Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Médico Cirujano*, con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico y el rendimiento en estudiantes de medicina, una de las carreras con mayor carga cognitiva y emocional en el país. La muestra estuvo conformada por 118 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 18 y 25 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional en una universidad del sureste mexicano. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Para la medición del estrés se utilizó el Inventario SISCO de Estrés Académico, mientras que el rendimiento académico se evaluó a través del promedio semestral oficial, cuyos valores oscilaron entre 11.0 y 18.5 sobre 20. Los resultados indicaron una correlación positiva baja entre el estrés y el rendimiento académico ($r = 0.12$), sin significancia estadística robusta, lo que sugiere que niveles moderados de estrés

podrían estar asociados a un ligero incremento en el desempeño, aunque no de forma concluyente. En consecuencia, se concluyó que la relación entre ambas variables es débil, y se recomendó considerar factores adicionales como la motivación intrínseca, el apoyo institucional y las estrategias de afrontamiento para comprender mejor el fenómeno en contextos de alta exigencia profesional.

Por su parte, Gonzales et al. (2022) llevaron a cabo un estudio en México con el propósito de determinar cómo se relaciona el estrés académico con el rendimiento en estudiantes universitarios de distintas disciplinas, incluyendo ingeniería, psicología, administración y derecho. La investigación adoptó un diseño cuantitativo, correlacional y transversal, con una muestra de 300 estudiantes de instituciones públicas y privadas, seleccionados mediante muestreo estratificado proporcional, con edades entre 18 y 27 años. El 58.3 % de los participantes fueron mujeres y el 41.7 % hombres. Para la recolección de datos se aplicó el Inventario SISCO para medir el nivel de estrés, y el rendimiento académico se evaluó mediante el promedio ponderado acumulado, con rangos entre 10.5 y 19.2 sobre 20. Los hallazgos revelaron una correlación negativa estadísticamente significativa entre el estrés académico y el rendimiento ($r = -0.46$, $p < 0.01$), lo que indica que a medida que aumenta el estrés, el rendimiento tiende a disminuir de forma consistente. Además, se observó que los estudiantes con niveles de estrés alto (más de 70 puntos en la escala SISCO) presentaban promedios académicos inferiores a 13.0, mientras que aquellos con niveles bajos de estrés superaban los 16.0. Por tanto, se concluyó que el estrés académico actúa como un factor inhibidor del desempeño, y se recomendó implementar programas institucionales de intervención psicoeducativa, tutorías y estrategias de manejo emocional para mitigar sus efectos negativos.

Finalmente, Rueda et al. (2021) realizaron en Ecuador una investigación titulada *Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana*, cuyo objetivo fue examinar el vínculo entre el estrés académico y el rendimiento en estudiantes de Enfermería, una carrera caracterizada por la combinación de exigencias teóricas, prácticas y clínicas. El estudio se desarrolló en una universidad pública de la región costa, bajo una metodología descriptiva-analítica, con enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra incluyó a 735 estudiantes, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, con edades entre 17 y 26 años; el 64 % fueron mujeres y el 36 % hombres. Se utilizó el Inventario SISCO para medir el estrés académico, y los promedios oficiales de calificaciones como indicador del rendimiento, con rangos entre 12.0 y 18.0 sobre 20. Los resultados mostraron una asociación directa moderada entre el estrés y el rendimiento académico ($r = 0.31$, $p < 0.05$), lo que sugiere que el estrés, en niveles controlados, puede actuar como factor activador que favorece el cumplimiento de metas académicas. Además, se observó que los estudiantes con estrés moderado (entre 40 y 60 puntos en la escala SISCO) presentaban mejores promedios que aquellos con estrés muy bajo o muy alto. Por ende, se concluyó que el estrés académico no siempre es perjudicial, y que su impacto depende del nivel de tolerancia individual, del contexto institucional y de las estrategias de afrontamiento disponibles.

2.1.2. Antecedentes nacionales:

Béjar y Condori (2023) realizaron en Cusco una investigación titulada *Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UNSAAC*, con el objetivo de determinar la relación entre el nivel de estrés académico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El estudio se enmarcó en un diseño descriptivo, transversal y correlacional, aplicado a una población de 493 estudiantes matriculados en la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), con edades comprendidas entre los 17 y 26 años. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, empleando como instrumento el Inventario SISCO SV-21 para medir el estrés académico, mientras que el rendimiento académico se registró mediante una ficha específica que recopiló promedios semestrales y calificaciones cualitativas. Los resultados evidenciaron una correlación inversa estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = -0.39$, $p < 0.01$), lo que indica que a menor nivel de estrés, mayor rendimiento académico. Además, se observó que los estudiantes con niveles bajos de estrés (menos de 40 puntos en la escala SISCO) alcanzaban promedios superiores a 16.5 sobre 20, mientras que aquellos con niveles altos de estrés (más de 70 puntos) presentaban promedios inferiores a 13.0. En consecuencia, se concluyó que el estrés académico constituye un factor limitante del desempeño, y que su reducción podría favorecer el logro académico en contextos universitarios exigentes como el de Enfermería.

Por otro lado, López y Vásquez (2023) desarrollaron en el Callao un estudio titulado *Estrés académico y rendimiento académico por el retorno a las clases presenciales en los estudiantes de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao*, cuyo objetivo fue determinar

la relación entre el estrés académico y el rendimiento en estudiantes del III, IV y V ciclo, en el contexto del retorno a la presencialidad post-pandemia. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de nivel relacional y diseño transversal, con una muestra de 96 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para medir el estrés se aplicó el Inventario SISCO SV en su segunda versión, y el rendimiento académico se evaluó mediante una ficha de registro de notas oficiales. Los resultados indicaron que el 62 % de los estudiantes presentaba un nivel medio de estrés (entre 41 y 60 puntos), mientras que el 28 % reportó niveles altos (más de 60 puntos), y solo el 10 % mostró niveles bajos. En cuanto al rendimiento, el 54 % obtuvo calificaciones entre 15 y 17 sobre 20, considerado como rendimiento bueno. Se identificó una correlación inversa significativa entre el estrés académico y el rendimiento ($r = -0.42, p < 0.01$), y se concluyó que las estrategias de afrontamiento, como el apoyo familiar, la organización del tiempo y el acompañamiento docente, se relacionan positivamente con un mejor desempeño académico en contextos de transición educativa.

Finalmente, Infantas y Heredia (2023) llevaron a cabo en Tacna una investigación titulada *Estrés académico y rendimiento académico de los estudiantes de un Instituto de Educación*, con el objetivo de identificar el nivel de estrés académico y el rendimiento educativo de los alumnos durante el año 2021, en plena etapa de adaptación al entorno virtual por la pandemia de COVID-19. El estudio fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, alcance relacional y diseño transversal no experimental. La muestra estuvo conformada por 133 estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Privado Edutek, con edades entre 18 y 30 años, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Para la medición

del estrés se utilizó la Escala SISCO SV adaptada al contexto pandémico, mientras que el rendimiento académico se evaluó mediante el análisis de las calificaciones finales del ciclo lectivo. Los resultados revelaron una correlación inversa estadísticamente significativa entre el estrés académico y el rendimiento ($r = -0.36$, $p < 0.05$), evidenciando que los estudiantes con mayores niveles de estrés presentaban promedios más bajos. En particular, se observó que el 47 % de los estudiantes con estrés alto (más de 65 puntos) obtuvo calificaciones por debajo de 13.5, mientras que el 35 % con estrés moderado logró promedios entre 15 y 17. Por tanto, se concluyó que el estrés académico, especialmente en contextos de incertidumbre y virtualidad, afecta negativamente el rendimiento, y que su gestión adecuada es clave para mejorar los resultados educativos en instituciones pedagógicas.

2.1.3. Antecedentes locales:

Raymundo y López (2023) realizaron en Huánuco una investigación titulada Las habilidades sociales y el estrés académico de los adolescentes del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán – 2022, con el objetivo de establecer el vínculo existente entre las destrezas sociales y el estrés escolar en estudiantes preuniversitarios. El estudio fue de tipo básico, nivel correlacional, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, aplicado a una muestra de 79 alumnos del centro preuniversitario de la UNHEVAL, con edades entre 16 y 18 años. Para la medición de las variables se utilizaron dos cuestionarios validados por juicio de expertos y con niveles de confiabilidad superiores a 0.80 según el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron una correlación positiva muy fuerte entre las habilidades sociales y el estrés académico ($r = 0.81$; $p < 0.01$), lo que indica que los estudiantes con mayores

destrezas sociales también reportaban niveles más altos de estrés, posiblemente debido a una mayor exposición a situaciones de interacción y exigencia académica. En consecuencia, se concluyó que el desarrollo de habilidades sociales no necesariamente reduce el estrés, sino que puede estar vinculado a una mayor sensibilidad frente a las demandas del entorno educativo.

Por su parte, Espinoza (2023) desarrolló en Huánuco un estudio en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, con el objetivo de determinar la asociación entre el estrés académico, la calidad del sueño, el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes del segundo al cuarto año de la Escuela Profesional de Medicina Humana. La investigación fue de tipo observacional, correlacional y de corte transversal, aplicada a una muestra de 88 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Se utilizaron instrumentos validados por expertos: el Inventario SISCO para medir el estrés académico, el Índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh, la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, y el promedio ponderado de notas para evaluar el rendimiento académico. Los resultados revelaron que el 74.4 % de los estudiantes presentaban mala calidad de sueño, mientras que el 100 % reportó algún nivel de estrés, predominando el nivel moderado con un 56.5 %. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y el estrés ($p = 0.001$), así como con el bienestar psicológico ($p = 0.013$), pero no con la calidad del sueño ($p = 0.845$). Por tanto, se concluyó que el rendimiento académico está influido por el estrés y el bienestar emocional, pero no necesariamente por la calidad del descanso, lo que sugiere que los factores psicoafectivos tienen mayor peso que los fisiológicos en contextos de alta exigencia académica como Medicina.

En otro contexto, Gamarra (2021) llevó a cabo en Pasco el estudio titulado Inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de Radiología Oral y Maxilofacial en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, con el objetivo de examinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una asignatura especializada. La investigación fue de tipo correlacional, con diseño no experimental de corte transversal, aplicada a una muestra de 80 estudiantes, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Se encontró que el 71.1 % de los participantes presentaba un nivel promedio de inteligencia emocional, mientras que el 54 % alcanzó un rendimiento en proceso (calificaciones entre 11 y 13 sobre 20). El análisis estadístico mediante el coeficiente de Spearman arrojó una correlación positiva alta y significativa ($r = 0.706$; $p = 0.000$), lo que confirma que el desarrollo de competencias emocionales favorece el desempeño académico y contribuye a la formación profesional integral en los futuros odontólogos. En consecuencia, se recomendó incorporar programas de educación emocional en el currículo para fortalecer el rendimiento en asignaturas clínicas.

Finalmente, Mendoza (2022) desarrolló en Pasco la investigación titulada Estrés escolar y logros de aprendizaje del área de Ciencia y Tecnología en estudiantes del IV ciclo de la Institución Educativa N.º 34129, Chacayán – Pasco, con el propósito de determinar la relación entre el estrés escolar y el desempeño académico en estudiantes de educación básica. El estudio fue de tipo básico, con diseño descriptivo correlacional, aplicado a una muestra de 22 estudiantes del IV ciclo, seleccionados por conveniencia, con edades entre 9 y 11 años. Se utilizó la Escala de Estrés Escolar, adaptada de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil de Flores (2017), y una ficha de análisis documental para evaluar los logros de

aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología. Los resultados mostraron una correlación positiva alta ($r = 0.775$; $p = 0.004$), lo que evidenció una relación significativa entre el nivel de estrés escolar y el rendimiento académico. En particular, los estudiantes con mayores niveles de estrés obtenían mejores resultados en las evaluaciones, lo que sugiere que el estrés, en niveles moderados, puede actuar como factor motivador en contextos escolares rurales. Se concluyó que el estrés escolar no siempre es perjudicial, y que su impacto depende del contexto educativo, la edad del estudiante y las estrategias de afrontamiento disponibles.

2.2. Bases teóricas – científicas

2.2.1. Estrés académico

Definición conceptual del estrés académico

- **Definición general del estrés**
 - **Enfoque fisiológico**

Desde el enfoque fisiológico, el estrés se define como una respuesta adaptativa del organismo ante estímulos que amenazan su homeostasis. Esta respuesta implica la activación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, lo que produce la liberación de cortisol y adrenalina, hormonas que preparan al cuerpo para enfrentar situaciones de demanda elevada (Selye, 1976). En contextos académicos, esta activación puede volverse crónica, generando alteraciones en el sueño, fatiga persistente, cefaleas y disfunciones gastrointestinales (Alfonso et al., 2015). La fisiología del estrés académico, por tanto, no solo implica una

reacción puntual, sino una serie de adaptaciones que, si se prolongan, pueden comprometer la salud integral del estudiante.

- **Enfoque psicológico**

Desde la psicología, el estrés se concibe como un proceso cognitivo-emocional en el que el individuo evalúa si posee los recursos necesarios para afrontar una situación percibida como amenazante o desafiante (Lazarus & Folkman, 1986). Esta evaluación se divide en primaria (valoración del peligro) y secundaria (valoración de los recursos de afrontamiento). El estrés académico, en este marco, se activa cuando el estudiante interpreta las demandas educativas como superiores a sus capacidades, generando ansiedad, frustración, irritabilidad y pensamientos de incapacidad (Berrío & Mazo, 2011). Este enfoque destaca la subjetividad del estrés, es decir, que no depende exclusivamente del estímulo, sino de la interpretación que el estudiante hace de él.

- **Enfoque educativo**

En el ámbito educativo, el estrés se entiende como una respuesta multidimensional que involucra aspectos fisiológicos, emocionales, conductuales y cognitivos ante las exigencias del entorno académico (Organización Mundial de la Salud, citado en Hernández-Arteaga & Sánchez Limón, 2024). Este enfoque considera que el estrés académico surge de la interacción entre el estudiante y las demandas institucionales, tales como evaluaciones, carga lectiva, prácticas, interacción social y

presión por el rendimiento. Además, se reconoce que el estrés puede tener efectos tanto negativos como positivos en el aprendizaje, dependiendo de su intensidad y duración (Alfonso et al., 2015).

- **Definición específica del estrés académico**

- **Características del estrés académico**

El estrés académico se caracteriza por ser una forma específica de estrés que afecta a estudiantes en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior. Sus principales rasgos incluyen la percepción de sobrecarga de tareas, presión por obtener buenos resultados, temor al fracaso, dificultad para gestionar el tiempo, y sensación de descontrol frente a las exigencias académicas (Barraza, 2006). A diferencia de otras formas de estrés, el académico se vincula directamente con el rendimiento, la motivación y la permanencia en el sistema educativo. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) señalan que el estrés académico se manifiesta como una activación fisiológica, emocional, conductual y cognitiva ante eventos académicos, lo que lo convierte en un fenómeno complejo que requiere abordajes integrales.

- **Diferencias entre eustrés y distrés**

El estrés académico puede manifestarse en dos formas principales: el eustrés y el distrés. El eustrés es una forma positiva de estrés que actúa como estímulo para la acción, promoviendo la motivación, el enfoque y el rendimiento. Este

tipo de estrés se presenta cuando el estudiante percibe las exigencias como desafiantes pero manejables, lo que activa recursos internos para superarlas (Selye, 1976; U Chile, 2023). En cambio, el distrés es una forma negativa que genera bloqueo emocional, deterioro cognitivo y bajo desempeño. Se activa cuando las demandas son percibidas como amenazas incontrolables, lo que provoca ansiedad, desmotivación y conductas de evitación (Berrío & Mazo, 2011). La diferencia entre ambos radica en la intensidad del estímulo y en la capacidad del estudiante para afrontarlo adecuadamente.

- **Manifestaciones en estudiantes universitarios**

En estudiantes universitarios, el estrés académico se manifiesta de manera diversa, dependiendo del ciclo formativo, la carrera, el contexto institucional y las características personales. Las manifestaciones más comunes incluyen insomnio, fatiga, ansiedad, irritabilidad, dificultad para concentrarse, bajo rendimiento y desmotivación (Alfonso et al., 2015). En carreras de alta exigencia como Derecho, Medicina y Enfermería, el estrés se intensifica por la carga lectiva, las prácticas profesionales y la presión por alcanzar estándares elevados. Según datos recientes, más del 70 % de los estudiantes universitarios presentan algún nivel de estrés académico, siendo el nivel moderado el más frecuente (Hernández-Arteaga & Sánchez Limón, 2024). Estas manifestaciones no solo afectan el

rendimiento, sino también la salud mental y la permanencia en el sistema educativo.

Fundamentos teóricos del estrés académico

El estudio del estrés académico se sustenta en diversos marcos teóricos que explican su origen, desarrollo y consecuencias en el ámbito universitario. Estos modelos permiten comprender cómo los estudiantes interpretan las exigencias académicas, cómo responden emocional y conductualmente, y qué factores modulan su impacto en el rendimiento.

- **Modelo transaccional del estrés (Lazarus y Folkman)**

El modelo transaccional del estrés, formulado por Lazarus y Folkman (1986), plantea que el estrés no es una reacción automática ante un estímulo, sino un proceso dinámico de interacción entre el individuo y su entorno. En este enfoque, el estrés académico surge cuando el estudiante percibe que las demandas educativas superan sus recursos personales para afrontarlas. Esta percepción se construye a través de dos procesos evaluativos: la evaluación primaria y la evaluación secundaria, que determinan la intensidad de la respuesta de afrontamiento.

- **Evaluación primaria**

La evaluación primaria consiste en el juicio inicial que realiza el estudiante sobre la naturaleza de la situación académica. En este proceso, el sujeto determina si el estímulo representa una amenaza, un desafío o una pérdida. Por ejemplo, un examen oral puede ser percibido como una amenaza si el estudiante considera que no está preparado, o como un desafío si lo interpreta como una oportunidad para demostrar sus

conocimientos. Esta valoración inicial activa la respuesta emocional y fisiológica correspondiente (Lazarus & Folkman, 1986; Barraza, 2006).

- **Evaluación secundaria**

La evaluación secundaria implica el análisis de los recursos disponibles para enfrentar la situación estresante. Estos recursos pueden ser internos (habilidades cognitivas, estrategias de afrontamiento, experiencia previa) o externos (apoyo docente, tiempo disponible, acceso a materiales). Si el estudiante considera que posee los medios adecuados para afrontar la demanda, el estrés disminuye; de lo contrario, se intensifica. Esta fase es clave para la activación de mecanismos de afrontamiento funcionales o disfuncionales (Domínguez & Merino, 2015).

- **Respuesta de afrontamiento**

La respuesta de afrontamiento se refiere a las acciones cognitivas y conductuales que el estudiante pone en marcha para manejar el estrés. Estas pueden clasificarse en afrontamiento centrado en el problema (planificación, búsqueda de apoyo, resolución de tareas) y afrontamiento centrado en la emoción (regulación emocional, evitación, resignación). La eficacia de estas estrategias influye directamente en el impacto del estrés sobre el rendimiento académico. Según Alfonso et al. (2015), los estudiantes que utilizan estrategias activas presentan menor afectación emocional y mejor desempeño académico.

- **Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan)**

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), sostiene que la motivación humana se organiza en un continuo que va desde

la motivación extrínseca hasta la intrínseca. En el ámbito académico, esta teoría permite entender cómo el estrés puede afectar la calidad de la motivación y, por ende, el rendimiento. La autodeterminación se basa en tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, cuya satisfacción modula la experiencia emocional del estudiante.

- **Motivación intrínseca y estrés**

La motivación intrínseca se refiere al impulso interno por aprender, explorar y dominar contenidos por interés propio. Cuando el estudiante está motivado intrínsecamente, el estrés puede actuar como un estímulo que potencia el rendimiento, al activar el compromiso y la concentración. Sin embargo, si el estrés es excesivo, puede inhibir la motivación y generar conductas de evitación. Noels et al. (2000) señalan que la motivación autodeterminada se asocia con mayor persistencia, satisfacción académica y menor vulnerabilidad al estrés.

- **Autonomía y percepción de control**

La percepción de autonomía y control sobre el proceso de aprendizaje es fundamental para la regulación emocional. Los estudiantes que sienten que tienen control sobre sus decisiones académicas tienden a experimentar menos estrés y a desarrollar estrategias de afrontamiento más eficaces. En cambio, la percepción de imposición o falta de elección incrementa el distrés y reduce el compromiso académico (Deci & Ryan, 1985; Berrío & Mazo, 2011). La autonomía también favorece la resiliencia ante situaciones evaluativas complejas.

- **Implicancias en el rendimiento académico**

La interacción entre motivación, autonomía y estrés tiene implicancias directas en el rendimiento. Estudios recientes han demostrado que los estudiantes con alta motivación autodeterminada y bajo estrés tienden a obtener mejores resultados académicos, mientras que aquellos con motivación controlada y alto estrés presentan mayor riesgo de fracaso (Gonzales et al., 2022; Espinoza, 2023). La teoría de la autodeterminación permite diseñar entornos educativos que promuevan el bienestar emocional y el desempeño académico.

- **Aportes de la psicología educativa**

La psicología educativa ha contribuido significativamente al estudio del estrés académico, al identificar sus efectos sobre el aprendizaje, el rendimiento y la permanencia en el sistema educativo. Este enfoque permite integrar variables cognitivas, emocionales y contextuales en el análisis del fenómeno, y propone estrategias de intervención basadas en la autorregulación, el acompañamiento emocional y el diseño curricular sensible.

- **Relación entre estrés y aprendizaje**

El estrés afecta procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria de trabajo y la capacidad de razonamiento. Cuando el nivel de estrés es moderado, puede mejorar la concentración y el enfoque; sin embargo, niveles elevados deterioran la capacidad de retención y comprensión. Martínez-Otero (2014) sostiene que el estrés académico interfiere en la consolidación de aprendizajes significativos, especialmente en contextos de evaluación continua.

- **Estrés como factor de riesgo académico**

El estrés académico se ha identificado como un predictor de bajo rendimiento, abandono de asignaturas y disminución del compromiso estudiantil. En contextos universitarios, el estrés crónico puede generar trastornos emocionales, disminución de la autoestima académica y deterioro del desempeño. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) afirman que el estrés sostenido sin mecanismos de regulación adecuados constituye un riesgo para la trayectoria formativa del estudiante.

- **Estrés y deserción universitaria**

Diversos estudios han vinculado el estrés académico con la deserción universitaria, especialmente en carreras de alta exigencia. La falta de estrategias de afrontamiento, el escaso apoyo institucional y la presión por resultados pueden llevar al estudiante a abandonar sus estudios. Rueda et al. (2021) señalan que el estrés académico es uno de los principales factores asociados al abandono en los primeros ciclos, y recomiendan implementar programas de tutoría, acompañamiento emocional y flexibilización curricular.

Factores que generan estrés académico

- **Factores académicos**

- **Carga lectiva**

La carga lectiva excesiva es uno de los principales estresores en contextos universitarios. Esta se manifiesta en la acumulación de asignaturas, lecturas obligatorias, trabajos escritos, exposiciones y actividades extracurriculares. Según Barraza (2006), cuando el volumen de tareas supera la capacidad de

organización del estudiante, se genera una percepción de sobrecarga que activa respuestas fisiológicas y emocionales de estrés. Gambini et al. (2024) señalan que el 65 % de los estudiantes universitarios experimenta estrés moderado o alto debido a la carga académica semanal, especialmente en carreras con alto contenido teórico como Derecho y Medicina.

- **Evaluaciones frecuentes**

La frecuencia y modalidad de las evaluaciones también constituyen un factor crítico. Pruebas escritas, orales, prácticas y virtuales aplicadas de forma continua generan ansiedad anticipatoria, especialmente cuando el estudiante percibe que su rendimiento será juzgado públicamente o que su permanencia en la carrera depende de los resultados. Pérez Fernández et al. (2024) afirman que la presión evaluativa activa mecanismos de evitación, bloqueos cognitivos y deterioro del rendimiento, sobre todo cuando los criterios de evaluación son poco claros o inconsistentes.

- **Prácticas preprofesionales**

Las prácticas preprofesionales, aunque necesarias para la formación integral, pueden convertirse en una fuente de estrés cuando el estudiante se enfrenta a entornos reales sin una preparación emocional suficiente. En carreras como Enfermería, Psicología o Derecho, el contacto con pacientes, usuarios o casos judiciales exige habilidades técnicas, éticas y comunicativas que no siempre han sido desarrolladas plenamente. Espinoza (2023)

reporta que el 72 % de los estudiantes de Medicina que iniciaban prácticas clínicas presentaban niveles altos de estrés, asociados al temor al error, la exposición pública y la responsabilidad profesional.

- **Factores personales**

- **Gestión del tiempo**

La capacidad para organizar el tiempo de manera eficiente es fundamental para enfrentar las exigencias académicas. La falta de planificación, la procrastinación y la dificultad para establecer prioridades generan acumulación de tareas y sensación de descontrol. Gonzales et al. (2022) indican que los estudiantes que no utilizan herramientas de gestión del tiempo presentan niveles de estrés significativamente más altos que aquellos que planifican sus actividades semanalmente. La gestión inadecuada del tiempo también afecta el equilibrio entre la vida académica, personal y social, lo que incrementa la fatiga y la frustración.

- **Habilidades cognitivas**

Las habilidades cognitivas como la memoria, la atención, la comprensión lectora y el razonamiento lógico son esenciales para el aprendizaje universitario. Cuando estas habilidades son limitadas o están deterioradas por el estrés, el estudiante experimenta dificultades para procesar la información, resolver problemas y cumplir con las exigencias académicas. Martínez-Otero (2014) sostiene que el estrés académico afecta directamente la memoria de trabajo y la capacidad de

concentración, lo que genera un círculo vicioso de bajo rendimiento y mayor estrés.

- **Estado emocional**

El estado emocional del estudiante influye en la percepción de amenaza y en la eficacia de las estrategias de afrontamiento. La presencia de ansiedad, depresión, inseguridad o baja autoestima académica intensifica la respuesta de estrés ante situaciones evaluativas o de exposición. Domínguez y Merino (2015) afirman que los estudiantes con sintomatología emocional no tratada presentan mayor vulnerabilidad al estrés académico, lo que puede derivar en conductas de evitación, aislamiento o abandono de asignaturas.

- **Factores institucionales**

- **Clima académico**

El clima académico se refiere al conjunto de percepciones que los estudiantes tienen sobre el ambiente de aprendizaje, la relación con sus pares y docentes, y el apoyo institucional. Un clima competitivo, rígido o poco empático puede generar tensión constante, mientras que un entorno colaborativo y respetuoso favorece el bienestar emocional. Sotelo Castillo (2023) encontró que el 61 % de los estudiantes que percibían un clima académico negativo reportaban niveles altos de estrés, especialmente en contextos de evaluación y participación grupal.

- **Relación con docentes**

La calidad de la interacción con los docentes influye directamente en la percepción de seguridad y confianza del estudiante. Docentes autoritarios, poco accesibles o excesivamente exigentes pueden aumentar el estrés, mientras que aquellos que brindan orientación, retroalimentación y apoyo emocional contribuyen a reducirlo. Rueda et al. (2021) señalan que la relación docente-estudiante es un factor protector frente al estrés académico, especialmente en carreras de alta exigencia.

- **Acceso a recursos**

La disponibilidad de bibliografía actualizada, conectividad, plataformas digitales, espacios de estudio y servicios de apoyo psicológico es fundamental para el desarrollo académico. La carencia de estos recursos genera frustración, retrasos y sensación de inequidad, lo que incrementa el estrés. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) destacan que el acceso limitado a recursos tecnológicos durante la pandemia fue uno de los principales factores de estrés en estudiantes universitarios, afectando tanto el rendimiento como la salud mental.

Dimensiones del estrés académico

- **Estresores académicos**

- **Sobrecarga de tareas**

La sobrecarga de tareas se refiere a la acumulación simultánea de actividades académicas que deben cumplirse en plazos breves. Esta condición genera una percepción de presión

constante, desorganización y agotamiento físico y mental. Según Barraza (2006), este estresor es uno de los más frecuentes en estudiantes universitarios, especialmente en ciclos superiores donde se intensifica la carga lectiva. Gil Álvarez y Fernández Becerra (2021) señalan que la falta de planificación institucional y la escasa coordinación entre asignaturas agravan esta sobrecarga, afectando la capacidad de respuesta del estudiante.

- **Presión evaluativa**

La presión evaluativa se manifiesta en el temor a obtener calificaciones bajas, a ser juzgado por docentes o pares, y a no cumplir con los estándares académicos. Este estresor activa respuestas de ansiedad anticipatoria, bloqueos mentales y conductas de evitación. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) afirman que los estudiantes sometidos a evaluaciones frecuentes y de alto impacto presentan mayor vulnerabilidad emocional, especialmente cuando los criterios de evaluación son poco claros o cuando el rendimiento determina el acceso a beneficios académicos.

- **Interacción social académica**

La interacción social académica incluye la participación en debates, exposiciones, trabajos grupales y actividades colaborativas. Aunque estas experiencias pueden ser enriquecedoras, también generan estrés por el temor al juicio, la comparación y el conflicto interpersonal. Arpi Barazorda et al. (2024) indican que los estudiantes con habilidades sociales

limitadas o con antecedentes de ansiedad social presentan mayor estrés en situaciones de exposición pública, lo que afecta su participación y desempeño.

