

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**EL ESTRÉS ACADÉMICO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL, LOS OLIVOS - LIMA, 2026**

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

Línea de investigación:

Gestión y Calidad Educativa

Autora

Enciso Vasquez Jacqueline Angela

<https://orcid.org/0009-0007-3387-3528>

Asesor

Sicchar Rondinelli Javier Luis

<https://orcid.org/0000-0001-6013-7971>

Lima – Perú

2026

N.º 037-2026-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la Tesis titulada “**EL ESTRÉS ACADÉMICO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL, LOS OLIVOS- LIMA, 2026**”.

Autor : **JACQUELINE ANGELA ENCISO VASQUEZ**

Programa : **ESCUELA DE POSGRADO**

Mención : **MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Asesor : **Mg. JAVIER LUIS SICCHAR RONDINELLI**

Que fue presentada en fecha **09/09/2026**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1 %, presenta un porcentaje de similitud de **5%** el día 09 de septiembre de 2026.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 09 de septiembre de 2026.



**Asistente de Investigación, Responsable
de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación**

EL ESTRÉS ACADÉMICO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL, LOS OLIVOS- LIMA, 2026

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.udea.edu.pe

Fuente de Internet

3%

2

repositorio.uncp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

repositorio.unc.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Excluir bibliografía

Apagado

Activo

Excluir coincidencias

< 1%



UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
LIRCAY – HUANCVELICA

Licenciada con Resolución del Consejo Directivo N.º 034-2016-SUNEDU/CD

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor(a) designado de la tesis titulada: **“EL ESTRÉS ACADÉMICO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL, LOS OLIVOS-LIMA, 2026”** cuyo autor es **ENCISO VÁSQUEZ JAQUELINE ÁNGELA** para optar por el grado académico de Maestro en **DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA** luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento considero que las observaciones hechas por los revisores han sido subsanadas, por lo tanto doy fe que la investigación se encuentra apta para ser aprobada y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lugar, 24 de agosto de 2026

Firma

Asesor: Javier Luis Sicchar Rondinelli

DNI: 07765502

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Nº 044/2026

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 28 días del mes de agosto del año 2026, siendo las 15:00 p.m. horas, en la sesión virtual en la plataforma de Google Meet de la Escuela de Posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Directoral N.º 044/2026 de fecha 14 de julio de 2026, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : EDUARDO FRANKLIN QUEZADA HIDALGO

SECRETARIO : JAVIER RODOLFO TRIGOSO TRIGOSO

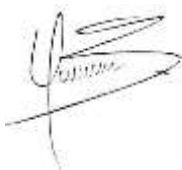
VOCAL : YAZMIN FATIMA CUCHO HIDALGO

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis de la estudiante: **JACQUELINE ANGELA ENCISO VASQUEZ**, de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada **“El estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una institución educativa estatal, Los Olivos- Lima, 2026”**, para optar por el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, bajo la modalidad de tesis.

Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por	:	☒ Unanimidad	☐ Con observación	☐ Mayoría	☒ Sin observación
Mención	:	☐ Excelente	☐ Muy bueno	☒ Bueno	☐ Regular
Desaprobado por	:	☐ Unanimidad	☐ Mayoría		

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



PRESIDENTE



SECRETARIO



VOCAL

DEDICATORIA

A mi esposo, Jesús Ventura Chávez por su amor incondicional, su paciencia y acompañamiento sostenido a lo largo de este proceso académico. Además, por acompañarme en cada paso, por creer en mí incluso en los momentos más difíciles y por ser una fuente permanente de fortaleza y motivación para alcanzar esta meta.

A mi padre, Humberto Enciso y a mi madre Alejandra Vasquez, quien desde el cielo sigue siendo luz y guía en mi camino. Su ejemplo de esfuerzo, valores y dedicación permanece vivo en mi corazón y es inspiración constante para seguir adelante. Este logro también es de ustedes.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profundo agradecimiento a los gestores, autoridades y docentes de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA), por brindarme la oportunidad de fortalecer mi formación profesional a través de su programa de posgrado, así como por el acompañamiento académico que hizo posible la ejecución del trabajo investigativo.

Asimismo, agradezco a las autoridades de la Institución Educativa Micaela Bastidas, por permitirme la aplicación del presente estudio de investigación y facilitar el acceso a la información necesaria para su desarrollo. Su apertura y colaboración han sido valiosas para la culminación de este trabajo académico.

RESUMEN

El estrés académico constituye una problemática multidimensional que puede comprometer la salud y el bienestar socioemocional del estudiante. El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de secundaria de la I.E. Micaela Bastidas, Los Olivos, 2026. La metodología se enmarcó en una investigación de tipo básica, de enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño no experimental-transversal. La muestra estuvo constituida por 93 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico. Para la recolección de datos se aplicaron de forma física y presencial dos cuestionarios validados mediante juicio de expertos: el Inventario SISCO adaptado (21 ítems, $(\alpha = 0.85)$) y el Cuestionario de Rendimiento Académico (15 ítems, $(\alpha = 0.82)$). El análisis de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) determinó que la variable Rendimiento Académico no presentaba una distribución normal ($p = 0.004$), justificando el uso de la prueba no paramétrica Rho de Spearman para el contraste de hipótesis. Descriptivamente, el 73.1% de los estudiantes presentó un nivel de estrés académico Medio y el 65.6% se ubicó en un nivel de rendimiento académico Bueno. A nivel inferencial, el contraste de la hipótesis general reveló un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $(\rho) = 0.180$ con un p-valor de $p = 0.085$, lo que determinó la aceptación de la hipótesis nula al ser superior al nivel de significancia establecido $(\alpha = 0.05)$. Se concluye que no existe una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico en la muestra evaluada.

Palabras clave: Estrés académico, estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, cognitiva, emocional, contextual social y conductual.

ABSTRACT

Academic stress constitutes a multidimensional problem that can compromise the health and socio-emotional well-being of students. The objective of this research was to determine the relationship between academic stress and academic achievement in fourth-year high school students from I.E. Micaela Bastidas, Los Olivos, 2026. The methodology was framed within basic research, utilizing a quantitative approach, a correlational scope, and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 93 students selected through probability sampling. For data collection, two questionnaires validated by expert judgment were administered physically and in-person: the adapted SISCO Inventory (21 items, ($\alpha = 0.85$)) and the Academic Achievement Questionnaire (15 items, ($\alpha = 0.82$)). Normality analysis using the Kolmogorov-Smirnov test determined that the Academic Achievement variable did not present a normal distribution ($p = 0.004$), which technically justified the use of the non-parametric Spearman's Rho test for hypothesis testing. Descriptively, 73.1% of the students exhibited a Medium level of academic stress, and 65.6% achieved a Good academic achievement level. Inferentially, the general hypothesis testing revealed a Spearman's Rho correlation coefficient of (ρ) = 0.180 with a p-value of $p = 0.085$. Since the p-value was higher than the established significance level (α) = 0.05), the null hypothesis was accepted. It is concluded that there is no statistically significant relationship between academic stress and academic achievement in the evaluated sample.

Keywords: Academic stress, stressors, symptoms, coping strategies, academic achievement, cognitive, emotional, contextual, social, behavioral.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Planteamiento del Problema	1
1.2 Problemas de Investigación.....	3
1.2.1 Pregunta General.....	3
1.2.2 Preguntas Específicas.....	3
1.3 Objetivos de Investigación	3
1.3.1 Objetivo General.....	3
1.3.2 Objetivos Específicos	4
1.4 Hipótesis de Investigación.....	4
1.4.1 Hipótesis General.....	4
1.4.2 Hipótesis Específicas	4
1.5 Justificación de la Investigación	5
1.5.1 Justificación Teórica.....	5
1.5.2 Justificación Metodológica	6
1.5.3 Justificación Práctica.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Antecedentes de la Investigación	7
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	7
2.1.2 Antecedentes Nacionales	11
2.2 Bases Teóricas.....	15
2.2.1 Estrés.....	16
2.2.2 Rendimiento Académico.....	26

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	36
3.1 Diseño Metodológico.....	36
3.1.1 Tipo de Investigación.....	36
3.1.2 Enfoque de Investigación.....	36
3.1.3 Alcance de la Investigación.....	37
3.1.4 Diseño o Método de Investigación	37
3.2 Recolección de Datos	37
3.2.1 Técnica.....	37
3.2.2 Instrumento.....	38
3.3 Diseño Muestral.....	41
3.3.1 Población	41
3.3.2 Muestreo	41
3.3.3 Muestra	41
3.3.4 Criterios de Inclusión	41
3.3.5 Criterios de Exclusión	41
3.4 Operacionalización de Variables.....	43
3.5 Procesamiento de Datos	47
3.6 Aspectos Éticos.....	48
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	 51
4.1 Descripción de los Resultados.....	51
4.2 Análisis de Normalidad	63
4.3 Contratación de Hipótesis	71
4.3.1 Hipótesis General.....	71
4.3.2 Hipótesis Específicas	73
4.4 Análisis de Confiabilidad	79
 CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	 83
CAPÍTULO VI:CONCLUSIONES.....	87
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	89
REFERENCIAS	91
ANEXOS.....	102
ANEXO N°1: Matriz de Consistencia.....	103
ANEXO N°2: Carta al Director de la Institución.....	105

ANEXO N°3: Juicio de Expertos	106
ANEXO N°4: Consentimiento Informado con Asentamiento	124
ANEXO N°5: Base de Datos en Excel: Estrés Académico y Rendimiento Académico .	125
ANEXO N°6: Análisis Estadísticos para Prueba Piloto (Estrés Académico).....	126
ANEXO N°7: Análisis Estadísticos para Prueba Piloto (Rendimiento Académico)	127
ANEXO N°8: Vista de la Variable Estrés Académico – Prueba Piloto	128
ANEXO N°9: Vista de la Variable Rendimiento Académico – Prueba Piloto.....	129
ANEXO N°10: Base de Datos Excel para Análisis Estadístico de Resultados de Estrés Académico	130
ANEXO N°11: Base de Datos Excel para Análisis Estadístico de Resultados de Rendimiento Académico	131
ANEXO N°12: Vista de Variable Estrés Académico para Análisis Estadístico	132
ANEXO N°13: Vista de Variable Rendimiento Académico para Análisis Estadístico	133
ANEXO N°14: Vista de Variable Rendimiento Académico para Análisis Estadístico	134
ANEXO N°15: Vista de Variable Rendimiento Académico para Análisis Estadístico	135
ANEXO N°16: Evidencias Fotográficas.....	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de la Variable Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	51
Tabla 2. Niveles de la Dimensión Cognitiva del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	52
Tabla 3. Niveles de la Dimensión Emocional del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	53
Tabla 4. Niveles de la Dimensión Contextual o Institucional de la Variable Rendimiento Académico.....	55
Tabla 5. Niveles de la Dimensión Social del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	56
Tabla 6. Niveles de la Dimensión Conductual del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	57
Tabla 7. Niveles de la Variable Estrés Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	58
Tabla 8. Verificación de la Variable Estrés Académico y Rendimiento Académico	64
Tabla 09. Verificación de las dimensiones de la variable Estrés Académico	66
Tabla 10. Verificación de las dimensiones de la variable Rendimiento Académico	69
Tabla 11. Correlación de Spearman entre la Variable Estrés Académico y la Variable Rendimiento Académico.....	72
Tabla 12. Correlación de Spearman entre la dimensión Estresores y la variable Rendimiento Académico.....	74
Tabla 13. Correlación de Spearman entre la dimensión Síntomas y la variable Rendimiento Académico.....	76
Tabla 14. Correlación de Spearman entre la dimensión Estrategias de Afrontamiento y la variable Rendimiento Académico	78
Tabla 15. Estadística de fiabilidad por dimensiones para el Cuestionario de Estrés Académico.....	80
Tabla 16. Estadística de confiabilidad por dimensiones para el Cuestionario de Rendimiento Académico.....	81
Tabla 17. <i>Consolidado de Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación (Prueba Piloto vs. Muestra Final.)</i>	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de la variable Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	51
Figura 2. Resultados de la Dimensión Cognitiva del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.....	52
Figura 3. Resultados de la Dimensión Emocional de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026	54
Figura 4. Resultados de la Dimensión Contextual o Institucional de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026	55
Figura 5. Resultados de la Dimensión Social de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.....	56
Figura 6. Resultados de la Dimensión Conductual de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026	57
Figura 7. Resultados de la Variable Estrés Académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026	59
Figura 8. Resultado de la Verificación de la Normalidad del Estrés Académico	64
Figura 9. Resultado de la Verificación de la Normalidad del Rendimiento Académico.....	65
Figura 10. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión estresores.....	67
Figura 11. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión síntomas.....	67
Figura 12. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión estrategias de afrontamiento.....	68
Figura 13. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión cognitiva.....	69
Figura 14. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión emocional.....	70
Figura 15. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión contextual o institucional.....	70
Figura 16. Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión social.....	71

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

El estrés académico constituye una problemática cada vez más visible en los escolares del nivel secundaria. Esta variable de naturaleza multidimensional se evidencia mediante manifestaciones somáticas como dolores de cabeza o dificultades para dormir, conductuales incluyendo procrastinación o aislamiento, y emocionales, como irritabilidad o ansiedad. Este problema es generado por la percepción de desequilibrio entre las exigencias educativas (evaluaciones, tareas, carga horaria y expectativas externas) y los recursos cognitivos - emocionales disponibles, comprometiendo el rendimiento académico como la salud mental del educando. Así lo describen Corrales y Gaibor (2022), en un estudio realizado en Salcedo, Ecuador, quienes sostienen que la perspectiva transaccional del estrés explica esta paradoja al postular que la efectividad resiliente depende de la evaluación cognitiva de los recursos disponibles: la capacidad adaptativa no opera como variable independiente, dicha condición se origina de la interacción entre las demandas contextuales percibidas y la autovaloración de herramientas de regulación emocional.

El efecto adverso del estrés académico ha sido ampliamente documentado en la literatura, con estudios que reportan una conexión continua orientado al estrés académico con el bajo rendimiento académico. Investigaciones recientes señalan que los altos niveles de estrés pueden deteriorar la capacidad de atención, afectar la memoria de trabajo y reducir el estímulo, comprometiendo la enseñanza. Tal es así, Bardales et al. (2023) en un estudio realizado en un centro educativo en Trujillo, Perú, encontraron que los estados ansiosos y depresivos mantienen una correlación significativa que perjudica el rendimiento académico en adolescentes, lo que

evidencia que las alteraciones emocionales afectan de manera directa los logros escolares. De manera similar, Pérez (2022), en su análisis desarrollado en Azogues, Ecuador, señala que factores como la falta de acompañamiento en el hogar, la desmotivación, la ausencia de metas personales y la inestabilidad emocional propia de la adolescencia se vinculan con un bajo rendimiento escolar. Estos hallazgos coinciden en que el malestar emocional derivado del estrés académico puede afectar tanto las habilidades cognitivas necesarias para aprender como la actitud del estudiante frente a sus responsabilidades escolares. Este problema se agrava cuando los docentes se enfocan únicamente en el aspecto cognitivo, descuidando la importancia del desarrollo afectivo.

Sin embargo, la literatura no es homogénea y también ofrece hallazgos que muestran que esta relación no siempre aparece con claridad. Algunos estudios reportan resultados contradictorios que complejizan el análisis; por ejemplo, Noya (2023) concluyó que, en escolares de secundaria de El Tambo, Huancayo, los datos no muestran una relación estadística real entre las cargas de estrés académico y los resultados académicos, sugiriendo que no todos los alumnos reaccionan de la misma manera ante las tensiones educativas. Algo similar plantean Salazar et al. (2022) quienes desarrollaron una investigación en un establecimiento educativo estatal limeño, identificando que los estudiantes con desinterés y apatía hacia sus tareas no mostraban una relación clara entre autoeficacia y rendimiento académico, lo cual indica que intervienen variables adicionales más allá de la presión o la percepción de la capacidad. Por lo tanto, urge desarrollar programas que fortalezcan la participación activa escolar mediante estrategias de acompañamiento emocional, desarrollo de habilidades sociales y políticas educativas inclusivas, considerando además otros componentes como el contexto familiar y el estatus socioeconómico. Estas discrepancias evidencian la necesidad de continuar investigando esta temática, considerando que los efectos del estrés pueden variar según el contexto sociocultural, las características institucionales y los recursos personales de cada estudiante. Frente a la variabilidad de las evidencias y la divergencia de resultados encontrados, es

necesario analizar esta relación en contextos educativos específicos, donde influyen características particulares del entorno y del estudiantado. En este sentido, comprender cómo se manifiesta el estrés académico y de qué manera se vincula con el rendimiento académico en un universo de 93 escolares de secundaria regular de la I.E. estatal, Los Olivos – Lima, resulta fundamental para identificar patrones propios del contexto urbano público. Esta investigación busca esclarecer si el estrés académico se relaciona directamente con el rendimiento académico de estos adolescentes, aportando evidencia que permita orientar estrategias de acompañamiento emocional y académico dentro de la institución.

¿Cómo se relaciona el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026?

1.2 Problemas de Investigación

1.2.1. Pregunta General

- ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026?

1.2.2. Preguntas Específicas

- ¿Cómo se relacionan los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026?
- ¿Cómo se relacionan los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026?
- ¿Cómo se relacionan las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026?

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1. *Objetivo General*

- Determinar la relación del estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

- Determinar la relación de los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.
- Determinar la relación de los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.
- Determinar la relación de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

1.4 Hipótesis de Investigación

1.4.1 *Hipótesis General*

- Existe una relación significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

1.4.2 *Hipótesis Específicas*

- Existe una relación significativa entre los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.
- Existe una relación significativa entre los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.
- Existen una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

1.5 Justificación de la Investigación

1.5.1 Justificación Teórica

Dada la importancia del estrés en el siglo XXI y el hecho de que todos los seres humanos enfrentamos estresores en diversas etapas de nuestras vidas y en distintos ámbitos, ya sea como estudiantes o profesionales, el análisis se dirige en examinar un vínculo entre tensión y el rendimiento educativo en adolescentes en el contexto educativo del 2026. Estas dos variables han sido investigadas de forma exhaustiva en el marco de la psicología formativa y diversos estudios han abordado esta relación importante, pues se ha comprobado que elevados índices de presión emocional pueden ocasionar problemas para mantener la atención, disminución de la motivación y una baja aptitud académica. Por tal razón es fundamental comprender la relación entre estas variables para elaborar técnicas de acciones eficaces que favorezcan la tranquilidad y el rendimiento académico.

1.5.2. Justificación Metodológica

La investigación se sustenta metodológicamente en la aplicación de un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y un diseño no experimental de corte transversal, adecuados para analizar la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico sin manipular las variables. La información se obtuvo mediante cuestionarios estructurados, cuyos datos fueron procesados con técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. El uso de instrumentos sometidos a pruebas de validez y confiabilidad garantiza la consistencia de la medición y aporta evidencia empírica que puede ser contrastada en futuras investigaciones en contextos educativos similares.

1.5.3. Justificación Práctica

Desde una perspectiva práctica, los resultados muestran cómo se expresan el estrés y el rendimiento académico en la población estudiantil analizada. Esta evidencia constituye una guía útil para que directivos, docentes y tutores identifiquen qué tipo de apoyo se requiere en áreas clave como la gestión de tareas, la salud emocional y las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, al tratarse de un estudio de carácter correlacional, las propuestas deben entenderse como medidas de prevención y acompañamiento, y no como intervenciones cuya eficacia sobre las calificaciones haya quedado comprobada científicamente en esta investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

El estudio se enfocó en analizar antecedentes investigativos, tanto nacionales como internacionales, vinculados con la problemática planteada y con los dos temas principales abordados. Se expone además el sustento teórico que respalda los aportes más relevantes relacionados con los componentes examinados.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

En una entidad estatal fronteriza de México, Zúñiga et al. (2023) en su investigación titulado *Estrés percibido y rendimiento académico en adolescentes*, plantearon como objetivo general evaluar la vinculación entre los factores estresores percibidos y el rendimiento escolar en jóvenes escolares. Mediante un enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal y comparativo, trabajaron un grupo poblacional de escolares de 12 a 15 años, seleccionando una muestra de 330 participantes. Aplicaron cuestionarios sociodemográficos y la Escala de Estrés Percibido (validada con $\alpha=0.71$) Emplean técnicas estadísticas no paramétricas, como la prueba U de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis y el índice de correlación de Spearman, para llevar a cabo el análisis. Los resultados principales revelaron que el 82% presentaba estrés moderado, con niveles significativamente mayores en mujeres (mediana 27 vs 26, $p=0.004$) y estudiantes matutinos (mediana 27 vs 26, $p=0.035$), mientras que el rendimiento académico mostró variaciones significativas según el turno escolar ($p<0.001$). La conclusión principal destaca el género femenino y la jornada matutina constituyen factores diferenciadores en la percepción de estrés y el rendimiento académico, proponiendo la implementación de programas

psicoeducativos para mejorar la gestión emocional y optimizar resultados académicos en contextos de presión.

Por otro lado; en la provincia de Alicante, España, Piñeiro (2021) en su estudio titulado *Personalidad, autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de nivel secundaria obligatoria*, planteó como propósito la conexión entre rasgos de personalidad (Extraversión, Neuroticismo, Psicoticismo), autoconcepto académico (verbal, matemático, general) y rendimiento académico. Se aplicó un diseño metodológico de tipo cuantitativo, trabajando con un sector de adolescentes de 12 a 16 años, de los cuales se seleccionó el grupo muestral de 1.498 participantes. En el proceso para la recopilación de datos, se empleó la evaluación de personalidad de Eysenck (EPQ) y el SDQ-II de Marsh, que consta de 102 ítems con una escala Likert de 1 a 6. Los resultados principales indicaron que los estudiantes emocionalmente estables (con bajo Neuroticismo), comunicativos y con bajo Psicoticismo lograron un mayor éxito académico, evidenciado por una alta tasa de aprobación y buenas calificaciones, sin repetición de año. Además, se encontró que altos niveles de autoconcepto, especialmente en las áreas verbal y matemática, se relacionan con un mejor rendimiento escolar. El Psicoticismo se identificó como un predictor negativo del éxito académico, mientras que el autoconcepto general se consideró un predictor positivo. La conclusión principal del estudio sugiere que fortalecer la estabilidad emocional y el autoconcepto a través de estrategias psicoeducativas podría optimizar el rendimiento académico en adolescentes.

Por su parte; en la ciudad de España, Carratalá (2020) en su investigación titulada *Estrés, estrategias de afrontamiento y personalidad resiliente en deportistas y su relación con el rendimiento académico*, determinó como objetivo general estudiar el vínculo entre estrés, mecanismos de adaptación y temperamento resiliente en deportistas, vinculando estos factores con su rendimiento académico escolar y atlético. Empleó una metodología cuantitativa tradicional que combinó análisis de regresión lineal (mediante SPSS) y redes neuronales SOM (Self-Organizing Maps), aplicada a una población de deportistas valencianos con rangos etario

entre 11 y 21 años, de los cuales se seleccionó un grupo muestral de 372 participantes. Los instrumentos incluyeron cuestionarios estandarizados que evaluaron resiliencia, afrontamiento (en sus dimensiones de tarea, emoción y distanciamiento), compromiso y estrés académico-deportivo. Los principales resultados evidenciaron: 1) correlación positiva entre resiliencia y afrontamiento centrado en la tarea ($r=0.42$, $p<0.01$), 2) diferencias significativas por género, con mujeres presentando mayor estrés académico ($M=3.8$ vs 2.9) y predominio de afrontamiento emocional (65% vs 34%), frente a estrategias orientadas a tarea en hombres (72%), 3) deportistas competitivos mostraron 23% mayor resiliencia ($p=0.002$) y 18% menor estrés que los recreativos, y 4) el análisis SOM identificó cinco grupos diferenciados por perfiles cognitivos, destacando un clúster con uso estratégico de distanciamiento académico asociado a mejor planificación ($\beta=0.67$). La conclusión principal establece que los recursos de afrontamiento activo y el desarrollo de resiliencia actúan como amortiguadores del estrés dual (académico-deportivo), mientras que el distanciamiento temporal emerge como recurso adaptativo cuando se articula con procesos meta cognitivos de reorganización de metas

Por otro lado; en el sector poblacional de Castilla y León, España, Obregón (2022) en su estudio titulado *Rendimiento académico en alumnos de educación primaria y secundaria: Efecto de los estilos de atribución, emociones y bullying*, determinó como objetivo general estudiar cómo las atribuciones de éxito/fracaso académico, las emociones ante exámenes y los roles en situaciones de bullying influyen en el rendimiento académico de escolares. Empleó un enfoque cuantitativo de corte transversal y un nivel correlacional-descriptivo, dirigida a una población de escolares de primaria y secundaria, de la cual se escogió un grupo de estudio representativo de 562 participantes. Para la recaudación de información se validaron dos herramientas: el cuestionario ASFAQ (Academic Success-Failure Attribution Questionnaire) analizado mediante regresión lineal y pruebas de fiabilidad (α de Cronbach = 0.84), y la escala EES (Emociones en Exámenes Escolares) evaluada con análisis psicométrico y validación de constructo mediante AFE/CFA (CFI = 0.92). Los principales resultados evidenciaron que: los varones atribuyen sus

éxitos académicos a causas internas/externas con significancia estadística ($p < 0.001$), mientras que cursos superiores asocian fracasos a factores controlables; las mujeres presentaron mayores niveles de ansiedad pre-examen ($p < 0.001$), y los estudiantes de secundaria mostraron mayor prevalencia de emociones negativas; se identificó una correlación inversa entre ansiedad/emociones negativas y calificaciones ($r = -0.38$); y 4) diferencias significativas en rendimiento según roles en bullying, con mejores resultados en no-víctimas ($M=7.8$) y víctimas ($M=7.2$) frente a agresores ($M=6.1$). La conclusión principal destaca que estos hallazgos permiten diseñar intervenciones educativas focalizadas en la reestructuración cognitiva de atribuciones, gestión emocional y prevención del acoso escolar para optimizar el rendimiento académico, reducir el abandono escolar temprano y fortalecer la salud mental de la población adolescente.

Desde otra perspectiva; en la ciudad de España, García y Lozada (2022) en su estudio titulada *Relación entre sueño, dispositivos tecnológicos y rendimiento escolar en adolescentes*, formularon como objetivo general analizar la conexión entre los patrones de descanso, el uso de herramientas digitales y el rendimiento académico en adolescentes. Emplearon una metodología de diseño descriptivo y transversal, aplicada a una población estudiantil de educación secundaria, de la cual se seleccionó un grupo muestral de 53 participantes entre 13 y 16 años. Los instrumentos utilizados incluyeron el cuestionario BEARS para cribado de trastornos del sueño, el índice de integración escolar y reportes parentales estandarizados. Los descubrimientos centrales del estudio evidenciaron que: 1) el 50% de los estudiantes de 13-14 años presentaron mayor estrés académico, ingesta de estimulantes y alteraciones del sueño durante los días escolares versus fines de semana; 2) se identificó una relación estadística real entre somnolencia diurna (47% de casos) con el uso nocturno de dispositivos digitales ($M=3.2$ horas/noche) y reducción del tiempo total de sueño (≤ 6 horas); 3) las mujeres mostraron mejor rendimiento académico ($\Delta +1.2$ puntos en promedio) asociado a mayor adaptación escolar ($r=0.58$) y menor uso disruptivo de tecnología ($p < 0.05$). La conclusión principal subraya la necesidad de desarrollar modelos teóricos integradores que combine intervenciones educativas (talleres de higiene del sueño), regulación

tecnológica (políticas de desconexión digital) y apoyo psicosocial (intervenciones enfocadas en reducir la tensión emocional) para optimizar los patrones de descanso juvenil y disminuir su efecto adverso en el logro escolar.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En un centro educativo del sur de Lima, Torres (2021) en su investigación titulada *Clima social académico y estrés en la depresión de adolescentes del nivel secundario de un centro educativo de Lima Sur*, planteó como objetivo general examinar cómo el contexto social en la escuela y el estrés académico, afecta emocionalmente al adolescente. La metodología adoptada fue de carácter cuantitativo, con un esquema no experimental y transversal, aplicada a una población de escolares de secundaria de tercero a quinto año, de la cual se seleccionó un grupo muestral de 177 integrantes entre 12 y 17 años. Los instrumentos utilizados incluyeron: Cuestionario CECSCE (Clima Escolar y Convivencia Social) para evaluar el ambiente social, Inventario SISCO (Síndrome de Agobio Escolar) para medir estrés académico, y Escala CDI (Children's Depression Inventory) para valorar tristeza profunda, todos con una confiabilidad Alfa de Cronbach entre 0.69 y 0.91. Los resultados principales mostraron correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0.005$) respaldadas por índices de Nagelkerke (0.014), Cox y Snell (0.013) y McFadden (0.006), evidenciando que componentes como la autoestima baja ($\beta = 0.42$) y la disforia ($\beta = 0.38$) fueron predictores críticos de la depresión. La conclusión principal destaca que tanto el clima social adverso ($OR = 1.8$) como el estrés académico crónico ($OR = 2.1$) impactan significativamente en la salud emocional juvenil, lo que fundamenta la demandas de instaurar programas integrales que optimicen las dinámicas relacionales en el aula, incorporen técnicas de gestión emocional (mindfulness, talleres psicoeducativos). De esta forma; reducen la carga académica mediante estrategias pedagógicas diferenciadas.

Por otro lado; en el centro educativo del norte de Lima, Tirado (2021) en su investigación titulada *Estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación académica en*

adolescentes, planteó como propósito analizar la conexión entre el estrés académico, el desequilibrio emocional y la procrastinación académica en adolescentes. Empleó un enfoque metodológico cuantitativo de tipo no experimental, aplicada al colectivo estudiantil de secundaria, de la cual se seleccionó un grupo muestral de 162 escolares. Los instrumentos utilizados incluyeron el Inventario SISCO para medir estrés académico ($\alpha=0.90$) y la Escala DERS-E para evaluar desregulación emocional. Los principales resultados revelaron que: El 49.2% de los participantes presentó desregulación emocional moderada y el 47.5% procrastinación media, los análisis de regresión identificaron que factores como agentes estresantes ambientales ($\beta=0.32$), manifestaciones somáticas ($\beta=0.28$), síntomas psicológicos ($\beta=0.25$) y confusión emocional ($\beta=0.19$) explicaron el 28% de la varianza en procrastinación ($R^2=0.280$, $p<0.001$). Para la autorregulación académica, solo el 17.6% de la varianza se asoció a estrés e interferencia en metas ($p=0.067$), mostrando efectos estadísticamente no significativos. La conclusión principal destaca que, si bien componentes específicos del estrés académico ($OR=1.6$) y déficits emocionales ($OR=1.9$) predicen parcialmente la postergación de tareas, su efecto combinado resulta moderado ($\Delta R^2=0.12$ en modelos multivariados). Esto sugiere la necesidad de incorporar variables adicionales como apoyo social percibido, estilos parentales y factores motivacionales en modelos explicativos integrales, complementando las intervenciones con estrategias de regulación emocional (terapia cognitivo-conductual) reestructuración de entornos académicos (diseño de cronogramas adaptativos) para abordar holísticamente el fenómeno de la procrastinación adolescente.

En lo que respecta a la institución escolar de Trujillo, Bardales (2023) en su investigación titulada *Ansiedad y depresión en el rendimiento académico de escolares adolescentes*, formuló como objetivo general analizar el vínculo entre estado mental y rendimiento escolar, con un enfoque cuantitativo correlacional. El conjunto poblacional está conformado por escolares peruanos de 3° y 4° de secundaria, siendo su muestra de 164 estudiantes. Se utilizaron instrumentos como la escala de Ansiedad de Beck (BAI) ($\alpha=0.951$) y la escala de Depresión de

Beck (BDI-II) ($\alpha=0.955$). Los resultados revelaron que el 81.7% presentaba ansiedad (39% en nivel leve) y el 63.4% depresión (25% con casos graves). Los análisis de Spearman mostraron correlaciones inversas significativas entre ansiedad ($r_s=-0.653$, $p<0.01$) y depresión ($r_s=-0.898$, $p<0.01$) con el rendimiento escolar, indicando que mayores niveles de estos trastornos predicen un menor rendimiento académico. La conclusión principal del estudio fue la necesidad urgente de ejecutar estrategias de detección temprana y apoyo emocional en contextos educativos para disminuir el impacto de estas condiciones en el aprendizaje adolescente.

Mientras que, en la ciudad de Huancayo, Laura (2021) en su estudio titulado *Competencias matemáticas y estrés en escolares de secundaria*, planteó como objetivo general analizar la asociación entre competencias matemáticas y estrés académico en estudiantes de instituciones educativas estatales y particulares. Empleó una metodología de diseño descriptivo-correlacional, aplicada a una población de escolares de nivel secundario, de la cual se seleccionó el grupo muestral de 500 participantes. Para la recaudación de información, se utilizó dos cuestionarios validados: el Inventario de Estrés Educativo (con validez geométrica de 0.85 y confiabilidad $\alpha=0.91$) y una evaluación de habilidades numéricas (validez 0.81 y $\alpha=0.81$). Los resultados principales revelaron una relación inversa estadísticamente relevante ($p<0.05$), donde se observó que a mayor dominio matemático (media=17.8/20) correspondían menores niveles de estrés (media=2.3/5 en escala Likert), y viceversa. La conclusión principal destaca que el desarrollo de competencias numéricas actúa como factor protector contra la ansiedad académica, proponiendo la implementación de programas pedagógicos integrados que combinen el fortalecimiento matemático con técnicas de regulación emocional, particularmente relevante en contextos educativos con altas demandas curriculares como el observado en Huancayo.

En lo concerniente a la región Ucayali-Pucallpa, Yarmas (2020) en su investigación titulada *Resiliencia, adicción al internet y rendimiento escolar en adolescentes*, El objetivo general era investigar cómo se relacionan la adicción a Internet, la resiliencia y el rendimiento

académico. La investigación utilizó un diseño descriptivo-correlacional y encuestó a 519 estudiantes de secundaria (con edades oscilantes entre los 14 y los 18 años). La información se recopiló mediante tres encuestas estandarizadas: la Prueba de Adicción a Internet para Jóvenes (con una versión ajustada con $\alpha = 0,91$), el Índice de Resiliencia de Wagnild y Young (con $\alpha = 0,89$) y las calificaciones escolares oficiales. Según los principales resultados, existe una fuerte correlación positiva entre la resiliencia y la adicción a Internet ($r = 0,42$, $p < 0,01$), una correlación directa entre la resiliencia y el éxito académico ($r = 0,67$, $p < 0,001$) y una correlación negativa entre la adicción digital y el rendimiento escolar ($r = -0,58$, $p < 0,001$). La conclusión principal destaca que estos hallazgos sustentan la implementación de programas socioemocionales integrales que fortalezcan las capacidades resilientes, fomenten el uso responsable de recursos digitales y mitiguen los efectos adversos de la ciberadicción, constituyendo estrategias clave para optimizar el rendimiento académico en contextos educativos vulnerables como el estudiado en la Amazonía peruana.

Análisis crítico de los antecedentes:

Leídos en conjunto, los antecedentes muestran más divergencias que consensos. Los estudios que midieron el malestar psicológico con indicadores clínicos hallaron asociaciones inversas y de magnitud considerable con el rendimiento: Bardales (2023) reportó correlaciones negativas fuertes entre ansiedad y depresión y el rendimiento académico, Obregón (2022) encontró una relación inversa entre las emociones negativas ante los exámenes y las calificaciones, y Yarmas (2020) identificó que la adicción a internet se asocia de forma negativa con las notas oficiales. En cambio, los trabajos centrados en el estrés académico propiamente dicho obtuvieron resultados menos concluyentes: Zúñiga et al. (2023) describieron diferencias por sexo y por turno más que una correlación robusta entre estrés y rendimiento, y Tirado (2021) encontró que los componentes del estrés explican solo una parte moderada de la varianza de la procrastinación, sin efectos claros sobre la autorregulación académica.

Estas diferencias no son casuales y admiten una lectura metodológica. Los antecedentes

difieren en la forma de medir el rendimiento (calificaciones oficiales en Yarmas, 2020; autoreporte o índices contruidos en otros casos), en los instrumentos de estrés (SISCO, escalas de estrés percibido, inventarios clínicos) y en la edad y el contexto de las muestras, factores que la literatura reconoce como fuentes de variación en la magnitud y hasta en el signo de las correlaciones. De ahí que no exista una cifra única esperable para la relación entre estrés académico y rendimiento académico: lo que se observa es un abanico que va desde asociaciones inversas fuertes, cuando el malestar alcanza niveles clínicos, hasta asociaciones débiles o nulas cuando se mide el estrés académico cotidiano en poblaciones escolares.

En ese abanico se ubica el vacío que esta investigación busca cubrir: ninguno de los antecedentes revisados examinó la relación entre el estrés académico medido con el SISCO y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución estatal de los Olivos, en un escenario de trabajo escolar apoyado en herramientas digitales. El presente estudio aporta, además, un análisis por dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) que la mayoría de los antecedentes trata solo de manera global, lo que permite precisar qué componentes del estrés se vinculan, y cuáles no, con el rendimiento de los estudiantes.

2.2. Bases Teóricas

Este capítulo reúne los fundamentos conceptuales que orientan la investigación, proporcionando el marco necesario para comprender el fenómeno estudiado. Las bases teóricas permiten revisar y reinterpretar los planteamientos y nociones centrales vinculados a el estrés académico y el rendimiento académico, lo que facilita responder a las interrogantes del estudio y sustentar sus resultados. Desde una perspectiva integral, se expone primero cada variable por separado, luego se analizan las investigaciones más relevantes relacionadas con ambas, y finalmente se aborda la evidencia que explica cómo el estrés académico se puede relacionar con el rendimiento académico estudiantil.

2. 2.1. Estrés

Definición. Para Cóllica, 2012 define el como el conjunto de respuestas automáticas e inmediatas que el organismo activa de forma coordinada e involuntaria cuando enfrenta circunstancias interpretadas como amenazantes para la preservación de la vida, el bienestar corporal o la estabilidad psicológica del individuo. Este conjunto de mecanismos activa los recursos fisiológicos y cognitivos ante percepciones de riesgo inminente. El factor estresor posee su raíz etimológica en el vocablo griego *stringere* (que alude a la generación de tensión). Comenzó a integrarse progresivamente en la lengua inglesa bajo la forma "stress". Originalmente utilizado en el ámbito de la física para describir fuerzas aplicadas sobre materiales, posteriormente se adaptó en el sector de la ciencia y salud para caracterizar respuestas fisiológicas y psicológicas ante presiones externas o internas.

Por otro lado, Santos (2016) explica que el estrés académico es un fenómeno propio del sector educativo que aparece como respuesta a las múltiples exigencias que este sistema impone, afectando tanto a estudiantes como docentes. Este tipo de estrés se manifiesta como una carga de tensión que puede presentarse en cualquier etapa formativa, desde los primeros años de escolaridad hasta la etapa de posgrado, y suele provocar dificultades de adaptación que se reflejan en aspectos emocionales, ansiosos y conductuales. Su conceptualización evoluciona desde tres enfoques: estresores ambientales (inputs), manifestaciones *s i n t o m á t i c a s* c o m o respuesta fisiológica/cognitivas y modelos transaccionales que integran factores personales y contextuales. Actualmente se comprende cómo proceso sistémico donde el educando enfrenta demandas académicas mediante estrategias de afrontamiento (outputs) para restablecer el equilibrio.

Por otro lado, según López (2024) el estrés puede entenderse como un proceso disfuncional y altamente individualizado de desregulación homeostática, desencadenado primordialmente por la incapacidad intrínseca del organismo para modular las expectativas

personales frente a la realidad interna percibida. En ese sentido se infiere que el estrés no surge únicamente por la presencia de demandas externas, sino que depende en gran medida de cómo cada individuo interpreta, procesa y regula dichas tensiones. Con la finalidad de equilibrar entre los recursos internos y las exigencias del contexto, así también, tiene un carácter disfuncional ya que el organismo pierde la capacidad de autorregularse frente a discrepancias entre lo que espera y lo que realmente experimenta.

Modelo cognitivo del estrés. Mientras que; Tafet (2018) señala que el modelo cognitivo del Estrés radica en la idea de las respuestas humanas frente a situaciones demandantes no son solamente un reflejo de los estímulos externos, sino que están mediadas por el proceso de significación que las personas les atribuyen a sus propias experiencias. La manera en que las personas le dan sentido a lo que les sucede está directamente ligada al mapa interno que se ha ido dibujando con los años. Es decir, desde la infancia la mente va creando pautas y esquemas con cada vivencia y aprendizaje. Estos esquemas, que combinan datos objetivos y creencias personales, definen si un estímulo se percibe como amenaza o desafíos, además eventos traumáticos tempranos como el abandono o abuso crean esquemas disfuncionales que distorsionan la realidad, generando culpa injustificada o miedo excesivo ante situaciones actuales. Así mismo; el "dominio personal" puede verse amenazada por el núcleo vital (familia) provocando reacciones intensas como la ira y/o pánico. Por lo tanto; la patología surge cuando el miedo invade su mente y los bloquea manifestándose en forma de ansiedad y depresión. La terapia cognitiva busca reestructurar estos esquemas mediante cuestionamiento de evidencias y construcción de narrativas adaptativas, enfatizando que el estrés no es inherente al evento, sino a su filtro mental.

En este sentido se infiere que el estrés ha evolucionado a lo largo del tiempo, permitiendo la construcción de distintos modelos teóricos que intentan comprender cómo surge, qué procesos desencadena y cuáles son sus efectos en el individuo. Estas aproximaciones han permitido interpretar el estrés desde perspectivas biológicas, psicológicas y sociales, ofreciendo una

visión más completa de este fenómeno. Gracias a ello, hoy se reconoce que la tensión no es una reacción única, sino un proceso complejo influido por factores internos y externos.

Teorías del Estrés. En este marco, Santos (2016) describe las teorías del estrés, para explicar los fundamentos y dinámicas que caracterizan la respuesta humana:

La Teoría de la Respuesta. El estrés es una reacción fisiológica universal del cuerpo ante demandas internas o externas (físicas, psicológicas o emocionales), que alteran su equilibrio homeostático. enfatiza que el estrés es adaptativo en niveles moderados, pero se torna perjudicial cuando supera la capacidad de resistencia del cuerpo, generando un desgaste sistémico.

La Teoría del Estímulo. Atribuye el origen del estrés a eventos ambientales específicos (cambios vitales, amenazas), cuyo impacto varía según las diferencias individuales: un mismo estímulo puede ser irrelevante para unos y altamente estresante para otros, dependiendo de factores como experiencias previas o percepción de novedad.

La Teoría de la Interacción. Integra elementos cognitivos al proponer que la tensión surge de la valoración subjetiva que el ser humano hace de una situación: si se interpreta como intimidante o agobiante dentro de sus recursos de afrontamiento, se activan respuestas emocionales y fisiológicas. Esta perspectiva destaca la dinámica bidireccional entre el entorno y la evaluación mental, donde el estrés no es inherente al estímulo ni a la respuesta, sino al significado atribuido en la interacción.

Desde otra perspectiva, Tafet (2018) señala que el proceso mediante el cual el organismo responde a situaciones demandantes sigue una secuencia ordenada de cambios fisiológicos que permiten comprender cómo se instala y evoluciona el estrés. Este curso progresivo de reacciones ha sido ampliamente estudiado para identificar de qué manera el cuerpo intenta mantener el equilibrio frente a estímulos percibidos como amenazantes o desbordantes. Entender esta secuencia resulta esencial para explicar por qué, en determinadas circunstancias, el estrés puede volverse perjudicial cuando se mantiene de forma prolongada.

Para comprender este proceso el autor describe las fases del síndrome general de adaptación como un modelo que expone las etapas sucesivas que atraviesa el organismo al enfrentar una situación estresante, describiendo en fases cómo se activa, sostiene y se agota la capacidad adaptativa.

Fases de alarma del Estrés:

Fase de Alarma. Esta fase se explica como una activación inmediata de mecanismos fisiológicos ante una amenaza percibida tanto física o psicológica. Además, el objetivo es restaurar la homeostasis mediante respuestas de lucha y/o huida como la liberación de cortisol y aumento del ritmo cardíaco.

Fase de Resistencia. En esta etapa se establece la optimización de recursos energéticos movilizados en la fase inicial. También se priorizan funciones críticas para la supervivencia, intentando recuperar el equilibrio biológico mientras persiste el estímulo estresante.

Fase de Agotamiento. En ese periodo sucede el colapso sistémico por sobrecarga prolongada. Además del deterioro inmunológico con alteraciones metabólicas y manifestaciones clínicas asociadas al estrés.

Así también, Tafet (2018) establece una clasificación que permite distinguir grados y expresiones cualitativamente distintas del estrés, donde requiere una diferenciación taxonómica que distinga sus niveles de intensidad y sus tipologías funcionales. No se trata de un fenómeno homogéneo, sino que abarca desde la activación óptima y beneficiosa (eustrés) hasta el estado perjudicial y patológico (distrés). Así también dentro de estos niveles de estrés se describe:

Niveles de estrés:

Estrés agudo. La clase de estrés más frecuente, que se presenta como una reacción inmediata a un evento específico. Puede ser positivo (eustrés) o negativo (distrés).

Estrés crónico. Resulta del contacto prolongado con estímulos estresores, lo que puede llevar a repercusiones serias para la salud, como problemas de ansiedad o depresión.

La categorización del estrés no solo se basa en los cambios fisiológicos que desencadena, sino también en los efectos que produce sobre el funcionamiento humano. Esta distinción permite comprender que el estrés puede manifestarse de manera constructiva o perjudicial, dependiendo del modo en que la persona evalúa y afronta las demandas del entorno. Desde esta perspectiva, se reconoce que no todo estrés es dañino; en ciertos casos, puede incluso favorecer el rendimiento, la motivación y la adaptación.

Sumado a ello, Tafet (2018) explica que el estrés puede dividirse en dos grandes

tipos, uno de carácter positivo, que impulsa la acción y facilita el rendimiento académico, y otro de naturaleza negativa, que deteriora el bienestar y limita la capacidad de respuesta del individuo.

Tipos de estrés:

Estrés positivo. Conocido “eustress” del griego *eu*: "bueno", este tipo de estrés actúa como catalizador de desarrollo personal y profesional, puede motivar a las personas a alcanzar sus metas. Se asocia con un aumento en la productividad y el rendimiento.

Dentro de sus características definitorias incluyen:

- Surge de desafíos elegidos voluntariamente (ej.: preparar una maratón, asumir un

proyecto innovador).

- Se asocia con emociones estimulantes: entusiasmo, curiosidad, sentido de logro anticipado.
- Predecibilidad: Situaciones con parámetros claros como fecha límite de entrega, reglas deportivas.
- Control percibido: Confianza en los recursos propios (habilidades, redes de apoyo, planificación).
- Resultado constructivo: Aunque demande esfuerzo, el proceso genera mejora de competencias (resiliencia, creatividad).