- **Síntomas del estrés académico**

- **Síntomas fisiológicos**

Los síntomas fisiológicos del estrés académico incluyen insomnio, fatiga crónica, cefaleas, taquicardia, sudoración excesiva y alteraciones digestivas. Estas manifestaciones reflejan la activación del sistema nervioso autónomo ante estímulos percibidos como amenazantes. Selye (1976) describió estos síntomas como parte de la respuesta general de adaptación, que si se prolonga puede generar deterioro físico. Gil Álvarez y Fernández Becerra (2021) encontraron que más del 60 % de los estudiantes con estrés académico reportan al menos tres síntomas fisiológicos persistentes.

- **Síntomas emocionales**

Los síntomas emocionales comprenden ansiedad, irritabilidad, tristeza, frustración, sensación de impotencia y desmotivación. Estas emociones afectan la disposición para el aprendizaje, la participación en clase y la interacción con docentes y compañeros. Domínguez y Merino (2015) afirman que el estrés académico sostenido sin regulación emocional adecuada puede derivar en trastornos afectivos, disminución de la autoestima académica y abandono de asignaturas.

- **Síntomas cognitivos**

Los síntomas cognitivos incluyen dificultad para concentrarse, olvidos frecuentes, bloqueos mentales, pensamientos negativos sobre el desempeño y disminución de la capacidad de razonamiento. Martínez-Otero (2014) sostiene que el estrés académico deteriora la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, lo que afecta directamente el rendimiento. Arpi Barazorda et al. (2024) agregan que estos síntomas se intensifican en contextos de evaluación continua y sobrecarga de información.

- **Estrategias de afrontamiento**

- **Afrontamiento activo**

El afrontamiento activo incluye estrategias como la planificación, la búsqueda de apoyo, la reestructuración cognitiva, la resolución de problemas y el uso de técnicas de estudio. Estas estrategias permiten enfrentar el estrés de manera funcional, reduciendo su impacto negativo. Lazarus y Folkman (1986) clasifican este tipo de afrontamiento como centrado en el problema, ya que busca modificar la situación estresante. Gil Álvarez y Fernández Becerra (2021) reportan que los estudiantes que aplican afrontamiento activo presentan menor afectación emocional y mejor desempeño académico.

- **Afrontamiento evitativo**

El afrontamiento evitativo se caracteriza por conductas como la procrastinación, la evasión de responsabilidades, la negación

del problema y el aislamiento. Estas respuestas, aunque pueden aliviar temporalmente la tensión, agravan el estrés y deterioran el rendimiento académico. Domínguez y Merino (2015) advierten que el uso frecuente de estrategias evitativas está asociado a mayor riesgo de deserción y a la cronificación del estrés académico.

- **Regulación emocional**

La regulación emocional implica el uso de técnicas para controlar la intensidad de las emociones negativas, como la respiración consciente, la meditación, el ejercicio físico, la expresión emocional y la reestructuración cognitiva. Deci y Ryan (1985) destacan que la percepción de autonomía y control favorece la regulación emocional, reduciendo el impacto del estrés. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) recomiendan incorporar programas de autorregulación emocional en el currículo universitario para fortalecer el bienestar psicológico y el rendimiento.

Instrumentos para medir el estrés académico

La medición del estrés académico requiere instrumentos psicométricos que permitan identificar sus dimensiones, intensidad y efectos en el rendimiento estudiantil. Entre los más utilizados en el contexto latinoamericano se encuentra el Inventario SISCO de Estrés Académico, desarrollado por Barraza Macías, el cual ha sido aplicado en múltiples estudios universitarios por su estructura clara, validez empírica y adaptabilidad contextual.

- **Inventario SISCO de Estrés Académico**

- **Estructura del instrumento**

El Inventario SISCO de Estrés Académico fue diseñado por Moisés Barraza en 2006 para evaluar el estrés en estudiantes de educación superior. Su estructura contempla tres dimensiones fundamentales: los estresores académicos (fuentes de presión), los síntomas del estrés (manifestaciones fisiológicas, emocionales y cognitivas) y las estrategias de afrontamiento (recursos utilizados para enfrentar el estrés). Cada dimensión está compuesta por ítems que permiten identificar la frecuencia e intensidad con que el estudiante experimenta situaciones estresantes en el entorno académico (Barraza, 2006; Gil Álvarez & Fernández Becerra, 2021). Esta organización facilita una evaluación integral del fenómeno, permitiendo distinguir entre el origen del estrés, sus efectos y las respuestas del sujeto.

- **Escala de respuesta**

El instrumento utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos para cada ítem, que va desde “nunca” (1) hasta “siempre” (5), lo que permite captar la frecuencia con que se presentan los estresores, síntomas y estrategias. Esta escala facilita la cuantificación del estrés académico y permite establecer niveles de intensidad: bajo, moderado y alto. Según Domínguez y Merino (2015), el uso de esta escala favorece la interpretación estadística de los resultados y permite comparaciones entre grupos, ciclos formativos y contextos institucionales.

- **Validez y confiabilidad**

El Inventario SISCO ha demostrado altos niveles de validez y confiabilidad en diversos estudios. La validez de contenido ha sido confirmada mediante juicio de expertos en psicología educativa, mientras que la confiabilidad interna se ha evaluado a través del coeficiente alfa de Cronbach, alcanzando valores superiores a 0.85 en la mayoría de las aplicaciones (Barraza, 2006; Gil Álvarez & Fernández Becerra, 2021). Estos indicadores garantizan que el instrumento mide de manera consistente el constructo de estrés académico y que sus resultados son interpretables en términos clínicos y pedagógicos.

- **Aplicaciones del SISCO en estudios previos**

- **Estudios en contextos universitarios**

El Inventario SISCO ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre estrés académico en estudiantes universitarios de diversas disciplinas. Espinoza (2023) lo aplicó en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, encontrando que el 100 % presentaba algún nivel de estrés, predominando el nivel moderado. Asimismo, Raymundo y López (2023) lo emplearon en adolescentes del centro preuniversitario de la misma universidad, evidenciando una correlación significativa entre habilidades sociales y estrés académico. Estos estudios confirman la utilidad del instrumento para identificar patrones de estrés en poblaciones específicas.

- **Adaptaciones contextuales**

El SISCO ha sido adaptado para responder a contextos específicos, como el entorno virtual generado por la pandemia de COVID-19.

Infantas y Heredia (2023) utilizaron una versión modificada del instrumento para evaluar el estrés académico en estudiantes de un instituto pedagógico en Tacna, incorporando ítems relacionados con la conectividad, la interacción virtual y la gestión del aprendizaje remoto. Estas adaptaciones han permitido mantener la pertinencia del instrumento en escenarios cambiantes, sin perder su estructura original ni su validez psicométrica.

- **Limitaciones del instrumento**

A pesar de su utilidad, el Inventario SISCO presenta algunas limitaciones. Una de ellas es su carácter autoinformado, lo que puede generar sesgos de deseabilidad social o de interpretación subjetiva. Domínguez y Merino (2015) advierten que los estudiantes pueden subestimar o sobrestimar sus niveles de estrés según el contexto en que se aplica el instrumento. Además, aunque el SISCO ha sido validado en múltiples estudios, su aplicación requiere ajustes culturales y lingüísticos cuando se traslada a contextos internacionales o a poblaciones con características específicas, como estudiantes con discapacidad o de comunidades indígenas.

Estudios previos sobre estrés académico

- **Investigaciones nacionales**

- **Estudios en Huánuco**

En la región de Huánuco, diversas investigaciones han abordado el estrés académico desde múltiples enfoques. Espinoza (2023) desarrolló un estudio en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán con estudiantes de Medicina

Humana, encontrando que el 100 % de los participantes presentaban algún nivel de estrés, predominando el nivel moderado (56.5 %). Además, se identificó una asociación significativa entre el estrés académico y el rendimiento, así como con el bienestar psicológico, pero no con la calidad del sueño. Por otro lado, Raymundo y López (2023) analizaron la relación entre habilidades sociales y estrés académico en adolescentes del centro preuniversitario de la misma universidad, concluyendo que existe una correlación positiva alta entre ambas variables, lo que sugiere que una mayor exposición social puede incrementar la percepción de estrés. Asimismo, Ramos Fernández (2023) identificó niveles elevados de estrés en estudiantes de Psicología entre el VI y X ciclo, destacando la sobrecarga académica y la presión evaluativa como principales estresores.

- **Estudios en Pasco**

En la región de Pasco, Gamarra (2021) examinó la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. El estudio reveló que el 71.1 % de los estudiantes presentaba un nivel promedio de inteligencia emocional, y que existía una correlación positiva alta entre esta variable y el rendimiento académico ($r = 0.706$; $p < 0.01$), lo que sugiere que las competencias emocionales pueden actuar como factor protector frente al estrés. Por su parte, Mendoza (2022) investigó el estrés escolar en estudiantes del nivel primario en

Chacayán, encontrando una correlación positiva significativa entre el estrés y los logros de aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología, lo que plantea la posibilidad de que un nivel moderado de estrés pueda actuar como factor motivador en contextos escolares.

- **Estudios en Cusco y Callao**

En Cusco, Béjar y Condori (2023) realizaron un estudio con 493 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, utilizando el Inventario SISCO. Los resultados mostraron una correlación inversa significativa entre el nivel de estrés académico y el rendimiento, tanto cuantitativo como cualitativo, indicando que a menor estrés, mayor rendimiento. En el Callao, López y Vásquez (2023) analizaron el impacto del retorno a la presencialidad en estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional del Callao. El estudio evidenció que la mayoría de los estudiantes presentaba un nivel medio de estrés y un rendimiento académico bueno, y que existía una correlación inversa significativa entre ambas variables. Además, se destacó que las estrategias de afrontamiento positivas se asociaban con un mejor desempeño académico.

- **Investigaciones internacionales**

- **Estudios en México**

En México, el estrés académico ha sido ampliamente estudiado en contextos universitarios. Barraza (2006), creador

del Inventario SISCO, identificó que los principales estresores en estudiantes mexicanos eran la sobrecarga de tareas, las evaluaciones frecuentes y la presión por obtener buenos resultados. En un estudio más reciente, Gil Álvarez y Fernández Becerra (2021) aplicaron el SISCO en residentes de Estomatología, encontrando que el 78 % presentaba síntomas fisiológicos y emocionales de estrés, y que las estrategias de afrontamiento activas se asociaban con un mejor rendimiento académico.

- **Estudios en Ecuador**

En Ecuador, Rueda, Córdova y Zambrano (2021) realizaron una investigación con estudiantes de Enfermería, concluyendo que existía una correlación inversa significativa entre el nivel de estrés académico y el rendimiento. El estudio también evidenció que los estudiantes con mayores niveles de estrés presentaban dificultades en la concentración, desmotivación y bajo desempeño en evaluaciones prácticas. Los autores recomiendan implementar programas de acompañamiento psicológico y estrategias de autorregulación emocional como medidas preventivas.

- **Estudios comparativos**

Los estudios comparativos han permitido identificar patrones comunes y diferencias culturales en la experiencia del estrés académico. Un análisis realizado por Pérez Fernández, Martínez Luis y Torres Tello (2024) comparó estudiantes de

Psicología de Perú y México, encontrando que, aunque ambos grupos reportaban niveles similares de estrés, los estudiantes peruanos utilizaban más estrategias evitativas, mientras que los mexicanos recurrían con mayor frecuencia al afrontamiento activo. Este hallazgo sugiere que las diferencias en el contexto institucional y en la formación emocional pueden influir en la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés académico.

2.2.2. Rendimiento académico

Definición conceptual del rendimiento académico

- **Definición general del rendimiento**

- **Enfoque educativo**

Desde el enfoque educativo, el rendimiento académico se entiende como el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en un programa formativo. Este enfoque considera el rendimiento como una expresión del progreso cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante, medido a través de evaluaciones formales y observaciones sistemáticas (Martínez-Otero, 2014). En este sentido, el rendimiento no solo refleja la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias y habilidades que permiten al estudiante aplicar lo aprendido en contextos reales. Según García-Ruiz et al. (2021), el rendimiento académico es un indicador clave para valorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa.

- **Enfoque psicológico**

Desde la psicología, el rendimiento académico se vincula con procesos internos como la motivación, la autorregulación, la autoestima académica y la percepción de autoeficacia. Este enfoque sostiene que el desempeño del estudiante depende de su capacidad para gestionar emociones, planificar metas, mantener la atención y superar obstáculos cognitivos (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985). El rendimiento se interpreta como una manifestación del equilibrio entre las demandas externas y los recursos personales, y se ve afectado por el estrés, la ansiedad, el estado emocional y las estrategias de afrontamiento. Investigaciones recientes han demostrado que los estudiantes con alta autoeficacia académica tienden a obtener mejores resultados y a persistir ante dificultades (Gonzales et al., 2022).

- **Enfoque institucional**

El enfoque institucional considera el rendimiento académico como un indicador de eficiencia del sistema educativo. Desde esta perspectiva, el rendimiento se mide mediante tasas de aprobación, permanencia, titulación y desempeño en evaluaciones estandarizadas. Las instituciones utilizan estos datos para tomar decisiones curriculares, asignar recursos y diseñar políticas de mejora (Gambini et al., 2024). Además, el rendimiento académico se relaciona con la acreditación de programas, la empleabilidad de egresados y la reputación institucional. Según Pérez Fernández et al. (2024), el rendimiento

también refleja el grado de adecuación entre los perfiles de ingreso y las exigencias del plan de estudios.

- **Rendimiento académico en educación superior**

- **Características del rendimiento universitario**

En el nivel universitario, el rendimiento académico presenta características particulares. Se evalúa en función de la capacidad del estudiante para integrar conocimientos, resolver problemas complejos, participar en prácticas profesionales y desarrollar pensamiento crítico. Además, se espera que el estudiante sea autónomo, reflexivo y capaz de autorregular su aprendizaje (García-Ruiz et al., 2021). El rendimiento universitario también implica la adaptación a contextos diversos, la gestión del tiempo y la interacción con docentes y pares. En carreras como Derecho, Medicina o Ingeniería, el rendimiento se vincula directamente con la preparación para el ejercicio profesional.

- **Indicadores comunes de evaluación**

Los indicadores más utilizados para medir el rendimiento académico en educación superior incluyen el promedio ponderado de calificaciones, la aprobación de asignaturas, la participación en actividades académicas, el cumplimiento de objetivos curriculares y la calidad de los productos académicos (Martínez-Otero, 2014). También se consideran indicadores cualitativos como la actitud frente al aprendizaje, la capacidad de análisis, la creatividad y la responsabilidad. En algunos contextos, se incorporan evaluaciones externas, prácticas

supervisadas y proyectos integradores como parte del sistema de medición.

- **Factores que lo condicionan**

El rendimiento académico está condicionado por múltiples factores. A nivel personal, influyen la motivación, el estado emocional, las habilidades cognitivas y la gestión del tiempo. A nivel pedagógico, inciden la metodología docente, la claridad de los objetivos, la retroalimentación y el clima de aula. A nivel institucional, afectan el acceso a recursos, la carga curricular, la flexibilidad del plan de estudios y el acompañamiento académico (Gambini et al., 2024; Pérez Fernández et al., 2024). Además, el contexto socioeconómico, el apoyo familiar y la conectividad tecnológica también modulan el rendimiento, especialmente en entornos virtuales o híbridos.

Fundamentos teóricos del rendimiento académico

El rendimiento académico es un constructo complejo que se explica desde diversas teorías psicológicas y educativas. Estas teorías permiten comprender los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos que intervienen en el aprendizaje y el desempeño del estudiante universitario. A continuación, se desarrollan tres enfoques teóricos fundamentales: el aprendizaje significativo, el procesamiento de la información y la motivación académica.

- **Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel)**

La teoría del aprendizaje significativo, propuesta por David Ausubel, sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos

del estudiante. Este enfoque se opone al aprendizaje memorístico y promueve la construcción activa del conocimiento mediante la integración conceptual (Ausubel, 1976).

- **Relación entre conocimientos previos y nuevos**

Según Ausubel, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. La activación de esquemas previos permite que la nueva información se asimile de forma significativa, facilitando la retención y la transferencia del conocimiento (Moreira, 2012). En contextos universitarios, esta relación es clave para el desarrollo de competencias disciplinares, ya que permite construir saberes complejos a partir de fundamentos previos.

- **Aplicación en contextos universitarios**

En la educación superior, el aprendizaje significativo se aplica mediante estrategias como organizadores previos, mapas conceptuales, análisis de casos y resolución de problemas. Estas metodologías promueven la conexión entre teoría y práctica, favoreciendo la comprensión profunda de los contenidos. García-Ruiz et al. (2021) señalan que los estudiantes que aprenden significativamente desarrollan mayor autonomía, pensamiento crítico y capacidad de síntesis, lo que se traduce en un rendimiento académico más sólido.

- **Implicancias para el rendimiento**

El aprendizaje significativo mejora el rendimiento académico al facilitar la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento. Además, reduce la carga cognitiva al evitar la memorización mecánica y promueve la motivación intrínseca al vincular los contenidos con

intereses personales y profesionales. Según Martínez-Otero (2014), los estudiantes que aprenden significativamente presentan mayor persistencia, menor ansiedad académica y mejores resultados en evaluaciones integradoras.

- **Teoría del procesamiento de la información**

La teoría del procesamiento de la información explica el aprendizaje como un conjunto de operaciones mentales que transforman, almacenan y recuperan datos. Este enfoque se basa en modelos cognitivos que describen cómo funciona la memoria, la atención y la carga cognitiva en situaciones de aprendizaje (Atkinson & Shiffrin, 1968; Sweller, 1988).

- **Atención y memoria en el aprendizaje**

La atención es el primer filtro que determina qué información será procesada. Si el estudiante no logra concentrarse, la información no ingresa al sistema de memoria de trabajo. Esta memoria tiene capacidad limitada y requiere estrategias para evitar la sobrecarga. La memoria a largo plazo, por su parte, almacena conocimientos organizados que pueden ser recuperados cuando se activan esquemas previos (Baddeley, 2000). En contextos universitarios, la atención sostenida y la codificación eficaz son esenciales para el rendimiento académico.

- **Carga cognitiva y desempeño**

La carga cognitiva se refiere al esfuerzo mental requerido para procesar información. Cuando la carga supera la capacidad del estudiante, se produce fatiga, errores y bajo rendimiento. Sweller (1988) distingue entre carga intrínseca (complejidad del contenido), carga extrínseca (forma de presentación) y carga germinal (esfuerzo útil para

aprender). En entornos universitarios, el diseño instruccional debe minimizar la carga innecesaria y optimizar la carga germinal para mejorar el desempeño.

- **Estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas permiten al estudiante planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Incluyen la autorregulación, la reflexión, el control de la comprensión y la toma de decisiones sobre qué estudiar y cómo hacerlo. Flavell (1979) sostiene que la metacognición es clave para el aprendizaje autónomo y eficaz. En educación superior, el uso de estrategias metacognitivas se asocia con mayor rendimiento, especialmente en tareas complejas y en la resolución de problemas (Gambini et al., 2024).

- **Teoría de la motivación académica**

La motivación académica se refiere al conjunto de procesos que activan, dirigen y sostienen el comportamiento del estudiante hacia el logro de metas educativas. Diversas teorías explican la motivación, entre ellas la teoría de la autodeterminación, la teoría de la expectativa-valor y los modelos de autorregulación (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Wigfield, 2002).

- **Motivación intrínseca y extrínseca**

La motivación intrínseca surge del interés personal por aprender, mientras que la extrínseca se basa en recompensas externas como calificaciones, reconocimiento o beneficios profesionales. Deci y Ryan (1985) afirman que la motivación intrínseca se asocia con mayor persistencia, creatividad y rendimiento académico. En cambio, la motivación extrínseca puede ser eficaz en el corto plazo, pero menos

sostenible. En contextos universitarios, promover la motivación intrínseca mediante tareas significativas y autonomía mejora el desempeño estudiantil.

- **Expectativas de logro**

Las expectativas de logro se refieren a la creencia del estudiante sobre su capacidad para alcanzar metas académicas. Eccles y Wigfield (2002) sostienen que estas expectativas influyen en la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia ante dificultades. Los estudiantes con altas expectativas tienden a enfrentar los desafíos con mayor confianza y a obtener mejores resultados. La retroalimentación positiva, el reconocimiento de avances y el establecimiento de metas realistas fortalecen estas expectativas.

- **Autorregulación del aprendizaje**

La autorregulación implica que el estudiante gestione activamente su proceso de aprendizaje mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus estrategias. Zimmerman (2000) propone un modelo de autorregulación que incluye tres fases: la fase de planificación (establecimiento de metas), la fase de ejecución (uso de estrategias) y la fase de reflexión (evaluación de resultados). En educación superior, la autorregulación se relaciona con mayor rendimiento, menor procrastinación y mejor adaptación a entornos virtuales (Gonzales et al., 2022).

Factores que influyen en el rendimiento académico

El rendimiento académico en educación superior es el resultado de una interacción compleja entre variables personales, académicas y contextuales. Estas

dimensiones no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan y modulan mutuamente, afectando la capacidad del estudiante para alcanzar los objetivos formativos. A continuación, se desarrollan los principales factores que influyen en el rendimiento universitario, con base en investigaciones recientes y marcos teóricos consolidados.

- **Factores personales**

- **Habilidades cognitivas**

Las habilidades cognitivas constituyen la base del procesamiento de la información académica. Incluyen la memoria de trabajo, la atención sostenida, la comprensión lectora, el razonamiento lógico y la capacidad de análisis. Según Baddeley (2000), la memoria de trabajo permite retener y manipular información durante tareas complejas, siendo esencial para el aprendizaje universitario. Martínez-Otero (2014) sostiene que los estudiantes con habilidades cognitivas desarrolladas presentan mayor rendimiento, ya que pueden integrar conceptos, resolver problemas y aplicar conocimientos en contextos diversos. Además, la flexibilidad cognitiva permite adaptarse a nuevas exigencias curriculares y metodológicas.

- **Estado emocional**

El estado emocional del estudiante influye directamente en su disposición para aprender, su capacidad de concentración y su persistencia ante dificultades. Emociones como la ansiedad, la frustración o la desmotivación pueden interferir en los procesos cognitivos y reducir el rendimiento. Domínguez y Merino (2015) afirman que el estrés académico sostenido sin regulación emocional

adecuada puede derivar en trastornos afectivos y bajo desempeño. Por el contrario, un estado emocional equilibrado favorece la autorregulación, la motivación intrínseca y la resiliencia académica (Deci & Ryan, 1985).

- **Hábitos de estudio**

Los hábitos de estudio comprenden la planificación del tiempo, la organización de materiales, la constancia en el repaso y el uso de estrategias metacognitivas. Flavell (1979) destaca que los estudiantes que monitorean su propio aprendizaje y ajustan sus métodos según los resultados obtienen mejores desempeños. Gonzales et al. (2022) encontraron que los estudiantes con hábitos de estudio estructurados presentan menor procrastinación, mayor eficiencia en la gestión del tiempo y mejores resultados en evaluaciones. La incorporación de rutinas académicas estables es clave para sostener el rendimiento en contextos exigentes.

- **Factores académicos**

- **Metodología docente**

La metodología docente influye en la forma en que el estudiante accede, procesa y aplica el conocimiento. Estrategias activas como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el uso de organizadores gráficos promueven la comprensión profunda y el pensamiento crítico. García-Ruiz et al. (2021) señalan que los estudiantes expuestos a metodologías participativas desarrollan mayor autonomía y presentan mejor rendimiento. En cambio, metodologías expositivas rígidas pueden limitar la interacción, la motivación y la transferencia del aprendizaje.

- **Evaluación y retroalimentación**

La evaluación académica no solo mide el rendimiento, sino que orienta el aprendizaje. La retroalimentación oportuna, específica y constructiva permite al estudiante identificar errores, ajustar estrategias y fortalecer competencias. Eccles y Wigfield (2002) afirman que la percepción de justicia y claridad en la evaluación influye en las expectativas de logro y en la motivación académica. Gambini et al. (2024) destacan que los sistemas de evaluación formativa, que incluyen autoevaluación y coevaluación, se asocian con mejores resultados y mayor compromiso estudiantil.

- **Carga curricular**

La carga curricular se refiere al número de asignaturas, horas lectivas y exigencias académicas que el estudiante debe afrontar en un periodo determinado. Una carga excesiva puede generar sobrecarga cognitiva, estrés y disminución del rendimiento. Sweller (1988) sostiene que la carga cognitiva debe ser gestionada mediante un diseño instruccional que distribuya adecuadamente los contenidos y las actividades. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) advierten que la falta de articulación entre asignaturas y la acumulación de tareas simultáneas afectan negativamente el desempeño académico.

- **Factores contextuales**

- **Apoyo familiar y social**

El apoyo emocional, económico y motivacional de la familia y del entorno social es fundamental para sostener el rendimiento académico. Bandura (1997) señala que el refuerzo social positivo fortalece la

autoeficacia y la persistencia ante desafíos. Espinoza (2023) encontró que los estudiantes con redes de apoyo activas presentan menor estrés, mayor motivación y mejores resultados académicos. El acompañamiento familiar también influye en la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la estabilidad emocional.

- **Recursos institucionales**

La disponibilidad de bibliotecas, laboratorios, plataformas digitales, servicios de tutoría y apoyo psicológico impacta directamente en el rendimiento. Las instituciones que ofrecen recursos adecuados y accesibles favorecen el aprendizaje autónomo, la resolución de dudas y la integración académica. Pérez Fernández et al. (2024) destacan que los estudiantes que utilizan servicios institucionales presentan mayor satisfacción académica y mejor desempeño. La infraestructura tecnológica, especialmente en entornos virtuales, se ha convertido en un factor crítico para el éxito académico.

- **Condiciones socioeconómicas**

Las condiciones socioeconómicas determinan el acceso a recursos, la estabilidad emocional y la disponibilidad de tiempo para el estudio. Estudiantes que enfrentan dificultades económicas suelen presentar mayor estrés, menor concentración y riesgo de abandono. Martínez-Otero (2014) sostiene que la precariedad económica limita la participación en actividades académicas, reduce la motivación y afecta el rendimiento. Las becas, subsidios y programas de inclusión educativa son estrategias institucionales que buscan mitigar estas desigualdades y mejorar el desempeño de estudiantes vulnerables.

Dimensiones del rendimiento académico

El rendimiento académico es un constructo multidimensional que no puede reducirse únicamente a cifras o promedios. Su evaluación requiere considerar tanto indicadores cuantitativos como cualitativos que reflejen el progreso del estudiante en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y logros. Esta perspectiva integral permite una comprensión más precisa del desempeño académico y de los factores que lo determinan (Martínez-Otero, 2014; García-Ruiz et al., 2021).

- **Rendimiento cuantitativo**

El rendimiento cuantitativo se refiere a los resultados medibles del proceso educativo, expresados generalmente en valores numéricos. Estos indicadores permiten establecer comparaciones objetivas entre estudiantes, asignaturas, ciclos y programas formativos.

- **Promedios generales**

El promedio general es uno de los indicadores más utilizados para evaluar el rendimiento académico. Se calcula a partir de la media ponderada de las calificaciones obtenidas en todas las asignaturas cursadas por el estudiante durante un periodo determinado. Este indicador permite identificar niveles de desempeño, establecer rankings y otorgar distinciones académicas. Según Gambini et al. (2024), el promedio general es un predictor confiable del éxito académico, aunque no refleja por sí solo la profundidad del aprendizaje ni el desarrollo de competencias.

- **Calificaciones por asignatura**

Las calificaciones por asignatura permiten un análisis más específico del rendimiento, ya que muestran el desempeño del estudiante en áreas particulares del conocimiento. Estas calificaciones se obtienen mediante evaluaciones escritas, orales, prácticas o proyectos, y reflejan el grado de cumplimiento de los objetivos de cada curso. Pérez Fernández et al. (2024) señalan que el análisis de estas calificaciones permite detectar fortalezas y debilidades individuales, así como identificar asignaturas con alta tasa de desaprobación que requieren ajustes curriculares o metodológicos.

- **Escalas de evaluación**

Las escalas de evaluación son los sistemas utilizados para traducir el desempeño académico en valores numéricos o cualitativos. Pueden ser numéricas (por ejemplo, de 0 a 20 o de 0 a 100), literales (A, B, C, etc.) o descriptivas (logrado, en proceso, en inicio). La elección de la escala depende del enfoque pedagógico de la institución y del nivel educativo. García-Ruiz et al. (2021) destacan que las escalas deben ser coherentes con los criterios de evaluación y permitir una retroalimentación clara y formativa. Una escala mal diseñada puede distorsionar la percepción del rendimiento y afectar la motivación del estudiante.

- **Rendimiento cualitativo**

El rendimiento cualitativo se refiere a aspectos no numéricos del desempeño académico, como la participación, el desarrollo de competencias, la creatividad, la responsabilidad y la capacidad de aplicar conocimientos en

contextos reales. Este tipo de evaluación busca captar la complejidad del aprendizaje universitario y valorar el proceso, no solo el resultado final.

- **Participación activa**

La participación activa implica la intervención constante y significativa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye la formulación de preguntas, la colaboración en trabajos grupales, la asistencia a clases, la interacción con docentes y compañeros, y la iniciativa para profundizar en los contenidos. Según García-Ruiz et al. (2021), la participación activa está asociada con mayor motivación intrínseca, mejor comprensión de los contenidos y mayor retención del aprendizaje. Además, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales esenciales para el ejercicio profesional.

- **Desarrollo de competencias**

El desarrollo de competencias es un indicador clave del rendimiento cualitativo, especialmente en el enfoque por competencias adoptado en muchas universidades. Las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiante actuar de manera eficaz en contextos académicos y profesionales. Martínez-Otero (2014) sostiene que el rendimiento debe evaluarse en función del grado de dominio de competencias específicas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la ética profesional y la capacidad de aprendizaje autónomo. Este enfoque supera la visión tradicional centrada en la memorización y promueve una formación integral.

- **Cumplimiento de objetivos de aprendizaje**

El cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios es otro componente del rendimiento cualitativo. Estos objetivos definen los resultados esperados al finalizar una unidad, curso o programa, y su logro indica que el estudiante ha alcanzado los niveles de conocimiento y competencia requeridos. Gambini et al. (2024) afirman que la evaluación basada en objetivos permite una retroalimentación más precisa, orienta la mejora continua y garantiza la coherencia entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje. Además, facilita la rendición de cuentas y la acreditación de programas académicos.

Instrumentos para medir el rendimiento académico

La evaluación del rendimiento académico requiere el uso de instrumentos válidos, confiables y pertinentes que permitan captar tanto los resultados cuantitativos como cualitativos del proceso formativo. Estos instrumentos se agrupan en dos grandes categorías: los registros institucionales, que constituyen fuentes oficiales de información académica, y los indicadores complementarios, que enriquecen la comprensión del desempeño estudiantil desde perspectivas formativas, reflexivas y pedagógicas (Martínez-Otero, 2014; García-Ruiz et al., 2021).

- **Registros institucionales**

Los registros institucionales son documentos oficiales que sistematizan la trayectoria académica del estudiante. Estos instrumentos permiten realizar seguimientos longitudinales, establecer comparaciones entre cohortes y tomar decisiones administrativas y pedagógicas.

- **Actas de evaluación**

Las actas de evaluación son documentos formales que registran las calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada asignatura al finalizar un periodo académico. Estas actas son elaboradas por los docentes y validadas por las autoridades académicas, constituyendo evidencia oficial del rendimiento. Según Gambini et al. (2024), las actas permiten identificar patrones de desempeño, tasas de aprobación y asignaturas con alta carga evaluativa. Además, son utilizadas para procesos de acreditación, certificación y análisis institucional.

- **Promedios ponderados**

El promedio ponderado es un indicador numérico que refleja el rendimiento global del estudiante, considerando el peso específico de cada asignatura en función de su número de créditos. Este promedio se utiliza para determinar el orden de mérito, otorgar distinciones académicas y establecer requisitos para becas, prácticas y titulaciones. Pérez Fernández et al. (2024) señalan que el promedio ponderado es un predictor confiable del rendimiento, aunque debe complementarse con indicadores cualitativos para captar la complejidad del aprendizaje universitario.

- **Historial académico**

El historial académico es el conjunto de registros que documentan la trayectoria formativa del estudiante, incluyendo asignaturas cursadas, calificaciones obtenidas, ciclos académicos, observaciones y situaciones administrativas. Este instrumento permite realizar análisis longitudinales del rendimiento, identificar interrupciones, repitencias o cambios de

programa, y establecer perfiles de desempeño. Martínez-Otero (2014) sostiene que el historial académico es una fuente valiosa para la orientación vocacional, la tutoría académica y la toma de decisiones institucionales.

- **Indicadores complementarios**

Los indicadores complementarios permiten evaluar dimensiones del rendimiento que no se captan mediante registros numéricos. Estos instrumentos aportan información sobre la actitud, la participación, la autorregulación y la calidad del aprendizaje, enriqueciendo el análisis pedagógico.

- **Autoevaluación del estudiante**

La autoevaluación es una estrategia formativa que permite al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades, y establecer metas de mejora. Flavell (1979) destaca que la autoevaluación fortalece la metacognición y la autorregulación, promoviendo un aprendizaje autónomo y consciente. García-Ruiz et al. (2021) afirman que la incorporación de autoevaluaciones en el sistema educativo mejora la motivación, la responsabilidad y el compromiso académico.

- **Evaluación docente**

La evaluación docente por parte del estudiante es un instrumento que permite valorar la calidad de la enseñanza, la claridad de los contenidos, la metodología utilizada, la actitud del docente y la pertinencia de la evaluación. Este indicador, aunque no mide directamente el rendimiento del estudiante, influye en su desempeño al afectar el clima de aula, la

motivación y la comprensión de los contenidos. Deci y Ryan (1985) sostienen que un entorno de aprendizaje autónomo y respetuoso favorece el rendimiento académico, lo que justifica la inclusión de la evaluación docente como variable contextual.

- **Observación del desempeño**

La observación directa del desempeño académico permite captar aspectos cualitativos del aprendizaje, como la participación, la expresión oral, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la actitud frente a los desafíos. Este instrumento es especialmente útil en prácticas profesionales, exposiciones, laboratorios y actividades integradoras. Bandura (1997) señala que la observación permite identificar conductas asociadas a la autoeficacia, la perseverancia y la competencia profesional. En contextos universitarios, la observación sistemática complementa la evaluación tradicional y permite una retroalimentación más rica y personalizada.

Estudios previos sobre rendimiento académico

- **Investigaciones nacionales**

- **Estudios en Derecho y Ciencias Políticas**

En el ámbito de Derecho y Ciencias Políticas, se ha observado que el rendimiento académico está influido por la carga lectiva, la presión evaluativa y la exigencia argumentativa. Según Gamarra (2021), en estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, la inteligencia emocional se correlaciona positivamente con el rendimiento, lo que sugiere que la gestión emocional es clave en carreras con alta exposición oral y análisis crítico. Además, se ha identificado que

el estrés académico y la falta de estrategias de afrontamiento afectan negativamente el desempeño en asignaturas como Derecho Penal y Constitucional.

- **Estudios en Medicina y Enfermería**

En Medicina y Enfermería, el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiado debido a la alta exigencia cognitiva y emocional de estas disciplinas. Espinoza (2023) encontró que el 56.5 % de los estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán presentaban rendimiento medio, y que el estrés académico se relacionaba negativamente con el desempeño. Asimismo, Arroyo-Ramírez et al. (2021) analizaron la percepción del ambiente educacional en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, concluyendo que un entorno institucional favorable mejora el rendimiento y reduce la ansiedad. En Enfermería, Béjar y Condori (2023) reportaron que el rendimiento académico se ve afectado por la calidad de la práctica clínica, la relación con los docentes y el acceso a recursos hospitalarios.

- **Estudios en institutos pedagógicos**

En institutos pedagógicos, el rendimiento académico se ha vinculado con la vocación docente, la motivación intrínseca y la calidad de la formación inicial. Infantas y Heredia (2023) evaluaron el rendimiento en estudiantes de un instituto pedagógico en Tacna, encontrando que los hábitos de estudio y la autorregulación emocional eran los principales predictores del desempeño. Además, se identificó que la modalidad virtual durante la pandemia afectó negativamente el

rendimiento, especialmente en asignaturas prácticas como Didáctica y Evaluación Educativa.

- **Investigaciones internacionales**

- **Estudios en América Latina**

En América Latina, Gutiérrez-Monsalve et al. (2021) realizaron un estudio en Colombia que identificó factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, como el clima institucional, la carga cognitiva y el apoyo familiar. En México, Gil Álvarez y Fernández Becerra (2021) aplicaron el Inventario SISCO en residentes de Estomatología, encontrando que el estrés académico y la falta de estrategias de afrontamiento afectaban el rendimiento. En Perú, Najarro Vargas (2020) analizó la relación entre hábitos de estudio y rendimiento en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, concluyendo que la planificación y la constancia eran determinantes para el éxito académico.

- **Estudios en Europa y Norteamérica**

En Europa, García-Ruiz et al. (2021) estudiaron los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles, encontrando que el enfoque profundo (centrado en la comprensión) se asociaba con mejor rendimiento que el enfoque superficial (centrado en la memorización). En Norteamérica, Bandura (1997) demostró que la autoeficacia académica predice el rendimiento, especialmente en contextos de alta exigencia. Además, Eccles y Wigfield (2002) identificaron que las expectativas de logro y el valor asignado a las tareas académicas influyen

en el desempeño, lo que ha sido confirmado en estudios longitudinales en universidades estadounidenses.

- **Comparaciones multiculturales**

Los estudios comparativos han permitido identificar diferencias culturales en la forma en que los estudiantes enfrentan el proceso académico. Pérez Fernández et al. (2024) compararon estudiantes de Psicología de Perú y México, encontrando que los peruanos utilizaban más estrategias evitativas, mientras que los mexicanos recurrían con mayor frecuencia al afrontamiento activo. Estos hallazgos sugieren que el contexto institucional, las prácticas pedagógicas y las creencias culturales influyen en el rendimiento académico. Además, se ha observado que los estudiantes de Europa tienden a valorar más la autonomía y la reflexión, mientras que en América Latina predomina la orientación hacia el cumplimiento de tareas y la evaluación externa.

2.2.3. Relación entre el estrés académico y el rendimiento académico

La relación entre el estrés académico y el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada desde diversas perspectivas teóricas. Esta relación no es lineal ni unidimensional, sino que depende de múltiples factores como la percepción del estudiante, sus recursos personales, el contexto institucional y las estrategias de afrontamiento. A continuación, se desarrollan los principales fundamentos teóricos que explican cómo el estrés puede influir positiva o negativamente en el desempeño académico.

Fundamentos teóricos de la relación

- **Modelo transaccional del estrés y desempeño (Lazarus y Folkman)**

El modelo transaccional del estrés, propuesto por Lazarus y Folkman (1986), sostiene que el estrés no es una respuesta automática, sino el resultado de una transacción entre el individuo y su entorno. Esta transacción depende de la evaluación cognitiva que el sujeto hace de la situación y de sus recursos para afrontarla. En el contexto académico, este modelo permite entender cómo los estudiantes interpretan las demandas educativas y cómo estas influyen en su rendimiento.

- **Evaluación cognitiva y carga académica**

La evaluación cognitiva es el proceso mediante el cual el estudiante valora si una situación académica representa una amenaza, un desafío o una pérdida. Si la carga académica es percibida como excesiva y el estudiante considera que no tiene los recursos para afrontarla, se activa una respuesta de estrés que puede afectar negativamente su desempeño (Barraza, 2006). Por el contrario, si la situación es vista como un reto manejable, el estrés puede actuar como un estímulo que mejora la concentración y la productividad (Lazarus & Folkman, 1986).

- **Recursos de afrontamiento y logro académico**

Los recursos de afrontamiento incluyen habilidades cognitivas, estrategias de estudio, apoyo social y regulación emocional. Domínguez y Merino (2015) afirman que los

estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema, como la planificación y la búsqueda de apoyo, presentan mejor rendimiento académico que aquellos que recurren a estrategias evitativas. La disponibilidad y eficacia de estos recursos determinan si el estrés se convierte en un factor debilitante o potenciador del desempeño.

- **Estrés como modulador del rendimiento**

El estrés actúa como un modulador del rendimiento académico, es decir, puede mejorarlo o deteriorarlo según su intensidad y duración. Un nivel moderado de estrés (eustrés) puede aumentar la motivación y la eficiencia, mientras que un nivel elevado y sostenido (distrés) puede generar fatiga, ansiedad y bajo rendimiento (Selye, 1976; Hernández-Arteaga & Sánchez Limón, 2024). Este efecto modulador depende de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del entorno académico.

- **Teoría de la motivación y el estrés (Deci y Ryan)**

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), plantea que la motivación humana se organiza en un continuo que va desde la motivación extrínseca hasta la intrínseca. Esta teoría sostiene que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y relación— es esencial para el bienestar y el rendimiento. El estrés académico puede interferir en estas necesidades, afectando la calidad de la motivación.

- **Autodeterminación y desempeño**

Cuando los estudiantes se sienten autónomos, competentes y conectados con su entorno, desarrollan una motivación intrínseca que los impulsa a aprender por interés y satisfacción personal. Esta motivación se asocia con mayor persistencia, creatividad y rendimiento académico (Deci & Ryan, 1985). Sin embargo, el estrés académico puede debilitar la percepción de control y competencia, reduciendo la autodeterminación y afectando negativamente el desempeño (Noels et al., 2000).

- **Estrés y regulación motivacional**

El estrés académico puede alterar la regulación motivacional, desplazando al estudiante de una motivación autónoma hacia una motivación controlada o incluso hacia la desmotivación. Gonzales et al. (2022) encontraron que los estudiantes con altos niveles de estrés tienden a estudiar por obligación o miedo al fracaso, lo que disminuye la calidad del aprendizaje y aumenta el riesgo de abandono. La regulación motivacional adecuada permite al estudiante mantener el compromiso incluso en situaciones de alta exigencia.

- **Implicancias en contextos universitarios**

En el contexto universitario, la interacción entre estrés y motivación tiene implicancias directas en el rendimiento. Las instituciones que promueven la autonomía, brindan retroalimentación constructiva y fomentan un clima de apoyo emocional contribuyen a reducir el estrés y a mejorar el

desempeño académico (Espinoza, 2023). Por el contrario, entornos autoritarios, competitivos o desorganizados incrementan el distrés y deterioran la motivación.

- **Aportes de la psicología educativa**

La psicología educativa ha aportado marcos conceptuales y empíricos para comprender cómo el estrés influye en el aprendizaje, el rendimiento y la formación integral del estudiante. Este enfoque integra variables cognitivas, emocionales y contextuales, y propone estrategias de intervención basadas en la autorregulación, el acompañamiento y el diseño curricular.

- **Estrés como variable predictiva del rendimiento**

Diversos estudios han demostrado que el estrés académico es un predictor significativo del rendimiento. Martínez-Otero (2014) sostiene que el estrés afecta la atención, la memoria de trabajo y la toma de decisiones, lo que repercute directamente en el desempeño. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) afirman que los estudiantes con niveles elevados de estrés presentan mayor riesgo de desaprobación, deserción y deterioro emocional.

- **Interacción entre emociones y desempeño**

Las emociones desempeñan un papel central en el proceso de aprendizaje. La ansiedad, la frustración o la inseguridad pueden bloquear la comprensión, reducir la motivación y generar conductas de evitación. Por el contrario, emociones positivas como el interés, la curiosidad y la satisfacción favorecen la

concentración, la persistencia y el rendimiento (Pekrun, 2006).

La gestión emocional, por tanto, es una competencia clave para el éxito académico.

- **Estrés académico y logro de competencias**

El estrés académico también influye en el desarrollo de competencias profesionales. En carreras como Medicina, Derecho o Educación, el estrés puede afectar la capacidad de análisis, la toma de decisiones éticas y la interacción con otros. Rueda et al. (2021) encontraron que los estudiantes con alto estrés presentan dificultades para integrar conocimientos, aplicar procedimientos y trabajar en equipo. Por ello, la formación universitaria debe incluir estrategias de afrontamiento, autorregulación y resiliencia como parte del currículo.

Tipos de relación entre estrés y rendimiento académico

La relación entre el estrés académico y el rendimiento académico no es unívoca ni lineal; puede adoptar formas negativas, positivas o moderadoras, dependiendo de la intensidad del estrés, las características personales del estudiante y las condiciones del entorno educativo. Esta sección analiza las tres principales tipologías de relación, sustentadas en investigaciones empíricas y marcos teóricos contemporáneos.

- **Relación negativa**

La relación negativa entre estrés y rendimiento académico se presenta cuando el estrés alcanza niveles disfuncionales, generando distrés, sobrecarga emocional y desmotivación. Este tipo de vínculo ha sido

ampliamente documentado en contextos universitarios, especialmente en carreras de alta exigencia.

- **Distrés y bajo rendimiento**

El distrés es una forma patológica de estrés que se activa cuando el estudiante percibe las demandas académicas como amenazas incontrolables. Según Selye (1976), el distrés genera respuestas fisiológicas y emocionales que deterioran el funcionamiento cognitivo. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) afirman que los estudiantes con distrés presentan mayor probabilidad de desaprobación, bloqueos mentales y bajo rendimiento en evaluaciones. Este tipo de estrés se asocia con la percepción de impotencia, la falta de control y la saturación emocional.

- **Sobrecarga emocional y deterioro cognitivo**

La sobrecarga emocional provocada por el estrés académico afecta funciones cognitivas esenciales como la atención, la memoria de trabajo y la capacidad de razonamiento. Martínez-Otero (2014) sostiene que el estrés sostenido interfiere en la consolidación de aprendizajes significativos, generando fatiga mental, errores frecuentes y dificultad para integrar conceptos. Domínguez y Merino (2015) agregan que la sobrecarga emocional también reduce la flexibilidad cognitiva, lo que limita la capacidad del estudiante para adaptarse a nuevas exigencias académicas.

- **Desmotivación y deserción**

El estrés académico crónico puede generar desmotivación, pérdida de interés por el aprendizaje y abandono de metas académicas. Gonzales

et al. (2022) encontraron que los estudiantes con altos niveles de estrés tienden a estudiar por obligación, presentan menor compromiso y mayor riesgo de deserción. La desmotivación se intensifica cuando el estudiante no encuentra sentido en las tareas, percibe injusticia en la evaluación o carece de apoyo institucional. Rueda et al. (2021) señalan que la deserción universitaria está estrechamente vinculada con la incapacidad para gestionar el estrés académico.

- **Relación positiva**

La relación positiva entre estrés y rendimiento se presenta cuando el estrés actúa como un estímulo que potencia la motivación, la concentración y el logro académico. Esta forma de estrés, conocida como eustrés, se activa cuando el estudiante percibe las demandas como desafíos alcanzables.

- **Eustrés como estímulo académico**

El eustrés es una forma funcional de estrés que moviliza recursos cognitivos y emocionales para enfrentar retos académicos. Selye (1976) lo describe como una activación saludable que mejora el desempeño. Espinoza (2023) encontró que los estudiantes con niveles moderados de estrés presentaban mayor concentración, mejor organización del tiempo y mejores resultados en evaluaciones. El eustrés se asocia con la percepción de competencia, la claridad de metas y la motivación intrínseca.

- **Activación emocional y concentración**

El estrés moderado puede generar una activación emocional que favorece la atención sostenida, la focalización en tareas y la eficiencia cognitiva. Pekrun (2006) sostiene que emociones como el interés, la

curiosidad y la anticipación positiva mejoran la concentración y la retención del aprendizaje. En contextos universitarios, esta activación emocional permite al estudiante enfrentar evaluaciones con mayor preparación y confianza, lo que se traduce en mejor rendimiento.

- **Superación de retos y logro académico**

El estrés positivo impulsa al estudiante a superar obstáculos, asumir responsabilidades y alcanzar metas académicas. Deci y Ryan (1985) afirman que la percepción de autonomía y competencia fortalece la resiliencia ante desafíos, promoviendo el logro académico. Pérez Fernández et al. (2024) señalan que los estudiantes que enfrentan el estrés como oportunidad de crecimiento desarrollan mayor perseverancia, creatividad y capacidad de resolución de problemas.

- **Relación moderadora**

La relación moderadora implica que el estrés no determina directamente el rendimiento, sino que su efecto depende de variables intervinientes como las estrategias de afrontamiento, la resiliencia y el contexto institucional. Esta perspectiva reconoce la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordajes integrales.

- **Influencia de estrategias de afrontamiento**

Las estrategias de afrontamiento modulan el impacto del estrés en el rendimiento. Lazarus y Folkman (1986) distinguen entre afrontamiento centrado en el problema (planificación, búsqueda de apoyo) y afrontamiento centrado en la emoción (regulación emocional, resignación). Domínguez y Merino (2015) afirman que los estudiantes que utilizan estrategias activas presentan menor afectación emocional y

mejor desempeño académico. La calidad del afrontamiento determina si el estrés se convierte en un obstáculo o en un motor de aprendizaje.

- **Rol de la resiliencia académica**

La resiliencia académica es la capacidad del estudiante para adaptarse positivamente a situaciones adversas, mantener el compromiso y recuperar el equilibrio emocional. Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia fortalece la resiliencia, permitiendo al estudiante enfrentar el estrés sin deteriorar su rendimiento. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) encontraron que los estudiantes resilientes presentan mayor persistencia, menor ansiedad y mejores resultados en contextos de alta exigencia.

- **Interacción con variables contextuales**

El efecto del estrés sobre el rendimiento también depende de variables contextuales como el clima institucional, el apoyo docente, la disponibilidad de recursos y las condiciones socioeconómicas. García-Ruiz et al. (2021) señalan que un entorno académico favorable reduce el impacto negativo del estrés y potencia el desempeño. Por el contrario, contextos desorganizados, competitivos o excluyentes intensifican el distrés y deterioran el rendimiento. La interacción entre el estrés y el contexto requiere políticas educativas sensibles y programas de acompañamiento emocional.

Evidencia empírica sobre la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico

La relación entre el estrés académico y el rendimiento académico ha sido objeto de múltiples investigaciones empíricas tanto en el contexto nacional como

internacional. Estas investigaciones han permitido identificar patrones, correlaciones y factores moduladores que explican cómo el estrés influye en el desempeño estudiantil. A continuación, se presenta una revisión detallada de estudios relevantes realizados en diversas regiones del Perú y en países de América Latina, así como análisis comparativos multiculturales.

- **Investigaciones nacionales**

- **Estudios en Huánuco (Espinoza, Raymundo y López)**

En la región de Huánuco, Espinoza (2023) llevó a cabo un estudio con estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, encontrando que el 100 % de los participantes presentaban algún nivel de estrés académico, siendo el nivel moderado el más frecuente (56.5 %). El estudio reveló una correlación inversa significativa entre el estrés y el rendimiento académico, lo que indica que a mayor nivel de estrés, menor desempeño. Asimismo, se identificó que el bienestar psicológico actuaba como variable mediadora.

Por su parte, Raymundo y López (2023) analizaron la relación entre habilidades sociales y estrés académico en adolescentes del centro preuniversitario de la misma universidad. Los resultados mostraron una correlación positiva alta entre ambas variables, lo que sugiere que una mayor exposición social sin habilidades adecuadas incrementa el estrés, afectando indirectamente el rendimiento académico.

- **Estudios en Pasco (Gamarra, Mendoza)**

En Pasco, Gamarra (2021) estudió la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Se halló una correlación

positiva alta entre ambas variables ($r = 0.706$; $p < 0.01$), lo que indica que los estudiantes con mayor capacidad para regular sus emociones presentan mejor rendimiento y menor vulnerabilidad al estrés académico.

Mendoza (2022), por su parte, investigó el estrés escolar en estudiantes del nivel primario en Chacayán, encontrando una correlación positiva entre estrés y logros de aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología. Este hallazgo sugiere que un nivel moderado de estrés puede actuar como factor motivador, aunque el estudio advierte que niveles elevados generan efectos negativos sostenidos.

- **Estudios en Cusco y Callao (Béjar y Condori, López y Vásquez)**

En Cusco, Béjar y Condori (2023) realizaron un estudio con 493 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Utilizando el Inventario SISCO, hallaron una correlación inversa significativa entre el nivel de estrés académico y el rendimiento, tanto cuantitativo como cualitativo. Los estudiantes con menor estrés mostraron mayor participación, mejores calificaciones y mayor satisfacción académica.

En el Callao, López y Vásquez (2023) analizaron el impacto del retorno a la presencialidad en estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional del Callao. El estudio evidenció que la mayoría de los estudiantes presentaba un nivel medio de estrés y un rendimiento académico bueno. Se encontró una correlación inversa significativa entre ambas variables, y se destacó que las estrategias de afrontamiento

positivas (como la planificación y la búsqueda de apoyo) se asociaban con un mejor desempeño académico.

- **Investigaciones internacionales**

- **Estudios en México (Huerta, Gonzales)**

En México, Huerta et al. (2021) realizaron un estudio con estudiantes universitarios de Psicología, encontrando que el estrés académico se relaciona negativamente con el rendimiento, especialmente en periodos de evaluación. El estudio identificó que los estresores más frecuentes eran la sobrecarga de tareas, la presión por obtener buenas calificaciones y la falta de tiempo para el ocio.

Gonzales et al. (2022) también analizaron esta relación en estudiantes de diversas carreras, concluyendo que el estrés académico afecta el rendimiento de forma significativa. Los estudiantes con niveles altos de estrés presentaban mayor ausentismo, menor participación en clase y calificaciones más bajas. Además, se observó que la motivación intrínseca y la autorregulación emocional actuaban como factores protectores.

- **Estudios en Ecuador (Rueda)**

En Ecuador, Rueda, Córdova y Zambrano (2021) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de Enfermería, encontrando una correlación inversa significativa entre el estrés académico y el rendimiento. Los estudiantes con mayores niveles de estrés presentaban dificultades en la concentración, desmotivación y bajo desempeño en evaluaciones prácticas. El estudio recomendó implementar programas de

acompañamiento psicológico y estrategias de autorregulación emocional como medidas preventivas.

- **Estudios comparativos y multiculturales**

Los estudios comparativos han permitido identificar diferencias culturales en la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés académico. Pérez Fernández, Martínez Luis y Torres Tello (2024) compararon estudiantes de Psicología de Perú y México, encontrando que, aunque ambos grupos reportaban niveles similares de estrés, los estudiantes peruanos utilizaban más estrategias evitativas, mientras que los mexicanos recurrían con mayor frecuencia al afrontamiento activo. Este hallazgo sugiere que las diferencias en el contexto institucional y en la formación emocional pueden influir en la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés académico y su impacto en el rendimiento.

Asimismo, García-Ruiz et al. (2021) analizaron enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de España, concluyendo que el enfoque profundo (centrado en la comprensión) se asocia con menor estrés y mejor rendimiento, mientras que el enfoque superficial (centrado en la memorización) se vincula con mayor ansiedad y bajo desempeño. Estos resultados coinciden con estudios realizados en América Latina, lo que refuerza la necesidad de promover metodologías activas y entornos de aprendizaje significativos.

Dimensiones integradas en la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico

La relación entre el estrés académico y el rendimiento académico se configura a través de múltiples dimensiones que interactúan de manera dinámica.

Estas dimensiones incluyen los estresores académicos, los síntomas del estrés y las estrategias de afrontamiento, cada una con implicancias directas sobre el desempeño estudiantil. Comprender estas interacciones permite diseñar intervenciones más eficaces y contextualizadas en el ámbito universitario.

- **Estresores académicos y rendimiento**

Los estresores académicos son factores del entorno educativo que generan presión sobre el estudiante. Su intensidad y frecuencia pueden afectar el rendimiento, dependiendo de la percepción del estudiante y de sus recursos de afrontamiento.

- **Carga de tareas y desempeño**

La sobrecarga de tareas es uno de los estresores más frecuentes en contextos universitarios. Incluye la acumulación de trabajos, lecturas, exposiciones y evaluaciones en plazos reducidos. Según Barraza (2006), cuando la carga académica supera la capacidad de organización del estudiante, se activa una respuesta de estrés que deteriora el rendimiento. Espinoza (2023) encontró que los estudiantes de Medicina con mayor carga de tareas presentaban niveles más altos de estrés y menor desempeño en evaluaciones prácticas. La planificación institucional y la coordinación entre asignaturas son claves para mitigar este estresor.

- **Presión evaluativa y resultados**

La presión evaluativa se refiere al temor a obtener calificaciones bajas, a ser juzgado por docentes o pares, y a no cumplir con los estándares académicos. Esta presión genera ansiedad anticipatoria, bloqueos cognitivos y conductas de evitación. Domínguez y Merino (2015) afirman que los estudiantes sometidos a evaluaciones frecuentes

y de alto impacto presentan mayor vulnerabilidad emocional y menor rendimiento. La claridad en los criterios de evaluación y la retroalimentación constructiva pueden reducir este estresor y mejorar los resultados.

- **Exigencia institucional y logro académico**

La exigencia institucional incluye las normas, políticas y expectativas que la universidad establece para sus estudiantes. Cuando estas exigencias son percibidas como excesivas o inflexibles, pueden generar estrés crónico y afectar el logro académico. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) señalan que la falta de acompañamiento, la rigidez curricular y la presión por resultados generan distrés y disminuyen la motivación. Por el contrario, instituciones que promueven la autonomía, la inclusión y el bienestar emocional favorecen el rendimiento académico.

- **Síntomas del estrés y rendimiento**

Los síntomas del estrés académico se manifiestan en dimensiones fisiológicas, emocionales y cognitivas, y tienen efectos directos sobre el desempeño del estudiante.

- **Fatiga y concentración**

La fatiga física y mental es uno de los síntomas más comunes del estrés académico. Se manifiesta en cansancio persistente, somnolencia, disminución de la energía y dificultad para mantener la atención. Martínez-Otero (2014) sostiene que la fatiga reduce la capacidad de concentración, lo que afecta la comprensión de contenidos y la ejecución de tareas complejas. Espinoza (2023) encontró que los estudiantes

fatigados presentaban menor rendimiento en actividades clínicas y mayor tasa de errores.

- **Ansiedad y memoria**

La ansiedad académica interfiere en la memoria de trabajo, dificultando la retención y recuperación de información. Pekrun (2006) afirma que la ansiedad reduce la eficiencia cognitiva, especialmente en situaciones de evaluación. Gonzales et al. (2022) identificaron que los estudiantes con altos niveles de ansiedad presentaban olvidos frecuentes, bloqueos mentales y bajo rendimiento en exámenes. La gestión emocional y el entrenamiento en técnicas de relajación pueden mejorar la memoria y el desempeño.