Estrés negativo. Denominado distrés, este estrés patológico se caracteriza por su naturaleza paralizante y dañina, afecta el bienestar y puede llevar a problemas psicológicos y físicos. Sus características definitorias incluyen

- Eventos imprevistos e indeseados (accidentes, crisis económicas).
- Contextos de pérdida de agencia. (Como el desempleo prolongado, enfermedades o enfermedades crónicas.
- Incertidumbre cognitiva: Incapacidad para prever consecuencias
- Desbordamiento emocional: Sensación de amenaza existencial (miedo irracional, o pánico
- Efectos fisiológicos: Activación crónica del eje HPA (cortisol elevado, supresión inmune).

En tal sentido se infiere que el análisis comparativo entre el eustrés y el distrés permite

reconocer que el estrés no es inherentemente perjudicial, sino que su impacto depende del modo en que el individuo interpreta y procesa las presiones provenientes del ambiente. El eustrés representa una activación saludable que impulsa el crecimiento, pues emerge en situaciones retadoras pero manejables, donde existe control percibido y claridad en los objetivos. Esta forma de estrés favorece emociones positivas y procesos de mejora personal, funcionando como un motor de motivación y rendimiento. En contraste, el distrés surge cuando las demandas exceden los recursos individuales, especialmente en contextos inesperados, inciertos o percibidos como incontrolables. Bajo estas condiciones, el estrés adquiere un carácter desbordante que afecta negativamente la estabilidad emocional y el funcionamiento fisiológico, pudiendo generar consecuencias psicológicas y físicas. En síntesis, la distinción entre ambas formas radica en el grado de predictibilidad, control y significado que la persona atribuye a la situación, elementos que determinan si la activación será constructiva o perjudicial.

Por otro lado, Moadel (2018) señala que la respuesta fisiológica al estrés desencadena una cascada de reacciones fisiológicas que comienzan con la percepción de amenazas pueden ser reales o imaginarias, activando el centro neural encargado del procesamiento emocional. Esta envía señales al hipotálamo, el "centro de control" que moviliza el sistema nervioso autónomo, compuesto por dos ramas: el simpático inicia la contestación de "disputa o fuga", elevando los latidos cardíacos, presión arterial y liberando glucosa para energía inmediata y el parasimpático restaura la homeostasis, calmando el cuerpo post-estrés. A corto plazo, este mecanismo es adaptativo, pero la exposición prolongada a estresores genera daños como hipertensión, disfunción digestiva, insomnio y trastornos emocionales (ansiedad, depresión). La gestión efectiva del estrés reduce consultas médicas frecuentes y mitiga riesgos psiquiátricos, al equilibrar la activación simpática con técnicas que promueven la regulación parasimpática, como la respiración consciente o la meditación.

Comprender esta dinámica neurofisiológica es clave para implementar estrategias preventivas y terapéuticas.

Paralelamente, para Smith (2021) señala que la respuesta fisiológica al estrés es el conjunto de modificaciones neuroendocrinas, cardiovasculares e inmunológicas que el organismo activa de forma coordinada e involuntaria ante la percepción de una amenaza o demanda que excede los recursos de afrontamiento. Este proceso, esencialmente adaptativo, tiene como objetivo movilizar la energía corporal y agudizar los sentidos para la acción, constituyendo la base biológica del fenómeno de lucha o huida.

Desde otra óptica, Incluso el cortisol es fundamental en la respuesta de resistencia, ya que facilita la gluconeogénesis para proveer energía sostenida y modula las funciones del sistema inmunológico. Cuando esta respuesta fisiológica se vuelve crónica, el estado de alostasis se desregula, dando paso a una carga alostática que compromete la homeostasis y aumenta el riesgo de patologías asociadas al estrés persistente (Gómez-Liñán, 2024).

Estrés académico

El factor estresor escolar se conceptualiza como un dispositivo psicofisiológico y conductual adaptativo que se desencadena cuando el educando, ya sea de nivel secundario, superior o posgrado, percibe que las demandas y desafíos del contexto educativo exceden sus capacidades personales para hacerles frente eficazmente (Luna & Gómez, 2021). Este fenómeno no se limita a una simple presión, sino que implica una transacción dinámica entre el sujeto y su entorno formativo, donde la evaluación cognitiva subjetiva juega un rol mediador crucial (Vega, 2023). Las demandas académicas (estresores) suelen incluir la necesidad de obtener altas calificaciones, la sobrecarga de tareas y lecturas, la competición con pares, la presentación de exámenes orales o escritos, y la presión de tiempo para cumplir con fechas límite (Sánchez & Díaz, 2024). Cuando esta percepción de desequilibrio se sostiene, se manifiesta una serie de respuestas sintomáticas que abarcan lo emocional (ansiedad, frustración, depresión), lo físico (cefalea, agotamiento, alteraciones gastrointestinales) y lo conductual (procrastinación, aislamiento, consumo de sustancias) (Montes & Ríos, 2022).

De acuerdo con García et al. (2021) Cuando los niños sienten que las exigencias de su entorno educativo son más de lo que pueden soportar, pueden sufrir estrés académico, que es una respuesta emocional fisiológica y conductual. Esta forma de estrés puede manifestarse a través de ansiedad, agotamiento emocional, irritabilidad y bajo rendimiento, especialmente ante evaluaciones, sobrecarga de tareas y presión por el éxito académico. El estrés académico “se presenta cuando las exigencias del contexto educativo desbordan los recursos del educando para hacerles frente, generando un impacto negativo en su bienestar psicológico y su rendimiento académico” (Pg.70). Este fenómeno es más común en contextos educativos donde hay alta competitividad o escaso apoyo emocional.

Tipos de estrés académico. Según Cáceres –Medina & Chinchayán (2023) se clasifican en dos grandes categorías: eustrés y distrés. El eustrés se define como una manifestación positiva del estrés que puede motivar al estudiante a cumplir metas académicas, fomentando la productividad y el enfoque. En cambio, el distrés es el estrés negativo, caracterizado por el desborde emocional y físico, que deteriora la salud del estudiante y afecta negativamente su rendimiento académico el distrés académico se presenta con mayor frecuencia en estudiantes con escasas estrategias de afrontamiento o que perciben las evaluaciones como amenazas, no como oportunidades de aprendizaje.

Causas del estrés académico. Según Patiño et al. (2022) los desencadenantes del estrés académico son múltiples y pueden dividirse en internas y externas. Entre las causas internas se encuentran la baja autoestima, el perfeccionismo y las deficientes habilidades de organización del tiempo. Por otro lado, las causas externas están relacionadas con el entorno escolar, como el exceso de tareas, presión por obtener altas notas, relaciones conflictivas con docentes o compañeros, y falta de apoyo familiar.

Dimensiones del Estrés académico. Para Ruiz y Barraza-Masías (2020), este constructo se aborda desde tres esferas interdependientes: los estresores (demandas ambientales), los síntomas o respuestas (manifestaciones fisiológicas, psicoafectivo y de conducta), y

mecanismos de afrontamiento (mecanismos de manejo).

Dimensión Estresores. El estrés académico se origina en dos categorías de estresores: mayores (eventos impredecibles e incontrolables, como cambios institucionales abruptos) y menores (percibido subjetivamente, como exámenes, competitividad o sobrecarga de tareas). Estos últimos, predominantes en entornos educativos, varían según la interpretación individual: un trabajo grupal puede ser motivador para unos y abrumador para otros. Factores como la presión por el éxito, la adaptación a nuevos entornos y el miedo al fracaso amplifican la tensión psicológica. Además, el propio contexto educativo con sus dinámicas de evaluación, participación en clase y expectativas sociales opera como un macro estresor sistémico.

Dimensión Síntomas. Esta dimensión se manifiesta de diversas maneras, afectando tanto el ámbito físico como emocional. Entre las señales más frecuentes se encuentran la fatiga persistente, dolores musculares sin causa aparente y alteraciones en los patrones de sueño. Muchos pacientes experimentan cambios digestivos como náuseas o pérdida de apetito, acompañados de fluctuaciones térmicas corporales. A nivel psicológico, es común observar irritabilidad, dificultades de concentración y episodios de ansiedad recurrente. Estos indicadores suelen presentarse de forma combinada, variando en intensidad según cada caso particular.

Dimensión estrategias de afrontamiento. El afrontamiento funciona como un mecanismo reconstructivo ante desajustes internos o externos, activando procesos de autorregulación que mitigan el impacto del estrés. Entre las tácticas más empleadas destacan el desarrollo de habilidades sociales (asertividad, comunicación efectiva), la gestión emocional (autoconfianza, búsqueda de apoyo psicológico) y la organización práctica (planificación con agendas, investigación del problema). Sin embargo, en adolescentes en plena transición física y psicosocial estas estrategias suelen ser limitadas, dificultando la consolidación de su identidad y adaptación socioemocional. La efectividad del afrontamiento depende tanto de recursos aprendidos como de respuestas emergentes ante crisis, evidenciando su naturaleza dinámica y

multifactorial.

2.2.2. Rendimiento académico

Definición. Según Hernández y Arreola (2021) El rendimiento académico constituye un indicador central dentro del proceso educativo, ya que permite valorar en qué medida los estudiantes logran los aprendizajes previstos. Este concepto no solo se relaciona con las calificaciones, sino que refleja una interacción compleja entre las características del estudiante, las condiciones del entorno y las oportunidades pedagógicas que recibe. Comprenderlo implica reconocer que el aprendizaje no es un proceso uniforme, sino el resultado de múltiples influencias que actúan simultáneamente, tales como habilidades cognitivas, motivación, apoyo familiar y clima escolar. Bajo esta óptica teórica, el rendimiento académico debe analizarse como un constructo dinámico y multifactorial donde combina elementos como el contexto educativo, las habilidades individuales y variables psicosociales. El éxito académico no es un producto lineal, sino un equilibrio dinámico entre la enseñanza estructurada y las respuestas adaptativas del aprendiz. Así, trasciende la mera medición de calificaciones para abarcar procesos de autogestión y desarrollo integral.

Paralelamente Gutiérrez & Mendiola (2022) define el rendimiento escolar como una medición cuantitativa y cualitativa de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias adquiridas por el estudiante, evidenciados a través de la superación de las evaluaciones y los objetivos propuestos por la organización educativa. Desde el enfoque cualitativo, la simple nota numérica, implica la integración efectiva del aprendizaje formal y el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, como el razonamiento analítico y la capacidad de resolver problemas (Ramírez et al., 2023).

Desde una perspectiva técnica, el rendimiento académico es un constructo multidimensional que se operacionaliza mediante indicadores como el promedio de calificaciones, nivel de

aprobación de asignaturas, la permanencia en el programa de estudios y el tiempo requerido para la finalización de la formación (Silva & Castro, 2021).

La evaluación permite determinar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje y el desplazamiento del estudiante para capitalizar las oportunidades educativas ofrecidas (Gutiérrez & Mendiola, 2022).

Según la clasificación establecida por Hernández y Arreola (2021), el rendimiento académico puede analizarse desde dos aspectos: el rendimiento potencial, que representa el volumen intrínseco del alumno y el rendimiento efectivo que se manifiesta en las evaluaciones numéricas. Así mismo; señala los tipos de Rendimiento Académico:

Rendimiento suficiente. Basado en calificaciones objetivas como exámenes y trabajos, refleja la superación de conocimientos mínimos exigidos. Si se alcanzan, el resultado es aprobatorio; de lo contrario, insuficiente.

Rendimiento satisfactorio. Evalúa el potencial individual según aptitudes y contexto, no solo resultados numéricos sino satisfactorios, cuando el estudiante maximiza sus capacidades.

Rendimiento insuficiente. Indica el incumplimiento de competencias básicas requeridas, evidenciando brechas críticas en la asimilación de contenidos o habilidades esenciales.

Modelos de Evaluación. Por otro lado; Schunk (2012) describe modelos de evaluación del aprendizaje que constituye un proceso inherente al sistema educativo, cuya conceptualización ha evolucionado a través de diversos modelos teóricos con distintos fines y metodologías, dentro de los modelos encontramos:

Observación directa. Este método se basa en que el docente observe directamente las acciones de los estudiantes en situaciones reales o simuladas, como en un laboratorio de química o durante una clase de educación física. Su principal ventaja es que permite evaluar habilidades prácticas y conductas visibles. Sin embargo, tiene limitaciones significativas; no revela los procesos mentales del estudiante como su comprensión teórica detrás de los pasos que realiza

y puede confundir la falta de rendimiento académico con la falta de aprendizaje.

Exámenes escritos. Consiste en evaluar el conocimiento mediante pruebas, ensayos o tareas escritas. Es ideal para medir el dominio de contenidos teóricos, como fórmulas matemáticas o eventos históricos, ya que exige organización de ideas y aplicación de conceptos. No obstante, su efectividad depende de que los estudiantes estén motivados para esforzarse al responder. Además, factores externos como la ansiedad o la fatiga pueden distorsionar los resultados, dando una imagen inexacta de lo que realmente han aprendido.

Exámenes orales. En este modelo, los alumnos demuestran su conocimiento mediante respuestas habladas, como en interrogatorios en clase o presentaciones. Permite una interacción dinámica donde el profesor puede hacer preguntas de seguimiento para profundizar en la comprensión. Su desventaja principal radica en que algunos estudiantes, a pesar de entender el tema, pueden tener dificultades para expresarse verbalmente debido a nerviosismo o falta de vocabulario técnico, lo que afecta la precisión de la evaluación.

Calificaciones de terceros. Aquí, personas ajenas al estudiante como profesores, padres o compañeros emiten juicios sobre su aprendizaje. Por ejemplo, un compañero podría evaluar la participación de otro en un trabajo en grupo. Este enfoque aporta una perspectiva externa que puede ser más objetiva, pero también induce a la subjetividad, como los prejuicios o recuerdos selectivos del evaluador, pueden sesgar los resultados. Además, requiere que el observador infiera estados internos como la motivación, lo que no siempre es preciso.

Autoreportes. En este caso, los estudiantes evalúan su propio aprendizaje mediante herramientas como cuestionarios, encuestas y entrevistas o reflexiones en voz alta. Su mayor fortaleza es que captura dimensiones subjetivas del aprendizaje, como la autopercepción de la competencia o la motivación. Sin embargo, existe el riesgo de que los alumnos den respuestas socialmente aceptables en lugar de honestas como afirmar que estudiaron más de lo real. Para minimizar esto, se recomienda combinar auto reportes con otros métodos y garantizar confidencialidad en las respuestas.

Factores del Rendimiento Académico.

En esta línea, Heredia y Camacho (2015) el rendimiento académico de un estudiante surge de la convergencia de múltiples elementos que interactúan entre sí y que van más allá de sus capacidades individuales. Se trata de un fenómeno integral en el que intervienen componentes personales, emocionales, sociales y escolares, que afectan de forma directa o indirecta y dependiendo cómo procesa el alumno, asimila y aplica la información. Esta mirada amplia permite reconocer que aprender no depende únicamente del esfuerzo individual, sino de un entramado de factores, que se incluyen habilidades cognitivas, características afectivo-motivacionales relacionado con el estudiante, dinámicas familiares y condiciones institucionales, todos los cuales se articulan para configurar los logros escolares del estudiante, dentro de estos factores el autor describe:

Factores relacionados con el estudiante. El rendimiento académico está influenciado por rasgos intrínsecos como la capacidad cognitiva, la motivación intrínseca y la autopercepción (autoestima). Variables demográficas como género y edad interactúan con estilos de aprendizaje (visual, kinestésico) y estrategias metacognitivas, creando perfiles únicos de asimilación de contenidos. La persistencia en tareas complejas y la gestión emocional frente al fracaso también definen la adaptabilidad del estudiante a demandas educativas.

Factores relacionados con la familia. El contexto socioeconómico (acceso a recursos básicos, nivel educativo parental) establece oportunidades estructurales. Las familias con mayores ingresos suelen invertir en tutorías o materiales. El apoyo práctico como el acompañamiento en tareas y apoyo emocional, son clave de resiliencia académica, especialmente en entornos vulnerables.

Factores institucionales escolares. La calidad educativa depende de infraestructura adecuada tanto aulas como laboratorios, recursos pedagógicos actualizados como libros, plataformas digitales y docentes capacitados en metodologías innovadoras. Prácticas evaluativas formativas y liderazgo directivo que fomente la colaboración entre profesores mejora el clima escolar. La

inversión por alumno determina accesibilidad a tecnologías educativas y programas extracurriculares, reduciendo brechas de equidad.

Por otro lado; Martínez –Otero (2021). Resalta el fracaso escolar, manifestado en repetición o abandono, surge directamente del rendimiento insuficiente persistente, donde el estudiante no alcanza las competencias mínimas. Esta relación se intensifica por factores como metodologías pedagógicas rígidas, entornos familiares desfavorables y falta de motivación intrínseca, evidenciando que el bajo rendimiento no es solo una falla individual, sino un síntoma sistémico que demanda intervenciones pedagógicas y psicosociales integradas.

Dimensiones del Rendimiento Académico. Es un constructo multidimensional que engloba una serie de aspectos internos y externos que afectan el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Tradicionalmente, ha sido evaluado en términos de calificaciones y logros escolares; sin embargo, en investigaciones recientes se reconoce que este fenómeno, es más complejo, ya que involucra componentes cognitivos, emocionales, conductuales, sociales y contextuales (Araujo y Castillo, 2022).

Dimensión Cognitiva. Se refiere al conjunto de habilidades mentales implicadas en la obtención y análisis de la información, como la memoria, el pensamiento lógico, entendimiento de lectura y la capacidad de resolución de problemas. Esta dimensión está directamente relacionada con la dinámica enseñanza y aprendizaje y se manifiesta en los logros académicos medibles. “El rendimiento escolar implica no sólo la acumulación de conocimientos, sino también la capacidad de aplicarlos de manera significativa en contextos diversos” (Araujo & Castillo, 2022, p. 90).

Dimensión Afectiva o Emocional. La dimensión afectiva comprende los estados emocionales, las actitudes, los valores personales y el nivel de motivación que influyen directamente en la manera en que el estudiante se involucra con el proceso educativo. Este componente emocional determina su disposición para enfrentar retos académicos, sostener la concentración y perseverar ante situaciones complejas. En este marco, la motivación se reconoce como un

elemento clave, pues no solo fortalece el compromiso con el aprendizaje, sino que también reduce el riesgo de abandono escolar y contribuye al logro académico. Estas consideraciones destacan el papel decisivo que desempeñan los factores afectivos en el rendimiento escolar (Mendoza y Palacios, 2023).

Dimensión Conductual. Esta dimensión hace referencia a los hábitos de estudio, la disciplina, la asistencia regular, la participación en el aula y la entrega de tareas a su debido tiempo. La conducta académica observable es un reflejo del compromiso del estudiante con su formación y, por tanto, un indicador confiable del rendimiento escolar. La responsabilidad y constancia en las tareas escolares se correlacionan positivamente con el rendimiento académico, especialmente en niveles de educación básica (García y López, 2021).

Dimensión Social. La dimensión social considera la interrelación del escolar con su entorno

educativo, incluyendo la calidad del clima escolar, el vínculo entre alumnos y docentes, y el sentido de pertenencia institucional. Un entorno social armónico y colaborativo puede facilitar significativamente el aprendizaje. Los estudiantes que se sienten aceptados e integrados en el aula presentan mayor motivación y mejores niveles de logro académico (Sánchez y Ramírez, 2020).

Dimensión Contextual o Institucional. Esta dimensión abarca los factores estructurales del entorno educativo, como los recursos pedagógicos disponibles, la infraestructura, el apoyo familiar, las políticas escolares y el contexto socioeconómico. Según Torres y Quispe (2021) estos factores son determinantes para el rendimiento académico, especialmente en contextos de vulnerabilidad. La equidad educativa no solo implica acceso, sino también condiciones adecuadas que favorezcan el rendimiento de todos los estudiantes.

Digitalización educativa, entornos virtuales de Aprendizaje (EVA) y el tecnoestrés:

La digitalización educativa, comprende como el proceso de integración sistemática de las tecnologías digitales en las estructuras pedagógicas, administrativas y curriculares de las instituciones de enseñanza. Este fenómeno trasciende la mera adopción de herramientas informáticas; implica una transformación integral de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, exigiendo en los estudiantes el desarrollo de competencias digitales transversales para desenvolverse en escenarios híbridos o mediados por pantallas (Area-Moreira et al., 2023).

La delimitación temporal del estudio obliga a leer ambas variables dentro del proceso de digitalización que atraviesa la escuela peruana. Desde la emergencia sanitaria, el trabajo escolar dejó de ocurrir únicamente en el aula física: las tareas se envían por plataformas de mensajería, los materiales circulan en formato digital y gran parte del intercambio de información entre el personal pedagógico y los estudiantes se sostiene en medios virtuales. Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) describen este giro como una transformación de fondo y no como un complemento pasajero, pues la tecnología quedó incorporada a la experiencia formativa regular incluso después del retorno a la presencialidad. La UNESCO (2023) advierte, en la misma línea, que la pregunta ya no es si la tecnología participa de la educación, sino en qué condiciones lo hace y con qué efectos sobre el aprendizaje.

Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Como soporte de esta transformación se encuentran los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), definidos como plataformas informáticas diseñadas institucionalmente para gestionar, mediar y optimizar el proceso educativo a distancia o de forma complementaria a la presencialidad. Los EVA facilitan la interacción sincrónica y asincrónica, el repositorio de materiales y la entrega de tareas; sin embargo, su uso constante también demanda mayores niveles de autonomía, autorregulación y gestión del tiempo por parte de los alumnos (Cabero-Almenara et al., 2023).

Desde una perspectiva psicosocial, la digitalización y el uso de EVA no solo amplían las oportunidades de acceso al conocimiento, sino que también configuran nuevas fuentes de exigencia cognitiva y emocional. Cuando el estudiante carece de la mediación adecuada o del soporte tecnológico idóneo, la sobrecarga de estímulos digitales puede desencadenar fatiga mental y vulnerabilidad emocional, impactando de manera directa en su adaptación escolar y en su rendimiento académico global (García-González et al., 2022).

En los últimos años, la incursión acelerada de la digitalización educativa y la implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) han transformado profundamente las dinámicas pedagógicas en la educación básica peruana. Estos entornos conviven con la clase presencial: aulas virtuales, formularios en línea, recursos multimedia y aplicaciones de comunicación que forman parte del trabajo cotidiano de los estudiantes. Esta convivencia reconfigura las demandas escolares. A las exigencias tradicionales (evaluaciones, tareas, carga horaria y expectativas externas) se suman otras de naturaleza tecnológica, como el manejo de plataformas, la disponibilidad de dispositivos y de conexión, y la administración del tiempo frente a la pantalla, condiciones que el estudiante debe resolver para cumplir con sus obligaciones académicas. Si bien estas herramientas tecnológicas optimizan el acceso a la información y ofrecen flexibilidad metodológica, también configuran nuevas fuentes de presión psicosocial para el estudiante.

El tecnoestrés en estudiantes adolescentes

El tecnoestrés, entendido como el impacto psicológico negativo derivado del uso intensivo de las tecnologías de la información o de la exigencia de adaptarse a entornos hiperconectados. Tal es así; que las demandas asociadas a la virtualidad y a las competencias digitales transversales generan un desgaste emocional y cognitivo significativo en los adolescentes. Este desequilibrio no solo incrementa los síntomas de agobio y fatiga digital, sino que

interactúa directamente con los estresores escolares cotidianos, incidiendo en el bienestar integral del alumnado y condicionando su rendimiento académico en los entornos educativos contemporáneos (Ramos-Vera et al., 2024).

Wang et al. (2020) mostraron que el desajuste entre las demandas tecnológicas del aprendizaje y los recursos del estudiante produce tecnoestrés y deteriora su implicación con las tareas, con consecuencias sobre el desempeño. En el adolescente escolar, el tecnoestrés no aparece como un fenómeno separado del estrés académico, sino entrelazado con él. Las fallas de conectividad, la sobrecarga de información, la multitarea digital o la presión por responder comunicaciones escolares fuera de horario operan como estresores académicos adicionales; la fatiga visual, la irritabilidad o la dificultad para desconectarse se superponen con las reacciones físicas y psicológicas que mide el inventario SISCO; y el afrontamiento incorpora hoy la autorregulación del uso de dispositivos. Por ello, aunque este estudio no midió el tecnoestrés con una escala específica, su marco conceptual resulta necesario para interpretar cómo viven el estrés los estudiantes que aprenden con mediación tecnológica.