- **Irritabilidad y participación**

La irritabilidad generada por el estrés afecta la interacción social, la disposición para el aprendizaje y la participación en clase. Domínguez y Merino (2015) señalan que los estudiantes irritables tienden a aislarse, evitar el trabajo colaborativo y mostrar resistencia ante la retroalimentación. Esto limita el desarrollo de competencias comunicativas y reduce el rendimiento en actividades grupales. La promoción de un clima académico empático y respetuoso puede disminuir la irritabilidad y mejorar la participación.

- **Estrategias de afrontamiento y rendimiento**

Las estrategias de afrontamiento son los recursos cognitivos, emocionales y conductuales que el estudiante utiliza para enfrentar el estrés académico. Su eficacia determina el impacto del estrés sobre el rendimiento.

- **Planificación y eficiencia académica**

La planificación permite organizar el tiempo, distribuir las tareas y establecer prioridades. Lazarus y Folkman (1986) clasifican esta estrategia como afrontamiento centrado en el problema, ya que busca modificar la situación estresante. Flavell (1979) destaca que los estudiantes que planifican sus actividades presentan mayor eficiencia académica, menor procrastinación y mejores resultados. Pérez Fernández et al. (2024) afirman que la planificación es una competencia clave para el éxito en contextos de alta exigencia.

- **Regulación emocional y desempeño**

La regulación emocional implica controlar la intensidad de las emociones negativas y mantener el equilibrio afectivo. Deci y Ryan (1985) sostienen que la percepción de autonomía y competencia favorece la regulación emocional, reduciendo el impacto del estrés. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) encontraron que los estudiantes que practican técnicas de autorregulación emocional, como la respiración consciente y la reestructuración cognitiva, presentan mejor desempeño en evaluaciones y mayor satisfacción académica.

- **Apoyo social y logro académico**

El apoyo social incluye el acompañamiento emocional, académico y motivacional que el estudiante recibe de su entorno. Bandura (1997) afirma que el refuerzo social positivo fortalece la autoeficacia y la persistencia ante desafíos. Espinoza (2023) identificó que los estudiantes con redes de apoyo activas presentaban menor estrés, mayor motivación y mejores resultados académicos. La interacción con docentes,

compañeros y familiares actúa como factor protector frente al estrés y potencia el logro académico.

Implicancias de la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico en contextos universitarios

La interacción entre el estrés académico y el rendimiento académico tiene implicancias profundas en la formación profesional de los estudiantes universitarios. Esta relación no solo afecta el desempeño en evaluaciones, sino que incide directamente en el desarrollo de competencias, la preparación para el ejercicio profesional y la consolidación de una identidad ética y emocionalmente equilibrada. Asimismo, exige respuestas institucionales que reconozcan el estrés como una variable estructural del entorno educativo y promuevan estrategias de acompañamiento, prevención y adaptación curricular.

- **Impacto en la formación profesional**
 - **Desarrollo de competencias jurídicas**

En carreras como Derecho y Ciencias Políticas, el estrés académico puede interferir en el desarrollo de competencias fundamentales como la argumentación jurídica, la interpretación normativa, la deliberación ética y la resolución de conflictos. Según Gamarra (2021), los estudiantes sometidos a altos niveles de presión académica tienden a presentar dificultades en la articulación lógica de sus ideas, en la exposición oral y en la toma de decisiones jurídicas. El estrés sostenido puede limitar la capacidad de análisis crítico y la integración de saberes, afectando la formación integral del futuro profesional.

- **Preparación para el ejercicio profesional**

La preparación para el ejercicio profesional requiere no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades interpersonales, capacidad de adaptación y manejo emocional. Espinoza (2023) encontró que en estudiantes de Medicina, el estrés académico afecta la seguridad clínica, la empatía con los pacientes y la toma de decisiones bajo presión. En el ámbito jurídico, la exposición constante a debates, simulaciones y prácticas forenses exige una regulación emocional eficaz para sostener el desempeño. El estrés mal gestionado puede generar inseguridad profesional, baja autoestima y resistencia al trabajo colaborativo.

- **Equilibrio emocional y desempeño ético**

El equilibrio emocional es esencial para el ejercicio ético de cualquier profesión. Domínguez y Merino (2015) afirman que el estrés académico crónico puede generar irritabilidad, desmotivación y conductas evasivas que comprometen la integridad profesional. En contextos de alta exigencia, como tribunales, hospitales o instituciones educativas, el profesional debe tomar decisiones éticas bajo presión, lo que requiere estabilidad emocional y claridad moral. La formación universitaria debe incluir espacios de reflexión ética, acompañamiento emocional y desarrollo de competencias socioafectivas.

- **Recomendaciones institucionales**

- **Programas de tutoría y consejería**

Los programas de tutoría y consejería académica son fundamentales para prevenir y gestionar el estrés académico. Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) recomiendan implementar sistemas de tutoría

personalizada que permitan identificar tempranamente signos de distrés, orientar al estudiante en la organización de sus actividades y fortalecer su motivación. La consejería psicológica, por su parte, debe ofrecer espacios confidenciales de escucha, intervención emocional y desarrollo de estrategias de afrontamiento. Estas acciones institucionales contribuyen a mejorar el rendimiento y a reducir la deserción.

- **Intervenciones psicoeducativas**

Las intervenciones psicoeducativas permiten integrar el manejo del estrés en el proceso formativo. Estas incluyen talleres de autorregulación emocional, técnicas de relajación, entrenamiento en habilidades sociales y estrategias de estudio. Gonzales et al. (2022) señalan que los estudiantes que participan en programas psicoeducativos presentan mayor resiliencia, mejor desempeño académico y mayor satisfacción con su formación. Estas intervenciones deben ser sistemáticas, adaptadas a cada carrera y articuladas con el currículo formal.

- **Diseño curricular sensible al estrés**

El diseño curricular debe considerar el estrés como una variable estructural del entorno universitario. Esto implica distribuir adecuadamente la carga lectiva, evitar la concentración de evaluaciones, incorporar metodologías activas y promover la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pérez Fernández et al. (2024) proponen un currículo sensible al estrés que incluya pausas académicas, espacios de autocuidado y evaluación formativa. Además, se recomienda integrar competencias emocionales y estrategias de afrontamiento como parte de los resultados de aprendizaje esperados.

2.3. Definición de términos básicos

Estrés: Es el estado de agotamiento mental originado por la presencia de un rendimiento superior al normal.

Estrés académico: El estrés académico se define como una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos. Ha sido investigado en relación con variables como género, edad, profesión, estrategias de afrontamiento, etc. El objetivo del artículo es revisar algunos modelos cognitivos del estrés, incluyendo el Modelo Cognoscitivo Sistémico del estrés académico, para establecer una discusión entre ellos. (Berrío, 2011)

Estresores: Son condiciones desencadenantes del estrés que pueden ser estímulos externos o internos, así como físicos, químicos, somático acústico, que daña de forma indirecta o directa, originando una desestabilización en el equilibrio del cuerpo.

Estrategias de afrontamiento: Es el conjunto de estrategias conductuales y cognitivas que el individuo emplea para enfrentar las demandas externas o internas, observándolas como un recurso de la persona. (Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014)

Estímulos estresores: Son aquellas situaciones que el individuo evalúa y valora como amenazantes de su bienestar y que varían en cada persona ya que no todos los individuos valoran determinada situación como amenazantes (Barraza, 2006).

Síntomas o Indicadores: Shturman (2005) menciona que, ya que el estrés representa un desequilibrio sistémico en la relación entre la persona y el entorno, el conjunto de síntomas viene a ser la manifestación de este desequilibrio

experimentado por el individuo debido al malestar. Estos pueden ser de tres tipos: los indicadores físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001).

Rendimiento académico: Representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas y se expresa mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal. (Picardio, 2005).

Rendimiento académico: “Es el resultado de la evaluación del conocimiento adquirido durante un proceso de aprendizaje”, se expresa en una escala convencional y es el único criterio para medir el éxito o fracaso académico. (Rubén, 2016) como se citó en Romero, 2019).

Rendimiento académico. Se refiere al nivel de capacidades, destrezas y competencias que los estudiantes universitarios desarrollan y demuestran durante un periodo formativo, cuyo resultado se expresa en el promedio obtenido al finalizar el semestre (García & López, 2021).

Promedio ponderado. Corresponde a la calificación promedio alcanzada por un estudiante en un semestre académico, considerándose destacado aquel que logra un puntaje igual o superior a dieciséis (16) puntos. Este rendimiento le permite matricularse en un máximo de diecisiete (17) créditos en el periodo de XI y XII ciclo Reglamento Académico de la Universidad de Huánuco (UDH).

Bajo rendimiento académico. Hace referencia a la situación en la que un estudiante no cumple con los criterios mínimos establecidos durante el semestre, lo que conlleva a que sea registrado en condición de observación académica y se le asigne un tutor docente para su acompañamiento (Reglamento Académico de la Universidad de Huánuco (UDH).

Estrés Académico y Rendimiento Académico: El estrés interviene en el rendimiento de cualquier estudiante cuando está presionado por los exámenes que determinan si aprueba el curso o no. En otros términos, viene a ser la angustia por las evaluaciones. La relación establecida entre estos dos temas es definida por Muñoz (2004) como el agente causante del estrés dentro del estudio y en especial, sobre el rendimiento. Presentar elevados niveles de estrés provoca una serie de alteraciones que se da en la persona y afecta directamente en su desempeño como estudiante. Los ejemplos más típicos que ocasiona el estrés, en términos de Maldonado, Hidalgo y Otero (2000), vienen a ser el abandono por parte de los estudiantes antes de dar inicio a una evaluación o que simplemente huyen de la prueba.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

a) Hipótesis alterna

Ha: Existe relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

b) Hipótesis nula

Ho: No existe relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023.

2.4.2. Hipótesis específicas

1. Ha: Existe relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

Ho1: No existe relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

2. Ha: Existe relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

Ho2: No existe relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

3. Ha: Existe relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

Ho3: No existe relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

2.5. Identificación de variables

1. Variable 1. Estrés

Es una acumulación de respuestas fisiológicas que provocan cambios en el comportamiento de una persona cuando esta atraviesa situaciones difíciles en su ámbito personal o profesional. Asimismo, esta puede ser causada por alteraciones emocionales o de pensamiento (Miami Technology & Arts University, 2022)

Dimensiones

- a) Estresores académicos
- b) Síntomas reacciones

- c) Estrategias de afrontamiento

2. Variable 2: Rendimiento académico

Como señala Carrasco et al. (2020) toma la acepción sobre el rendimiento académico concebido como el colectivo de cualidades producidas en el alumno, considerando el reflejo de su grado académico de acuerdo con lo esperado en los indicadores de evaluación de su aprendizaje

Dimensiones

- a) Casuista Penal
- b) Seminario de Derecho de Ejecución Penal A y B
- c) Seminario de Derecho Civil Patrimonial
- d) Seminario de Tutela Cautelar y Ejecutiva

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

2.6.1. Estrés

Tabla 1 Matriz operacional de Estrés

Variables	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Estrés	Es una	El estrés con	Estresores	Intensidad del			Ordinal
	acumulación de	sus	Académico	estrés Factores	Del		Escala
	respuestas	dimensiones		estresantes en el	01 al		1 (Nunca)
	fisiológicas que	estresores		entorno del aula.	08		2 (Rara vez)
	provocan	académicos,		Elementos		Inventario	3 (Algunas
	cambios en el	síntomas		específicos del		SISCO del	veces)
	comportamiento	(reacciones) y		salón que generan		estrés	4 (Casi
	de una persona	las estrategias		estrés al estudiante		académico,	siempre)
	cuando esta	de		Síntomas	Del	(Barraza,	5 (Siempre)
	atraviesa	afrontamiento		reacciones físicas.	09 al	2008)	
	situaciones	fue evaluado		Síntomas físicos	14		<u>Categorías</u>
	difíciles en su	con el		asociados al estrés			
	ámbito personal	inventario		académico			

o profesional.	SISCO de	Síntomas	Síntomas o		0 – 33%
Asimismo, esta	estrés	(Reacciones)	reacciones	Del	nivel leve
puede ser	académico		psicológicas:	15 al	del estrés
causada por			Reacciones	19	34% a 66%
alteraciones			emocionales y		nivel
emocionales o			mentales al		moderado de
de pensamiento			estrés		estrés
Miami			académico del		67% al 100%
Technology &			entorno		nivel severo
Arts			Síntomas o		del estrés
University			reacciones	Del	
(2022)			Comportamentales:	21 al	
			Cambios en el	24	
			comportamiento		
			debido al estrés		
			académico.		
		Estrategias de	Habilidades y	Del	
		Afrontamiento	recursos internos	25 al	
			para enfrentar	34	
			estrés académico		

2.6.2. Rendimiento académico

Tabla 2 Matriz operacional de Rendimiento Académico

Variables	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición
Rendimiento Académico	Es el colectivo de cualidades producidas en el alumno, considerando el reflejo de su grado académico de acuerdo con lo esperado en los indicadores de evaluación de su aprendizaje. Carrasco et al. (2020)	Es el resumen de cualidades que presenta el estudiante reflejo de sus capacidades académicas en las diferentes áreas.	Evaluación (asignaturas)	-Casuística Penal -Seminario de Derecho de Ejecución Penal A y B -Seminario de Derecho Civil patrimonial -Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva	Registros y Actas de notas. Oficina de matrícula 2024 de la Universidad de Huánuco (UDH)(Login acceso académico)	No acredita (8-10) Bajo (11-13) Alto (14-17) Excelente (18-20)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

Por las características que presenta, la presente investigación desarrollada fue de tipo básica. Según Sánchez y Reyes (2015), sostienen que la investigación básica, nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos, manteniendo como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes.

La Investigación Básica buscará el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos sobre el estrés y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Emblemática Daniel Alcides Carrión-Pasco con la finalidad de obtener nuevas características o modelos teóricos científicos mediante principios y leyes.

Según el tratamiento de datos: Cuantitativa no experimental, ya que se incorporaron procedimientos propios de este enfoque, tales como la medición de

variables y el uso de herramientas estadísticas, con el propósito de analizar y contrastar los niveles de estrés y el rendimiento académico.

Según su finalidad: Básica buscará generar conocimientos sobre el estrés y rendimiento académico, Según (Hernández) este tipo de investigación busca “producir conocimientos y teorías” (2014).

3.2. Nivel de investigación

Descriptivo correlacional considerando que se busca establecer la relación de estrés y rendimiento académico, de acuerdo a Bernal este tipo de investigación “mide el grado de relación entre variables de la población estudiada” (2010)

3.3. Métodos de investigación

Método Científico: Este procedimiento, considerado el enfoque general de la investigación científica, aportó las herramientas y estrategias necesarias para desarrollar el estudio (Bernal, 2010). Entre ellas se incluyen la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación de resultados.

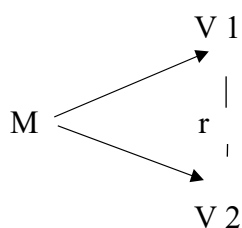
Método Cuantitativo: Sustentado en la medición de las características o atributos de un fenómeno (Bernal, 2010), permitió obtener información detallada de las variables, utilizando para ello el análisis estadístico como soporte.

3.4. Diseño de investigación

El estudio se enmarcó en un diseño no experimental, caracterizado por la ausencia de manipulación o control de la variable independiente, limitándose a observar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

Se empleó específicamente un diseño transeccional correlacional causal, el cual, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), permite describir la relación existente entre dos o más variables, conceptos o categorías en un

momento específico, ya sea en términos de asociación o bajo una perspectiva causa efecto. Esquema



Donde:

M = Muestra: 190 estudiantes

Variable 1 : Estrés

Variable 2 : Rendimiento Académico

r = Relación entre ambas variables.

3.5. Población y muestra

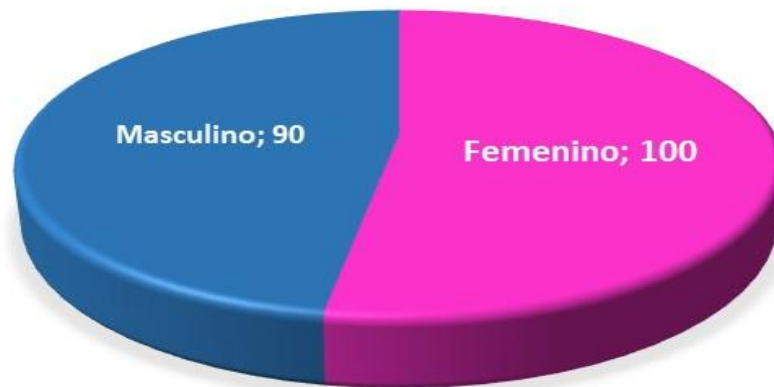
3.5.1. Población

Ventura (2017), indica que la población está formada por un conjunto de elementos (personas, objetos, historias clínicas) que tienen cualidades que se pueden estudiar.

La población es entendida como el total de sujetos que presentan las mismas características en las que se tiene el interés por conocer el hecho o fenómeno. (Balestrini,2010 p.140).

La población total comprende a los 900 estudiantes del XI ciclo de la facultad de derecho y ciencias políticas, en las 3 especializaciones, de penal, civil y público y cada uno con cinco cursos.

Figura 1 Población y muestra



Fiabilidad

La elección de 40 participantes como prueba piloto de una muestra total de 190 se justifica porque representa alrededor del 21%, ubicándose dentro del rango recomendado por la literatura (10% a 30%). Esta cantidad resultó suficiente para procesar la información mediante el programa SPSS, que permitió calcular la fiabilidad de los ítems y obtener resultados estables y consistentes

Criterios de inclusión: Todos los estudiantes que pertenecen al XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco matriculados en el periodo 2023-2.

Criterios de exclusión: Los estudiantes que no se encuentren matriculados en el XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco en el periodo 2023-2.

3.5.2. Muestra

La muestra fue no probabilística comprendiendo por 190 de población de estudio de acuerdo a Hernández citado en Castro (2003), que expresa "Un subgrupo de la población del cual se recolectan datos y que debe ser

representativo de esta. La muestra se selecciona por medio de un proceso de muestreo" (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 174).

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

Para la realización de esta investigación se utilizaron las técnicas que se detallan a continuación:

En cuanto a las técnicas específicas, se empleó un cuestionario para determinar los niveles de estrés en ciento noventa estudiantes matriculados en el XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco en el periodo 2023-2.

Asimismo, se aplicó la encuesta como herramienta complementaria. Según Ávila (2020), la encuesta se plantea como una alternativa a la entrevista, ya que posibilita la recolección de información mediante respuestas a un conjunto de preguntas previamente diseñadas. Este método facilita el análisis objetivo de los resultados.

3.6.2. Instrumentos:

Inventario

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la psicometría, utilizando como instrumento principal el Inventario SISCO. De acuerdo con Muñiz (2003), la psicometría comprende un conjunto de métodos, técnicas y fundamentos teóricos destinados a la medición de variables psicológicas, con énfasis en las propiedades métricas propias de este tipo de evaluación.

Finalmente, se recurrió a la evaluación formativa para valorar de forma cuantitativa el logro de aprendizajes y el rendimiento académico de las participantes.

La evaluación se lleva a cabo según la siguiente escala:

De 0 a 9 puntos, se considera reprobado;

De 10 a 12 puntos, desaprobado; y

De 13 a 20 puntos, aprobado. (UNSAAC, 2017).

3.7. Selección, validación y confiabilidad de instrumentos de investigación

3.7.1. Validez

Se validó el Inventario de SISCO según el juicio de expertos.

Tabla 3 Juicio de expertos

Expertos	Porcentaje de validación de instrumento
1. Dr. Werner Isaac Surichaqui Hidalgo	85.0%
2. Dr. Abel Romualdo Rosario	88.0%
3. Dra. Elva Luz Ureta Inocente	90.0%

Elaborado por el tesista

3.7.2. Confiabilidad

La elección de los instrumentos de investigación constituye un aspecto fundamental para asegurar la exactitud y la consistencia de la información recopilada. En el presente estudio se recurrió a dos recursos principales.

1. Instrumento de recolección de datos

Inventario SISCO de Estrés Académico

Ficha técnica

Nombre: Inventario SISCO para el Estrés Académico.

Autor: Arturo Barraza Macias en el año 2008.

Ámbito de Aplicación: Área educativa

Técnica: Encuesta

Administración: Individual y/o colectiva

Tiempo: 20 minutos

Procedencia: México

Edad de aplicación: Adolescentes de 12 a 18 años.

Puntuación: Calificación manual

Objetivos: Se trata de una escala independiente que evalúa los estresores, síntomas y estrategias de Afrontamiento. Mide y evalúa las tres grandes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales (Identificar y medir los niveles de estrés)

Adaptado: Mercedes E. Ureta inocente

Composición: Consta de 31 ítems

Tipo de repuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre)

Validez: Juicio de expertos

Puntuación máxima: 116 puntos

Dimensiones: El inventario se configura por 31 ítems distribuidos en tres dimensiones: estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Calificación: Tipo Likert

Categorización porcentual del inventario SISCO de estrés académico

Baremos:

Tabla 4 baremos primer instrumento

Niveles de estrés	Porcentaje
Estrés leve (bajo)	0%-33%
Estrés moderado (medio)	34%-66%
estrés profundo (alto)	67% - 100%

Tabla 5: fiabilidad primer instrumento

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,964	31

El análisis de consistencia interna realizado con el Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,964 sobre un total de 31 ítems. Este resultado se ubica dentro del rango de excelente fiabilidad, ya que supera ampliamente el umbral de 0,70 considerado aceptable y también los niveles de 0,80 y 0,90, que se interpretan como buenos y muy altos.

En otras palabras, los ítems que conforman el instrumento para medir el estrés muestran una alta coherencia entre sí, lo que significa que efectivamente evalúan el mismo constructo y que el cuestionario es estadísticamente sólido y confiable para su aplicación en la población estudiada.

2. Instrumento de recolección de datos

Rendimiento Académico

Ficha Técnica de Rendimiento Académico

Nombre: Registros de Evaluación académica y actas de evaluación académica del estudiante

Ámbito de Aplicación: Área educativa (Nivel Superior-pregrado)

Técnica: Análisis estadístico de datos (Promedios académicos por semestre)

Administración: Grupal

Tiempo: Por Semestre

Procedencia: Perú

Edad de aplicación: Por ciclos estudiantes matriculados

Puntuación: Calificación en el sistema de la Universidad de Huánuco

Calificativos: Nivel de rendimiento

10- 08 Rendimiento Académico Bajo nivel (No acreditado)

13-11 Rendimiento Académico promedio bajo (Regular)

17-14 Rendimiento Académico Promedio alto (Bueno)

20-18 Rendimiento Académico Alto nivel (Excelente)

Variable 2: Rendimiento académico

Resumen de procesamiento de casos

Tabla 6 *fiabilidad segundo instrumento*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,958	4

El análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach dio como resultado un valor de 0,958 sobre un total de 4 ítems (dimensiones). Este puntaje se encuentra en el rango de excelente fiabilidad, ya que supera con amplitud el valor mínimo aceptable de 0,70 y se ubica incluso por encima del nivel de 0,90, considerado como muy alto.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Procesamiento de datos: Este procedimiento incluyó la recopilación de información relacionada con las variables de estudio, obtenida mediante la observación y el registro de calificaciones. Luego se revisaron los valores numéricos correspondientes a las notas de cuatro asignaturas clave de la especialidad en Derecho Penal (2) y Derecho Civil (2), con el propósito de facilitar el análisis posterior. También se identificaron y corrigieron posibles errores, así como datos incompletos o atípicos. Finalmente, la información fue tabulada digitalmente utilizando el programa SPSS, y organizada en tablas de resumen.

Análisis de datos: Se llevó a cabo un análisis descriptivo aplicando medidas estadísticas como la media, mediana, moda y desviación estándar, con el fin de resumir y describir las características principales de los datos obtenidos. Además, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman para establecer el grado y la dirección de la relación entre las variables ordinales no paramétricas, específicamente el nivel de estrés y el rendimiento académico.

3.9. Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de los datos fue esencial para analizar y comprender las relaciones entre las variables de estudio, asegurando la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. A continuación, se describieron las

técnicas estadísticas que se emplearon en esta investigación para el análisis de los datos recolectados:

3.9.1. Análisis descriptivo

- a) El análisis estadístico incluyó la utilización de técnicas estadísticas sobre los datos recopilados en la investigación (Benites, 2021), las cuales se clasifican en:
- b) Estadística descriptiva: empleada para representar y analizar la distribución de los datos recolectados, utilizando medidas como las de tendencia central y dispersión.
- c) Estadística inferencial: utilizada para realizar generalizaciones y obtener conclusiones sobre una población basándose en la información extraída de una muestra, mediante la aplicación de pruebas de hipótesis.
- d) Considerando la cantidad de información obtenida, se aplicó el programa IBM SPSS Statistics como herramienta de análisis estadístico para procesar y estructurar los datos (IBM Corp., 2023).

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

Orientación Ética: En este estudio se cumplieron criterios éticos estrictos, protegiendo la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante códigos asignados a los estudiantes de la Universidad de Huánuco, reemplazando sus nombres reales en todos los informes. Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento antes de participar. También se respetaron los derechos de autor, citando y referenciando correctamente cada fuente utilizada.

Orientación Filosófica: Esta investigación se enmarca en el enfoque positivista, cuyo propósito es analizar la relación entre el estrés y el rendimiento académico a través de métodos cuantitativos y mediciones objetivas. Parte del supuesto de que la realidad puede observarse y evaluarse de manera sistemática. El estudio tuvo como finalidad identificar posibles relaciones de causa o correlación entre las variables, utilizando procedimientos estadísticos que respaldaran los resultados obtenidos.

Desde la Orientación epistemológico, el presente estudio se basa en el enfoque empirista, que considera la observación y la recolección de datos como fuentes del conocimiento. Se utilizaron métodos cuantitativos para analizar la información con objetividad y obtener resultados confiables que ayuden a explicar la relación entre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El proceso de trabajo de campo comprende varias fases durante la investigación:

Etapas 1. Preparación:

Selección de la muestra: Los estudiantes pertenecientes a las asignaturas evaluadas fueron seleccionados conforme a los criterios de inclusión establecidos para la investigación.

Consentimiento informado: A cada participante se le brindó una explicación detallada sobre los objetivos del estudio, asegurando la protección, anonimato y confidencialidad de la información recolectada.

Etapas 2: Aplicación del Inventario de SISCO:

Administración de la escala: Se aplicó el Inventario SISCO en formato impreso, explicando a los participantes cómo debían completarlo.

Recolección de datos de estrés: Después de que los estudiantes finalizaron el cuestionario, se reunieron los instrumentos y se comprobó que todas las respuestas estuvieran completas.

Etapas 3: Recopilación de datos de calificaciones del rendimiento académico

Obtención de Calificaciones: Se reunió la información sobre las calificaciones de las actividades académicas de los estudiantes por cada entrega de tarea y la primer EMC y el EFC de los registros académicos del docente.

Etapas 4. Procesamiento de Datos:

Codificación de Respuestas: Se asignaron valores numéricos a las respuestas del Inventario de SISCO para poder analizarlas más fácilmente.

Tabla de datos:

Se registraron las respuestas e información de los instrumentos en una matriz de datos en Excel por cada variable y dimensión del estudio.

Análisis de Datos:

Se realizó los análisis estadísticos descriptivo e inferencial para evaluar la relación entre las puntuaciones de estrés obtenidas con el Inventario de SISCO y las calificaciones de los registros del docente

Estadísticos descriptivos e inferencial

Determinación de baremos

Para analizar la variable 1 " **Estrés**", se utilizó una escala de Likert con 31 preguntas. Esta evaluación se divide en tres dimensiones específicas: "Estrésores académicos", "Síntomas reacciones" y "Estrategias de afrontamiento". La escala permitió a los participantes expresar fácilmente su nivel de acuerdo, eligiendo entre opciones que iban desde "Bajo" hasta "Alto", incluyendo alternativas intermedias como "Medio".

Tabla 7 Baremos primer instrumento

Estrés				
	Estresores académicos	Síntomas reacciones	Estrategias de afrontamiento	V1: Estrés
Bajo	8 – 18	16 – 37	7 – 16	31 - 72
Medio	19 – 29	38 – 59	17 – 26	73 - 114
Alto	30 – 40	60 – 81	27 – 36	115 - 156

La tesista

Decido usar los baremos “bajo”, “medio” y “alto” porque quiero que cada persona se sienta acompañada, no etiquetada. No decimos “leve” o “profundo” porque esas palabras pueden sonar como si alguien estuviera “mal” o “muy mal”, y eso puede asustar o hacer sentir culpa. En cambio, hablar de niveles como cuando decimos que el volumen de la música está bajo, medio o alto ayuda a entender el estrés como algo normal, que todos vivimos en distintas medidas. Así, si alguien tiene un nivel “alto”, no significa que esté roto, sino que está pasando por una etapa con mucha presión y que merece escucha, cuidado y herramientas para aliviar esa carga. Porque el estrés no es un problema de voluntad, sino una señal de que necesitamos apoyo.