Competencias digitales transversales y rendimiento académico en el Currículo Nacional

El Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora la competencia transversal "Operan en los espacios virtuales estructurados por las TIC.", que compromete a todas las áreas curriculares y supone que el estudiante personaliza sus entornos virtuales, gestiona información, interactúa con otros y crea objetos digitales (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Esta decisión curricular tiene una consecuencia directa para la presente investigación: una parte del desempeño que la escuela observa y califica se produce en soportes digitales, de modo que el rendimiento académico actual no puede entenderse al margen de las competencias digitales del estudiante. Quien domina estos entornos dispone de mejores condiciones para cumplir sus tareas; quien enfrenta limitaciones de acceso o de manejo asume una carga adicional que puede traducirse en tensión y en resultados más bajos.

Delimitación del estudio frente a las variables tecnológicas

Corresponde precisar por qué el tecnoestrés y las competencias digitales no se incluyeron como variables medidas. La investigación se propuso examinar la relación entre el estrés académico, evaluado con el inventario SISCO adaptado, y el rendimiento académico, evaluado con un instrumento contextualizado; introducir una tercera variable con instrumento propio habría modificado el diseño correlacional bivariado planteado y las condiciones de aplicación autorizadas por la institución educativa. La dimensión tecnológica se recoge, en cambio, de dos maneras: como contexto teórico interpretativo, desarrollado en este apartado, y de manera indirecta en los reactivos del SISCO referidos a la sobrecarga de tareas y a las reacciones físicas y psicológicas, que en la práctica escolar actual incluyen las exigencias mediadas por tecnología. La medición directa del tecnoestrés y de la autoeficacia en el manejo de las TIC se declara como línea de investigación derivada y queda recogida en las recomendaciones.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Diseño Metodológico

3.1.1 *Tipo de investigación*

El trabajo investigativo es básico y tiene como finalidad principal generar nuevo conocimiento en su estado más puro, sin buscar una aplicación inmediata, mediante un análisis sistemático de los fenómenos. De acuerdo con Arias (2022) este tipo de investigación se desarrolla observando componentes en contextos naturales, lo que permite comprender su lógica interna y formular explicaciones científicas profundas, construyendo nuevas teorías mediante procesos reflexivos y documentales.

3.1.2 *Enfoque de Investigación*

La investigación es de enfoque cuantitativo, centrado en la recolección de datos numéricos con el propósito de describir fenómenos, identificar relaciones entre variables y comprobar hipótesis previamente formuladas. Este modelo sigue una estructura ordenada y rigurosa que permite analizar los resultados de forma objetiva, utilizando herramientas estadísticas para obtener conclusiones que pueden ser aplicadas a una población más amplia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2022).

El enfoque cuantitativo es seleccionado debido a que la investigación busca recopilar datos numéricos y estandarizados a partir de la ejecución de instrumentos estructurados, específicamente dos cuestionarios (uno por cada variable: estrés académico y rendimiento académico). Esta metodología es esencial porque exige el empleo de procedimientos

estadísticos (descriptivas e inferenciales) para procesar los datos obtenidos de la muestra, facilitando así una lectura objetiva y mensurable de los hallazgos. El objetivo principal de este enfoque es cuantificar los niveles de las variables en la población de adolescentes escolares y preparar la información para el análisis estadístico que evidenciará las correlaciones significativas.

3.1.3 Alcance de investigación

Es de tipo correlacional, ya que se busca determinar la conexión de ambas variables estrés académico y rendimiento académico, de acuerdo con Cueva (2021) este alcance permite caracterizar de manera detallada las variables de estudio, sin manipularlas, observando su comportamiento tal como se presenta en la realidad.

3.1.4 Diseño o Método de Investigación

Es no experimental y de corte transversal, ya que se recolecta datos de ambas variables simultáneamente en su contexto natural y tiempo determinado, no manipula las variables, analiza mediante estrategias estadísticas avanzadas para evaluar la conexión entre el estrés el rendimiento académico, lo que permite establecer asociaciones significativas e indicios de efecto causal (Leyva ,2023).

3.2 Recolección de datos

3.2.1 Técnica: Encuesta

Con el fin de obtener datos numéricos estandarizados y comparables, perfectos para la

investigación correlacional cuantitativa, el análisis se basa en un enfoque de recopilación de datos mediante encuestas. De acuerdo con Meneses et al. (2024) el cuestionario permite recolectar datos cuantitativos de forma estandarizada y eficiente, favoreciendo el análisis estadístico posterior. Además, los cuestionarios son económicos, fáciles de aplicar y permiten obtener información a muestras amplias en menos tiempo, adecuadas para estudios correlacionales.

3.2.2 Instrumento: Cuestionario

Para Medina et al. (2023), esta herramienta permite explorar de manera efectiva las vivencias y percepciones de las personas, siempre y cuando su diseño sea consciente y éticamente responsable. Una formulación precisa y respetuosa convierte al cuestionario en una fuente de información fidedigna, explicando su alta relevancia y su uso extendido en el ámbito educativo, clínico y social.

La aplicación de los instrumentos se ejecutó de forma física y presencial mediante cuadernillos impresos distribuidos directamente a los estudiantes en las instalaciones de la institución educativa. El proceso se realizó bajo la modalidad anónima, dentro del horario escolar, en coordinación con la docente, garantizando la confidencialidad de las respuestas y evitando que los participantes escribieran datos personales en los cuadernillos.

Cabe resaltar; que la institución educativa carece de infraestructura tecnológica como conexión a internet, falta de equipos tecnológicos para todo el plantel y que no todos los estudiantes poseen un equipo celular. Es por tal razón, que los instrumentos de recolección de datos se administran exclusivamente en formato impreso.

En el instrumento de recojo de datos se utilizó un cuestionario estructurado en tal sentido, se usó fuentes ya encontradas como el inventario SISCO de Estrés Académico, modificado de

acuerdo al contexto institucional y sometido a un juicio de expertos que brinden una opinión técnica para su aplicación, dicho instrumento consta de tres dimensiones, estresores académicos (causas del estrés); reacciones del estudiante o síntomas (manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas) y estrategias de afrontamiento (cómo enfrentan el estrés), de 21 ítems, se valora a través de una escala ordinal tipo Likert del 1 al 5, donde 1(nunca) y 5 (siempre). De acuerdo con Barraza (2020) el Inventario SISCO del Estrés Académico es un instrumento útil para identificar el nivel de estrés que enfrentan los estudiantes, así como sus causas y formas de afrontamiento. Su aplicación permite obtener información precisa sobre síntomas físicos, emocionales y cognitivos relacionados con el entorno académico. Estudios recientes demuestran que es una herramienta válida y confiable en contextos escolares y universitarios. Para medir el variable, Rendimiento Académico, se utilizó un instrumento contextualizado y adaptado a la realidad institucional actual. Con el fin de garantizar su validez y pertinencia, se sometió a juicios de expertos que brindan su opinión técnica. El instrumento evalúa cinco dimensiones del rendimiento académico: cognitiva, afectiva o emocional, contextual, social y conductual. Está compuesto por 15 ítems, que se valoran a través de una escala ordinal tipo Likert del 1 al 5, donde 1 significa “Nunca” y 5 significa “Siempre”.

Validez de los instrumentos y pertinencia

Los dos cuestionarios fueron sometidos a juicio de expertos antes de su aplicación. El panel estuvo conformado por especialistas como magíster en psicología educativa, magíster en estadística y doctor en estadística, magíster en administración de la educación y doctor en educación. Cada juez valoró la relevancia, la claridad y precisión, coherencia, organización, consistencia, marco de referencia, suficiencia de los ítems mediante una ficha de validación e inocuidad, obteniendo como promedio de validación entre el 95% - 96 %de aplicabilidad.

Consolidado de Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación (Prueba Piloto vs. Muestra Final)

Variable / Dimensión	N° de ítems	Alfa de Cronbach (Piloto, n = 25)	Alfa de Cronbach (Muestra, n = 93)	Consistencia
Variable 1: Estrés Académico (Global)	21	0.873	0.854	Muy confiable
Estresores	7	—	0.756	Aceptable
Síntomas (reacciones)	7	—	0.830	Muy confiable
Estrategias de afrontamiento	7	—	0.821	Muy confiable
Variable 2: Rendimiento Académico (Global)	15	0.780	0.816	Muy confiable
Dimensión Cognitiva	3	—	0.768	Aceptable
Dimensión Emocional / Afectiva	3	—	0.462	Deficiente
Dimensión Contextual o Institucional	3	—	0.604	Aceptable
Dimensión Social	3	—	0.654	Aceptable
Dimensión Conductual	3	—	0.682	Aceptable

Con la finalidad de dotar de rigurosidad científica a la investigación, se determinó el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach en dos momentos diferenciados: la fase de pilotaje y la recolección definitiva de datos. En la prueba piloto ($n=25$), los coeficientes de fiabilidad de los instrumentos globales arrojaron valores óptimos, alcanzando un coeficiente de 0.873 para el cuestionario de Estrés Académico y de 0.778 para el de Rendimiento Académico.

Tras la aplicación definitiva a la muestra final de $n=93$ estudiantes en la I.E. Micaela Bastidas, se procedió al cálculo de fiabilidad por dimensiones. En el caso de la variable Estrés Académico, las tres sub escalas mostraron niveles muy confiables: Estresores (0.756), Síntomas o Reacciones (0.830) y Estrategias de afrontamiento (0.821). Por su parte, la variable Rendimiento Académico

reportó una consistencia de aceptable a moderada en las dimensiones Cognitiva (0.768), Conductual (0.682), Social (0.654) y Contextual o Institucional (0.604). No obstante, la dimensión Afectiva o Emocional registró un coeficiente bajo de 0.462.

Psicométricamente, esta baja consistencia interna se declara formalmente como una limitación del instrumento adaptado, justificada por su reducida longitud (únicamente 3 ítems) y por el comportamiento no lineal del reactivo RA6 (nerviosismo o ansiedad ante las evaluaciones) frente a la motivación ($r=0.194$) y la autoconfianza ($r=0.100$) en la población evaluada. Esto evidencia que el nerviosismo situacional ante evaluaciones académicas opera de manera independiente al autoconcepto cognitivo de las capacidades en los adolescentes.

3.3 Diseño Muestral

3.3.1 Población

La población es finita, consta de 120 alumnos (incluidos los turnos de mañana y tarde), que cursan el cuarto año de secundaria de educación básica regular (E.B.R.), con matrícula vigente durante el año 2026, en una institución educativa estatal, ubicada en el distrito de Los Olivos-Lima. De acuerdo con Bernal (2022) una población es finita cuando se pueden contabilizar todos sus elementos, lo cual permite realizar estudios más precisos y mantener bajo control el margen de error en el muestreo (Bernal, 2022).

3.3.2 Muestreo

Para el estudio se elige un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. Se caracteriza por el hecho de que los participantes, probabilísticamente puedan ser incluidos en el muestreo, lo que garantiza la equiprobabilidad de realizar inferencias estadísticas válidas sobre la población general (Rengifo, 2022).

3.3.3 Muestra

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2022) La muestra representa una fracción representativa del universo poblacional evaluado, seleccionada con el fin de recolectarla información pertinente. En consecuencia, esta debe contener con fidelidad las particularidades del grupo de origen. Para este análisis, la muestra estuvo integrada de 93 estudiantes de cuarto año de secundaria de E.B.R., matriculados durante el año 2026, en una institución educativa estatal, ubicada en el distrito de Los Olivos-Lima.

3.3.4 Criterios de inclusión

- Estar inscrito en la IE Micaela Bastidas cursando el cuarto año de secundaria de EBR.
- Contar con la firma de un padre o tutor en el formulario de consentimiento informado con asentimiento, que autoriza su participación.
- Al completar el formulario de consentimiento informado con asentimiento, usted expresa libremente su deseo de participar.
- Estar presente cuando se utilice la herramienta de recopilación de datos.

3.3.5 Criterios de exclusión

- Estudiantes que no estén cursando el cuarto año de nivel secundaria de EBR., de la IE Micaela Bastidas.

- No contar con el consentimiento informado del padre, madre o apoderado.
- No otorgar su asentimiento durante el momento de la aplicación del instrumento.
- No estar presentes el día programado para la aplicación del cuestionario.
- Presentar alguna condición física o mental que impidiera completar adecuadamente el instrumento.

3.4 Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Item s	Valor final
Variable independiente: Estrés académico	El estrés físico y mental conocido como «estrés académico» se desarrolla cuando los alumnos se sienten abrumados por las expectativas que se les imponen en el aula. Según Castañeda y Valderrama (2022), este tipo de estrés afecta a su salud mental, su capacidad de concentración y su rendimiento académico.	Para evaluar el nivel de estrés académico, se aplicará un instrumento conformado por 21 preguntas.	1. Estresores	- La sobrecarga de tareas y trabajos escolares. - La personalidad y el carácter del docente. - La forma de evaluación de los profesores/as - El nivel de exigencia del docente. - El tipo de trabajos solicitados por los docentes. - Limitación de tiempo para realizar tareas. - Falta de claridad en las instrucciones docentes.	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6 1.7	Escala de Likert Ordinal - Nunca: 1 - Casi nunca: 2 - Rara vez: 3 - Algunas veces: 4 - Casi siempre: 5
			2. Síntomas	- Fatiga crónica. - Sentimientos de depresión y tristeza.	2.1 2.2	

				• Ansiedad, angustia o desesperación • Problemas de concentración. • Irritabilidad o tendencia a la agresividad • Conflictos o tendencia a discutir • Falta de motivación para realizar actividades escolares.	2.3 2.4 2.5 2.6 2.7	
			3.Estrategias de afrontamiento	• Enfocar la mente en solucionar el problema. • Definir acciones claras para enfrentar la situación • Evaluar pros y contras de la solución propuesta. • Controlar mis emociones ante el estrés. • Recordar cómo resolví problemas similares antes. • Crear y seguir un plan para afrontar el estrés. • Identificar el aspecto positivo de la situación.	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6 3.7	

Variable dependiente Rendimiento académico	El rendimiento académico es el resultado del aprendizaje, influenciado tanto por la enseñanza como por factores internos (como habilidades y motivación) y externos (como el contexto educativo). Va más allá de las calificaciones, integrando aspectos cognitivos, psicosociales y de autogestión. Es un proceso dinámico que equilibra la estructura educativa con la adaptación del estudiante (Hernández y Arreola, 2021).	El rendimiento académico se evalúa desde varias aristas como el área cognitiva, afectiva, conductual, social y contextual. Se aplicará un instrumento de 15 preguntas.	1. Cognitiva 2. Afectiva o emocional 3. Contextual 4. Social 5. Conductual	- Comprensión - Aplicación - Pensamiento crítico - Motivación - Confianza - Ansiedad/nerviosismo - Infraestructura - Recursos de apoyo - Apoyo académico - Integración - Comunicación - Relaciones interpersonales - Puntualidad - Participación - Responsabilidad	1.1 1.2 1.3 2.1 2.2 2.3 3.1 3.2 3.3 4.1 4.2 4.3 5.1 5.2 5.3	Escala de Likert Ordinal - Nunca: 1 - Casi nunca: 2 - Rara vez: 3 - Algunas veces: 4 - Casi siempre: 5
---	--	---	---	--	--	--

3.5 Procesamiento de recolección de datos

La información recopilada de los cuestionarios de estrés académico y rendimiento académico a través de la escala de Likert de ambos cuestionarios, fueron cuantificados mediante valores numéricos para facilitar su codificación y tabulaciones de las respuestas, organizando en un formato digital en software especializado Excel y SPSS V.27. Luego se aplicó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, tablas y figuras) para caracterizar la muestra y conocer los niveles de las variables y de sus dimensiones. incluyendo medidas como la media, mediana, desviación estándar. Antes del análisis inferencial se evaluó el supuesto de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. A fin de determinar la dirección y fuerza de la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico ambas, se aplicó un análisis correlacional.

Luego en lo concerniente a la estadística inferencial, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de 93 estudiantes. Al determinarse que la variable dependiente Rendimiento Académico no seguía una distribución normal ($p = 0.004$), se desestimó formalmente el uso del coeficiente paramétrico de Pearson y se seleccionó el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman para efectuar el contraste de la hipótesis general y las hipótesis específicas, garantizando de este modo la coherencia, la rigurosidad científica y la validez psicométrica en el tratamiento y la generalización de los resultados obtenidos. Finalmente, los hallazgos se interpretaron en función de los objetivos y se discutieron frente a la literatura previa para enriquecer la comprensión del tema en estudio. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) El análisis de datos permite organizar, interpretar y representar los resultados de manera coherente, facilitando la comprensión de las relaciones entre variables como el estrés y el rendimiento académico. Para investigaciones cuantitativas, se emplean técnicas estadísticas como tablas de frecuencia, porcentajes y correlación, que permiten una lectura objetiva de los hallazgos.

3.6 Aspectos Éticos

El desarrollo del presente estudio se rigió estrictamente bajo los principios éticos, por medio de:

- **Consentimiento Informado con Asentimiento (Protocolo para Menores de Edad)** Para garantizar la participación voluntaria y el pleno conocimiento de los alcances de la investigación, se procedió bajo un sistema de doble autorización:

Consentimiento Informado por Representación: Dirigido a los padres de familia o apoderados legales de los estudiantes. Se les distribuyó una hoja informativa detallando los propósitos de la investigación, el carácter estrictamente académico y la inocuidad de los instrumentos. Solo aquellos estudiantes que retornaron el formulario debidamente firmado por su tutor fueron elegibles para participar en la recolección de datos.

Asentamiento Informado: Aplicado de manera directa e individual a cada estudiante en el aula de clase. Se les explicó de manera didáctica y en lenguaje comprensible que su participación era voluntaria, libre de coacción, y que tenían el derecho de retirarse de la evaluación en cualquier momento si así lo decidían, sin que esto afectara su situación académica o sus calificaciones.

- **Protocolo de Protección de Datos y Anonimización bajo la Ley N° 29733**

En estricto cumplimiento de la legislación nacional sobre el tratamiento de datos personales de menores de edad, la investigadora aplicó de forma rigurosa las siguientes medidas de seguridad técnica, organizativa y legal:

Principio de Finalidad y Calidad:

Los datos recopilados a través del Cuestionario de Estrés Académico y el Cuestionario de Rendimiento Académico se destinaron de forma exclusiva a fines

de investigación científica y académica para optar el grado de Maestra en la UDEA

Anonimización y Codificación: Se implementó una técnica de disociación de datos para romper cualquier nexo identificador entre la identidad del adolescente y sus respuestas. Los nombres de los estudiantes no fueron registrados en los instrumentos descriptivos ni en las hojas de respuestas. Durante la digitalización de la base de datos en el software estadístico IBM SPSS V.27, cada participante fue codificado bajo un identificador alfanumérico secuencial (Ej. Estudiante 01, Estudiante 02, etc.).

Almacenamiento Seguro y Custodia de la Información:

Las encuestas y formularios físicos recolectados en el aula se custodian bajo llave en un archivador físico exclusivo de la investigadora. Para el caso de la información digitalizada (base de datos Excel y archivos SPSS), esta se almacena en un repositorio digital local protegido mediante cifrado de disco y contraseña robusta de acceso restringido únicamente a la autora, descartando el uso de nubes públicas o repositorios abiertos que comprometan la seguridad de la información de menores de edad. Al término del período de evaluación y sustentación, los datos físicos serán destruidos mediante trituración segura de papel para evitar cualquier fuga de información.

Principios de No Maleficencia y Justicia

Se garantizó plenamente el principio de no maleficencia asegurando que las preguntas de los cuestionarios fueran diseñadas de manera respetuosa y con pertinencia psicológica. La aplicación de los instrumentos no generó ningún impacto emocional adverso, estrés inducido, ni vulnerabilidad en la autoestima de los estudiantes. Asimismo, el principio de justicia se salvaguardó brindando un trato equitativo y sin ningún tipo de discriminación a todos los miembros de la muestra, respetando su diversidad y contexto sociocultural en la institución del distrito de Los

Olivos.

Rigor Científico, Honestidad y Prevención de Plagio

La investigación se desarrolló bajo el postulado de la honestidad intelectual. Todas las fuentes documentales utilizadas en el planteamiento del problema, marco teórico y discusión de resultados fueron debidamente citadas de acuerdo con la norma académica correspondiente. Para verificar la originalidad del manuscrito y evitar cualquier sospecha de plagio académico,

el documento fue sometido a la herramienta de detección de similitudes Turnitin, logrando un porcentaje de coincidencia acorde con las exigencias metodológicas y éticas de la Escuela de Posgrado de la UDEA.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Descripción de los resultados

Tabla 1

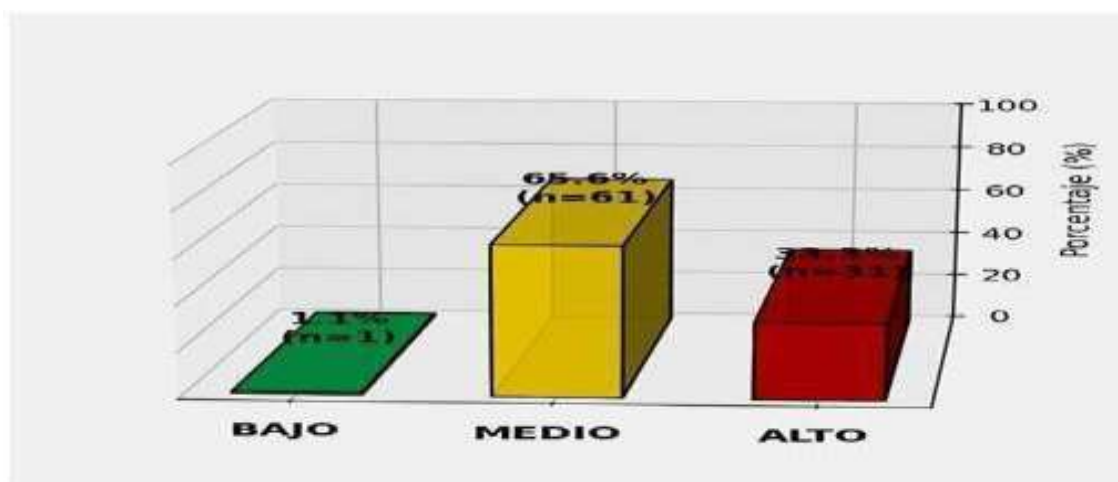
Niveles de la Variable Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	1	1.1	1.1
Medio	61	65.6	66.7
Alto	31	33.3	100.0
Total	93	100.0	

Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

Figura 1.

Resultados de la variable Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

La Tabla 1 y la Figura 1 muestran que, de los 93 alumnos entrevistados, 1 obtuvo un nivel de rendimiento académico Bajo con un 1.1%, 31 de los estudiantes (33.3%) logró alcanzar un nivel alto. De igual forma, 61 estudiantes presentan una elevada proporción 65.6% de los estudiantes consiguió un nivel Medio. Los hallazgos muestran una preferencia mayormente favorable en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Tabla 2.

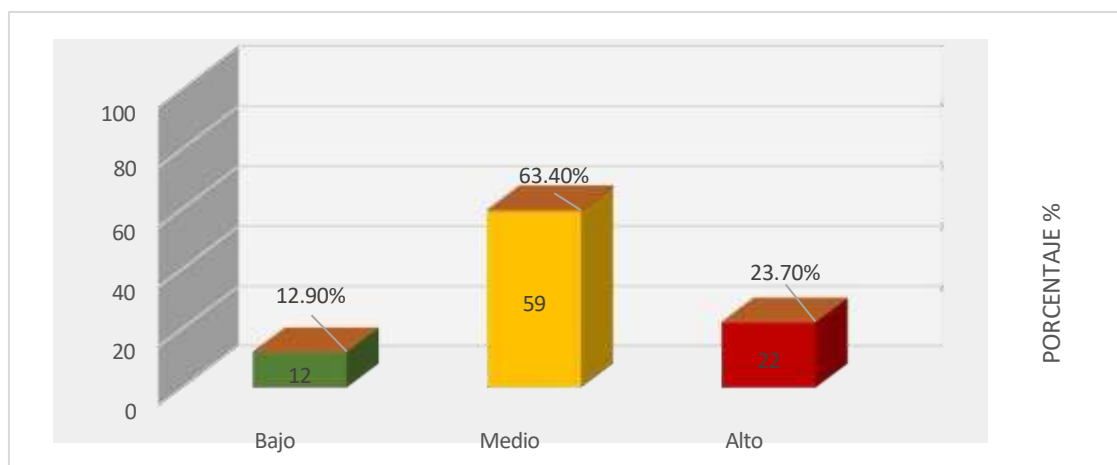
Niveles de la Dimensión Cognitiva del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	12	12.9	12.9
Medio	59	63.4	76.3
Alto	22	23.7	100.0
Total	93	100.0	

Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 2.

Resultados de la Dimensión Cognitiva del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

Los resultados de la Tabla 2 y la Figura 2 demuestran que la dimensión Cognitiva del Rendimiento Académico se concentra predominantemente en el nivel Medio con un 63.4% (59 estudiantes) de la muestra. Por su parte, el 23.7% (22 estudiantes) alcanza un nivel Alto, mientras que el 12.9% (12 estudiantes) se ubica en el nivel Bajo. En síntesis, los datos revelan que la gran mayoría de los escolares evaluados (87.1%) presenta un desarrollo de capacidades conceptuales, de comprensión y resolución de problemas de perfil regular a sobresaliente.

Tabla 3.

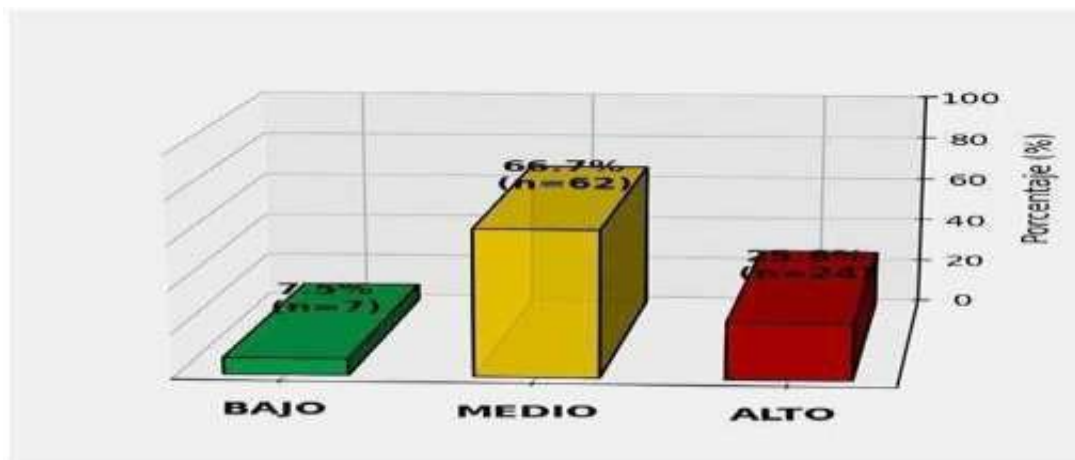
Niveles de la Dimensión Emocional del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
<i>Bajo</i>	7	7.5	7.5
<i>Medio</i>	62	66.7	74.2
<i>Alto</i>	24	25.8	100.0
Total	93	100.0	

Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 3.

Resultados de la Dimensión Emocional de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

La Tabla 3 y la Figura 3 detallan los resultados descriptivos correspondientes a la dimensión Afectiva o Emocional de la variable dependiente Rendimiento Académico. Se observa que el 66.7% (62 estudiantes) se sitúa en un nivel Medio de desarrollo socioemocional aplicado al aprendizaje. Asimismo, el 25.8% (24 estudiantes) reporta un nivel Alto de competencia afectiva, caracterizado por una adecuada motivación intrínseca y autoconfianza ante las demandas académicas, mientras que solo un reducido 7.5% (7 estudiantes) presenta un nivel Bajo en este componente.

Tabla 4.

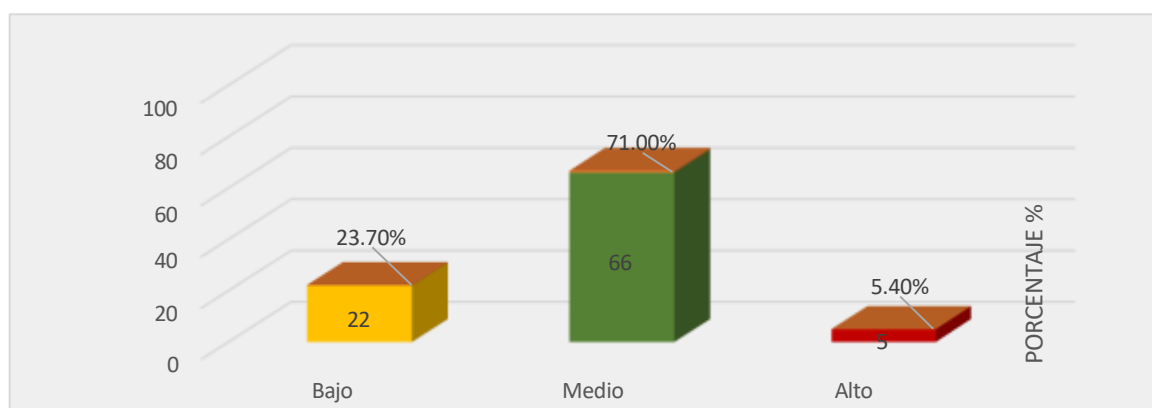
Niveles de la Dimensión Contextual o Institucional de la Variable Rendimiento Académico

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Bajo	22	23.7
Medio	66	70.9
Alto	5	5.4
Total	93	100.0

Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 4.

Resultados de la Dimensión Contextual o Institucional de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

De acuerdo con los datos expuestos en la Tabla 4 y la Figura 4, correspondientes a la dimensión Contextual o Institucional de la variable dependiente Rendimiento Académico, se observa que la gran mayoría de los estudiantes, equivalente al 73.1% (68 alumnos), se posiciona en un nivel Medio. Por otro lado, el 22.6% (21 alumnos) se encuentra en un nivel Bajo, y solo un reducido 4.3% (4 alumnos) alcanza el nivel Alto.

Tabla 5.

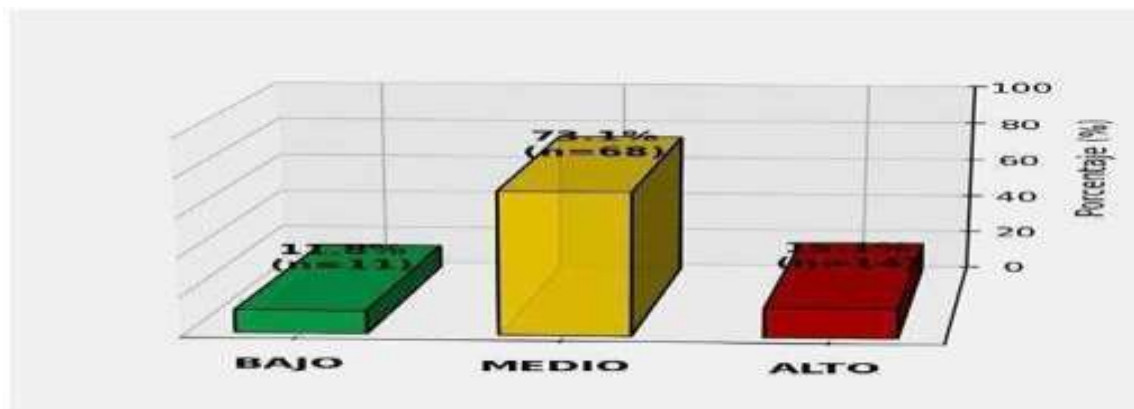
Niveles de la Dimensión Social del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	11	11.8	11.8
Medio	68	73.1	84.9
Alto	14	15.1	100.0
Total	93	100.0	

Nota: Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 5.

Resultados de la Dimensión Social de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

De acuerdo con los datos expuestos en la Tabla 5 y la Figura 5, correspondientes a la dimensión Social de la variable dependiente Rendimiento Académico, se identificó que el 73.1% (68 estudiantes) se sitúa en un nivel Medio de integración relacional y clima social escolar. Por su parte, el 15.1% (14 estudiantes) registra un nivel Alto, caracterizado por una óptima interacción con sus pares y docentes, mientras que un 11.8% (11

estudiantes) se ubica en el nivel Bajo.

Tabla 6.

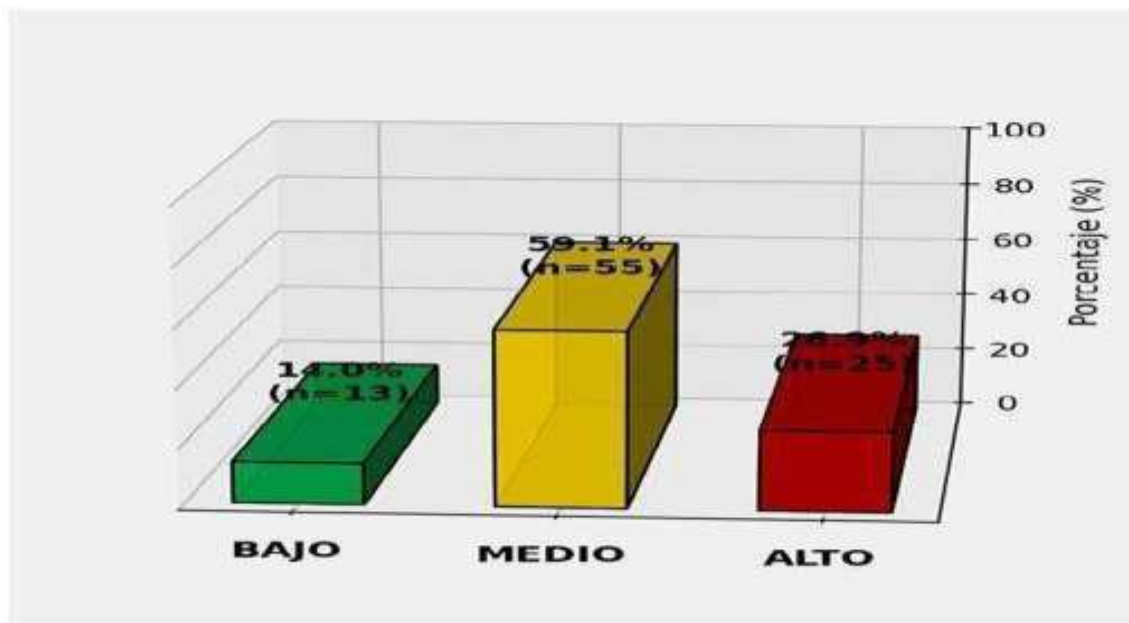
Niveles de la Dimensión Conductual del Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	13	14.0	14.0
Medio	55	59.1	73.1
Alto	25	26.9	100.0
Total	93	100.0	

Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 6.

Resultados de la Dimensión Conductual de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

La Tabla 6 y la Figura 6 detallan los resultados descriptivos correspondientes a la dimensión Conductual de la variable dependiente Rendimiento Académico. Se observa

que el 59.1% (55 estudiantes) se sitúa en un nivel Medio de involucramiento, disciplina y responsabilidad escolar. Asimismo, el 26.9% (25 estudiantes) reporta un nivel Alto de compromiso conductual, caracterizado por una entrega oportuna de asignaciones, asistencia regular y participación activa en el aula, mientras que un 14.0% (13 estudiantes) se ubica en el nivel Bajo.

Tabla 7

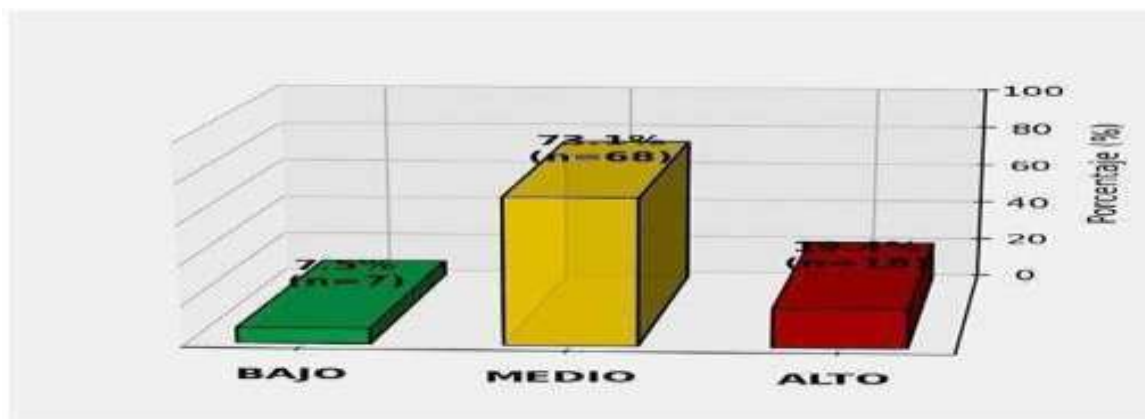
Niveles de la Variable Estrés Académico en Estudiantes de Secundaria, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
<i>Bajo</i>	7	7.5	7.5
<i>Medio</i>	68	73.1	80.6
<i>Alto</i>	18	19.4	100.0
Total	93	100.0	

Nota: Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 7.

Resultados de la Variable Estrés Académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

Los resultados de la Tabla 7 y la Figura 7 evidencian que el 73.1% (68 estudiantes) de la muestra se sitúa en un nivel Medio de estrés académico general. Asimismo, el 19.4% (18 estudiantes) experimenta un nivel Alto, mientras que sólo un reducido 7.5% (7 estudiantes) se ubica en un nivel Bajo.

Tabla 7A

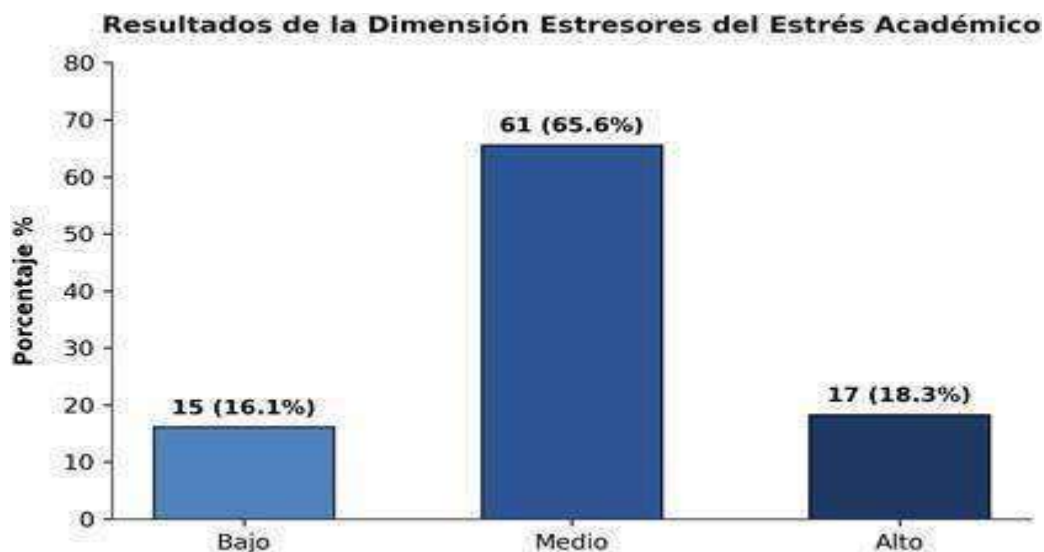
Resultados de la Dimensión Estresores de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	15	16.1%	16.1%
Medio	61	65.6%	81.7%
Alto	17	18.3%	100.0%
Total	93	100.0%	

Nota. Elaboración propia – Procesamiento de la base de datos de 93 estudiantes.

FIGURA 7A.

Distribución porcentual de los niveles de la Dimensión Estresores.



Nota. Elaboración propia – Procesamiento de la base de datos de 93 estudiantes.

La Tabla 7A y la Figura 7A evidencian que el 65.6% (61 estudiantes) se sitúa en un nivel Medio de autopercepción de estresores académicos, lo que revela que la gran mayoría de los adolescentes percibe de forma moderada las exigencias y desafíos cotidianos impuestos por el entorno de la institución estatal. Asimismo, un 18.3% (17 estudiantes) reporta un nivel Alto, experimentando una carga severa ante factores como la sobrecarga de tareas y el tipo de evaluaciones pedidas, mientras que solo un 16.1% (15 estudiantes) se ubica en un nivel Bajo.

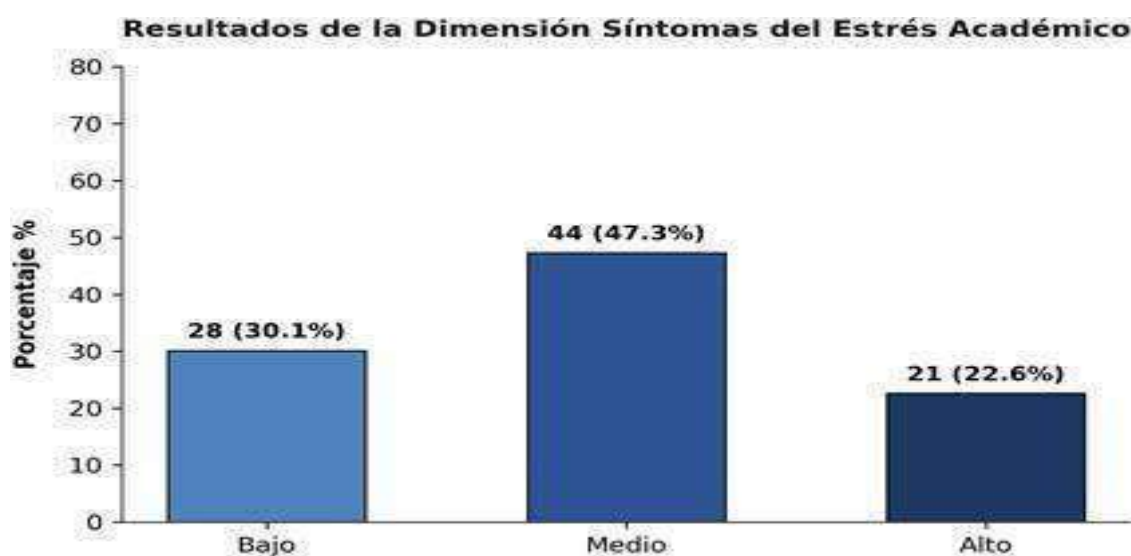
Tabla 7B.

Resultados de la Dimensión Síntomas de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	28	30.1%	30.1%
Medio	44	47.3%	77.4%
Alto	21	22.6%	100.0%
Total	93	100.0%	

Nota: Elaboración propia.

Figura 7B. Distribución porcentual de los niveles de la Dimensión Síntomas en la muestra (N= 93).



Nota. Elaboración propia.

La Tabla 7B y la Figura 7B detallan los resultados descriptivos correspondientes a la dimensión Síntomas de la variable independiente Estrés Académico. Se observa que el 47.3% (44 estudiantes) manifiesta un nivel Medio de sintomatología reactiva ante la presión escolar. Asimismo, el 22.6% (21 estudiantes) reporta un nivel Alto, lo que refleja una experiencia tensional severa expresada a través de somatizaciones y desregulación socioemocional, mientras que el 30.1% (28 estudiantes) se sitúa en un nivel Bajo.

Tabla 7C

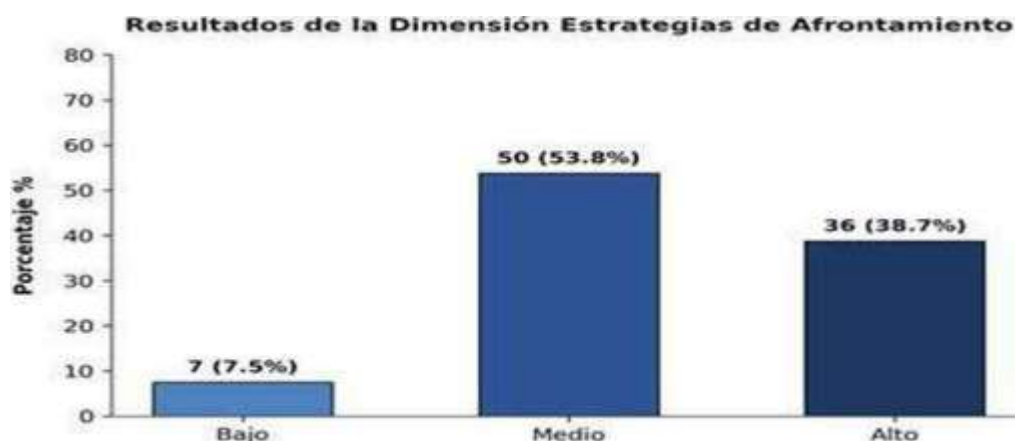
Resultados de la Dimensión Estrategias de Afrontamiento de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulado (%)
Bajo	7	7.5%	7.5%
Medio	50	53.8%	61.3%
Alto	36	38.7%	100.0%
Total	93	100.0%	

Nota. Elaboración propia.

Figura 7C.

Distribución porcentual de los niveles de la Dimensión Estrategias de Afrontamiento en la muestra (N = 93).



Nota. Elaboración propia.

La Tabla 7C y la Figura 7C exponen los resultados descriptivos correspondientes a la dimensión Estrategias de Afrontamiento de la variable independiente Estrés Académico. Se observa que el 53.8% (50 estudiantes) muestra un nivel Medio de recursos de afrontamiento, mientras que un significativo 38.7% (36 estudiantes) reporta un nivel Alto en el uso de estas herramientas, ubicándose solo el 7.5% (7 estudiantes) en un nivel Bajo.

4.2 Análisis de normalidad

Verificación de normalidad para las variables estrés académico y rendimiento académico.

H0: La información de las variables Estrés Académico y Rendimiento Académico sí muestran una distribución normal.

H1: La información de las variables Estrés Académico y Rendimiento Académico no muestran una distribución normal.

Tabla 8.

Verificación de la Variable Estrés Académico y Rendimiento Académico.

Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés Académico	0.069	93	,200*
Rendimiento Académico	0.115	93	0.004

Nota. Corrección de significación de Lilliefors.

Figura 8.