Estresores académicos: 8 a 40 puntos. Si tu puntaje está entre 8 y 18, es probable que las exigencias sean pocas o que sepas manejarlas bien. Entre 19 y 29, hay carga, pero aún puedes respirar. Y si estás entre 30 y 40, significa que la presión es mucha, casi constante y necesitas descanso, apoyo o ajustes urgentes. No es culpa tuya es señal de que el sistema necesita cuidarte.

Síntomas (reacciones): 16 a 81 puntos. Con 16 a 37, los síntomas son leves o esporádicos: cansancio, nervios antes de un examen nada grave. Entre 38

y 59, ya empiezan a aparecer insomnio, irritabilidad o dificultad para concentrarse y eso ya te molesta en el día a día. Si estás entre 60 y 81, el estrés ya te está pasando factura: ansiedad frecuente, dolores, bloqueos mentales y mereces atención inmediata. Tu cuerpo y mente te están pidiendo ayuda.

Estrategias de afrontamiento: 7 a 36 puntos. Entre 7 y 16, quizás evitas o postergas, y te cuesta encontrar herramientas útiles. Con 17 a 26, ya empiezas a probar cosas: pedir ayuda, organizar mejor, aunque no siempre funciona. Y si llegaste a 27 a 36, ¡felicidades! Estás usando hábitos sanos: te cuidas, hablas, resuelves problemas y eso es un gran paso. Esta escala no juzga, solo te acompaña: te dice dónde estás y cómo puedes seguir creciendo.

Para analizar la variable 2 "Rendimiento académico", se utilizó los registros que emplean escalas numéricas para calificar los logros, de rendimiento académico: Bajo nivel (No acreditado), promedio bajo (Regular), Promedio alto (Bueno) y Alto nivel (Excelente). Esta evaluación se divide en cuatro dimensiones específicas de acuerdo con los indicadores de evaluación de su aprendizaje: "Casuista Penal", "Seminario de Derecho de Ejecución Penal A y B", "Seminario de Derecho Civil Patrimonial" y "Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva".

Tabla 8 Baremos segundo instrumento

Rendimiento académico					
	Casuista Penal	Seminario de Derecho de ejecución Penal A y B	Seminario de Derecho Civil y patrimonial	Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva	V2: Rendimiento académico
No acreditado	8 – 10	8 – 10	8 - 10	8 - 10	32 – 40
Bajo	11 – 13	11 – 13	11 - 13	11 - 13	44 – 52
Alto	14 – 17	14 – 17	14 - 17	14 - 17	56 – 68
Excelente	18 – 20	18 – 20	18 - 20	18 - 20	72 - 80

La tesista

Elegimos las categorías “No acreditado, Bajo, Alto y Excelente” porque queremos que cada estudiante se sienta visto, no juzgado. “No acreditado” no significa “fracasado”, sino que aún no alcanzó lo necesario y eso se puede cambiar con apoyo. “Bajo” no es “mal rendimiento”, sino que está en proceso, aprendiendo y necesitando un empujón. “Alto” celebra el esfuerzo y el dominio, y “Excelente” reconoce no solo la nota, sino la pasión, la profundidad y el compromiso. Así, no hablamos de errores, sino de etapas; no de etiquetas, sino de caminos. Porque aprender no es una carrera, es un viaje... y cada paso merece ser acompañado con respeto, calidez y esperanza.

No acreditado (8–10): Indica que aún no se han alcanzado los aprendizajes básicos necesarios. Es como decir: “necesitamos repasar juntos lo fundamental”.

Bajo (11–13): Muestra que hay conocimientos iniciales, pero faltan consolidar habilidades clave. Aquí, el estudiante entiende algo, pero le cuesta aplicarlo o profundizar.

Alto (14–17): Significa que domina bien los contenidos, resuelve problemas con claridad y demuestra comprensión sólida. ¡Está en buen camino!

Excelente (18–20): Refleja dominio profundo, capacidad crítica, creatividad y aplicación autónoma del conocimiento. No solo sabe, sino que piensa, argumenta y propone.

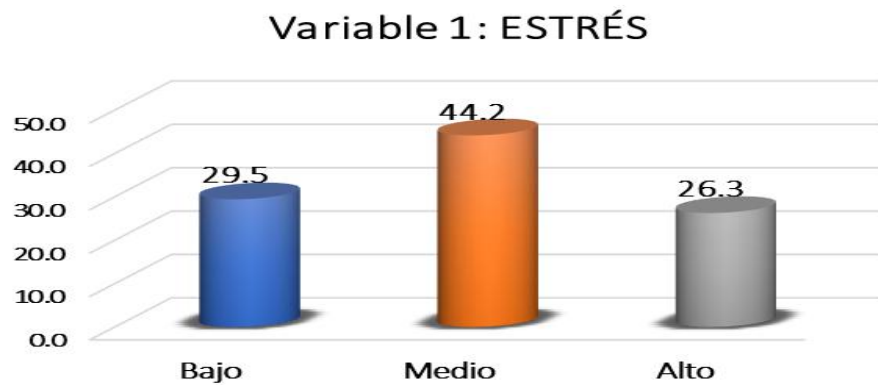
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

A continuación, se presenta las frecuencias de las variables: Estrés y Rendimiento académico, cada variable presenta el comportamiento de cada dimensión, así tenemos: Estresores académicos, Síntomas reacciones y Estrategias de afrontamiento para la primera variable y Casuística Penal, Seminario de ejecución Penal A y B, Seminario de Civil y patrimonial y Seminario Tutela Cautelar para la segunda variable.

Tabla 9 Variable 1: Estrés

	N	%
Bajo	56	29,5%
Medio	84	44,2%
Alto	50	26,3%

Figura 2 Variable 1: Estrés

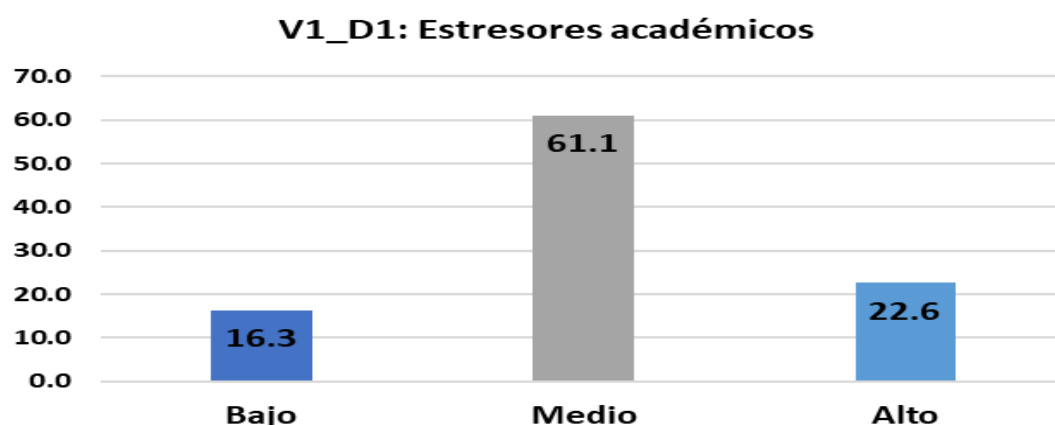


El análisis muestra que la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel medio de estrés (44,2%), lo que indica que casi la mitad de ellos convive con presiones académicas y emocionales que, si bien no alcanzan niveles extremos, sí afectan de manera constante su desempeño y bienestar. En segundo lugar, un 29,5% presenta un nivel bajo de estrés, lo que refleja que poco menos de un tercio logra manejar adecuadamente sus responsabilidades académicas sin que estas se conviertan en una carga excesiva. Finalmente, un 26,3% se encuentra en un nivel alto de estrés, lo cual no es un porcentaje menor: más de uno de cada cuatro estudiantes experimenta síntomas o situaciones que superan su capacidad de afrontamiento, representando un grupo en riesgo que requiere atención prioritaria.

Tabla 10 Dimensión: Estresores académicos

	N	%
Bajo	31	16,3%
Medio	116	61,1%
Alto	43	22,6%

Figura 3 Dimensión: Estresores académicos

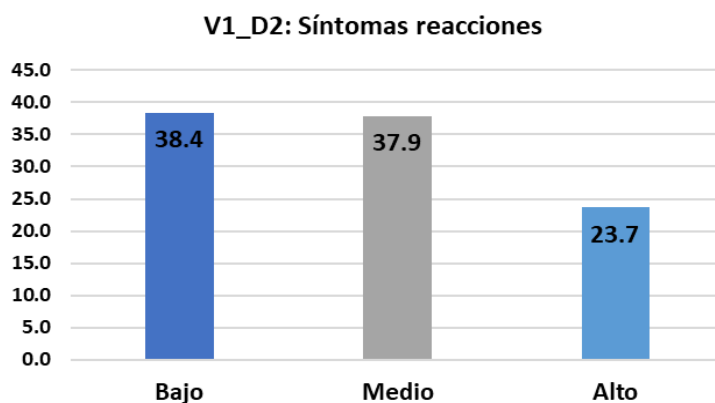


La mayoría de los estudiantes, con un 61,1%, se sitúa en un nivel medio de estresores académicos, lo que significa que más de la mitad enfrenta exigencias como sobrecarga de tareas, evaluaciones frecuentes o dificultades con horarios, pero logran sobrellevarlas sin llegar al extremo. En segundo lugar, un 22,6% se ubica en un nivel alto, evidenciando que cerca de uno de cada cuatro estudiantes percibe los estresores académicos como una presión considerable que puede repercutir en su rendimiento. Finalmente, un 16,3% se encuentra en un nivel bajo, lo que refleja un grupo minoritario que afronta sus obligaciones académicas con relativa tranquilidad y sin que estas se conviertan en una fuente importante de tensión.

Tabla 11 Dimensión: Síntomas reacciones

	N	%
Bajo	73	38,4%
Medio	72	37,9%
Alto	45	23,7%

Figura 4 Dimensión: Síntomas reacciones



El grupo más numeroso de estudiantes, con un 38,4%, presenta un nivel bajo de síntomas de estrés, lo que significa que una parte importante de ellos no manifiesta de forma intensa reacciones físicas o emocionales como insomnio, ansiedad, fatiga o problemas de concentración. Muy cerca, con un 37,9%, se encuentran quienes registran un nivel medio, lo que refleja que casi cuatro de cada diez estudiantes experimentan estos síntomas de manera intermitente o moderada, lo cual puede impactar en su día a día. Finalmente, un 23,7% se ubica en el nivel alto, lo que evidencia que casi uno de cada cuatro estudiantes convive con síntomas de estrés significativos que afectan directamente su bienestar y desempeño académico.

Tabla 12 Dimensión: Estrategias de afrontamiento

	N	%
Bajo	50	26,3%
Medio	102	53,7%
Alto	38	20,0%

Figura 5 Estrategias de afrontamiento

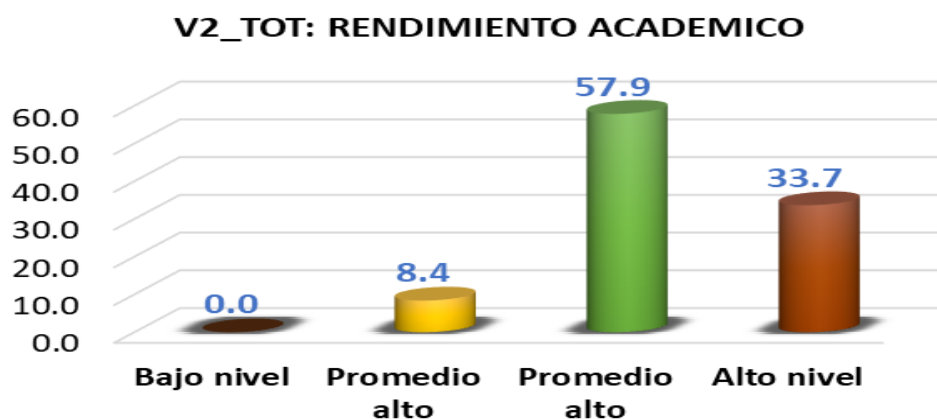


La mayoría de los estudiantes, un 53,7%, se ubica en un nivel medio de estrategias de afrontamiento, lo que indica que más de la mitad cuenta con ciertos recursos personales, pero los utiliza de forma intermitente o poco consistente. En segundo lugar, un 26,3% presenta un nivel bajo, lo que refleja que alrededor de uno de cada cuatro estudiantes dispone de estrategias poco desarrolladas o ineficaces para enfrentar el estrés, lo cual los deja en situación de vulnerabilidad académica y emocional. Finalmente, un 20,0% se encuentra en el nivel alto, evidenciando que solo una minoría aplica de manera clara y sostenida estrategias adaptativas que les permiten manejar con mayor éxito las demandas de la vida universitaria

Tabla 13 Rendimiento académico

	N	%
Bajo nivel	0	0,0%
Promedio bajo	16	8,4%
Promedio alto	110	57,9%
Alto nivel	64	33,7%

Figura 6 Variable 2: Rendimiento académico

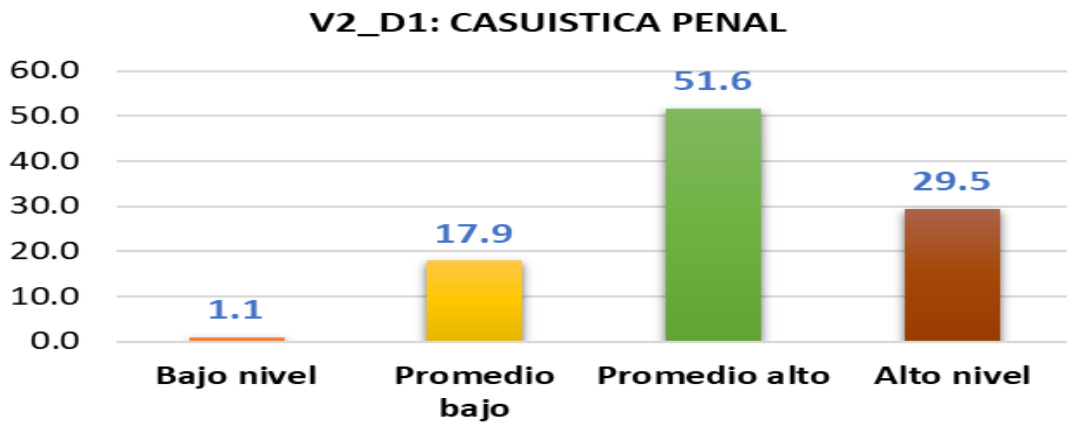


Los resultados muestran un panorama positivo en el rendimiento académico. La mayoría de los estudiantes, un 57,9%, se ubica en el nivel de promedio alto, reflejando un desempeño sólido en asignaturas como Casuística Penal, Seminario de Ejecución Penal A y B, Civil Patrimonial, y Tutela Cautelar. A este grupo se suma un 33,7% con alto nivel, lo que evidencia que uno de cada tres estudiantes sobresale en su formación jurídica. En menor medida, un 8,4% presenta un promedio bajo, es decir, un pequeño grupo con mayores dificultades, mientras que ningún estudiante se encuentra en nivel bajo. En conjunto, se confirma que la mayoría mantiene un rendimiento académico satisfactorio y competitivo.

Tabla 14 Dimensión: Casuística Penal

	N	%
Bajo nivel	2	1,1%
Promedio bajo	34	17,9%
Promedio alto	98	51,6%
Alto nivel	56	29,5%

Figura 7 Dimensión: Casuística Penal

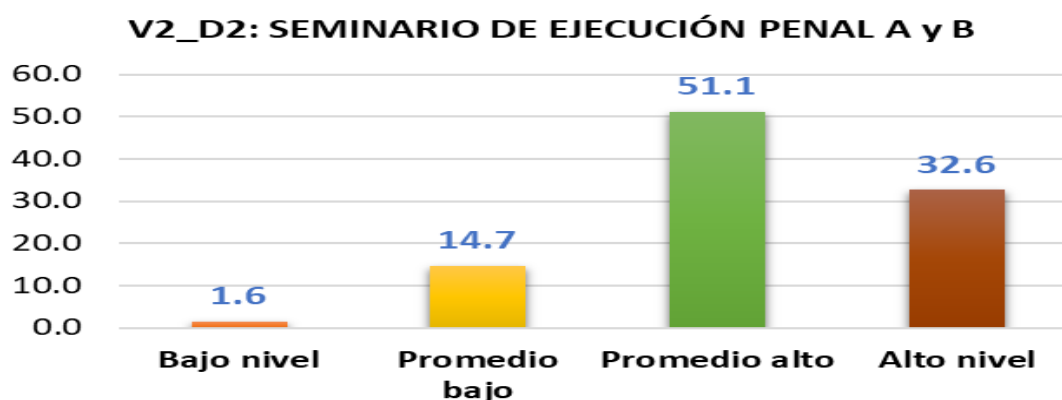


La mayoría de los estudiantes, un 51,6%, alcanza un promedio alto en Casuística Penal, lo que muestra que más de la mitad mantiene un dominio académico sólido en esta asignatura clave de la formación jurídica. Le sigue un 29,5% que logra un alto nivel, destacando con un rendimiento sobresaliente que evidencia competencias consolidadas en el análisis penal. En contraste, un 17,9% se ubica en un promedio bajo, reflejando que cerca de uno de cada cinco presenta algunas dificultades para responder a las exigencias de la asignatura. Finalmente, solo un 1,1% aparece en bajo nivel, lo que significa que son muy pocos los que se encuentran en una situación crítica de desempeño.

Tabla 15 Dimensión: Seminario de Derecho de ejecución Penal A y B

	N	%
Bajo nivel	3	1,6%
Promedio bajo	28	14,7%
Promedio alto	97	51,1%
Alto nivel	62	32,6%

Figura 8 Dimensión: Seminario de Derecho de ejecución Penal A y B

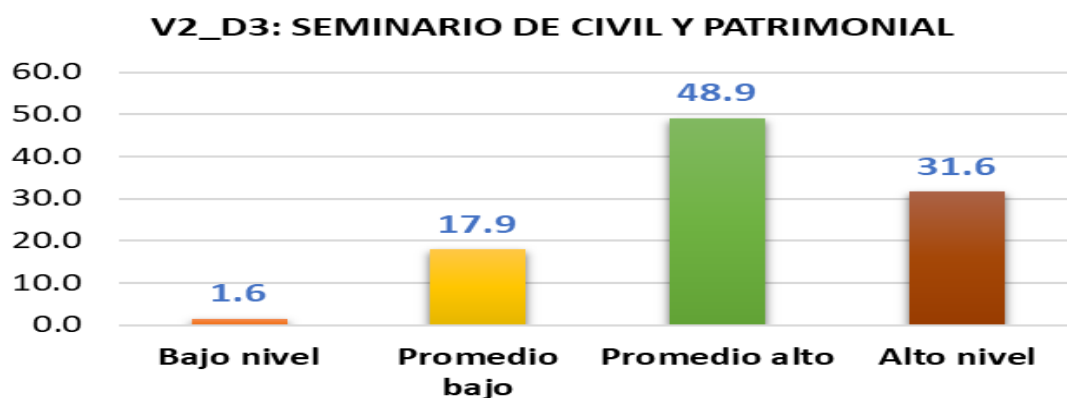


La mayoría de los estudiantes, un 51,1%, se ubica en el nivel de promedio alto, lo que evidencia que más de la mitad logra un desempeño académico sólido en esta asignatura. En segundo lugar, un 32,6% alcanza un alto nivel, mostrando que casi uno de cada tres sobresale claramente en su aprendizaje y aplicación de conocimientos en Seminario de Derecho en ejecución penal. Por otro lado, un 14,7% se encuentra en el promedio bajo, reflejando a un grupo minoritario con ciertas dificultades académicas. Finalmente, solo un 1,6% aparece en bajo nivel, lo que significa que los casos críticos son escasos.

Tabla 16 Dimensión: Seminario de Derecho Civil patrimonial

	N	%
Bajo nivel	3	1,6%
Promedio bajo	34	17,9%
Promedio alto	93	48,9%
Alto nivel	60	31,6%

Figura 9 Dimensión: Seminario de Derecho Civil patrimonial

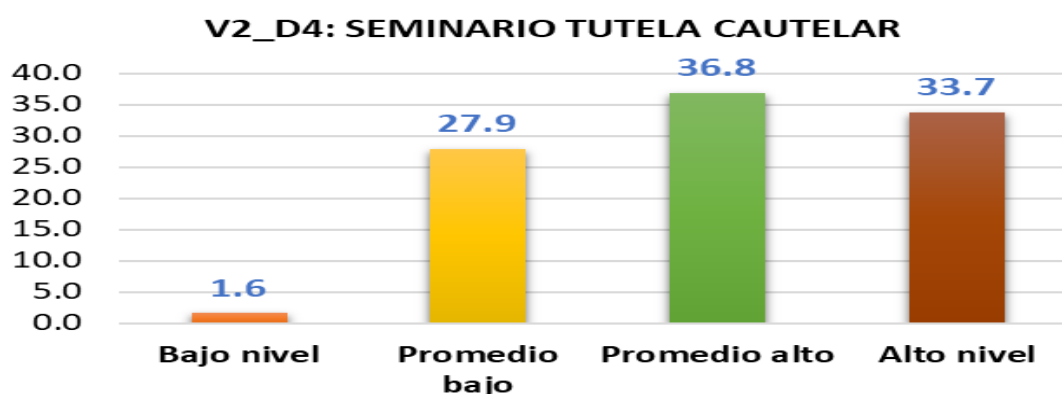


En el Seminario de Derecho Civil Patrimonial, la mayor parte de los estudiantes (48,9%) se ubicó en el nivel Promedio alto, seguido por un 31,6% en Alto nivel. En conjunto, más del 80% de los participantes alcanza un desempeño positivo, lo que refleja una valoración sólida de sus aprendizajes en este espacio académico. Por otro lado, un 19,5% se concentra en los niveles más bajos (1,6% en Bajo nivel y 17,9% en Promedio bajo), lo que evidencia la necesidad de reforzar estrategias de apoyo para este grupo minoritario.

Tabla 17 Dimensión: Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva

	N	%
Bajo nivel	3	1,6%
Promedio bajo	53	27,9%
Promedio alto	70	36,8%
Alto nivel	64	33,7%

Figura 10 Dimensión: Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva



En el Seminario de Tutela Cautelar y Ejecutiva, la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el nivel Promedio alto (36,8%), seguido por un 33,7% en Alto nivel. En conjunto, más de dos tercios alcanzan un rendimiento favorable, lo que muestra un dominio satisfactorio en la asignatura. Sin embargo, un 29,5% se concentra en los niveles bajos (1,6% en Bajo nivel y 27,9% en Promedio bajo), lo que indica la existencia de un sector importante que requiere refuerzo académico y acompañamiento pedagógico

Frecuencias por ítems

Tabla 18 La competencia con los compañeros del grupo

	N	%
Nunca	23	12,1%
Rara vez	54	28,4%
Algunas veces	59	31,1%
Casi siempre	29	15,3%
Siempre	25	13,2%

Figura 11 La competencia con los compañeros del grupo



Tabla 19. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares

	N	%
Nunca	15	7,9%
Rara vez	32	16,8%
Algunas veces	90	47,4%
Casi siempre	30	15,8%
Siempre	23	12,1%

Figura 12 Sobrecarga de tareas y trabajos escolares

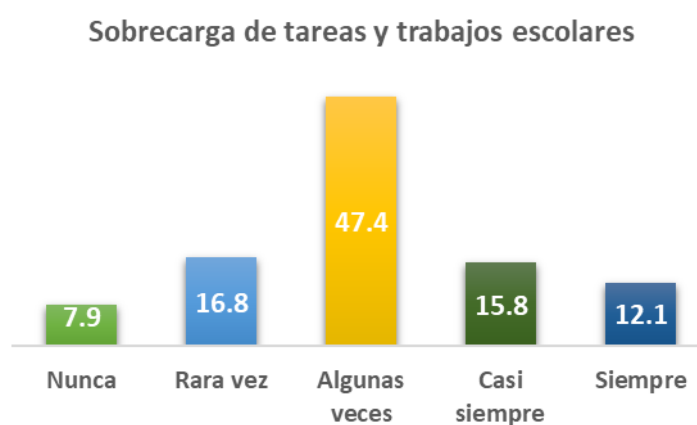


Tabla 20 *La personalidad y el carácter del profesor*

	N	%
Nunca	25	13,2%
Rara vez	60	31,6%
Algunas veces	38	20,0%
Casi siempre	46	24,2%
Siempre	21	11,1%

Figura 13 *La personalidad y el carácter del profesor*

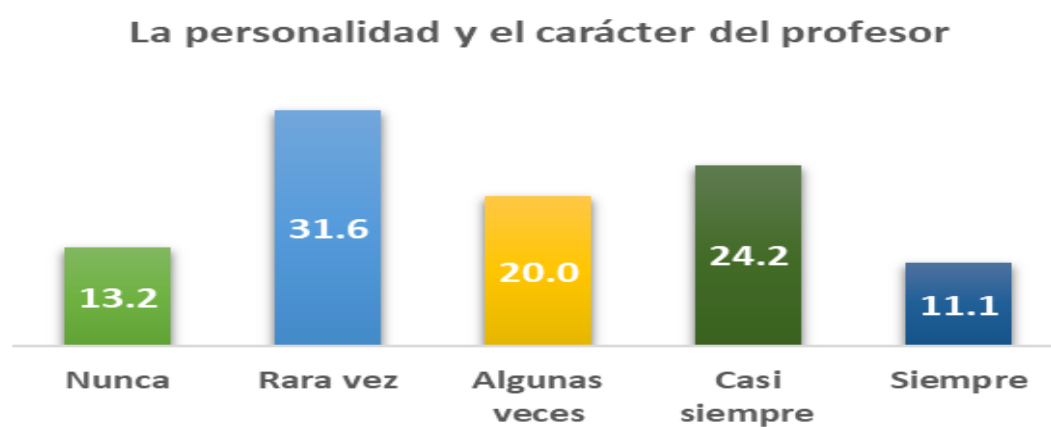


Tabla 21 *Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)*

	N	%
Nunca	18	9,5%
Rara vez	30	15,8%
Algunas veces	109	57,4%
Casi siempre	22	11,6%
Siempre	11	5,8%

Figura 14 Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)



Tabla 22 Problemas con el horario de clases

	N	%
Nunca	46	24,2%
Rara vez	30	15,8%
Algunas veces	36	18,9%
Casi siempre	69	36,3%
Siempre	9	4,7%

Figura 15 Problemas con el horario de clases



Tabla 23 El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)

	N	%
Nunca	17	8,9%
Rara vez	39	20,5%
Algunas veces	95	50,0%
Casi siempre	10	5,3%
Siempre	29	15,3%

Figura 16 El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)



Tabla 24 No entender los temas que se abordan en la clase

	N	%
Nunca	27	14,2%
Rara vez	52	27,4%
Algunas veces	73	38,4%
Casi siempre	28	14,7%
Siempre	10	5,3%

Figura 17 No entender los temas que se abordan en la clase

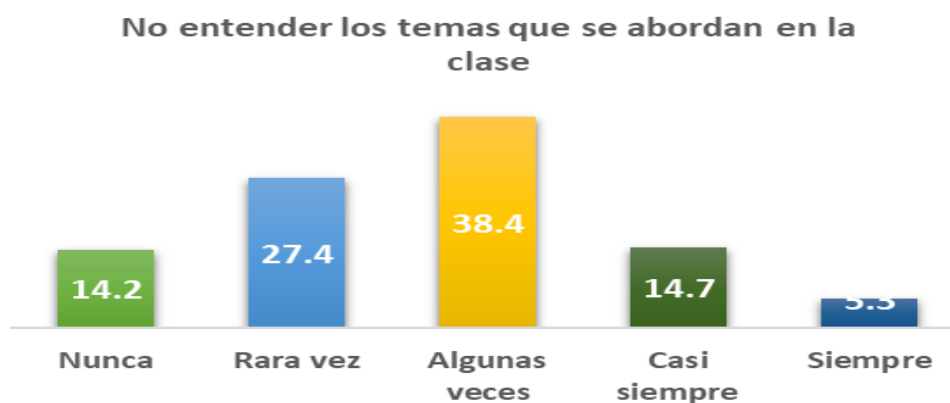


Tabla 25 Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)

Tiempo limitado para hacer el trabajo

	N	%
Nunca	22	11,6%
Rara vez	46	24,2%
Algunas veces	59	31,1%
Casi siempre	34	17,9%
Siempre	29	15,3%

Figura 18 Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) Tiempo limitado para hacer el trabajo



Tabla 26 Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)

	N	%
Nunca	20	10,5%
Rara vez	30	15,8%
Algunas veces	74	38,9%
Casi siempre	51	26,8%
Siempre	15	7,9%

Figura 19 Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)