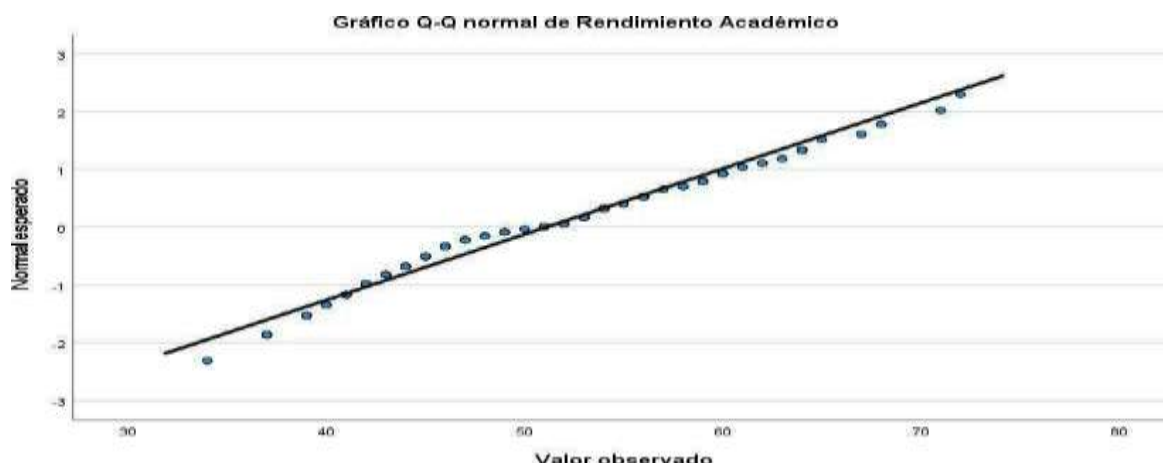
Resultado de la Verificación de la Normalidad del Estrés Académico.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 9.

Resultado de la Verificación de la Normalidad del Rendimiento Académico.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27

Los datos en la Tabla y Figura 8 y Figura 9, que el modelo muestral es mayor a 50 tomándose en cuenta el método estadístico Kolmogorov-Smirnov, asimismo se observa que la variable Estrés Académico tiene una distribución normal, obteniéndose un estadístico de 0.069, con una significancia mayor a >0.05 de 0,200, sugiriendo la aceptación de la H_0 y rechaza la H_a .

A diferencia de la variable Estrés Académico, la variable Rendimiento Académico no presenta una distribución normal, registrando un estadístico de Kolmogorov-Smirnov de 0.115 con una significancia bilateral de $p = 0.004$, valor que es inferior al nivel alfa crítico ($p < 0.05$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula de normalidad (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a) para dicha variable. Asimismo, al evaluar el análisis de normalidad de las dimensiones de la variable Rendimiento Académico (Tabla 10), se determinó que ninguna de ellas sigue una distribución normal ($p < 0.05$), registrándose valores de significancia inferiores a 0.001 en las dimensiones emocional y contextual.

Esta carencia de normalidad en la variable dependiente y en la totalidad de sus dimensiones exige con rigurosidad metodológica descartar el coeficiente paramétrico de Pearson y emplear en su lugar el coeficiente de correlación de rangos Rho de Spearman para llevar a cabo la posterior contrastación de las hipótesis generales y específicas de la investigación.

Prueba de normalidad para las dimensiones de la variable Estrés Académico

“H0”: La información de las dimensiones de la variable Estrés Académico sí muestran una distribución normal.

“Ha”: La información de las dimensiones de la variable Estrés Académico no muestra una distribución normal.”

Tabla 9.

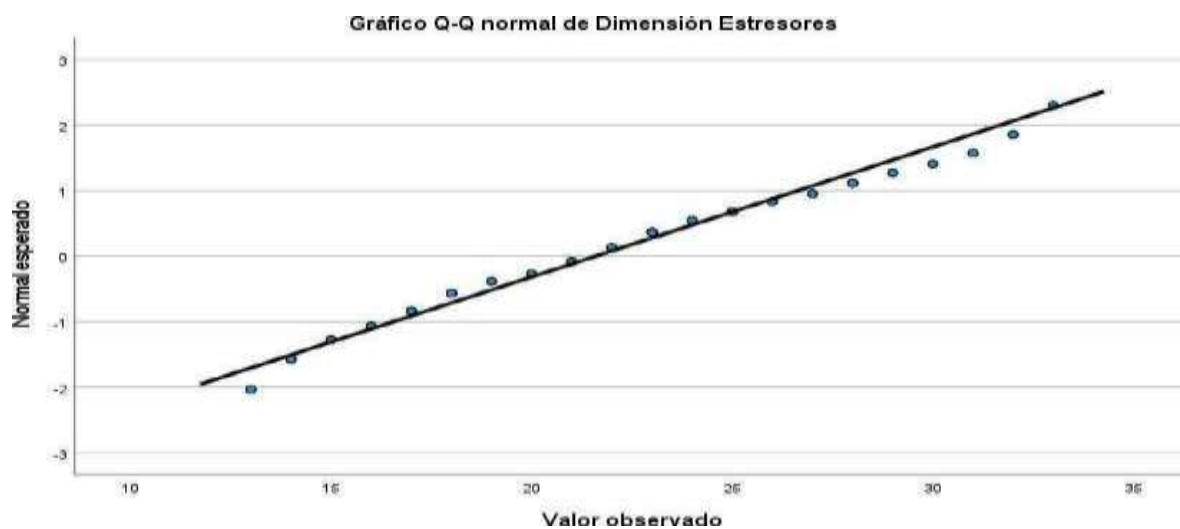
Verificación de las dimensiones de la variable Estrés Académico.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Estresores	0.095	93	0.038
Dimensión Síntomas	0.076	93	,200*
Dimensión estrategias de afrontamiento	0.092	93	0.050

Nota. Corrección de significación de Lilliefors.

Figura 10.

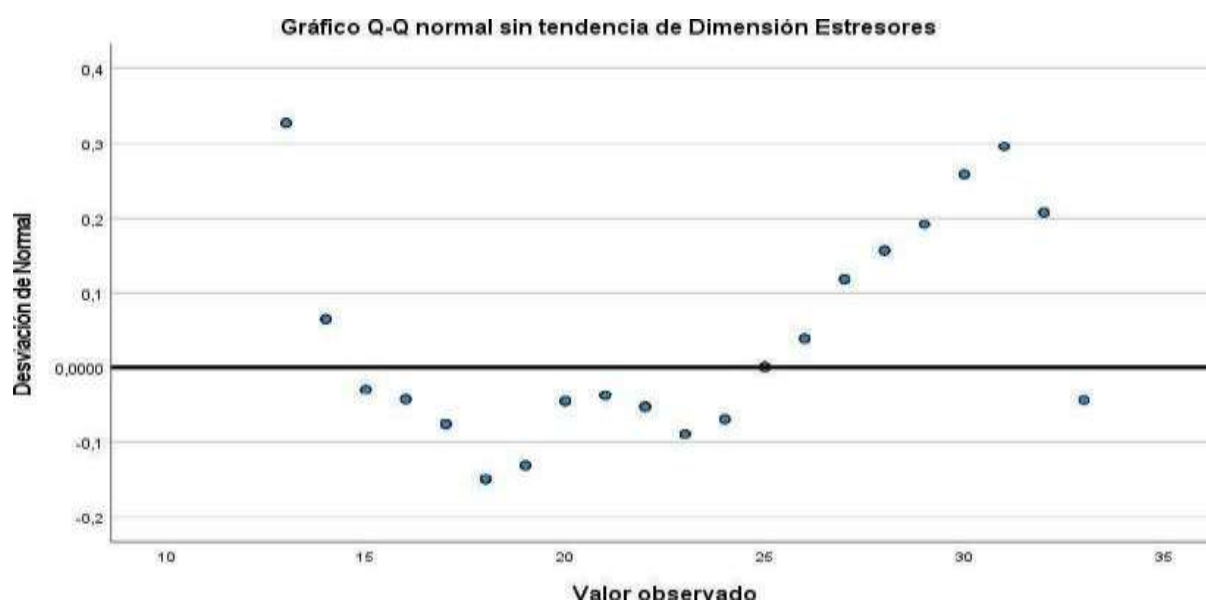
Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión estresores.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 11.

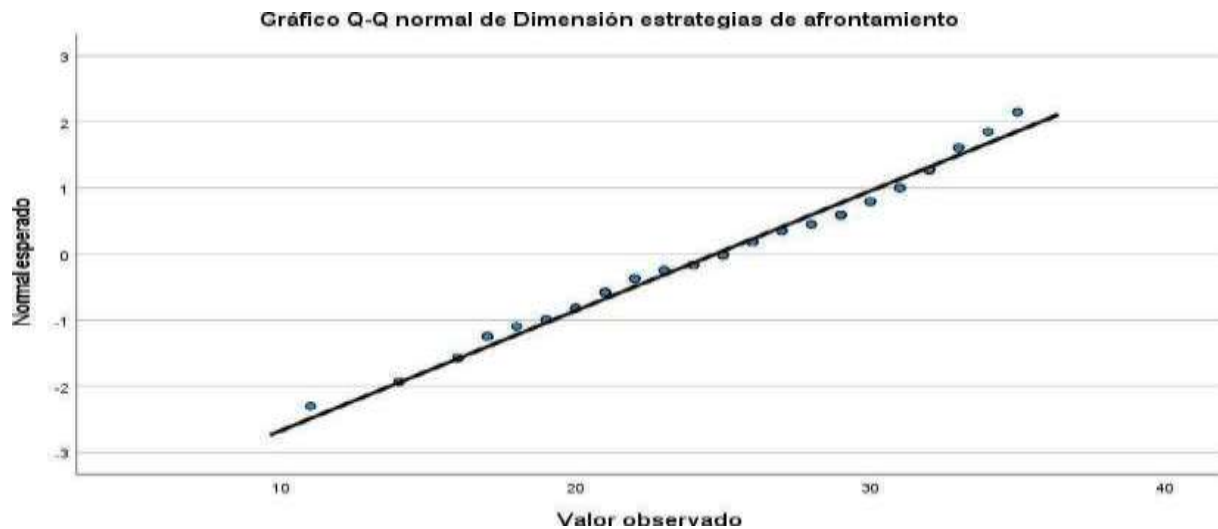
Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión síntomas.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 12.

Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión estrategias de afrontamiento.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

De acuerdo con los resultados del análisis de normalidad en la Tabla 09, Figura 10, Figura 11 y Figura 12, realizados sobre las dimensiones del estrés académico, se expone que la información no presenta una distribución normal, ya que las dimensiones Estresores y Estrategias de afrontamiento muestran datos de significancia inferiores al nivel crítico ($p < 0.05$; obteniendo $p = 0.038$ y $p = 0.050$, respectivamente). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a), confirmando que los datos de estas dimensiones no tienen una distribución normal. Contrariamente, la dimensión síntomas muestra un nivel de significancia superior al umbral establecido ($p = 0.200 > 0.05$), lo cual evidencia una distribución normal, permitiendo la aceptación de la “ H_0 ” y el rechazo de la “ H_a ” en este componente específico. Este descubrimiento debe ser considerado con atención al realizar los análisis correlacionales subsiguientes, ya que, al no satisfacerse la condición de normalidad en la mayoría de dimensiones, será adecuado emplear pruebas no paramétricas que se adapten de forma eficaz al comportamiento real de los datos y posibiliten la obtención de hallazgos confiables.

Tabla 10.

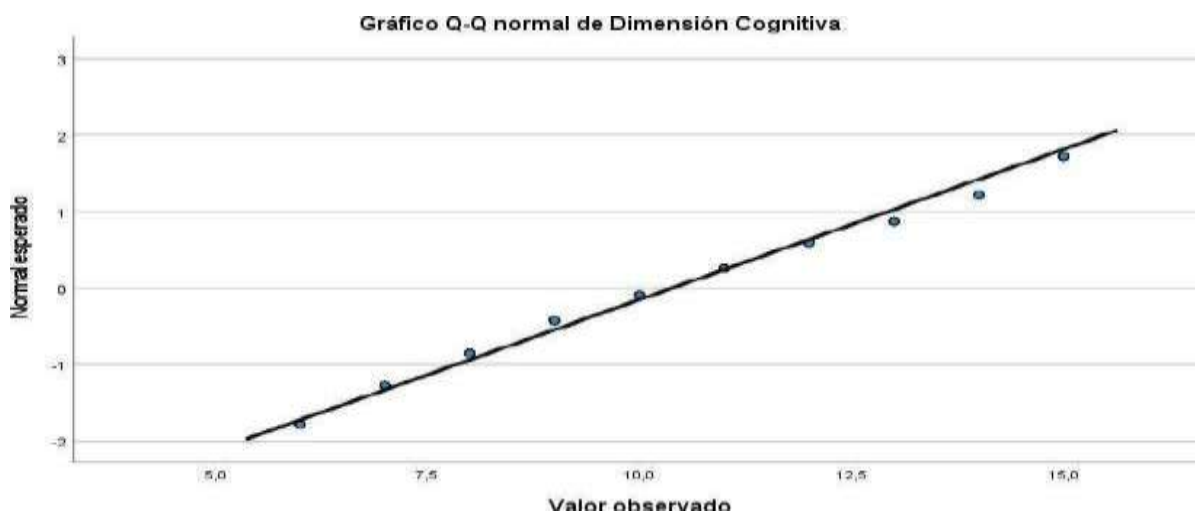
Verificación de las dimensiones de la variable Rendimiento Académico.

	Estadístico	Kolmogorov-Smirnov gl	Sig.
Dimensión Cognitiva	0.116	93	0.004
Dimensión Emocional	0.150	93	<0.001
Dimensión Contextual o Institucional	0.126	93	<0.001
Dimensiones Social	0.122	93	0.002
Dimensión conductual	0.106	93	0.012

Nota. Corrección de significación de Lilliefors.

Figura 13.

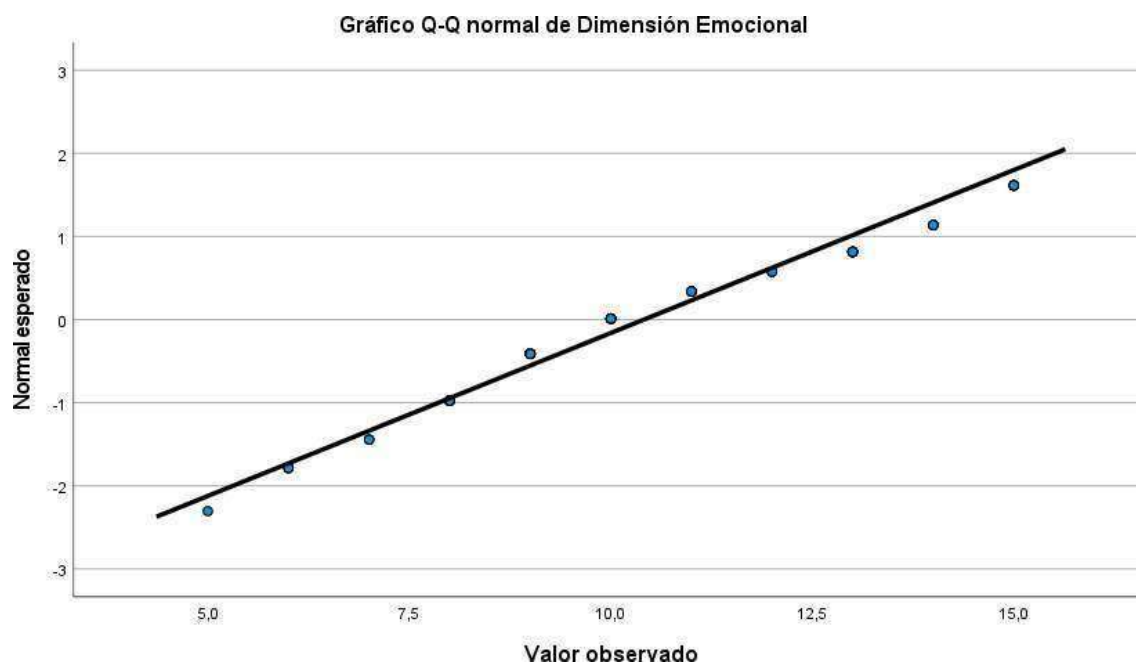
Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión cognitiva.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 14.

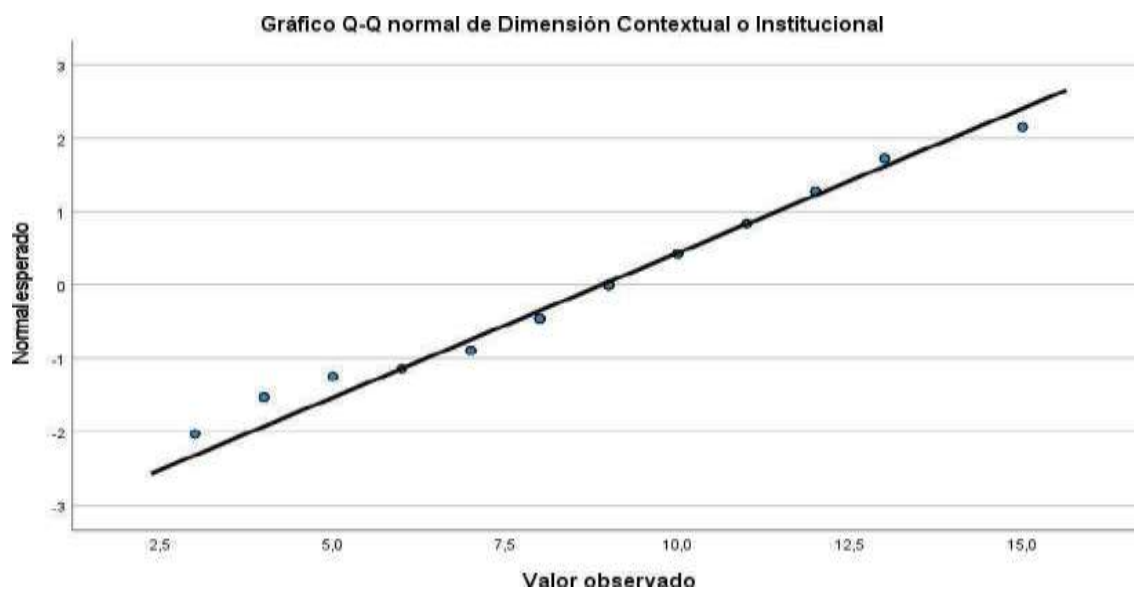
Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión emocional.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 15.

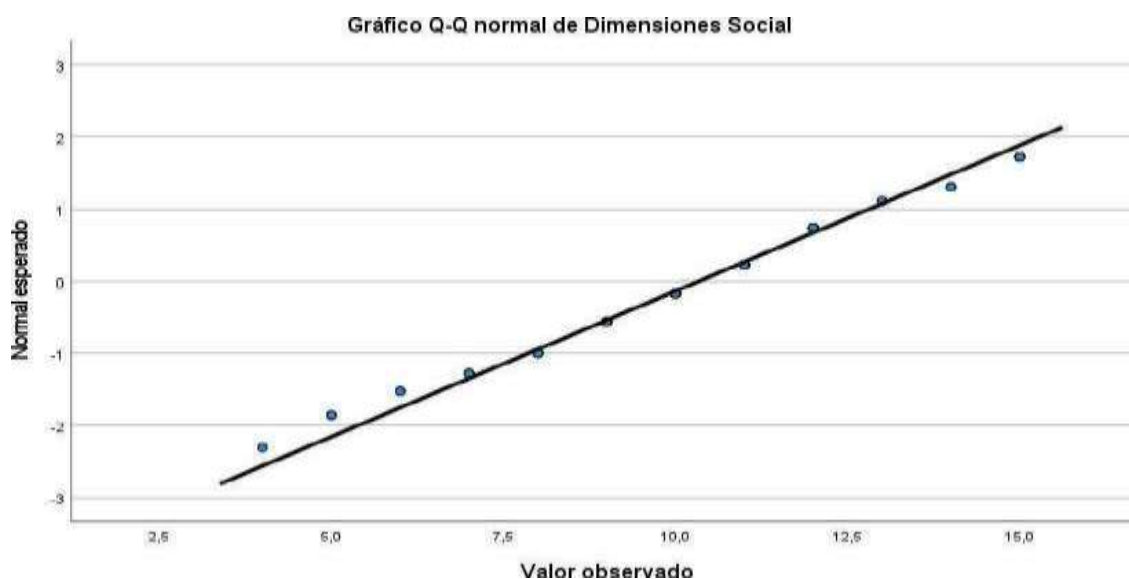
Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión contextual o institucional.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

Figura 16.

Resultado de la Verificación de la Normalidad de la dimensión social.



Nota. Elaboración propia – Utilización del programa SPSS V.27.

De acuerdo con los hallazgos de la verificación de normalidad en la Tabla 10, Figura 13, Figura 14, Figura 15 y Figura 16, las dimensiones que forman la variable rendimiento académico expresan que no presentan una distribución normal, ya que todas las dimensiones examinadas (cognitiva, emocional, contextual o institucional y social) muestran niveles de significancia menores a 0.05; e inclusive, las dimensiones emocional y contextual o institucional presentan valores por debajo de 0.001. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0), que plantea una distribución normal, y se acepta la hipótesis alterna (H_a), cuyos datos reflejan la ausencia de normalidad. Asimismo, esta carencia de normalidad en la distribución de las variables y dimensiones exige la utilización de pruebas no paramétricas (como el coeficiente de correlación de rangos Rho de Spearman) para la posterior contrastación de las hipótesis de investigación.

4.3 Contrastación de hipótesis

4.3.1 Hipótesis general

“*H0*”: (Hipótesis Nula): No existe una relación significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

“*Ha* (Hipótesis Alterna): Existe una relación significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.”

Tabla 11.

Correlación de Spearman entre la Variable Estrés Académico y la Variable Rendimiento Académico

		V1: Estrés Académico	V2: Rendimiento Académico
V1: Estrés Académico	Coeficiente de correlación (<i>rho</i>)	1.000	0.180
	Sig. (bilateral)	.	0.085
	N	93	93
V2: Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación (<i>rho</i>)	0.180	1.000
	Sig. (bilateral)	0.085	.
	N	93	93

Nota: Elaboración propia utilizando el software IBM SPSS V.27.

En la Tabla 11 se detallan los coeficientes de correlación y los niveles de significancia estadística obtenidos al someter las variables de estudio al contraste de hipótesis inferencial mediante el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman. Esta prueba se determinó de forma indispensable dado que la variable dependiente Rendimiento Académico no presentó una distribución normal en la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p = 0.004 < 0.05$). Los resultados de los análisis aplicados indican la existencia de un coeficiente de correlación positivo muy débil ($p = 0.180$) entre los puntajes del estrés académico y el rendimiento académico de los 93 estudiantes evaluados. Asimismo, al analizar la significancia estadística bilateral, se obtuvo un p-valor de $p = 0.085$. Al ser este valor estrictamente superior al nivel de significancia crítico alfa establecido ($\alpha = 0.05$; $p > 0.05$), se concluye de manera categórica que no existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Nula (H_0) y se rechaza formalmente la Hipótesis Alternativa de investigación (H_a), demostrándose empíricamente que, en la población de adolescentes evaluada durante el año 2026, las variaciones en las cargas cotidianas de estrés académico operan con independencia lineal respecto a los promedios de calificación formal obtenidos en la institución educativa estatal.

4.3.2 Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1.

“ H_0 ”: No existe una relación significativa entre los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos- Lima, 2026.

“ H_a ”: Existe una relación significativa entre los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026

TABLA 12

Correlación de Spearman entre la dimensión Estresores y la variable Rendimiento Académico

		Dimensión Estresores	Rendimiento Académico
Dimensión Estresores	Coeficiente de correlación (rho)	1.000	0.202
	Sig. (bilateral)	.	0.053
	N	93	93
Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación (rho)	0.202	1.000
	Sig. (bilateral)	0.053	.
	N	93	93

Nota: Elaboración propia mediante SPSS V.27.

En la Tabla 12 se detallan los resultados del contraste correlacional para la primera hipótesis específica de la investigación, la cual planteaba evaluar la relación entre la dimensión estresores académicos y la variable rendimiento académico. Debido a la falta de distribución normal demostrada de forma previa en la variable dependiente (Kolmogorov-Smirnov, $p = 0.004$), se aplicó el coeficiente de correlación por rangos de Rho de Spearman como estadístico no paramétrico de contraste.