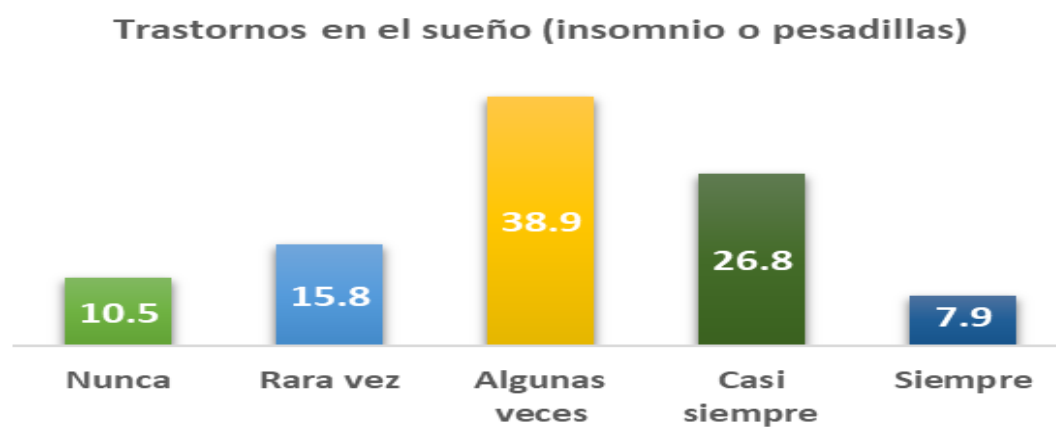


Tabla 27 Fatiga crónica (cansancio permanente)

	N	%
Nunca	48	25,3%
Rara vez	35	18,4%
Algunas veces	85	44,7%
Casi siempre	8	4,2%
Siempre	14	7,4%

Figura 20 *Fatiga crónica (cansancio permanente)*

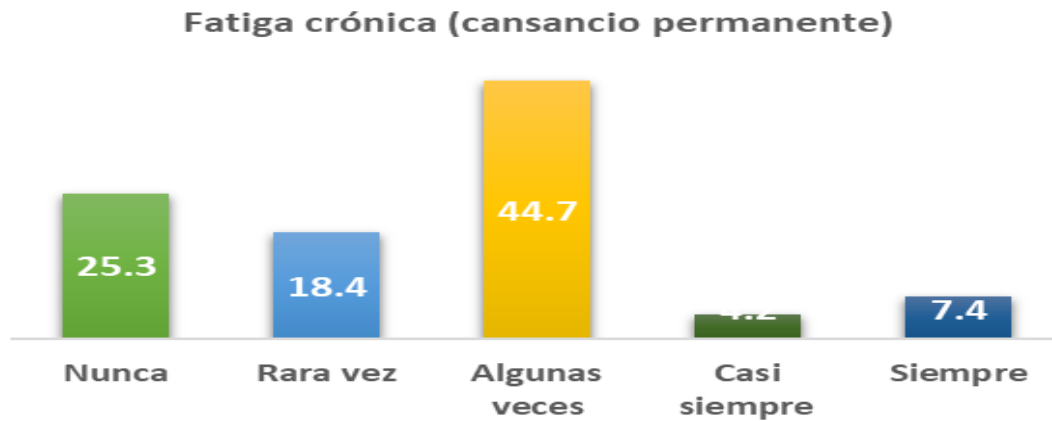


Tabla 28 *Dolores de cabeza o migrañas*

	N	%
Nunca	54	28,4%
Rara vez	40	21,1%
Algunas veces	53	27,9%
Casi siempre	14	7,4%
Siempre	29	15,3%

Figura 21 *Dolores de cabeza o migrañas*



Tabla 29 Problemas de digestión

	N	%
Nunca	37	19,5%
Rara vez	67	35,3%
Algunas veces	45	23,7%
Casi siempre	18	9,5%
Siempre	23	12,1%

Figura 22 Problemas de digestión

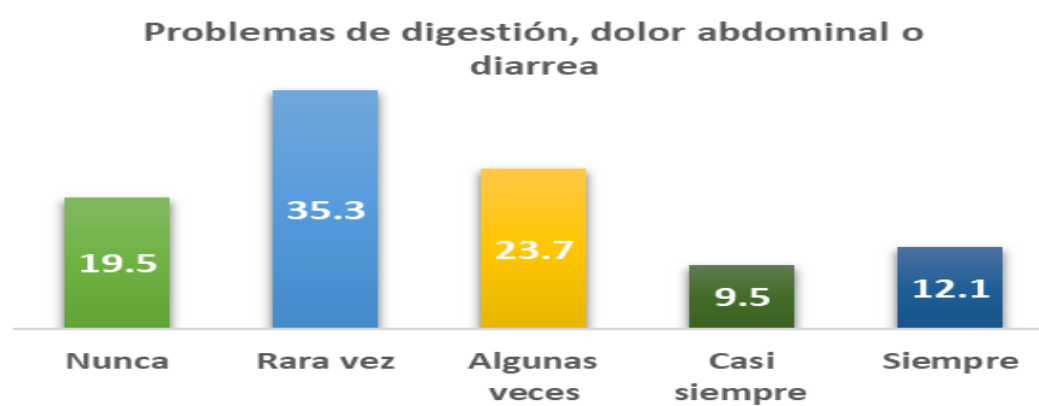


Tabla 30 Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.

	N	%
Nunca	60	31,6%
Rara vez	47	24,7%
Algunas veces	60	31,6%
Casi siempre	9	4,7%
Siempre	14	7,4%

Figura 23 *Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.*

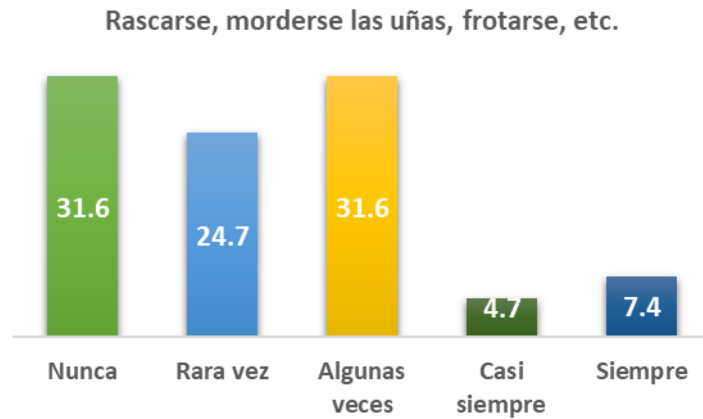


Tabla 31 *Somnolencia o mayor necesidad de dormir*

	N	%
Nunca	59	31,1%
Rara vez	50	26,3%
Algunas veces	23	12,1%
Casi siempre	35	18,4%
Siempre	23	12,1%

Figura 24 *Somnolencia o mayor necesidad de dormir*



Tabla 32 *Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)*

	N	%
Nunca	30	15,8%
Rara vez	38	20,0%
Algunas veces	95	50,0%
Casi siempre	9	4,7%
Siempre	18	9,5%

Figura 25 *Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)*



Tabla 33 *Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)*

	N	%
Nunca	25	13,2%
Rara vez	48	25,3%
Algunas veces	82	43,2%
Casi siempre	10	5,3%
Siempre	25	13,2%

Figura 26 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)

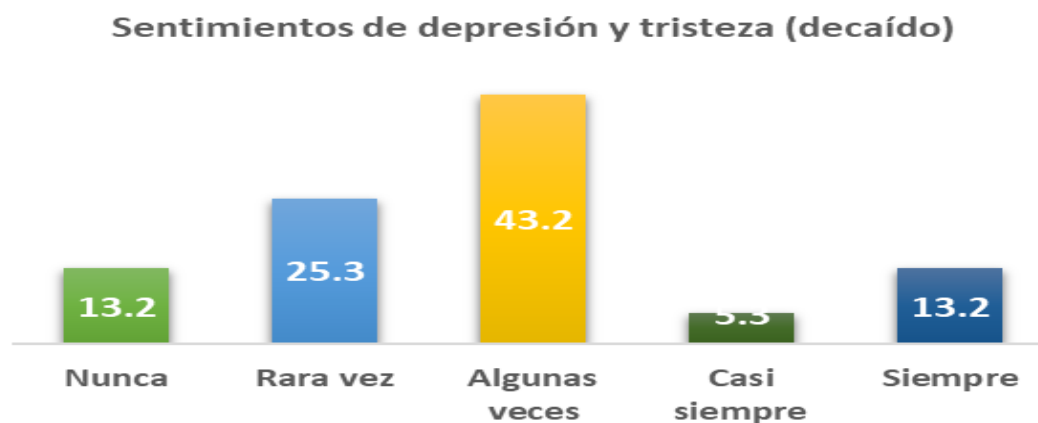


Tabla 34. Ansiedad, angustia o desesperación

	N	%
Nunca	54	28,4%
Rara vez	24	12,6%
Algunas veces	76	40,0%
Casi siempre	12	6,3%
Siempre	24	12,6%

Figura 27 Ansiedad, angustia o desesperación



Tabla 35 Problemas de concentración

	N	%
Nunca	48	25,3%
Rara vez	24	12,6%
Algunas veces	63	33,2%
Casi siempre	28	14,7%
Siempre	27	14,2%

Figura 28 Problemas de concentración



Tabla 36 Sensación de tener la mente vacía

	N	%
Nunca	26	13,7%
Rara vez	45	23,7%
Algunas veces	97	51,1%
Casi siempre	7	3,7%
Siempre	15	7,9%

Figura 29 Sensación de tener la mente vacía

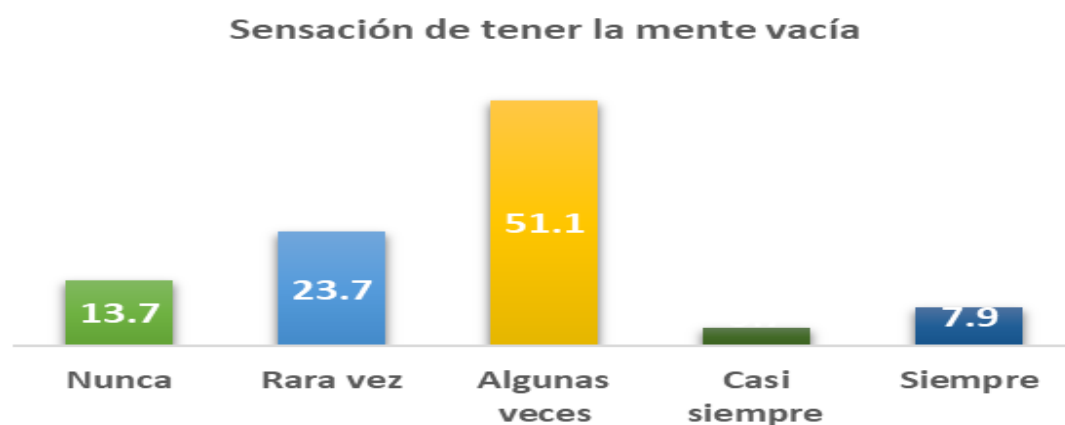


Tabla 37 Conflictos o tendencia a polemizar o discutir

	N	%
Nunca	55	28,9%
Rara vez	67	35,3%
Algunas veces	25	13,2%
Casi siempre	8	4,2%
Siempre	35	18,4%

Figura 30 Conflictos o tendencia a polemizar o discutir



Tabla 38 Aislamiento de los demás

	N	%
Nunca	41	21,6%
Rara vez	49	25,8%
Algunas veces	70	36,8%
Casi siempre	13	6,8%
Siempre	17	8,9%

Figura 31 Aislamiento de los demás



Tabla 39 Desgano para realizar las labores escolares

	N	%
Nunca	61	32,1%
Rara vez	42	22,1%
Algunas veces	52	27,4%
Casi siempre	13	6,8%
Siempre	22	11,6%

Figura 32 Desgano para realizar las labores escolares



Tabla 40 Absentismo de las clases

	N	%
Nunca	61	32,1%
Rara vez	42	22,1%
Algunas veces	49	25,8%
Casi siempre	10	5,3%
Siempre	28	14,7%

Figura 33 Absentismo de las clases

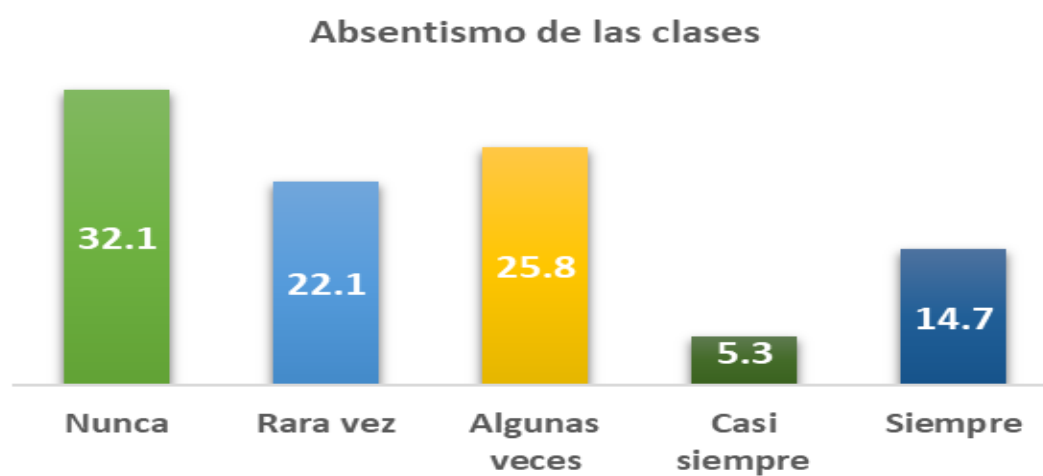


Tabla 41 Aumento o reducción del consumo de alimentos

	N	%
Nunca	60	31,6%
Rara vez	20	10,5%
Algunas veces	61	32,1%
Casi siempre	23	12,1%
Siempre	26	13,7%

Figura 34 Aumento o reducción del consumo de alimentos

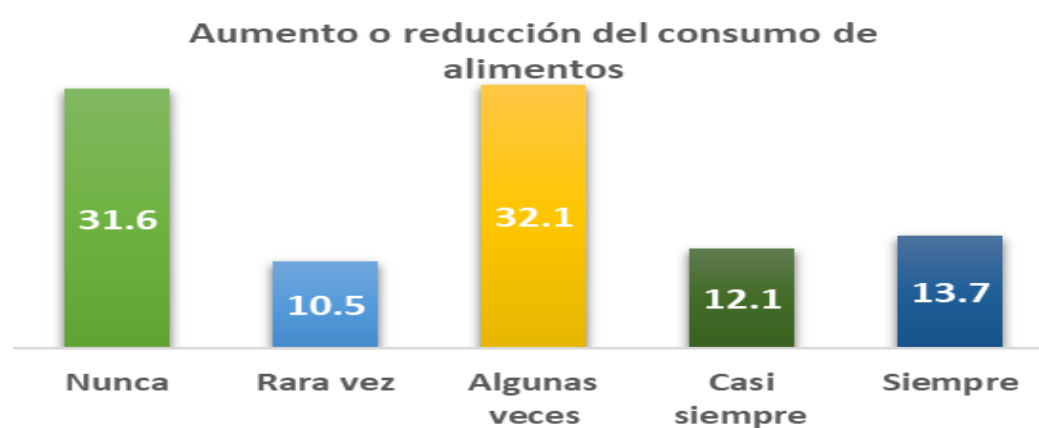


Tabla 42 Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)

	N	%
Nunca	28	14,7%
Rara vez	83	43,7%
Algunas veces	40	21,1%
Casi siempre	10	5,3%
Siempre	29	15,3%

Figura 35 Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)



Tabla 43 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas

	N	%
Nunca	65	34,2%
Rara vez	45	23,7%
Algunas veces	46	24,2%
Casi siempre	14	7,4%
Siempre	20	10,5%

Figura 36 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas



Tabla 44 Tomar la situación con sentido del humor

	N	%
Nunca	61	32,1%
Rara vez	20	10,5%
Algunas veces	75	39,5%
Casi siempre	9	4,7%
Siempre	25	13,2%

Figura 37 Tomar la situación con sentido del humor



Tabla 45 Elogios a sí mismo

	N	%
Nunca	11	5,8%
Rara vez	48	25,3%
Algunas veces	58	30,5%
Casi siempre	32	16,8%
Siempre	41	21,6%

Figura 38 Elogios a sí mismo



Tabla 46 Distracción evasiva

	N	%
Nunca	4	2,1%
Rara vez	89	46,8%
Algunas veces	13	6,8%
Casi siempre	18	9,5%
Siempre	66	34,7%

Figura 39 Distracción evasiva



Tabla 47 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)

	N	%
Nunca	9	4,7%
Rara vez	46	24,2%
Algunas veces	55	28,9%
Casi siempre	17	8,9%
Siempre	63	33,2%

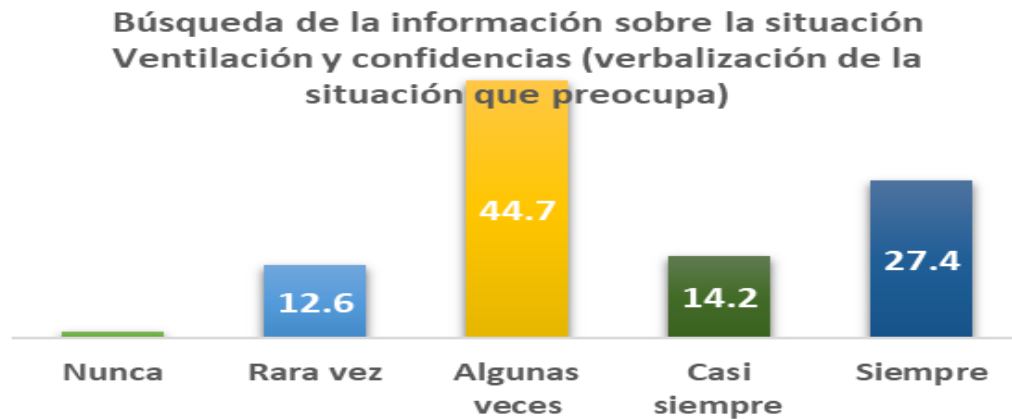
Figura 40 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)



Tabla 48 Búsqueda de la información sobre la situación Ventilación y
confidencias (verbalización de la situación que preocupa)

	N	%
Nunca	2	1,1%
Rara vez	24	12,6%
Algunas veces	85	44,7%
Casi siempre	27	14,2%
Siempre	52	27,4%

Figura 41 *Búsqueda de la información sobre la situación Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)*



4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Prueba de normalidad

Antes de aplicar cualquier prueba estadística de hipótesis, es fundamental determinar si las variables en estudio se distribuyen de forma normal. Este paso es clave, ya que la normalidad de los datos influye directamente en la elección entre pruebas paramétricas y pruebas no paramétricas.

Para evaluar la normalidad, se emplearon dos pruebas complementarias:

Kolmogórov-Smirnov (KS)

Shapiro-Wilk (SW), especialmente recomendado cuando el tamaño de la muestra es pequeño ($n < 50$), debido a su mayor sensibilidad en estos casos.

Cabe destacar que, de acuerdo con las características de las hipótesis específicas planteadas en este estudio, así como con los criterios establecidos en la tabla siguiente, se tomó la decisión más adecuada respecto al tipo de prueba estadística a utilizar.

Tabla 49 Prueba de normalidad

	Estadístico	gl	Sig.
V1: ESTRÉS	,150	190	,000
V1_D1: Estresores académicos	,140	190	,000
V1_D2: Síntomas (reacciones)	,137	190	,000
V1_D3: Estrategias de afrontamiento	,131	190	,000
V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	,272	190	,000

Dado que las pruebas de normalidad arrojaron valores significativos ($p < 0.05$), podemos concluir que los datos no se distribuyen de forma normal. Por esta razón, no es apropiado usar la **correlación de Pearson**, que requiere normalidad. En su lugar, se utilizará la **correlación de Spearman**, una opción más adecuada para datos que no cumplen con esa suposición.

4.3.2. Prueba de hipótesis

Hipótesis general.

H₁: Existe relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

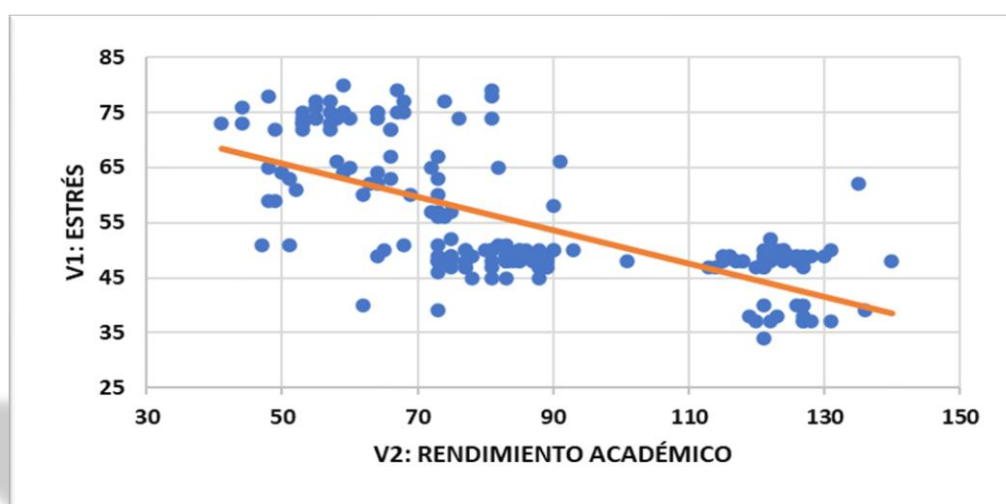
H₀: No existe relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023.

Tabla 50 Hipótesis General Estrés vs Rendimiento académico

Correlaciones			
Rho de Spearman	V1: ESTRÉS	V1: ESTRÉS	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO
		de	
		1,000	-,678**
	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	Sig. (bilateral)	,000
		N	190
		de	1,000
	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	-,678**	
		,000	
		N	190

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

Figura 42 Hipótesis General Estrés vs Rendimiento académico



Con base en los resultados obtenidos, la hipótesis H_1 se confirma: sí existe una relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023. La correlación de Spearman arrojó un coeficiente de $r = -0,678$ con una significancia de $p = 0,000$ ($p < 0,01$), lo que indica una relación negativa fuerte. Esto significa que, a medida que aumenta el nivel de estrés en los

estudiantes, su rendimiento académico tiende a disminuir de manera considerable. En conclusión, los resultados respaldan la hipótesis planteada, demostrando que el estrés es un factor que impacta de forma directa y desfavorable en el desempeño académico.

4.3.3. Hipótesis específica 1

H1: Existe relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

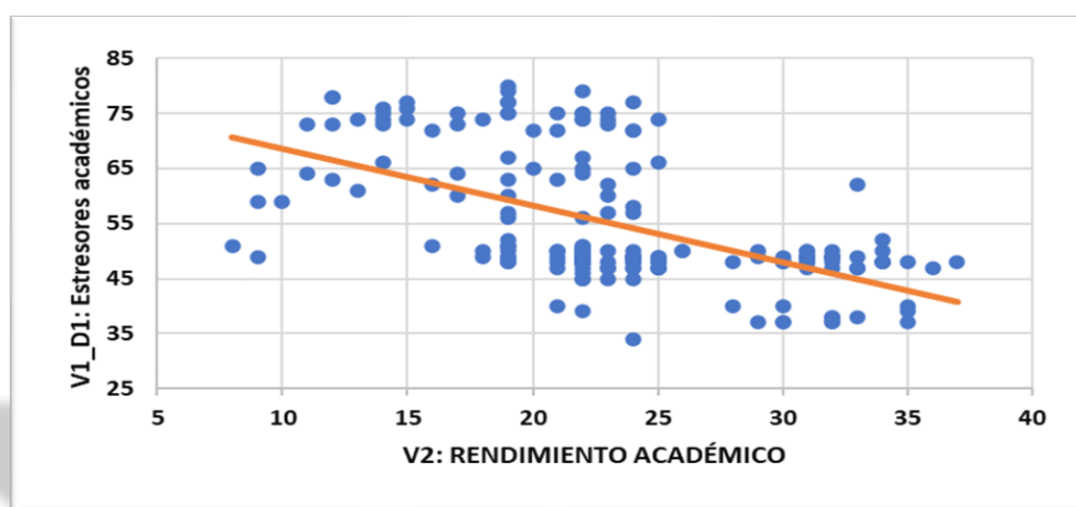
H0: No existe relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

Tabla 51 *Hipótesis específica 1 Estresores académicos vs Rendimiento académico*

		Correlaciones	
		V1_D1: Estresores académicos	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO
Rho de Spearman	V1_D1: Estresores académicos	Coefficiente de correlación de 1,000	-,577**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	190
	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coefficiente de correlación de -,577**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	190

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

Figura 43 Hipótesis específica 1 Estresores académicos vs Rendimiento académico



De acuerdo con los resultados obtenidos, la hipótesis específica 1 se confirma: existe relación significativa entre los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023. La correlación de Spearman muestra un coeficiente de $r = -0,577$ con un nivel de significancia de $p = 0,000$ ($p < 0,01$), lo que indica una relación negativa de grado moderado a fuerte. Esto significa que cuando los estresores académicos aumentan (por ejemplo, sobrecarga de tareas, presión de exámenes o exigencias curriculares), el rendimiento académico de los estudiantes tiende a disminuir de manera notable. En conclusión, los datos respaldan la hipótesis planteada y evidencian que los estresores académicos constituyen un factor que afecta de forma desfavorable el desempeño académico.

4.3.4. Hipótesis específica 2

H₁: Existe relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

H₀: No existe relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

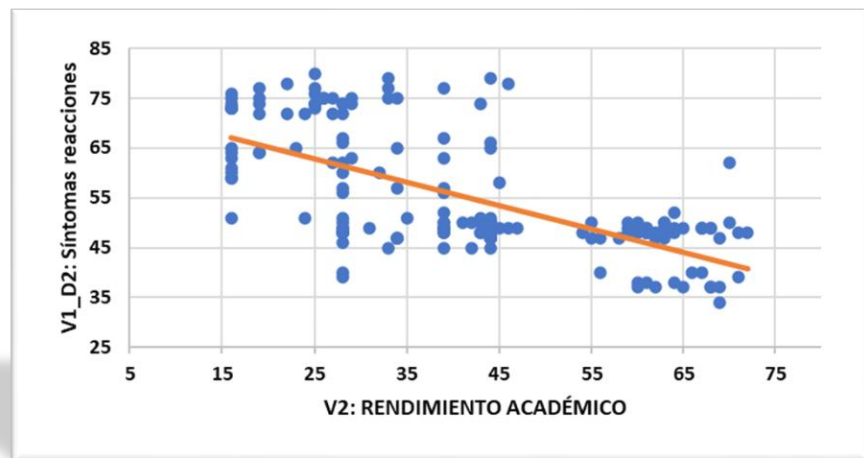
Tabla 52 *Hipótesis específica 2 Síntomas reacciones vs Rendimiento académico*

Correlaciones

		V1_D2: Síntomas reacciones	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO
Rho de Spearman	V1_D2: Síntomas reacciones	Coeficiente de correlación de 1,000	-,627**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	190
	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coeficiente de correlación de -,627**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	190

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

Figura 44 Hipótesis específica 2 Síntomas reacciones vs Rendimiento académico



En este caso la hipótesis específica 2 también queda respaldada: existe una relación significativa entre los síntomas del estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023. El análisis de Spearman arrojó un coeficiente de $r = -0,627$ con un nivel de significancia de $p = 0,000$ ($p < 0,01$), lo cual refleja una correlación negativa fuerte. En otras palabras, cuando los estudiantes manifiestan más síntomas derivados del estrés (como cansancio, ansiedad, irritabilidad o falta de concentración), su rendimiento académico se ve claramente afectado de manera descendente. Estos hallazgos evidencian que los síntomas del estrés no solo acompañan al proceso académico, sino que influyen de forma directa y perjudicial en la capacidad de los estudiantes para mantener un buen desempeño académico.

4.3.5. Hipótesis específica 3

H1: Existe relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023

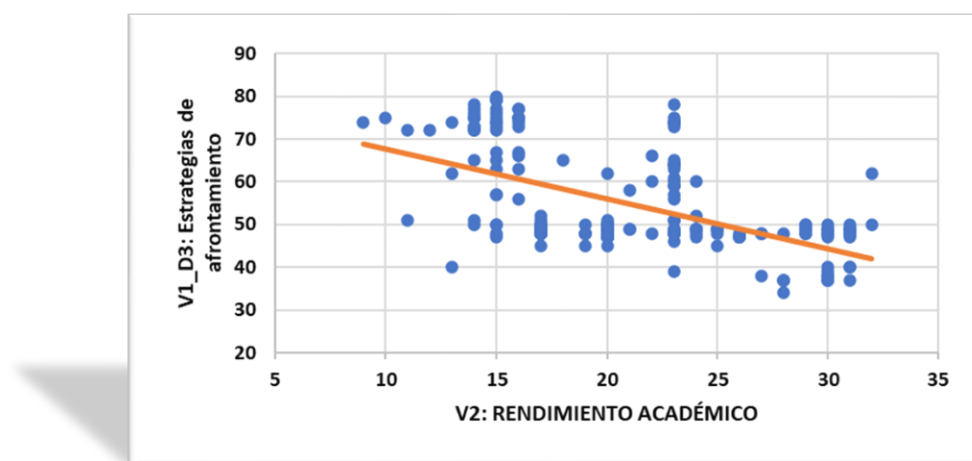
H0: No existe relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023.