Los análisis estadísticos aplicados a los datos reales de la muestra revelaron la existencia de un coeficiente de correlación positivo muy débil ($\rho = 0.202$) entre la dimensión de estresores académicos y el rendimiento académico del alumnado. Al evaluar la significancia estadística bilateral asociada a este coeficiente, se reportó un p-valor de $p = 0.053$. Puesto que este p-valor es estrictamente superior al nivel de significancia crítico estandarizado ($\alpha = 0.05$; $p > 0.05$), se concluye que no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula

(H0) y se rechaza la hipótesis alterna de investigación (Ha).

Este hallazgo demuestra con rigor matemático que los agentes estresores del entorno escolar auto percibidos por los adolescentes (tales como la sobrecarga de actividades escolares, el carácter o nivel de exigencia de los docentes, la limitación del tiempo de entrega y la falta de claridad en las instrucciones) no constituyen factores predictivos directos ni correlacionan significativamente con las calificaciones escolares en este grupo de estudio. Ello refuerza teóricamente los postulados del modelo sistémico-cognitivo, indicando que el impacto de los estresores no es directo, sino que se encuentra amortiguado por la valoración cognitiva individual de los estudiantes y el entorno de soporte con el que cuentan en su vida cotidiana en la I.E. Micaela Bastidas.

Hipótesis específica 2.

“H₀”: No existe una relación significativa entre los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

“H_a”: Existe una relación significativa entre los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.”

Tabla 13.

Correlación de Spearman entre la dimensión Síntomas y la variable Rendimiento Académico.

Variables / Dimensión		Dimensión Síntomas	Rendimiento Académico
Dimensión Síntomas	Coeficiente de correlación (rho)	1.000	0.193
	Sig. (bilateral)	.	0.064
	N	93	93
Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación (rho)	0.193	1.000
	Sig. (bilateral)	0.064	.
	N	93	93

Nota. Elaboración propia mediante SPSS V.27.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 13, el contraste correlacional no paramétrico entre la dimensión síntomas asociados al estrés académico y la variable dependiente rendimiento académico reportó un coeficiente de correlación de Spearman de $\rho = 0.193$, evidenciando una asociación positiva muy débil. Asimismo, al analizar la significancia estadística bilateral vinculada a este coeficiente, se obtuvo un p-valor de $p = 0.064$. Al resultar este valor superior al umbral estándar de decisión estadística establecido ($\alpha = 0.05$; $p > 0.05$), se concluye que no existe suficiente evidencia empírica para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna de investigación (H_a). Metodológicamente, se determina de manera rigurosa que las manifestaciones o reacciones del estrés (físicas, psicológicas o conductuales) no guardan una relación linealmente significativa con los promedios escolares de los adolescentes. Este hallazgo se alinea de

forma consistente con las conclusiones de Briones et al. (2023), sugiriendo que, si bien la sintomatología derivada de la presión escolar cotidiana (tales como la fatiga, somnolencia, episodios ansiosos breves o desgano) genera un malestar evidente en la experiencia diaria del estudiante, estos síntomas no se traducen de forma lineal o directa en un deterioro de su rendimiento académico formal. Esto se atribuye a la activación de conductas académicas adaptativas y resiliencia de último momento en situaciones de evaluación, lo que permite a los adolescentes del cuarto año de secundaria de la I.E. Micaela Bastidas mantener su estatus de rendimiento calificado como Bueno o Excelente a pesar de experimentar síntomas de tensión emocional en el transcurso del año académico 2026.

Hipótesis específica 3.

***H₀* (Hipótesis Nula):** No existe una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

***H_a* (Hipótesis Alternativa):** Existe una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2026.

Tabla 14.

Correlación de Spearman entre la dimensión Estrategias de Afrontamiento y la variable Rendimiento Académico.

<i>Variables / Dimensión</i>		<i>Estrategias de Afrontamiento</i>	<i>Rendimiento Académico</i>
<i>Estrategias de Afrontamiento</i>	<i>Coefficiente de correlación (rho)</i>	1.000	0.042
		.	0.687
	<i>Sig. (bilateral) N</i>	93	93
<i>Rendimiento Académico</i>	<i>Coefficiente de correlación (rho)</i>	0.042	1.000
		0.687	.
	<i>Sig. (bilateral)</i>	93	93
	<i>N</i>		

Nota. Elaboración propia mediante SPSS V.27 utilizando la base de datos de 93 estudiantes de la I.E. Micaela Bastidas.

En la Tabla 14 se detallan los resultados del contraste correlacional para la tercera hipótesis específica de la investigación, la cual planteaba evaluar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y la variable dependiente rendimiento académico. Debido a la falta de distribución normal demostrada en la variable dependiente (Kolmogorov-Smirnov, $p = 0.004 < 0.05$), se aplicó el coeficiente de correlación por rangos de Rho de Spearman como estadístico de contraste no paramétrico.

Los análisis estadísticos aplicados a los datos reales de la muestra revelaron la existencia de un coeficiente de correlación positivo prácticamente nulo ($\rho = 0.042$) entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico del alumnado. Al evaluar la significancia estadística bilateral asociada a este coeficiente, se reportó un p-valor de $p = 0.687$. Puesto que este p-valor es holgadamente superior al nivel de significancia crítico de decisión estadística ($\alpha = 0.05$; $p > 0.05$), se concluye que no existe suficiente

evidencia empírica para rechazar la hipótesis nula. Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis de investigación (H_a).

Este hallazgo demuestra con rigor científico que las estrategias de afrontamiento reportadas por los estudiantes de secundaria (tales como concentrarse en resolver el problema, buscar soluciones concretas, controlar las emociones, recordar soluciones pasadas y elaborar planes estructurados de acción) no se asocian de forma lineal ni significativa con sus promedios o rendimiento escolar. Este resultado concuerda con lo reportado por Tacca, Alva y Tacca (2022), quienes señalan que, en adolescentes en etapa escolar regular, las estrategias de afrontamiento se encuentran todavía en una fase de maduración y consolidación de identidad, lo que hace que su aplicación sea intuitiva o situacional, impidiendo que estas respuestas cognitivas y conductuales influyan de forma lineal o directa en las calificaciones escolares formales dentro de la institución educativa Micaela Bastidas.

4.4 Análisis de confiabilidad

Para medir la fiabilidad de los cuestionarios en este estudio, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, que se establece como un indicador de la consistencia interna o fiabilidad de un cuestionario, porque ayuda a verificar si el conjunto de ítems elegidos es coherente y evalúa con precisión el constructo que se busca medir.

Tabla 15.

Estadística de fiabilidad por dimensiones para el Cuestionario de Estrés Académico.

<i>Dimensión</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Número de ítems</i>
<i>Estresores</i>	<i>0.756</i>	<i>7</i>
<i>Síntomas</i>	<i>0.830</i>	<i>7</i>
<i>Estrategias de afrontamiento</i>	<i>0.821</i>	<i>7</i>

Nota: *Elaboración propia utilizando el programa IBM SPSS V.27.*

Los coeficientes Alfa de Cronbach calculados para las dimensiones del Cuestionario de Estrés Académico (Tabla 15) reflejan una consistencia interna de nivel muy confiable a excelente para el conjunto de ítems evaluados. De forma específica, se obtuvo un coeficiente de 0.756 para la dimensión Estresores, 0.830 para la dimensión Síntomas, y 0.821 para la dimensión Estrategias de Afrontamiento. Estos valores demuestran estadísticamente la alta estabilidad y homogeneidad psicométrica de la escala adaptada (Inventario SISCO de 21 ítems), garantizando la total idoneidad de la medición en los 93 estudiantes de la institución educativa.

Tabla 16

Estadística de confiabilidad por dimensiones para el Cuestionario de Rendimiento Académico

Dimensión	Alfa de Cronbach	Número de elementos
Cognitiva	0.768	3
Emocional / Afectiva	0.462	3
Contextual o Institucional	0.604	3
Social	0.654	3
Conductual	0.682	3

Nota: *Elaboración propia utilizando el programa IBM SPSS V.27.*

Los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach obtenidos para las dimensiones del Cuestionario de Rendimiento Académico (Tabla 16) revelan un comportamiento variable entre sus subescalas. Se registraron niveles de consistencia interna aceptables y moderados para la dimensión Cognitiva (0.768), Conductual (0.682), Social (0.654) y Contextual o Institucional (0.604), lo cual confirma que sus respectivos reactivos muestran una adecuada consistencia para evaluar dichos componentes en la muestra estudiada. No obstante, la dimensión Afectiva o Emocional reportó un coeficiente de confiabilidad bajo de 0.462, lo que representa una consistencia interna deficiente en este constructo específico. Esta baja confiabilidad se asume formalmente como una limitación del instrumento adaptado y se explica técnicamente bajo dos premisas psicométricas. En primer lugar, la subescala emocional es sumamente breve, compuesta únicamente por tres ítems (RA4: Motivación, RA5: Autoconfianza, RA6: Ansiedad ante las evaluaciones), siendo ampliamente reconocido en psicometría que la longitud de una escala afecta directamente el valor de su coeficiente Alfa de Cronbach. En segundo lugar, el análisis detallado de la matriz de correlaciones de los ítems revela que mientras el reactivo RA4 y RA5 presentan una asociación moderada y coherente ($r = 0.407$), el reactivo RA6

(nerviosismo o ansiedad ante los exámenes) muestra correlaciones casi nulas e independientes con la motivación ($r = 0.194$) y la autoconfianza ($r = 0.100$). Esto responde a que la ansiedad ante las evaluaciones es un constructo de activación psicofisiológica situacional y emocional que no opera de forma lineal con la motivación intrínseca o la autopercepción cognitiva de la capacidad en estudiantes adolescentes de la I.E. Micaela Bastidas. En consecuencia, se recomienda cautela en el análisis aislado de esta subescala y se sugiere para futuras investigaciones la reestructuración o ampliación de los reactivos vinculados a la dimensión emocional del desempeño formativo.

Tabla 17

Consolidado de Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación (Prueba Piloto vs. Muestra Final)

Variable / Dimensión	N° de ítems	Alfa de Cronbach (Piloto, n = 25)	Alfa de Cronbach (Muestra, n = 93)	Consistencia
Variable 1: Estrés Académico (Global)	21	0.873	0.854	Muy confiable
Estresores	7	—	0.756	Aceptable
Síntomas (reacciones)	7	—	0.830	Muy confiable
Estrategias de afrontamiento	7	—	0.821	Muy confiable
Variable 2: Rendimiento Académico (Global)	15	0.780	0.816	Muy confiable
Dimensión Cognitiva	3	—	0.768	Aceptable
Dimensión Emocional / Afectiva	3	—	0.462	Deficiente
Dimensión Contextual o Insitucional	3	—	0.604	Aceptable
Dimensión Social	3	—	0.654	Aceptable
Dimensión Conductual	3	—	0.682	Aceptable

Nota. Elaboración propia utilizando el programa IBM SPSS V.27.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El estrés académico se manifiesta en los estudiantes como una reacción de desequilibrio psicofisiológico cuando las demandas del entorno educativo exceden sus recursos adaptativos, generando una percepción de vulnerabilidad o amenaza, tal como lo señalan Cedeño-Meza et al. (2021). El objetivo general de la presente investigación fue determinar la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la I.E. Micaela Bastidas de Los Olivos en el año 2026. A nivel descriptivo, se halló que el 73.1% de los estudiantes presenta un nivel de estrés académico Medio y el 19.4% un nivel Alto; mientras que, en el rendimiento académico, el 65.6% se ubica en un nivel Bueno y el 33.3% en un nivel Excelente. En el plano inferencial, tras corregir la distribución no normal de los datos del rendimiento académico mediante el uso del coeficiente no paramétrico de Rho de Spearman, se obtuvo un coeficiente de correlación positivo muy débil ($\rho = 0.180$). Al analizar el nivel de significancia bilateral, este reportó un p-valor de $p = 0.085$, el cual, al ser superior al nivel crítico de significancia ($\alpha = 0.05$; $p > 0.05$), condujo a aceptar de forma categórica la hipótesis nula (H_0) y rechazar la hipótesis de investigación (H_a).

Este hallazgo empírico demuestra estadísticamente que el estrés escolar no se asocia de forma lineal ni significativa con el rendimiento académico formal de los estudiantes. Dicho resultado contradice las tesis clínicas tradicionales, pero se alinea estrechamente con investigaciones de contexto escolar regular como las de Noya (2023) en Huancayo y Zúñiga et al. (2023) en México, quienes sostienen que la relación directa se disuelve debido a factores moderadores activos en poblaciones no clínicas (tales como la resiliencia individual, los hábitos de estudio consolidados y el soporte socioemocional del

entorno familiar y del profesorado), permitiendo al estudiante mantener sus calificaciones promedio a pesar de experimentar tensiones escolares cotidianas. Asimismo, coincide con los postulados de Tubilla y Vivar (2023), quienes sostienen que el rendimiento escolar es un constructo multideterminado donde intervienen hábitos de estudio y dinámicas socio familiares que amortiguan o independizan el impacto directo del estrés académico. El hecho de que la investigación se sitúe en el año 2026, bajo un modelo de educación regular que asimila competencias transversales y el uso adaptativo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), sugiere que los adolescentes han desarrollado una habituación tecnológica y cognitiva frente a las demandas del sistema escolar actual, minimizando la incidencia directa de las cargas tensionales sobre su rendimiento formal. El objetivo específico 1, enfocado en determinar la relación entre la dimensión estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, reportó un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $p = 0.202$. Al evaluar el nivel de significancia bilateral, se obtuvo un valor de $p = 0.053$, el cual es superior al límite crítico establecido de 0.05 ($p > 0.05$). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a), concluyéndose estadísticamente que no existe una relación significativa entre la dimensión estresores y el rendimiento académico de los escolares evaluados en el año 2026. Teóricamente, esta ausencia de correlación se fundamenta bajo la perspectiva del modelo transaccional y sistémico-cognitivo del estrés académico planteado por Luna y Gómez (2021) y Vega (2023). Estas teorías explican que las demandas del entorno escolar (como la sobrecarga de tareas o las evaluaciones presenciales) no impactan de forma directa en las calificaciones de los adolescentes, debido a que la relación está mediada por la evaluación cognitiva subjetiva del estudiante y la presencia de variables moderadoras positivas en el contexto de la institución educativa en Los Olivos, tales como el soporte socioemocional del profesorado, un clima de aula colaborativo y las dinámicas de

acompañamiento familiar.

El objetivo específico 2, orientado a determinar la relación entre los síntomas del estrés y el rendimiento académico, arrojó un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $\rho = 0.193$ con una significancia bilateral de $p = 0.064$. Al ser este p-valor superior a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a), determinando que no existe una relación significativa entre las reacciones físicas o psicológicas del estrés y las calificaciones escolares. Estos resultados concuerdan con la investigación de Briones, Núñez y Ullaguari (2023), quienes evidencian que, si bien la sintomatología del estrés (fatiga, somnolencia, cefaleas o dificultades de concentración) genera un malestar físico y emocional evidente en los adolescentes, estas reacciones no necesariamente se traducen de forma lineal en un descenso de su rendimiento académico formal, debido a la activación de mecanismos de resiliencia de último momento ante las evaluaciones escritas o presenciales realizadas en las aulas de la I.E. Micaela Bastidas.

Finalmente, el objetivo específico 3, destinado a evaluar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico, obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman positivo muy débil ($\rho = 0.042$) con un nivel de significancia de $p = 0.687$. Dado que el p-valor excede ampliamente el umbral crítico de 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a), confirmando que no existe una correlación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento declaradas y el rendimiento obtenido. Este resultado es analizado a la luz de los hallazgos de Tacca et al. (2022), quienes señalan que en los adolescentes de secundaria las estrategias de afrontamiento suelen estar en pleno proceso de maduración o consolidación identitaria, por lo que su uso puede ser intermitente, intuitivo y no lo suficientemente estructurado como para incidir de manera directa en el éxito de las evaluaciones académicas formales. Adicionalmente, el hecho

de que la vía de aplicación de los instrumentos haya sido física y presencial anula el sesgo de la brecha digital, demostrando que la desconexión lineal entre estas variables es un reflejo fiel de la dinámica adaptativa de los estudiantes frente a las demandas curriculares contemporáneas.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

PRIMERA: Se concluye con absoluta rigurosidad científica que no existe una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de secundaria de la I.E. Micaela Bastidas evaluados en el año 2026. Descriptivamente se determinó que el 73.1% de la muestra presenta un nivel de estrés académico Medio y el 65.6% un rendimiento académico Bueno; sin embargo, en el plano inferencial se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $\rho = 0.180$ con un p-valor de $p = 0.085$. Al ser este valor superior al nivel de significancia estadística establecido ($\alpha = 0.05$; $p > 0.05$), se procedió a la aceptación de la hipótesis nula (H_0), demostrando que las variaciones en las tensiones escolares cotidianas de los adolescentes no constituyen factores directos ni determinantes en la variación de sus calificaciones o rendimiento escolar formal.

SEGUNDA: Se determina que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión estresores y la variable rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la institución educativa en estudio ($p = 0.202$; $p = 0.053 > 0.05$), por lo que se acepta la hipótesis nula (H_0). Esto demuestra con validez empírica que las demandas o exigencias académicas cotidianas del aula (como la sobrecarga de tareas, el carácter y exigencia de los docentes, el tiempo limitado o la falta de claridad en las instrucciones) no alteran de forma lineal ni directa el nivel de logro académico calificado alcanzado por los estudiantes.

TERCERA: Se concluye que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión síntomas del estrés y la variable rendimiento académico en la muestra analizada ($p = 0.193$; $p = 0.064 > 0.05$), lo que conduce a la aceptación categórica de la hipótesis nula (H_0). Se evidencia de este modo que las reacciones fisiológicas,

psicológicas y conductuales asociadas al estrés escolar (tales como la fatiga crónica, los sentimientos de tristeza, la ansiedad situacional, la irritabilidad o el desgano para las labores escolares) no actúan como factores determinantes que mermen las calificaciones promedio de los estudiantes de cuarto de secundaria.

CUARTA: Se determina que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la muestra evaluada ($p = 0.042$; $p = 0.687 > 0.05$), procediéndose a la aceptación de la hipótesis nula (H_0). Este hallazgo confirma que las acciones reguladoras, cognitivas y conductuales que emplean los adolescentes de la I.E. Micaela Bastidas frente al estrés (como concentrarse en resolver el problema, controlar emociones, recordar soluciones previas o elaborar planes de acción) no se asocian de manera directa con su rendimiento en las asignaturas escolares formales.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a la Dirección de la Institución Educativa Pública Micaela Bastidas de Los Olivos, en coordinación con el área de Tutoría y Orientación Educativa (TOE), diseñar e implementar programas institucionales sistemáticos de promoción de la salud mental y bienestar socioemocional. Se fundamenta que esta propuesta surge estrictamente a partir del análisis descriptivo de la muestra (el cual identificó que el 73.1% de los estudiantes registra un nivel de estrés académico Medio y el 19.4% un nivel Alto). Se aclara metodológicamente que el desarrollo de estos talleres de autogestión emocional y técnicas de relajación física busca resguardar la salud mental y la calidad de vida de los adolescentes bajo un enfoque de desarrollo humano, y no se plantea bajo una premisa instrumental de elevar las calificaciones del rendimiento académico, puesto que el análisis inferencial demostró con rigor estadístico que ambas variables operan de forma de independencia lineal en la población de secundaria evaluada durante el año 2026 ($p = 0.085 > 0.05$).

SEGUNDA: Se propone al equipo docente y técnico-pedagógico evaluar de manera colegiada la carga académica, la dosificación de las tareas y la planificación de las evaluaciones cotidianas del cuarto año de secundaria. Esta recomendación se justifica en el hecho de que las demandas y metodologías del aula operan empíricamente como estresores relevantes para el alumnado. En consecuencia, la flexibilización de los procesos de evaluación y la adopción de prácticas pedagógicas mediadas por tecnología (Entornos Virtuales de Aprendizaje - EVA) contribuirán a mitigar la fatiga crónica y el desganado escolar identificados descriptivamente en la dimensión de síntomas, favoreciendo un clima de aula armónico, interactivo y saludable que responda a las competencias digitales transversales exigidas en el contexto educativo actual del año 2026.

TERCERA: Se sugiere a la administración del plantel, en coordinación con el área de

Tutoría y Orientación Educativa (TOE), fortalecer el servicio de orientación psicopedagógica escolar mediante la gestión de alianzas con centros de salud comunitaria o la incorporación de un psicólogo escolar especializado. El objetivo prioritario de este servicio debe centrarse en equipar de forma preventiva a los adolescentes de cuarto de secundaria con herramientas de afrontamiento eficaces y adaptativas basadas en la planificación del tiempo de estudio, el asertividad y la autorregulación emocional, disminuyendo la probabilidad de que las reacciones físicas o emocionales asociadas al estrés escolar comprometan el equilibrio y bienestar personal de los estudiantes.

CUARTA: Se recomienda al área pedagógica y de Tutoría de la institución educativa promover actividades extracurriculares sistemáticas de carácter deportivo, recreativo, artístico y cultural, involucrando activamente a las familias de los adolescentes. Estas acciones se plantean como estrategias de descompresión frente a las demandas escolares cotidianas que fortalecen la dimensión social del estudiante mediante la integración en el aula y el sentido de pertenencia. Teóricamente, esto responde a que el rendimiento escolar es un constructo multideterminado donde el soporte social y familiar ejerce un rol de colchón protector y amortiguador del estrés escolar, promoviendo factores de resiliencia y salud mental en la etapa adolescente.

REFERENCIAS

- Arias, A. (2022). Competencia investigativa y desarrollo profesional docente. *Revista Scientific Electronic Library Online*, 17(1)261-291.
<https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662024000100261>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Díaz, M. J. (2023). Modelos de enseñanza híbrida o blended learning en la educación post-pandemia: Perspectivas del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 177–195.
<https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34031>
- Araujo, M. & Castillo, R. (2022). Evaluación del rendimiento académico desde una perspectiva integral. *Revista Científica de Educación y Psicología*, 20(2), 88–102.
<https://doi.org/10.35622/j.rcep.2022.02.006>
- Bardales, P. (2023). *Ansiedad y depresión en el rendimiento académico de escolares adolescentes de Trujillo* [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/125696>
- Bardales, D., Ramos, M., Morón, E., & Terrones, M. (2023). Salud mental en el rendimiento académico de escolares adolescentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 212-224.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S254230882023000400212&script=sci_arttext

- Barraza, A. (2020). Inventario SISCO del estrés académico: *Manual de aplicación y análisis*. Universidad de Guadalajara.
<https://www.udg.mx/es/estrés-académico>
- Bernal , A. (2022). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). Pearson Educación.
<https://www.pearson.com/es-mx/subject-catalog/p/metodologia-de-la-investigación/P200000007624/9786073246026>
- Briones, A., Núñez, D. & Ullaguari, L. (2023). Estrés académico ocasionado por el examen transformar en estudiantes de tercero de bachillerato de jornada matutina de la Unidad Educativa Ambato. *Revista UNIANDES de Ciencias de la Salud*, 6(1), 1223-1233. <https://doi.org/10.61154/rucs.v6i1.2673>
- Carratalá, H. (2020). *Estrés, estrategias de afrontamiento y personalidad resiliente en deportistas y su relación con el rendimiento académico* [Tesis de doctorado, Universidad de València].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=292645>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., & Palacios-Rodríguez, A. (2023). El uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación obligatoria: Retos pedagógicos y tecnológicos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 1–18. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2654>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
<http://www.uaajournals.com/campusvirtuales/images/numeros/17.pdf>
- Castañeda, C., & Valderrama, M. (2022). Estrés académico y Rendimiento

- escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 20(2), 45–55. <https://doi.org/10.35626/rev.san.mil.cient.salud.v20n2.12>
- Cedeño-Meza, J. G., Maitta-Rosado, I. S., & Molina-Palma, S. E. (2021). Relación entre: estrés, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de psicología clínica. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 5(8Ed.esp.), 80–93. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/279>
- Corrales, H. & Gaibor, I. (2022). Estrés Académico y su relación con la Resiliencia en Adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10435-10449. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4140
- Cólica, R. (2012). *Estrés: Lo que usted querría preguntar y debe conocer*. Editorial Brujas. [Archivo PDF] <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/estres-pdf/>
- Cueva, R. (2021). *Metodología de la investigación científica: Enfoques y diseños aplicados a la educación*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/14790>.
- García, M., Pérez, L., & Carrillo, R. (2021). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(3), 68–78. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcbs/psic/2021v24n3/Garcia>
- García, J., & Losada, L. (2022). Relación entre sueño, dispositivos tecnológico

y rendimiento académico en adolescentes de Galicia (España).