Tabla 53 Hipótesis específica 3 Estrategias de afrontamiento vs Rendimiento académico

Correlaciones			
Rho de Spearman	V1_D3: Estrategias de afrontamiento	V1_D3: Estrategias de afrontamiento	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO
		Coefficiente de correlación	-,551**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	190
Rho de Spearman	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	V2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	V1_D3: Estrategias de afrontamiento
		Coefficiente de correlación	-,551**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	190

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

Figura 45 Hipótesis específica 3 Estrategias de afrontamiento vs Rendimiento académico



Los resultados evidencian que entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico existe una correlación negativa y significativa, con un coeficiente de Spearman de $r = -0,551$ y un nivel de significancia de $p = 0,000$ ($p < 0,01$). Este resultado indica que la relación es moderada a fuerte, y en términos prácticos significa que cuanto menos efectivas son las estrategias de afrontamiento frente al estrés, menor es el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes. En conclusión, la hipótesis se confirma y los valores obtenidos demuestran que las estrategias de afrontamiento constituyen un factor clave que influye directamente en la calidad del rendimiento académico.

4.4. Discusión de resultados

El propósito de esta discusión es interpretar los resultados obtenidos en la investigación titulada “Estrés y rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco – 2023”, estableciendo su relación con los fundamentos teóricos y los hallazgos de investigaciones previas. El análisis permite comprender cómo el estrés académico incide en el rendimiento y en la formación integral de los estudiantes universitarios de Derecho, en el contexto de una educación superior cada vez más exigente y competitiva.

Los resultados globales mostraron la existencia de una correlación negativa y significativa entre el nivel de estrés académico y el rendimiento académico ($r = -0.678$; $p = 0.000$). Este hallazgo confirma la hipótesis general y coincide con la teoría de Lazarus y Folkman (1986), quienes explican que el estrés aparece cuando el individuo percibe que las demandas del entorno superan sus recursos de afrontamiento. En el ámbito universitario, las tareas múltiples, las evaluaciones constantes y la presión por mantener promedios altos son factores

que desencadenan respuestas de tensión que interfieren con los procesos cognitivos, motivacionales y emocionales. El resultado evidencia que el estrés académico no solo limita la concentración y la memoria, sino que también reduce la motivación intrínseca y la autoconfianza, componentes esenciales del aprendizaje autorregulado.

En relación con la primera hipótesis específica, se obtuvo una correlación negativa significativa ($r = -0.577$; $p = 0.000$) entre los estresores académicos y el rendimiento. Los estresores se manifiestan a través de la sobrecarga de tareas, los plazos ajustados y la exigencia evaluativa, generando sensación de agotamiento y disminución del rendimiento. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Barraza (2019), quien sostiene que el exceso de demandas académicas, sin estrategias adecuadas de gestión, propicia un ambiente de presión continua que deteriora el desempeño. Del mismo modo, Huerta (2020) subraya que el nivel de estrés aumenta cuando el estudiante percibe que su esfuerzo no es proporcional al reconocimiento o apoyo institucional. Por tanto, se deduce que la gestión pedagógica y la planificación curricular inciden directamente en la aparición del estrés académico, lo que requiere políticas educativas centradas en el bienestar y la flexibilidad formativa.

La segunda hipótesis específica analizó la relación entre las reacciones fisiológicas, emocionales y conductuales del estrés y el rendimiento académico, arrojando una correlación negativa significativa ($r = -0.627$; $p = 0.000$). Los resultados demuestran que los síntomas como ansiedad, insomnio, irritabilidad y dificultad de concentración reducen la eficacia cognitiva y la capacidad de resolver tareas complejas. Este resultado coincide con los aportes de Rueda (2020), quien argumenta que la ansiedad y el agotamiento mental provocan una

disminución progresiva de la atención sostenida y la memoria operativa. Asimismo, Béjar y Condori (2021) confirman que los efectos prolongados del estrés generan un ciclo de desmotivación y bajo desempeño, donde el estudiante percibe sus esfuerzos como insuficientes. En este contexto, el hallazgo refuerza la necesidad de que las universidades fortalezcan los programas de apoyo psicológico preventivo y promuevan el equilibrio emocional como parte del desarrollo profesional. Además, Gamarra (2021), en un estudio con estudiantes de Odontología de Pasco, evidenció que la inteligencia emocional actúa como un factor protector frente al estrés, mejorando el rendimiento académico. Este antecedente local refuerza la idea de que el manejo emocional y las estrategias de regulación son determinantes para mantener un desempeño óptimo en entornos académicos exigentes.

Por otra parte, los resultados vinculados a la tercera hipótesis específica revelaron una correlación negativa significativa ($r = -0.551$; $p = 0.000$) entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico. Aquellos estudiantes que aplicaron estrategias activas como la planificación, el control del tiempo y la búsqueda de apoyo social— alcanzaron un mejor desempeño, mientras que quienes recurrieron a mecanismos pasivos, como la evasión o la negación, registraron calificaciones más bajas. Este resultado confirma la teoría del afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), según la cual el estrés no depende únicamente de las circunstancias externas, sino del modo en que el individuo interpreta y gestiona las demandas. La evidencia empírica obtenida en esta investigación demuestra que las estrategias de afrontamiento actúan como mediadores entre las exigencias académicas y el rendimiento, lo que subraya la

importancia de incorporar la educación emocional y la autorregulación en los planes de estudio universitarios.

De manera complementaria, Mendoza (2022) identificó una correlación positiva entre el estrés escolar y los logros de aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología ($r = 0.775$; $p = 0.004$), indicando que los estudiantes con niveles moderados de estrés pueden mantener un desempeño adecuado si desarrollan estrategias de superación personal. Este antecedente contribuye a interpretar que el estrés no siempre actúa de forma negativa, sino que, cuando es controlado, puede convertirse en un estímulo que favorece el esfuerzo académico.

El análisis estadístico mostró además que el 60 % de los estudiantes presentó niveles altos de estrés académico, principalmente en asignaturas de alta carga teórica y práctica. Este resultado concuerda con los estudios de Huerta (2020) y Barraza (2019), quienes sostienen que la sobre exigencia académica, unida a la limitada orientación emocional, produce un clima institucional que eleva la tensión y disminuye la satisfacción estudiantil. Se deduce, por tanto, que las estrategias institucionales deben orientarse no solo a evaluar el rendimiento, sino también a monitorear el bienestar psicológico de los estudiantes, incorporando programas de tutoría, asesoría académica y acompañamiento emocional.

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar que el estrés académico es una variable multidimensional que afecta simultáneamente las esferas cognitiva, emocional y conductual. En consonancia con Lazarus y Folkman, el afrontamiento efectivo requiere procesos de evaluación cognitiva y ajuste emocional que permitan reinterpretar las demandas académicas de manera adaptativa. Cuando el estudiante carece de recursos para manejar la presión, el

estrés se intensifica, comprometiendo su rendimiento y su salud mental. En este sentido, los resultados confirman lo señalado por Cabanach et al. (2016), quienes encontraron que la percepción de autoeficacia y el apoyo social actúan como factores protectores ante el estrés académico. Asimismo, Misra y McKean (2018) demostraron que los estudiantes que aplican estrategias de autocontrol y planificación experimentan menos ansiedad y logran mejores resultados académicos.

Desde una perspectiva contextual, se identificó que las condiciones institucionales y familiares también influyen en el manejo del estrés. Los estudiantes que reportaron apoyo emocional y económico mostraron niveles menores de tensión y un mejor rendimiento académico. Este resultado es congruente con Gonzales (2019), quien señala que las redes de apoyo actúan como amortiguadores del estrés al brindar un entorno de seguridad psicológica. En cambio, los estudiantes que enfrentan responsabilidades laborales o familiares adicionales presentan mayor sobrecarga emocional y menor desempeño académico. Estos hallazgos evidencian que el estrés académico no es un fenómeno aislado, sino un proceso influido por factores personales, sociales y estructurales que requieren atención integral.

Otro aspecto relevante se relaciona con las diferencias de género. Los resultados mostraron que las estudiantes mujeres manifestaron niveles más altos de estrés, especialmente en las dimensiones emocionales, lo que coincide con Barraza (2019). Esto puede atribuirse a patrones socioculturales que asignan a la mujer un rol de mayor responsabilidad en diversas esferas de la vida. Frente a ello, se recomienda implementar estrategias institucionales con enfoque de género, promoviendo espacios de acompañamiento psicológico y formación en

resiliencia que contribuyan al equilibrio emocional y a la igualdad de oportunidades.

De manera general, la discusión permite afirmar que el estrés académico constituye un factor determinante del rendimiento universitario, afectando la productividad, la motivación y la salud mental. Su influencia no se limita al ámbito individual, sino que repercute en la calidad educativa y en la eficiencia institucional. Por tanto, resulta indispensable que las universidades reconozcan el estrés académico como un indicador de gestión educativa y lo incorporen en sus políticas de bienestar y calidad.

El estudio también evidencia que los programas de intervención deben orientarse hacia la promoción del afrontamiento positivo, la organización del tiempo y el fortalecimiento de la autoeficacia. Estas estrategias permiten reducir la tensión y favorecer un clima de aprendizaje más saludable. Según Rueda (2020), la resiliencia y la autorregulación son habilidades esenciales para mantener la motivación y la estabilidad emocional en contextos de alta demanda académica. En este sentido, la educación emocional debe considerarse un componente transversal del currículo universitario.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación doctoral confirman que el manejo adecuado del estrés académico es una condición indispensable para el logro de los objetivos educativos. La correlación negativa entre estrés y rendimiento demuestra que las emociones influyen directamente en el aprendizaje y la construcción del conocimiento. De allí que las instituciones de educación superior deban promover una cultura académica basada en el bienestar, la empatía y el acompañamiento permanente.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica y teórica relevante para el contexto peruano, fortaleciendo la comprensión del fenómeno del estrés académico y su impacto en la formación profesional. El análisis realizado valida las tres hipótesis específicas y la hipótesis general, reafirmando que el estrés es una variable crítica que debe ser monitoreada en el ámbito universitario. En consecuencia, se recomienda que la Universidad de Huánuco y las demás instituciones del país desarrollen programas sostenidos de prevención del estrés, asesoramiento psicológico y desarrollo de competencias socioemocionales, orientados a garantizar una educación humanista, integral y de calidad.

En conclusión, la discusión de los resultados permitió demostrar que el estrés académico no solo representa una respuesta emocional ante las exigencias universitarias, sino que constituye un fenómeno complejo que compromete el rendimiento, la salud mental y la formación integral del estudiante. Los hallazgos confirman la validez de las hipótesis planteadas y evidencian que las variables analizadas interactúan de manera dinámica dentro del proceso educativo. Así, el afrontamiento efectivo del estrés emerge como un componente esencial de la calidad académica, mientras que su descontrol limita el aprendizaje y la autorrealización profesional. De este modo, la presente investigación aporta una base empírica y teórica sólida para impulsar en la Universidad de Huánuco y en las instituciones de educación superior en general políticas sostenidas que integren la gestión del bienestar emocional como eje estratégico de la formación universitaria moderna.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados y el análisis desarrollado en los capítulos anteriores, se formulan las siguientes conclusiones, las cuales responden a la hipótesis general y a las tres hipótesis específicas planteadas en la investigación titulada “Estrés y rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco – 2023.

1. Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre el nivel de estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes del XI ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco ($r = -0.678$; $p = 0.000$). Este hallazgo valida la hipótesis alterna general, demostrando que a medida que el nivel de estrés aumenta, el rendimiento académico disminuye de forma proporcional. Se evidencia que el estrés académico constituye un factor determinante en el desempeño estudiantil, afectando de manera integral las dimensiones cognitiva, emocional y conductual del aprendizaje. Por tanto, se concluye que el manejo inadecuado del estrés impacta de manera directa en el proceso formativo universitario, generando consecuencias desfavorables en la adquisición de competencias profesionales y en el bienestar psicológico del estudiante
2. Se determina que las reacciones fisiológicas, emocionales y conductuales del estrés afectan de manera directa el rendimiento académico ($r = -0.627$; $p = 0.000$). Los síntomas de ansiedad, irritabilidad, insomnio y dificultad de concentración limitan el procesamiento de información y reducen la eficiencia en las actividades académicas. Este hallazgo coincide con lo señalado por Rueda (2020), quien explica que el estrés sostenido altera la estabilidad emocional y la percepción de autoeficacia. En consecuencia, se recomienda que las universidades fortalezcan los

servicios de acompañamiento psicológico preventivo, a fin de promover la salud mental y la estabilidad emocional de los estudiantes.

3. En cuanto a la relación entre los síntomas o reacciones del estrés académico y el rendimiento académico, los resultados evidencian una correlación negativa fuerte ($r = -0.627$; $p = 0.000$). Esto demuestra que las manifestaciones fisiológicas, emocionales y conductuales derivadas del estrés, tales como la fatiga, la ansiedad, la irritabilidad y los trastornos del sueño, repercuten directamente en la capacidad de los estudiantes para mantener un rendimiento óptimo. Este hallazgo coincide con los estudios de la OMS (2023) y de Espinoza (2023), quienes sostienen que el estrés prolongado deteriora la memoria, la atención y la motivación. En consecuencia, se concluye que los síntomas del estrés académico son predictores significativos del bajo rendimiento académico, afectando tanto la estabilidad emocional como la productividad académica del estudiante.
4. Respecto a la relación entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico, se obtuvo una correlación negativa significativa ($r = -0.551$; $p = 0.000$). Este resultado revela que la ausencia de estrategias de afrontamiento adecuadas intensifica los efectos negativos del estrés, mientras que su aplicación efectiva contribuye al equilibrio emocional y a la mejora del rendimiento. Conforme a los postulados de Lazarus y Folkman (1986), las estrategias de afrontamiento actúan como mediadores entre las demandas del entorno y la respuesta del individuo; cuando estas son deficientes, el estrés interfiere directamente en los procesos cognitivos. Por lo tanto, se concluye que fortalecer las habilidades de afrontamiento como la gestión emocional, el apoyo social y la planificación académica resulta esencial para mitigar el impacto del estrés en el desempeño universitario.

De este modo, los resultados y conclusiones obtenidos en esta investigación doctoral aportan evidencia empírica y teórica que refuerza la comprensión del fenómeno del estrés académico en la educación superior peruana. El estudio demuestra que la gestión del estrés constituye una dimensión esencial del éxito académico y del bienestar estudiantil. Asimismo, reafirma la necesidad de promover políticas universitarias centradas en el acompañamiento emocional, la motivación y la autorregulación del aprendizaje, elementos indispensables para una formación profesional integral y humanista.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados obtenidos y las conclusiones formuladas, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas a fortalecer el bienestar estudiantil, optimizar el rendimiento académico y orientar las acciones institucionales de la Universidad de Huánuco hacia una educación superior integral y de calidad

1. Para la gestión universitaria

Se recomienda que la Universidad de Huánuco incorpore dentro de su política institucional un Programa Integral de Bienestar Universitario que contemple la evaluación periódica del estrés académico y la implementación de estrategias preventivas. Dicho programa debe articular las áreas de tutoría, consejería psicológica y orientación académica, con el propósito de monitorear los niveles de estrés, promover la salud mental y ofrecer apoyo oportuno a los estudiantes en riesgo. Asimismo, se sugiere desarrollar campañas permanentes de sensibilización sobre autocuidado emocional, manejo del tiempo y equilibrio entre estudio, trabajo y vida personal.

2. Para las autoridades de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Se recomienda que la Facultad de Derecho y Ciencias políticas elabore y ejecute un Plan de fortalecimiento académico y emocional, en coordinación con las oficinas de Bienestar Universitario y Asesoría Psicopedagógica. Este plan debe incluir talleres sobre gestión del tiempo, técnicas de estudio, habilidades socioemocionales y resiliencia, adaptados al contexto de los estudiantes de Derecho. Igualmente, se aconseja revisar la carga académica y los métodos de evaluación, con el fin de equilibrar la exigencia cognitiva con el bienestar del estudiante, garantizando una formación exigente pero saludable.

3. Para el cuerpo docente

Se sugiere que los docentes reciban capacitación continua en educación emocional, comunicación empática y estrategias de acompañamiento académico. La formación docente debe incluir componentes sobre detección temprana de síntomas de estrés, uso de metodologías activas que fomenten la participación y la cooperación, y aplicación de evaluaciones formativas centradas en el aprendizaje. Los profesores, al ser actores clave del proceso educativo, pueden convertirse en mediadores del bienestar emocional, contribuyendo a reducir la ansiedad y a fortalecer la motivación estudiantil.

4. Para los estudiantes universitarios

Se recomienda fomentar en los estudiantes la autogestión emocional y el desarrollo de estrategias de afrontamiento positivas. Los jóvenes deben ser conscientes de que el estrés es parte natural del proceso académico, pero que puede transformarse en un estímulo de crecimiento si se maneja adecuadamente. Por ello, se sugiere la participación activa en talleres de manejo del estrés, mindfulness, control del tiempo y hábitos saludables. Asimismo, se aconseja mantener una comunicación constante con los docentes y tutores de cada ciclo para solicitar orientación cuando sea necesario y así evitar la acumulación de tensiones.

5. Para los psicólogos y orientadores educativos

Se recomienda diseñar programas de intervención psicoeducativa psicopedagógica enfocados en la prevención y manejo del estrés académico. Estos programas deben incluir sesiones grupales e individuales que fortalezcan la autoestima, la resiliencia y la autoeficacia académica. Además, deben contemplar la evaluación periódica del bienestar emocional de los estudiantes y el acompañamiento durante las etapas críticas del ciclo académico, especialmente

durante exámenes de medio curso, las cuatro tareas académicas y exámenes fin de curso.

6. Para futuras investigaciones

Se sugiere realizar estudios con enfoques mixtos o longitudinales que permitan profundizar en las causas y efectos del estrés académico en diferentes facultades y universidades del país. También se recomienda explorar variables complementarias, como la resiliencia, la autoeficacia, la motivación y la satisfacción académica, para comprender mejor las dinámicas del estrés en la educación superior. La ampliación de la muestra y la comparación entre universidades públicas y privadas contribuirían a enriquecer el conocimiento científico sobre el tema.

Las recomendaciones formuladas buscan orientar acciones concretas hacia una universidad humanista, comprometida con la salud mental y el éxito académico de sus estudiantes. Promover una cultura institucional de bienestar no solo fortalece el rendimiento, sino que también contribuye a la formación de profesionales íntegros, resilientes y socialmente responsables. La implementación de estas medidas permitirá consolidar una educación superior que equilibre la excelencia académica con el desarrollo personal, en consonancia con los principios de la educación de calidad y el desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, M., Pérez, Y., & Rodríguez, A. (2015). Estrés académico en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77–90.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Revista Educación Médica Del Centro*, 7(2), 163–178.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742015000200013&script=sci_abstract
- Alfonso, I., Durán, D., & Cañizares, J. (2015). Estrés académico y rendimiento escolar en estudiantes de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 56–68.
- American Psychological Association. (2010). APA. Diccionario conciso de psicología. México: El Manual Moderno
- Armenta, L., Quiroz, C. Y., Abundis, F., & Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(48), 402415.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p30>
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Revista Con-Ciencia*, 2(1), 115-124.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S231002652014000100013&script=sci_abstract.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa*, 1(4), 15-20.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. Zacatecas: Universidad Pedagógica de Durango.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006). El estrés académico en estudiantes universitarios: conceptualización, manifestaciones y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología Educativa*, 12(2), 133–152.
- Barraza, A. (2006). El estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 145-152.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista PsicologíaCientífica.com*,
<https://www.psicologiacientifica.com/estresacademico-modeloconceptual/>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 9(2).
<https://www.psicologiacientifica.com/estresacademico-2/>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos. *Revista avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 270-289.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/67/59>
- Barraza, A. (2018). *Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Books-©Ecorfan, Mexico.
https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

- Barraza-Macías, A. (2018). Inventario SISCO SV-21 de estrés académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 1-15.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v2i1.4139
- Béjar, M. L., & Condori, A. C. (2023). Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UNSAAC [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Bentzen JS. In crisis, we pray: Religiosity and the COVID-19 pandemic. *J Econ Behav Organ*. 2021 Dec;192:541–83. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.10.014>
- Berrío, M., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 66–82.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S214548922011000200006&script=sci_abstract
- Carrasco, S. (2005). Logro académico y rendimiento escolar. Fondo Editorial Universitario.
- Casullo, M. M., & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. Paidós.
- Colono García A. Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción- DAC.FIC-UNI. [Tesis de Pregrado] ed. Heredia UPC, editor. Lima; 2017.
- Colono, R. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico universitario. Editorial Académica Española
- Del Toro, A., Gorguet, M., Pérez, Y. y Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1), 17-22. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192011000100003

- Drisko JW. Competencies and Their Assessment. *J Soc Work Educ.* 2014 Jul 3;50(3):414–26. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.917927>
- Figuerola, J. (2004). Rendimiento académico y desarrollo cognitivo. En Segura, M. (2023), *Psicología educativa: aportes actuales*. Editorial Universitaria.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Routledge.
- Gallego, Y., Gil, S., & Sepúlveda, M. (2018). Revisión teórica de eustrés y distreses definidos como reacción hacia los factores de riesgos psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento. Universidad CES, Colombia.
- Gamarra, M. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de Radiología Oral y Maxilofacial en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco
- Garbanzo Vargas GM. Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. *Revista Educación*. 2012 Abril; 31(1): p. 43–63.
- García, J., & Palacios, A. (2000). *Rendimiento académico: teoría y evaluación*. Editorial Paidós.
- García, J., & Palacios, R. (2000). *Hábitos de estudios y rendimiento académico: Tesis de Maestría*. Málaga: I.E.S. Puerto de la Torre.
- González Ramírez, M. T., Landero Hernández, R., & Martínez Urbina, M. A. (2022). Estrés académico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54(3), 111–122.
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M., Restrepo, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>

Guzmán, M., & Encarnación, J. (2020). *El estrés: conceptualización, tipos y afrontamiento*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, 10(3), 56-72.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6.^a ed.). McGraw-Hill.

http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530/html_48

<https://books.google.com.pe/books?id=GlX7CAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/132680/Segura_DJF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

<https://www.inspilip.gob.ec/index.php/inspi/article/view/4>

Huerta, M. J. (2023). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Médico Cirujano. Universidad Autónoma del Sureste de México. Revista Mexicana de Medicina Forense y Ciencias de la Salud, Editorial Universidad Veracruzana, 8(1):119.

<https://revmedforense.uv.mx/index.php/RevINMEFO/article/view/2993/4885>

Infantes, S. & Heredia, F. (2023). Estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de un instituto de educación. Revista Veritas et Scientia, 12(1).

<https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/vestsc/article/view/774/756>

Inuma Macayo JP, Seclen Medicina A. Rendimiento académico en el nivel superior. [Trabajo de Practicas]. Maynas: Universidad Científica del Perú, Loreto; 2019.

Jara, C., & Landi, M. (2022). Estrés crónico y salud mental en estudiantes universitarios: un análisis de la afectación física y emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 54(3), 215–230. <https://doi.org/10.1111/rlp.v54i3>

- Koch SBJ, Mars RB, Toni I, Roelofs K. Emotional control, reappraised. *Neurosci Biobehav Rev.* 2018 Dec;95:528–34. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.003>
- Kloster, M., & Perrotta, D. (2019). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Paraná. (Tesis de Grado). Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9774/1/estresacademico-estudiantes-universitarios.pdf>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Stress, appraisal, and coping. Springer.
- López O. Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza [Internet]. Trujillo; 2017.
- Machado-Duque, M., Echeverri, D., & Machado-Alba, J. (2015). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Risaralda*, 21(1), 12–19.
- Maquera, J. (2020). El estrés académico en estudiantes de educación superior: causas y consecuencias. *Revista Peruana de Psicología y Educación*, 9(2), 77-92.
- Mateus, J., Rincón, A., & Castillo, D. (2021). Rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 45–58.
- Mendoza, C. (2022). Estrés escolar y logros de aprendizaje del área de Ciencia y Tecnología en estudiantes del IV ciclo de la Institución Educativa N.º 34129, Chacayán – Pasco [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio Institucional UNDAC.
- Monroe SM, Slavich GM. Psychological Stressors. In: *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. Elsevier; 2016. p. 109–15. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00013-3>

- Muñoz, J. L. (2005). Fundamentos del comportamiento humano frente al estrés. Lima: Ediciones Psicológicas.
- Obregón, Y. (2022). Impacto del estrés académico en la salud emocional de los estudiantes universitarios. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Oliveti S. Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario [Internet]. Buenos Aires; 2010.
- Oro P, Esquerda M, Viñas J, Yuguero O, Pifarre J. Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. Educación Médica. 2019;20:42–8. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.003>
- Osorio E, Romero M, Guerrero E. ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? Zona Próxima. 2019;26–55.
- Paitán, R., & Monge, C. (2020). El estrés académico y su influencia en el bienestar integral del estudiante universitario. Revista Científica de Educación y Psicología, 88–95.
- Peiró, J. M. (1992). Psicología de la organización: el comportamiento humano en los contextos laborales. Madrid: Síntesis.
- Pizarro, R. (1985). Rendimiento académico y factores asociados. Fondo Editorial Universitario.
- Plaza, J. (2000). Rendimiento académico y educación superior. Editorial Trillas.
- Reina, A. (2004). Estrés y afrontamiento: una aproximación desde la psicología de la salud. Revista de Psicología de la Salud, 16(2), 45–62.
- Rios L. Factores Estresores Académicos asociados a estrés en estudiantes de enfermería de la Escuela Padre Luis Tezza [Internet]. Lima; 2014.

- Rossi, R. (2001). *Psicología del estrés: síntomas, diagnóstico y afrontamiento*. Buenos Aires: Paidós
- Rossi, R. (2001). *Psicología del estrés: síntomas, diagnóstico y afrontamiento*. Buenos Aires: Paidós
- Rueda, C. A., Muñoz, L. J., & Ortega, F. M. (2021). *Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana [Tesis de licenciatura no publicada]*. Universidad Central del Ecuador.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Soto Hilario, J. D., Ramírez Montaldo, R., Veramendi Villavicencios, N., & Rojas-Bravo, V. (2020). Stressors and clinical performance in nursing students, Huánuco - Perú. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp. 11), 373–385.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4278312>
- Tomás Miquel JV, Expósito Langa M, Sempere Castelló S. Determinantes del Rendimiento Académico en los Estudiantes de Grado. Un Estudio en Administración y Dirección de Empresas. *Revista de Investigación Educativa*. 2014 Julio
- Universidad de Chile. Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico [Internet].
<https://uchile.cl/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/Material-Autorregulacion-Emocional/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>. 2015.
- UNSAAC. Art. 88° del Estatuto Universitario) (Aprobado por Resolución Nro. CU-0359-2015-UNSAAC de 24.12.2015 y modificado por Resolución Nro. CU-093-2017-UNSAAC. 02 14.
- Vallejo, M. (2011). *El rendimiento académico y su medición en contextos educativos*. Editorial Académica Española.

Willingham D. Pregúntele al científico cognitivo: cómo el elogio puede motivar o sofocar. <https://es.aft.org/ae/winter2005-2006/willingham>. 2006.

ANEXOS

ANEXO 1- Instrumentos de Recolección de datos.

Inventario Sisco Del Estrés Propuesto Por Barraza (2008)

El presente inventario tiene por objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación secundaria durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

Grado y Sección :.....Sexo : M () F ()

1. Durante el transcurso de este año lectivo, ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo? (Marca con una X)

Si	No

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

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho. (Marca con una X)

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

3. Señala con qué frecuencia tuviste los siguientes síntomas o reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso. (Marca con una X)

ESTRESORES	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
Problemas con el horario de clases					

El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					

4. Señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo. (Marca con una X)

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

REACCIONES FISICAS					
Síntomas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
REACCIONES PSICOLOGICAS					
Síntomas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sensación de tener la mente vacía					
Problemas de memoria					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
REACCIONES COMPORTAMENTALES					
Síntomas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Absentismo de las clases					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Tomar la situación con sentido del humor					
Elogios a sí mismo					
Distracción evasiva					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de la información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2 - Procedimiento De Validación Y Confiabilidad Del Instrumento .

Juicio De Expertos



VALIDACIÓN DE DATOS DEL INSTRUMENTO

EVALUADOR: Dr. Abel Romualdo Rosario

PROFESIÓN: Comunicador Social y Abogado

N° DE COLEGIATURA: CAP 415

INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

CARGO QUE DESEMPEÑA: Docente

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: *Inventario SISCO de Estrés Académico*

N°	INDICACIONES	CRITERIOS	PUNTUACION			
1	Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado	1	2	3	4
2	Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos				
3	Objetividad	Esta expresado en conductas observables				
4	Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia				
5	Organicidad	Existe organización lógica				
6	Suficiencia	Comprende los aspectos en calidad y cantidad				
7	Intencionalidad	Adecuado para valorar lo que el investigador desea estudiar				
8	Coherencia	Existe relación lógica entre el problema y los objetivos				
9	Metodología	Responde al propósito de la investigación				
10	Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación				

4	Excelente (76% -	30 - 40
3	Bueno (51% - 75%)	22 - 32
2	Regular (26% - 50%)	11 - 21
1	Deficiente (01% - 25%)	00 - 10

RESULTADO: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Cerro de pasco 2 de setiembre del 2025



Firmado digitalmente por ROMUALDO
ROSARIO Abel FAU/20160000000
wif
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 02.09.2025 15:24:05 -05:00



VALIDACIÓN DE DATOS DEL INSTRUMENTO

EVALUADOR: Dra. Elva Luz URETA INOCENTE

PROFESIÓN: ADMINISTRADORA Y ABOGADA
79641

N° DE COLEGIATURA: CAL

INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: GOBIERNO REGIONAL DE HUARAZ Y UNIVERSIDAD DE HUANUCO

CARGO QUE DESEMPEÑA: ESPECIALISTA Y ASESORAMIENTO EN CONTRATACIONES PUBLICAS Y DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE HUANUCO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLITICAS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADEMICO

N°	INDICACIONES	CRITERIOS	PUNTUACION			
			1	2	3	4
1	Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado				X
2	Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos				X
3	Objetividad	Esta expresado en conductas observables				X
4	Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia				X
5	Organicidad	Existe organización lógica				X
6	Suficiencia	Comprende los aspectos en calidad y cantidad				X
7	Intencionalidad	Adecuado para valorar lo que el investigador desea estudiar				X
8	Coherencia	Existe relación lógica entre el problema y los objetivos				X
9	Metodología	Responde al propósito de la investigación				X
10	Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación				X

4	Excelente (76% -	30 - 40
3	Bueno (51% - 75%)	22 - 32
2	Regular (26% - 50%)	11 - 21
1	Deficiente (01% - 25%)	00 - 10

RESULTADO: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Lugar y fecha: Huánuco, 10-09-2025

FIRMA/SELLO DEL VALIDADOR



VALIDACIÓN DE DATOS DEL INSTRUMENTO

EVALUADOR: Dr. Werner Isaac SURICHAQUI HIDALGO

PROFESIÓN: DOCENTE

INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION-PASCO

CARGO QUE DESEMPEÑA: DOCENTE

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADEMICO

N°	INDICACIONES	CRITERIOS	PUNTUACION			
			1	2	3	4
1	Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado				X
2	Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos				X
3	Objetividad	Esta expresado en conductas observables				X
4	Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia			X	
5	Organicidad	Existe organización lógica				X
6	Suficiencia	Comprende los aspectos en calidad y cantidad				X
7	Intencionalidad	Adecuado para valorar lo que el investigador desea estudiar				X
8	Coherencia	Existe relación lógica entre el problema y los objetivos			X	
9	Metodología	Responde al propósito de la investigación				X
10	Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación				X

4	Excelente (76% - 85%)
3	Bueno (51% - 75%)
2	Regular (26% - 50%)
1	Deficiente (01% - 25%)

RESULTADO: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Lugar y fecha: Cerro de Pasco, 09-09-2025

FIRMA/SELLO DEL VALIDADOR

DNI. 20883897

ANEXO 3- Matriz De Consistencia

TITULO: “Estrés y Rendimiento Académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	MÉTODO
Problema General: PG: ¿Cuál es la relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023?	Objetivo General: OG: Determinar la relación que existe entre el nivel de estrés y rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023	Hipótesis General: Ha: Existe relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023 Ho: No existe relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023.	Variable 1. Estrés	D1. Estresores Académicos D2 Síntomas (Reacciones) D3. Estrategias de Afrontamiento	<u>Enfoque de Investigación:</u> Cuantitativo -Básica <u>Alcance o nivel de Investigación</u> Correlacional <u>Diseño de investigación:</u> No experimental <u>Población:</u> Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023”. <u>Muestra</u> Estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023”. (190) <u>Muestreo:</u> No probabilístico <u>Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Técnicas:</u> -Observación -Evaluación formativa <u>Instrumentos de Investigación:</u> -Inventario SISCO por Barraza (2008) -Actas de Evaluación de los estudiantes (Login sistema de la UDH
Problemas específicos PE1: ¿Qué relación existe entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023? PE2: ¿Cómo es la relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023? PE3: ¿De qué manera es la relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el	Objetivos específicos OE1: Identificar la relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023 OE2: Analizar la relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023 OE3: Establecer la relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo	Hipótesis específicas Ha: Existe relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023. Ho1: No existe relación entre el nivel de los estresores académicos y el rendimiento académico en los estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023 Ha: Existe relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023 Ho2: No existe relación entre el nivel de los síntomas del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023	Variable 2. Rendimiento académico	-Promedios académico ✓Casuística Penal ✓Seminario de Derecho de Ejecución Penal A y B ✓Seminario de Derecho Civil patrimonial ✓Seminario Tutela Cautelar y Ejecutiva	

rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023?	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023	Ha: Existe relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023 Ho3: No existe relación entre el nivel de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes del XI ciclo Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UDH 2023			<u>Procesamiento de datos:</u> ísticos: IBM SPSS Statistics
--	---	--	--	--	---

ANEXO 4- Matriz Operacional

Variables	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Estrés	Es una acumulación de respuestas fisiológicas que provocan cambios en el comportamiento de una persona cuando esta atraviesa situaciones difíciles en su ámbito personal o profesional. Asimismo, esta puede ser causada por alteraciones emocionales o de pensamiento Miami Technology & Arts University (2022)	Es el resumen de cualidades que presenta el estudiante reflejo de sus capacidades académicas en algunas asignaturas. Se evaluó teniendo en cuenta el promedio acumulado del estudiante durante el semestre cursado	Estresores Académico	-Intensidad del estrés -Factores estresantes en el entorno del aula. -Elementos específicos del salón que generan estrés al estudiante	Del 01 al 08	Inventario o SISCO del estrés académico, diseñado y validado por (Barraza, 2008)	<u>Ordinal</u> <u>Escala</u> 1 (nunca) 2 (rara vez) 3 (algunas veces) 4 (Casi siempre) 5 (siempre)
			Síntomas (Reacciones)	-Síntomas reacciones físicas. -Síntomas físicos asociados al estrés académico	Del 09 al 14		<u>Categorías</u> 0 – 33% nivel leve del estrés 34% a 66% nivel moderado de estrés 67% al 100% nivel severo
				-Síntomas o reacciones psicológicas: -Reacciones emocionales y mentales al estrés académico del entorno	Del 15 al 19		del estrés

				-Síntomas o reacciones Comportamentales: -Cambios en el comportamiento debido al estrés académico.	Del 21 al 24	
			Estrategias de Afrontamiento	-Habilidades y recursos internos para enfrentar estrés académico	Del 25 al 34	
Rendimiento Académico	Es el colectivo de cualidades producidas en el alumno, considerando el reflejo de su grado académico de acuerdo con lo esperado en los indicadores de evaluación de su aprendizaje. Carrasco et al. (2020)	Es el resumen de cualidades que presenta el estudiante reflejo de sus capacidades académicas en las algunas asignaturas.	Promedio académico	-Casuística Penal -Seminario de Derecho de ejecución Penal A y B -Seminario de Derecho Civil patrimonial -Seminario Tutela Cautelar y ejecutiva	Registros de Evaluación académica 2023 de Oficina de Matricula de la UDH	10- 08 -Rendimiento Académico Bajo nivel (No acreditado) 13-11 -Rendimiento Académico promedio bajo (Regular) 17-14 -Rendimiento Académico Promedio alto (Bueno) 20-18 -Rendimiento Académico Alto nivel (Excelente)

ANEXO 5: Matriz de datos

Variable 1: Estrés

	Estrés/resaca académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento						
	V1_EA_01	V1_EA_02	V1_EA_03	V1_EA_04	V1_EA_05	V1_EA_06	V1_EA_07	V1_EA_08	V1_SR_09	V1_SR_10	V1_SR_11	V1_SR_12	V1_SR_13	V1_SR_14	V1_SR_15	V1_SR_16	V1_SR_17	V1_SR_18	V1_SR_19	V1_SR_20	V1_SR_21	V1_SR_22	V1_SR_23	V1_SR_24	V1_EA_25	V1_EA_26	V1_EA_27	V1_EA_28	V1_EA_29	V1_EA_30	V1_EA_31
1	3	2	3	2	4	3	2	3	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	3	5	5	4	5	3	2	3	3	4	4	3
2	1	2	1	1	1	3	2	1	2	4	3	4	2	2	4	2	4	4	3	3	2	1	2	4	2	3	4	3	4	4	3
3	2	2	2	1	4	1	1	1	1	2	1	1	1	1	4	4	2	2	3	1	3	1	1	1	2	1	1	3	2	2	5
4	2	3	3	3	2	2	2	2	2	4	2	3	2	4	4	5	2	3	2	5	4	5	5	2	2	2	5	5	5	5	4
5	2	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	3	2	3	4	5	3
6	2	4	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	3	2	1	2	2	1	3	3	2	3
7	1	2	3	4	4	3	2	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	3
8	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	4	4	2	3	1	2	2	2	3	2	2	1	5	4	5	5
9	5	3	5	4	3	5	4	5	4	3	5	4	5	4	5	3	4	5	3	3	4	2	5	5	5	2	2	2	4	5	4
10	2	4	2	4	1	2	3	4	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	3	2	4	2
11	2	3	2	2	1	2	1	4	5	1	1	1	2	1	2	2	1	3	3	1	3	2	3	1	1	3	5	5	3	5	2
12	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2
13	2	3	1	3	1	2	1	1	1	2	1	3	2	3	2	2	1	2	1	2	1	1	1	3	1	2	1	2	5	1	4
14	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	2	5
15	3	2	3	3	3	2	2	5	5	2	3	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	5	1	1	2	5	5	5	2
16	1	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	2	3	4	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
18	4	3	5	3	5	4	4	5	5	3	4	4	3	5	3	5	3	5	3	5	4	3	4	4	5	3	5	3	5	5	5
19	4	3	2	3	2	3	3	5	3	3	5	5	3	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	2	3	5	4	3
20	5	3	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4	3	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	4	3	5
21	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
22	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3

	Estrésores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento					
	VL_EA_01	VL_EA_02	VL_EA_03	VL_EA_04	VL_EA_05	VL_EA_06	VL_EA_07	VL_EA_08	VL_SR_09	VL_SR_10	VL_SR_11	VL_SR_12	VL_SR_13	VL_SR_14	VL_SR_15	VL_SR_16	VL_SR_17	VL_SR_18	VL_SR_19	VL_SR_20	VL_SR_21	VL_SR_22	VL_SR_23	VL_SR_24	VL_EA_25	VL_EA_26	VL_EA_27	VL_EA_28	VL_EA_29	VL_EA_30
2_1	6	6	5	6	5	6	6	5	6	5	6	5	6	6	6	5	6	6	5	6	5	5	6	5	5	6	5	5	5	5
2_4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
2_5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
2_6	5	6	6	6	5	5	6	5	6	6	5	6	6	5	6	5	6	5	5	5	6	6	5	5	5	6	6	5	6	6
2_7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
2_8	5	5	5	6	6	5	5	5	6	5	5	5	6	5	5	5	5	6	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	6	5
2_9	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3_0	6	6	5	5	6	6	6	5	6	5	6	5	6	5	5	6	5	5	6	5	6	6	5	5	6	6	6	5	5	6
3_1	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3_2	5	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	5	6	6	5	6	6	5	5	5	6	5	5	6	6	5	5	6
3_3	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	5	6	6	5	6	5	6	6	5	6	6	5	6	5	6	5	5	5	6	5
3_4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3_5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3_6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3_7	5	6	5	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	5	5	6	5	6	5	6	6	6	5	5	6	6	5	6	6
3_8	6	6	5	6	5	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	6	5	5	6	5	6	5	5	6	6	6	5	5	5	5
3_9	6	5	6	6	6	6	5	5	5	6	5	5	6	5	6	6	5	5	6	5	6	5	5	5	6	6	5	6	5	6
4_0	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
4_1	5	5	5	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
4_2	5	6	5	6	6	6	6	5	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6	5	5	5	6
4_3	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6	6	6	5	6	6	5	6	5	6	5	5
4_4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
4_5	5	6	5	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	5	5	6	5	6	5	5	6	5	5	5	5	6	5	6	6
4_6	5	6	6	6	6	6	6	6	5	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6
4_7	6	5	6	6	6	5	5	5	6	6	5	6	6	6	5	6	6	5	6	5	6	6	6	5	6	6	5	5	6	6

	Estresores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento							
	VI_EA_01	VI_EA_02	VI_EA_03	VI_EA_04	VI_EA_05	VI_EA_06	VI_EA_07	VI_EA_08	VI_SR_09	VI_SR_10	VI_SR_11	VI_SR_12	VI_SR_13	VI_SR_14	VI_SR_15	VI_SR_16	VI_SR_17	VI_SR_18	VI_SR_19	VI_SR_20	VI_SR_21	VI_SR_22	VI_SR_23	VI_SR_24	VI_EA_25	VI_EA_26	VI_EA_27	VI_EA_28	VI_EA_29	VI_EA_30	VI_EA_31	
4	2	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
4	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
5	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	
5	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	
5	2	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
5	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	
5	1	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	4	3	2	3	
5	2	2	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	4	2	2	1	4	2	2	
5	3	4	3	3	3	3	2	3	4	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	
5	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	
6	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	3	
6	3	4	3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	3	
6	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	1	2	3	3	1	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	
6	1	1	4	3	3	4	3	3	3	3	1	2	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	3	2	1	1	1	3	1	1	1	
6	3	3	2	2	4	2	3	2	4	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	
6	2	4	2	3	1	1	1	4	1	3	3	4	2	1	1	3	3	3	3	3	3	4	1	1	2	1	1	3	3	3	3	
6	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
6	2	3	2	4	1	2	3	2	3	3	1	1	1	1	3	2	3	1	2	2	1	1	2	1	2	4	4	2	4	3	3	
6	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	2	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	4		
6	3	3	2	2	3	3	2	4	3	3	2	3	2	3	3	4	2	2	3	3	3	3	1	1	2	1	2	4	3	2	3	
7	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	
7	2	2	1	1	2	3	3	2	3	1	3	1	1	2	3	2	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	4	4	2	4	3	
7	2	3	2	3	1	2	2	1	3	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	

	Estrésores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento						
	VL_EA_01	VL_EA_02	VL_EA_03	VL_EA_04	VL_EA_05	VL_EA_06	VL_EA_07	VL_EA_08	VL_SR_09	VL_SR_10	VL_SR_11	VL_SR_12	VL_SR_13	VL_SR_14	VL_SR_15	VL_SR_16	VL_SR_17	VL_SR_18	VL_SR_19	VL_SR_20	VL_SR_21	VL_SR_22	VL_SR_23	VL_SR_24	VL_EA_25	VL_EA_26	VL_EA_27	VL_EA_28	VL_EA_29	VL_EA_30	VL_EA_31
7_1	4	3	2	5	3	2	4	1	3	4	5	5	5	5	3	5	5	5	4	3	4	3	5	5	5	3	5	4	3	5	3
7_4	5	5	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	5	3	3	4	4	3	5	3	3	4	4	5	2	2	3	2	5	5
7_5	3	5	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2
7_6	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	1	2	2	4
7_7	3	5	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3
7_8	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
7_9	3	5	5	3	3	4	4	4	4	5	3	3	5	5	5	4	5	5	3	4	2	5	5	4	2	4	4	4	5	5	5
8_0	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	4
8_1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3
8_2	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
8_3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	5	3
8_4	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	4
8_5	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
8_6	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
8_7	3	2	2	3	3	3	4	4	3	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	2	4	2	3
8_8	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
8_9	5	3	5	3	4	3	3	5	3	3	5	2	3	5	3	4	3	4	3	5	3	4	3	3	5	5	2	5	2	4	3
8_0	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
8_1	4	5	4	4	4	3	3	5	3	5	5	2	3	4	3	3	5	3	5	5	3	3	3	5	5	3	3	3	5	5	3
8_2	4	4	4	3	4	4	3	5	3	3	5	5	3	4	3	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	3
8_3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
8_4	5	5	4	3	4	3	3	5	3	3	5	5	3	5	3	4	3	4	3	5	3	4	3	5	5	3	2	5	4	2	3
8_5	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
8_6	5	3	4	5	4	3	3	5	3	3	4	5	5	5	3	3	4	3	3	5	3	3	4	5	3	3	5	5	5	4	5
8_7	4	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2

	Estresores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento						
	V1_EA_01	V1_EA_02	V1_EA_03	V1_EA_04	V1_EA_05	V1_EA_06	V1_EA_07	V1_EA_08	V1_SR_09	V1_SR_10	V1_SR_11	V1_SR_12	V1_SR_13	V1_SR_14	V1_SR_15	V1_SR_16	V1_SR_17	V1_SR_18	V1_SR_19	V1_SR_20	V1_SR_21	V1_SR_22	V1_SR_23	V1_SR_24	V1_EA_25	V1_EA_26	V1_EA_27	V1_EA_28	V1_EA_29	V1_EA_30	V1_EA_31
06/08	2	2	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	2	2	4	2
06/09	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	1	2	2	4
11/08/01	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
11/08/02	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
11/08/21	2	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	5
11/08/31	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	4
11/08/41	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	3	1	2	1	3
11/08/51	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
11/08/61	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5
11/08/71	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11/08/81	5	3	4	4	4	4	3	5	3	3	4	5	3	4	5	3	3	5	5	5	3	4	5	4	4	4	2	4	5	3	3
11/08/91	4	5	4	5	4	3	5	4	3	4	5	4	3	4	3	4	5	4	3	5	4	5	5	5	4	5	3	5	5	3	4
11/11/01	2	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11/11/11	5	3	4	3	4	5	3	5	5	3	4	2	3	4	5	3	5	3	3	4	5	3	3	5	5	5	5	3	4	3	3
11/11/21	5	5	4	4	4	3	3	4	3	5	4	5	3	4	5	3	3	3	3	5	3	4	4	4	5	5	4	4	5	3	3
11/11/31	4	3	5	3	3	4	3	5	3	5	3	2	4	2	4	5	3	5	2	2	5	5	5	5	5	2	5	4	2	5	2
11/11/41	2	2	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	2	2	4	2

[illegible]

	Factores académicos								Síntomas/reacciones																Estrategias de afrontamiento						
	VL_EA_01	VL_EA_02	VL_EA_03	VL_EA_04	VL_EA_05	VL_EA_06	VL_EA_07	VL_EA_08	VL_SR_09	VL_SR_10	VL_SR_11	VL_SR_12	VL_SR_13	VL_SR_14	VL_SR_15	VL_SR_16	VL_SR_17	VL_SR_18	VL_SR_19	VL_SR_20	VL_SR_21	VL_SR_22	VL_SR_23	VL_SR_24	VL_EA_25	VL_EA_26	VL_EA_27	VL_EA_28	VL_EA_29	VL_EA_30	VL_EA_31
1	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	4	3	3	4
2	2	5	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2
3	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	1	2	2	4
4	3	5	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3
5	1	4	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
6	1	5	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	3	3	3
7	3	4	3	3	1	3	2	4	2	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3	2	4
8	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3
9	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3
10	2	2	3	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	2	3	3	2
11	5	5	4	3	4	3	3	5	3	3	5	5	4	5	3	4	3	5	4	5	3	3	5	3	3	4	5	3	5	5	4
12	2	4	4	3	4	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
13	4	3	4	5	4	5	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	5	3	5	5	3	3	5	3	4	4	3	5	5	5	3
14	4	3	5	3	3	4	3	3	3	5	3	4	5	2	5	5	5	5	2	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4
15	2	2	3	2	1	2	2	3	4	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	2	2	4	2
16	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	3	2	2	4	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	2	4
17	3	4	3	3	2	2	3	4	4	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3

	Estrésores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento							
	V1_EA_01	V1_EA_02	V1_EA_03	V1_EA_04	V1_EA_05	V1_EA_06	V1_EA_07	V1_EA_08	V1_SR_09	V1_SR_10	V1_SR_11	V1_SR_12	V1_SR_13	V1_SR_14	V1_SR_15	V1_SR_16	V1_SR_17	V1_SR_18	V1_SR_19	V1_SR_20	V1_SR_21	V1_SR_22	V1_SR_23	V1_SR_24	V1_EA_25	V1_EA_26	V1_EA_27	V1_EA_28	V1_EA_29	V1_EA_30	V1_EA_31	
1	1	4	3	4	1	1	1	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
1	1	2	2	3	3	5	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5	
1	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	4	
1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	
1	2	1	3	1	1	5	1	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2	
1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5	
1	2	3	4	3	1	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
1	2	3	4	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
1	5	3	4	3	5	3	3	5	4	3	5	5	3	5	4	5	4	3	3	5	3	4	3	4	3	5	3	3	5	4	4	
1	1	3	2	3	3	5	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	4	3	3	4	
1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	2	4	2	2	
1	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	4	
1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	
1	4	1	3	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5	
1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5	
1	4	4	3	4	5	3	5	3	4	5	5	3	5	4	3	3	5	4	3	5	3	5	5	3	5	5	5	5	2	4	4	
1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	

	Estrésores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento						
	VI_EA_01	VI_EA_02	VI_EA_03	VI_EA_04	VI_EA_05	VI_EA_06	VI_EA_07	VI_EA_08	VI_SR_09	VI_SR_10	VI_SR_11	VI_SR_12	VI_SR_13	VI_SR_14	VI_SR_15	VI_SR_16	VI_SR_17	VI_SR_18	VI_SR_19	VI_SR_20	VI_SR_21	VI_SR_22	VI_SR_23	VI_SR_24	VI_EA_25	VI_EA_26	VI_EA_27	VI_EA_28	VI_EA_29	VI_EA_30	VI_EA_31
1	3	1	3	4	4	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	5
2	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5
3	5	3	4	3	4	5	3	5	3	5	5	2	3	4	3	5	5	3	5	4	5	5	3	3	4	3	5	5	4	5	5
4	2	3	4	4	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	4	4	5	2	2	3
5	2	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
6	1	3	2	3	3	5	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	4	3	3	4
7	2	2	1	4	4	5	2	3	4	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	1	2	2	2	2
8	5	4	3	5	4	3	5	3	4	2	5	3	5	4	5	3	5	5	5	3	3	5	5	3	2	5	3	5	5	5	5
9	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	1	2	3	1	3	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	3
10	4	1	3	4	4	5	1	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	5	2
11	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5
12	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	4
13	3	3	2	2	2	5	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3
14	4	3	1	4	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
15	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5
16	3	3	5	3	5	5	4	3	5	3	3	5	5	3	3	5	3	3	5	2	5	5	2	5	5	5	3	5	5	3	5
17	3	1	3	4	4	5	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5

	Estresores académicos								Síntomas reacciones																Estrategias de afrontamiento						
	VL_EA_01	VL_EA_02	VL_EA_03	VL_EA_04	VL_EA_05	VL_EA_06	VL_EA_07	VL_EA_08	VL_SR_09	VL_SR_10	VL_SR_11	VL_SR_12	VL_SR_13	VL_SR_14	VL_SR_15	VL_SR_16	VL_SR_17	VL_SR_18	VL_SR_19	VL_SR_20	VL_SR_21	VL_SR_22	VL_SR_23	VL_SR_24	VL_EA_25	VL_EA_26	VL_EA_27	VL_EA_28	VL_EA_29	VL_EA_30	VL_EA_31
1 0 1	2	2	3	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	3	3
2 0 4	3	4	3	3	1	3	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	2	1	3	3	2	4
3 0 5	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3
4 0 6	4	3	1	4	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	5
5 0 7	1	2	2	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	1	4	3	3
6 0 8	3	5	5	3	5	5	5	3	4	3	3	5	5	3	3	3	3	3	5	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	5
7 0 9	3	1	3	4	4	5	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5
8 0 0	2	2	3	3	3	3	4	4	4	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	4	5	5	5

ANEXO 6: Matriz de datos:

Variable 2: Rendimiento académico

	V2_D1	V2_D2	V2_D3	V2_D4
	CASUISTICA PENAL	SEMINARIO DE DERECHO Y EJECUCIÓN PENAL A y B	SEMINARIO DE CIVIL PATRIMONIAL	SEMINARIO TUTELA CAUTELAR Y EJECUTIVA
1	11	12	12	13
2	19	20	19	20
3	18	20	18	19
4	12	12	14	10
5	12	12	12	13
6	15	16	17	15
7	18	18	18	18
8	12	13	13	11
9	13	13	13	13
10	16	18	14	17
11	16	12	16	16
12	20	18	16	18
13	17	16	18	15
14	18	19	19	17
15	11	12	11	11
16	12	13	12	12
17	11	12	10	12
18	11	11	12	13
19	13	11	11	12
20	10	9	10	10
21	13	12	12	14
22	13	13	12	12
23	12	13	13	11
24	19	19	18	18
25	10	13	13	12
26	13	13	12	11
27	12	12	13	11
28	11	12	13	12
29	12	12	12	12
30	8	10	10	10
31	13	13	13	11
32	11	12	12	13
33	13	11	12	12
34	14	11	12	13
35	12	12	11	12
36	12	12	11	13
37	13	11	12	13
38	10	10	10	10

	V2_D1	V2_D2	V2_D3	V2_D4
	CASUISTICA PENAL	SEMINARIO DE DERECHO Y EJECUCIÓN PENAL A y B	SEMINARIO DE CIVIL PATRIMONIAL	SEMINARIO TUTELA CAUTELAR Y EJECUTIVA
39	10	9	8	10
40	12	12	13	12
41	11	12	12	12
42	13	13	11	12
43	8	10	9	10
44	16	16	16	17
45	12	12	13	11
46	11	12	13	13
47	10	10	10	10
48	12	12	10	13
49	12	12	13	13
50	15	15	17	15
51	12	12	13	11
52	12	13	12	13
53	11	13	11	12
54	9	9	10	9
55	16	15	17	17
56	20	19	18	19
57	13	12	13	12
58	12	12	12	16
59	13	12	12	14
60	16	17	18	16
61	11	10	11	8
62	18	19	20	18
63	19	18	19	18
64	18	20	18	19
65	12	12	12	14
66	13	13	11	12
67	15	15	15	15
68	13	12	12	11
69	12	12	12	14
70	19	20	20	19
71	14	16	15	17
72	13	13	11	14
73	10	8	8	8
74	11	11	12	13
75	20	20	20	20
76	13	12	13	12
77	11	12	12	13
78	14	15	15	17

	V2_D1	V2_D2	V2_D3	V2_D4
	CASUISTICA PENAL	SEMINARIO DE DERECHO Y EJECUCIÓN PENAL A y B	SEMINARIO DE CIVIL PATRIMONIAL	SEMINARIO TUTELA CAUTELAR Y EJECUTIVA
79	13	13	12	11
80	12	13	13	12
81	12	12	13	12
82	18	18	19	18
83	19	20	18	18
84	11	12	12	13
85	14	15	15	13
86	14	15	15	15
87	18	18	18	18
88	13	12	12	12
89	11	12	11	13
90	12	13	13	12
91	9	9	10	10
92	13	13	12	11
93	12	12	12	11
94	12	11	12	13
95	12	13	13	12
96	10	10	10	8
97	13	13	12	19
98	19	19	18	18
99	20	20	20	19
100	12	16	12	16
101	15	16	14	14
102	12	12	14	12
103	12	12	12	12
104	20	18	18	19
105	15	16	17	17
106	12	16	12	16
107	13	12	12	11
108	12	12	13	12
109	13	11	11	13
110	11	11	12	11
111	10	10	8	9
112	12	12	12	13
113	14	12	11	12
114	19	20	20	18
115	12	13	12	11
116	20	18	20	19
117	19	18	18	19
118	12	13	12	11

	V2_D1	V2_D2	V2_D3	V2_D4
	CASUISTICA PENAL	SEMINARIO DE DERECHO Y EJECUCIÓN PENAL A y B	SEMINARIO DE CIVIL PATRIMONIAL	SEMINARIO TUTELA CAUTELAR Y EJECUTIVA
119	13	13	11	12
120	12	12	12	14
121	16	15	15	18
122	13	15	11	11
123	13	12	14	12
124	19	19	19	19
125	20	18	18	18
126	10	16	16	16
127	13	12	12	11
128	13	14	12	11
129	12	11	11	13
130	12	12	12	13
131	10	8	9	10
132	11	11	12	13
133	16	20	20	18
134	11	12	12	12
135	13	13	13	11
136	14	15	16	18
137	18	20	18	18
138	12	12	13	11
139	13	13	11	12
140	18	17	19	19
141	20	16	18	18
142	12	12	15	11
143	12	12	12	13
144	13	12	14	11
145	10	10	10	10
146	19	20	18	18
147	13	13	12	11
148	16	16	16	19
149	16	15	16	17
150	13	13	12	11
151	12	13	13	11
152	16	16	12	19
153	18	18	16	20
154	13	12	12	12
155	12	12	12	13
156	13	13	13	11
157	13	12	12	11
158	12	12	12	11

	V2_D1	V2_D2	V2_D3	V2_D4
	CASUISTICA PENAL	SEMINARIO DE DERECHO Y EJECUCIÓN PENAL A y B	SEMINARIO DE CIVIL PATRIMONIAL	SEMINARIO TUTELA CAUTELAR Y EJECUTIVA
159	18	18	19	18
160	13	13	12	11
161	12	12	13	11
162	20	18	17	19
163	12	12	13	11
164	14	12	12	11
165	19	20	19	19
166	19	18	17	19
167	12	13	13	13
168	13	14	11	11
169	16	12	19	19
170	13	13	12	11
171	12	11	11	13
172	15	14	18	15
173	9	8	10	10
174	20	19	20	20
175	19	19	19	20
176	13	11	12	12
177	12	12	13	11
178	12	13	13	11
179	16	14	15	15
180	9	10	10	10
181	12	13	12	11
182	19	18	19	19
183	13	12	12	11
184	13	13	13	12
185	11	11	11	12
186	18	18	20	19
187	12	11	11	12
188	11	13	12	12
189	15	18	17	14
190	13	15	14	15

ANEXO 7- FOTOS

Evidencias Fotográficas- Aplicación de instrumento a los Estudiantes