Revista Electrónica Educare, 26(2), 408-426.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140942582022000200408&lang=es

García, M., & López, D. (2021). Hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 39(3), 310–325. <https://doi.org/10.6018/rie.444321>

García-González, A., Jiménez-Vázquez, M. C., & Pérez-Serrano, M.

(2022). Brecha digital y bienestar emocional en adolescentes: Un análisis en contextos educativos digitalizados. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(2), 45–62.

<https://doi.org/10.21071/edmetec.v11i2.13890>

George, D., & Mallery, P. (2021). IBM SPSS Statistics 27 paso a paso: una guía y una referencia sencilla (17.ª ed.).

<https://doi.org/10.4324/9781003160335>

Gómez-Liñán, A. (2024). *Fisiología del Estrés Crónico: De la Alostasis a la Patología*. Ediciones Científicas Mexicanas.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962022000400001

Heredia, Y., & Camacho, D. (2015). *Factores que afectan el desempeño académico* [Archivo PDF].

[https://www.researchgate.net/profile/Yolanda-Heredia-](https://www.researchgate.net/profile/Yolanda-Heredia-Escorza/publication/281294042_Factores_que_afectan_el_desempeno_a)

[Escorza/publication/281294042_Factores_que_afectan_el_desempeno_a](https://www.researchgate.net/profile/Yolanda-Heredia-Escorza/publication/281294042_Factores_que_afectan_el_desempeno_a)

[cademico/links/55e08c7b08ae2fac471bf247/Factores-que-afectan-el-desempeño-academico.pdf](https://repositorio.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=341913)

Hernández, E., & Arreola, G. (2021) *Rendimiento académico y su relación con algunos Factores asociados al aprendizaje* [ArchivoPDF].

<http://upd.edu.mx/PDF/Libros/RendimientoAcademico.pdf>

Hernández- Sampieri. R., Collado, C., & Lucio, M. (2022). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta* (7.ªed.). McGraw-Hill.

https://www.academia.edu/102779361/Sampieri_R_H_2022_Metodologia_de_la_investigación

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill.

<https://repositorio.ugto.mx/metodologia-investigacion.pdf>

Laura, R. (2021). *Competencias matemáticas y estrés en estudiantes de secundaria en la Provincia de Huancayo*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Centro del Perú].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=341913>

Leyva, N. (2023). *E/posición de investigación correlacional causal*. Universidad Católica de Trujillo Benedict XVI.

<https://es.scribd.com/document/660300590/Exposicion-de-investigación-correlacional-causal>.

López, R. A. (2024). Desregulación homeostática y estrés: Una perspectiva centrada en la modulación interna. *Revista de Psicología Clínica y de la Salud*, 15(1), 45-60.

https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/2665?utm_source=chatgpt.com

Luna, D., & Gómez, A. (2021). Estrés académico y su relación con el rendimiento estudiantil: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Superior*, 50(200), 57–74.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?lng=es&nrm=iso&pid=S2007-78902021000800011&script=sci_arttext_plus&lng=es

Martínez-Otero, V. (2021). *Rendimiento escolar y formación integral* (1ª ed.)

https://books.google.com.mx/books?id=9xIDEAAQBAJ&lpg=PT3&dq=marco%20te%C3%B3rico%20de%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20libros&lr&hl=es&pg=PT3&as_scd=1

Mendoza, L., & Palacios, V. (2023). Emociones académicas y su relación con el desempeño estudiantil. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 15(1), 25–40. <https://doi.org/10.3390/rlpe.2023.15.01.003>

Moadel, A., Christie, A., & Powers, C. (2018). *Manejo del estrés, efectos del estrés y como - Sobrellevarlos* [Archivo PDF] <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/estres-pdf/>

Montes, P., & Ríos, J. (2022). Manifestaciones físicas y psicológicas del estrés académico en estudiantes universitarios: Un estudio longitudinal. *Psicología y Salud*, 32(1), 115–129. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/html/>

Noya, M. (2023). *Estrés y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas del distrito de El Tambo-*

Huancayo. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú].

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNCP_51ae3cce922f8ba566f32051e6eee25e

Obregón, I. (2022). *Rendimiento académico en alumnos de educación primaria y secundaria: Efecto de los estilos de atribución, emociones y bullying* [Tesis de doctorado, Universidad de Burgos].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=323164>

Patiño, M., Benites, R., & Córdova, L. (2022). Causas del estrés académico en adolescentes de nivel secundario en Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa y Desarrollo*, 11(2), 30–40.

<https://revistas.unfv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1324>

Pérez, J., (2023). *Fundamentos en la generación de teorías*.

<https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2443-45662023000100011>

Pérez, K. (2022). Influencia del estado emocional en el bajo rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(3), 7-21.

<https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.001>

Piñeiro, E. (2021). *Personalidad, autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=299521>

Ramos-Vera, C., Basauri-Delgado, M., Calizaya-Milla, Y. & Saintila, J. (2024).

Relación entre estresores con agotamiento emocional y

estrategias de afrontamiento: El papel mediador de los síntomas de estrés académico en adolescentes peruanos, *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100394.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100394>.

Reaño, Y. (2022). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescentes. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 253262.

<https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250018/570969250018.pdf>

Rengifo, E. (2022). *Inferencia básica en muestreo aleatorio simple y estratificado* (1.ª ed. corregida). Popayán: Ediciones

Popayán Positiva. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/370838139_Libro_Inferencia_Basica_enMuestreo_Aleatorio_Simple_y_Estratificado_Unicauca_Abril_2022_Profe_Edwin_Rengifo_Canizales_1_Edicion_corregida

Ruiz, C., & Barraza-Masías, A. (2020). *Validación del Inventario SISCO SV-21 en estudiantes universitarios españoles*. (1º ed.) Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica SC. [Archivo PDF].

https://www.researchgate.net/publication/344853194_Validacion_del_Inventario_SISCO_SV21_en_estudiantes_universitarios_espanoles#read

Sánchez, R., & Díaz, M. (2024). *Desafíos del Entorno Universitario: Estresores, Resiliencia y Afrontamiento*. Editorial Académica.

<https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/html/>

Sánchez, P., & Ramírez, E. (2020). Clima escolar y rendimiento académico en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 55–72.

<https://doi.org/10.35362/rie8414560>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, Una perspectiva educativa* (6° ed.).

Pearson Educación. www.FreeLibros.me

Santos, J. (2016) *Estrés Académico*. (1° ed.). Editorial universitaria católica [Archivo PDF].

https://www.researchgate.net/publication/332061533_ESTRES_ACADEMICO

Smith, J. B. (2021). Smith, J. B. (2021). Definiendo la respuesta fisiológica al estrés: Un Marco Contemporáneo. *Stress and Health*, 37(4), 601– 612.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8166217/>

Tacca, D.; Alva, M.; Tacca, A. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19. *Investigación Psicológica*, (28), 15-32.

Tafet, G. (2018). *El estrés: Qué es y cómo nos afecta* [Archivo PDF].

<https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicología-pdf/estres-pdf/>

Tirado, P. (2021). *Estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/88727>

Torres, J.& Quispe, A. (2021). Influencia del contexto institucional en el logro educativo. *Revista Andina de Educación*, 11(2), 119–132.

<https://doi.org/10.35654/rae.2021.112.009>

Torres, S. (2021). *Clima social escolar y estrés en la depresión de adolescentes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Sur* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99105>

Tubilla, J. & Vivar, J. (2023). Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de secundaria - Chíncha. *Acta Psicológica Peruana*, 7(2), 193-214.

<http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/378/325>

UNESCO. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023:

Tecnología en la educación, ¿una herramienta en los términos de quién? UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa

Vega, C. (2023). El modelo transaccional del estrés en el contexto educativo:

Variables cognitivas y mediadoras. *Cuadernos de Psicología*, 43(3), 85–102.

<http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/708>

- Wang, X., Tan, S. C. y Li, L. (2020). Tecnoestrés en el aprendizaje de estudiantes universitarios enriquecido por tecnología: Una investigación desde el desajuste multidimensional persona-entorno. *Computers in Human Behavior*, 105, 106208. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106208>
- Yarmas, M. (2020). *Resiliencia, adicción al internet y rendimiento escolar en adolescentes de Pucallpa* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/ac4c973c-723e-48c2a1d10afb22a7697/content>
- Zegarra, M., Rojas, R., & Ramos, C. (2021). Factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 13(2), 45–59. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/>
- Zúñiga, M., Márquez, P., Alarcón-Luna, S., & Rodríguez, Y. (2023). Estrés percibido y rendimiento académico en adolescentes: Estudio comparativo. *Revista Cuidado Multidisciplinario de la Salud BUAP*. 5(9), 27-41. <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/estres-pdf/>

ANEXOS

ANEXO N°1

Matriz de consistencia

Pregunta General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable / Dimensión	Metodología	Población
¿Cómo se relaciona el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos-Lima, 2026?	Determinar la relación de estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.	Existe una relación significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.	Estrés Estresores: Síntomas:	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo	Población: Cuenta con 120 estudiantes de 4° año de secundaria de una I.E. estatal.
Preguntas Específicas	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Estrategias de afrontamiento	Alcance: Correlacional Diseño: No experimental-transversal	Muestreo: Probabilístico, aleatorio simple
¿Cómo se relaciona los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026?	Determinar la relación de los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.	Existe una relación significativa entre los estresores y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.			
¿Cómo se relaciona los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026?	Determinar la relación de los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.	Existe una relación significativa entre los síntomas y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.			Muestra: Constituida por 93 estudiantes de 4to de secundaria de una I.E. estatal.

¿Cómo se relaciona las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026?	Determinar la relación de las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.	Existe una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima, 2026.	Rendimiento académico: Cognitiva Afectiva o emocional Conductual Social Contextual	
--	---	---	---	--

ANEXO N° 2 Carta al Director de la Institución

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

Lima, 24 de octubre del 2025

Señor:

Mgtr. ROJAS REYES E.

Director de la institución educativa "Micaela Bastidas"

Asunto: Solicito permiso para realizar estudio de investigación

De mi mayor consideración:

Yo, Jacqueline Angela Enciso Vasquez, egresada de la escuela de post grado de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA). Me dirijo a usted con el debido respeto para solicitar su autorización a fin de ingresar a la institución educativa que usted dirige, con el propósito de llevar a cabo un estudio de investigación titulado:

"El estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una institución educativa estatal, Los Olivos -Lima, 2025".

Este estudio tiene como finalidad analizar la relación entre el estrés académico en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundaria, con el objetivo de contribuir con propuestas que promuevan mejoras en la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes, docentes y personal involucrado.

Agradezco de antemano su atención y quedo a la espera de una respuesta favorable para proceder con la coordinación respectiva.

Sin otro particular, me despido cordialmente.

Atentamente



ESQUEMA H.N.E.R.M.
REG. AUT. (MICAELA BASTIDAS)
Lic. Jacqueline A. Enciso Vasquez
C.E.P. 41676 R.N.E. 15809

Jacqueline A. Enciso Vasquez
DNI: 10009991
Teléfono: 982094635
Correo electrónico: jangen27@hotmail.com



ANEXO N°3 Juicio de Expertos

Lima, 10 de noviembre del 2025

Mg.: HUAMANI ALHUAY, EDWARD FILOMENO

Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte de la estudiante, Jacqueline Angela Enciso Vasquez quien, por motivos profesionales y académicos, está desarrollando su tesis titulada: "El estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una institución educativa estatal, Los Olivos -Lima ,2026."

por lo que, como conocedor de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicito su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación de los instrumentos "Estrés académico y rendimiento académico" de la presente investigación para lo cual adjunto:

- ✓ Matriz de consistencia
- ✓ Instrumentos: Estrés académico y Rendimiento académico
- ✓ Ficha de validación de experto

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto me despido de usted. Atentamente.

J. ENCISO

Jacqueline Angela Enciso Vasquez

DNI: 10009991

4 DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: HUAMANI ALHUAY, EDWARD FILOMENO

1.2 Cargo e institución donde labora: Docente a tiempo completo Universidad Federico Villareal

1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Estrés académico y Rendimiento académico

1.4 Autor del instrumento: Enciso Vasquez Jacqueline Angela

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente ≤ 60 - 69	Regular 70 - 79	Buena 80 - 89	Muy Buena 90 - 99	Excelente ≥ 100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar				X	
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigües				X	
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.				X	
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera coherente todos los elementos de un instrumento de medición.				X	
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.				X	
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.				X	
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.				X	
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.				X	

I. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 95% OBSERVACIONES DE ÍTEMS ESPECÍFICOS

Numero de ítems	Observación	Recomendaciones
-----------------	-------------	-----------------

-----	-----	-----
-----	-----	-----

II. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, HUAMANI ALHUAY, EDWARD FILOMENO con Documento Nacional de Identidad N.º 09832149, de profesión Maestro en Estadística Aplicada, grado académico, Doctor en Estadística, labor que ejerzo actualmente en Docente a tiempo completo Universidad Federico Villareal.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado "Cuestionario sobre Estrés académico y

Rendimiento académico", cuyo propósito es saber ¿Cómo se relaciona el Estrés académico y el Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria,

de una I.E. estatal, Los Olivos – Lima ,2026?"

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes

apreciaciones. **Observaciones (precisar si hay suficiencia):** _____ **NINGUNA** Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []


Dr. Edward Filomeno Huamani Alhuay
Doctor en Estadística
Maestro en Estadística aplicada

Lima ,10 noviembre 2025

DNI: 09832149

Teléfono (celular): 990025488

Lima, 10 de noviembre del 2025

Mg. CHIPANA SANCHEZ, PEDRO PAPIAS

Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte de la estudiante, Jacqueline Angela Enciso Vasquez quien, por motivos profesionales y académicos, está desarrollando su tesis titulada: "El estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una institución educativa estatal, Los Olivos -Lima ,2026."

por lo que, como conocedor de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicito su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación de los instrumentos "Estrés académico y rendimiento académico" de la presente investigación para lo cual adjunto:

✓ Matriz de consistencia

✓ Instrumentos: Estrés académico y Rendimiento académico

✓ Ficha de validación de experto

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto me despido de usted.

Atentamente.

J. ENCISO

Jacqueline Angela Enciso Vasquez

DNI: 10009991

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: **CHIPANA SANCHEZ, PEDRO PAPIAS**

1.4 Cargo e institución donde labora: Director de la Institución Educativa, Daniel Alcides Carrión – Cajas Chico

1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Estrés académico y Rendimiento académico

1.4 Autor del instrumento: Enciso Vasquez Jacqueline Angela

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 61 - 70	Regula r 70 a 85	Buena 86 - 90	Muy Buena 91 - 95	Excelente 96-100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar					X
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedad				X	
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.				X	
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera coherente todos los elementos de un instrumento de medición.				X	
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					X
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.					X
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					X
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.				X	

II. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: _____ 96% _____

OBSERVACIONES DE ÍTEMS ESPECÍFICOS

Numero de ítems	Observación	Recomendaciones
-----------------	-------------	-----------------

-----	-----	-----
-----	-----	-----

III. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, **CHIPANA SANCHEZ, PEDRO PAPIAS** con Documento Nacional de Identidad N.º 20042708, de profesión, Magister en Administración de la Educación, grado académico Doctor en Educación, labor que ejerzo actualmente, Director de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión – Cajas Chico.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado “Cuestionario sobre Estrés académico y Rendimiento académico”, cuyo propósito es saber: ¿Cómo se relaciona el Estrés académico y el Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos -Lima, 2026?

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes

apreciaciones. **Observaciones (precisar si hay suficiencia):** __aplicable__ **Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [☒]

Aplicable después de corregir [☐]

No aplicable [☐]



[Firma manuscrita]
Pedro P. Chipana Sánchez
D.N.I. 20042708
T.M. 17/10/25

Huancayo, 10 noviembre 2025

DNI: 20042708

Teléfono (celular): 996457631

Lima, 10 de noviembre del 2025

Lima, 10 de noviembre del 2025

Mg. PAIVA CHOQUE, BRIGIDA HAYDEE

Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte de la estudiante, Jacqueline Angela Enciso Vasquez quien, por motivos profesionales y académicos, está desarrollando su tesis titulada: "El estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una institución educativa estatal, Los Olivos -Lima ,2026."

por lo que, como conocedor de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicito su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación de los instrumentos "Estrés académico y rendimiento académico" de la presente investigación para lo cual adjunto:

✓ Matriz de consistencia

✓ Instrumentos: Estrés académico y Rendimiento académico

✓ Ficha de validación de experto

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto me despido de usted.

Atentamente.

J. ENCISO

Jacqueline Angela Enciso Vasquez

DNI: 1000999

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: PAIVA CHOQUE, BRIGIDA HAYDEE

Cargo e institución donde labora: Docente de la Institución Educativa Francisco Bolognesi la Oroya – Huancayo

1.6 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Estrés académico y Rendimiento académico

1.4 Autor del instrumento: Enciso Vasquez Jacqueline Angela

	INDICADORES	CRITERIOS	Diciente Inf. de 79	Acuerdo r 80 a No	Bueno 86 - 90	Muy bueno 91 - 95	Excelente 96-100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar					x
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedad				x	
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.					x
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera coherente todos los elementos de un instrumento de medición.				x	
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					x
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.					x
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					x
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.					x

II. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: _____ 97% _____

III. OBSERVACIONES DE ÍTEMS ESPECÍFICOS

Numero de ítems	Observación	Recomendaciones

IV. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

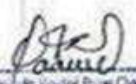
Yo, **PAIVA CHOQUE, BRIGIDA HAYDEE** con Documento Nacional de Identidad N.º 20042815, de profesión **LICENCIADO EN PEDAGOGIA Y HUMANIDADES ESPAÑOL Y LITERATURA**, grado académico Magister EN **PSICOLOGIA EDUCATIVA**, labor que ejerzo actualmente en la Institución Educativa Francisco Bolognesi la Oroya – Huancayo.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado “Cuestionario sobre Estrés académico y Rendimiento académico”, cuyo propósito es saber ¿Cómo se relaciona el Estrés académico y el Rendimiento académico de los estudiantes de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima 2026?

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes

apreciaciones. **Observaciones (precisar si hay suficiencia):** APLICABLE **Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []


 Prof. Br. de Nivel Prim. Choque
 C. de 20042815

Huancayo, 10 noviembre 2025

DNI: 20042815

Teléfono (celular): 963621117

INSTRUMENTO N°1

Cuestionario de Rendimiento Académico

Estimado participante

Este cuestionario se realiza con la finalidad de recopilar información sobre el rendimiento académico, en ese sentido, es importante que lea con detenimiento cada pregunta y responda, de acuerdo con su experiencia, con claridad y seriedad.

SEXO: _____ EDAD: _____ TURNO: _____

Indicaciones: De acuerdo con el ítem que evalúa el rendimiento académico, marca con una X)

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	AV	CS	S
1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos

1. Dimensión estresores

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la escala de valores: **Con qué frecuencia te estresa:**

1- Dimensión Estresores		N	CN	AV	CS	S
		1	2	3	4	5
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días					
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases					
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)					
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as					
5	El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as					

7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as					
----------	--	--	--	--	--	--

2. Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

	2- Dimensión Síntomas	N	CN	AV	CS	S
		1	2	3	4	5
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)					
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
10	Ansiedad, angustia o desesperación					
11	Problemas de concentración					
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					

14	Desgano para realizar las labores escolares					
-----------	---	--	--	--	--	--

3. Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

	3- Dimensión Estrategias de afrontamiento	N	C N	A V	C S	S
		1	2	3	4	5
15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa					
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa					
17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa					
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa					
19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione					
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas					
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa					

Tabla 1

Baremo de Evaluación de la Variable Estrés Académico y sus Dimensiones

Variable / Dimensión	Bajo (Estudiantes)	Medio	Alto	N
Dimensión 1: Estresores (7-35 pts)	07 - 16	17 - 26	27 - 35	Bajo: 6 Medio: 68 Alto: 19
Dimensión 2: Síntomas (7-35 pts)	07 - 16	17 - 26	27 - 35	Bajo: 12 Medio: 56 Alto: 25
Dimensión 3: Afrontamiento (7-35 pts)	07 - 16	17 - 26	27 - 35	Bajo: 10 Medio: 52 Alto: 31
Variable: Estrés Académico (21-105 pts)	21 - 49	50 - 77	78 - 105	Bajo: 7 Medio: 68 Alto: 18

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos reales con SPSS V.27.

TABLA 2 *Ficha Técnica de Datos del instrumento: Cuestionario de Estrés Académico*

Nombre original del instrumento:	Inventario SISCO SV-21 del Estrés Académico
Autor y año:	Autor: Ruíz y Barraza- Masías Año: 2020 Modificado : Jacqueline Enciso Vasquez Año : 2025
Objetivo del instrumento:	Evaluar el estrés académico
Usuarios:	Alumnos de 4° año de secundaria de la institución educativa estatal Micaela Bastidas , distrito de Los Olivos, Lima.
Forma de Administración o Modo de aplicación:	Físico-Presencial (mediante cuadernillos impresos).
Validez: (Presentar la constancia de validación de expertos)	La validación fue realizada por 3 especialistas: Mg. HUAMANI ALHUAY, EDWARD FILOMENO Mg. CHIPANA SANCHEZ, PEDRO PAPIAS Dra. PAIVA CHOQUE, BRIGIDA HAYDEE
Confiabilidad: (Presentar los resultados estadísticos)	En relación a la confiabilidad se obtuvieron mediante el estadístico de alfa de Cronbach donde se reportaron valores de 0.87 es decir un nivel de confiabilidad bueno con tendencia a excelente.

Nota: Elaboración propia.

INSTRUMENTO N°2

Cuestionario de Rendimiento Académico

Estimado participante

Este cuestionario se realiza con la finalidad de recopilar información sobre el rendimiento académico, en ese sentido, es importante que lea con detenimiento cada pregunta y responda, de acuerdo con su experiencia, con claridad y seriedad.

SEXO: _____ EDAD: _____ TURNO: _____

Indicaciones: De acuerdo con el ítem que evalúa el rendimiento académico, marca con una X)

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	AV	CS	S
1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos

	ÍTEMS	ESCALA				
N°	1- Dimensión Cognitiva	1	2	2	3	4
1	Comprendo fácilmente lo que leo o escucho en clases					
2	Aplico lo aprendido para resolver nuevos problemas					
3	Pienso críticamente sobre los temas de estudio					
	2- Dimensión Emocional	1	2	3	4	5
4	Me siento motivado / para lograr buenos resultados académicos					
5	Confío en mis capacidades para aprender					
6	Siento ansiedad o nerviosismo ante las evaluaciones					
	3- Dimensión Contextual o Institucional	1	2	3	4	5
7	El ambiente de mi aula facilita el aprendizaje					
8	Cuento con los recursos necesarios para estudiar(libros, internet, etc.)					
9	Siento que la institución educativa me brinda apoyo académico suficiente					

	4- Dimensiones Social	1	2	3	4	5
10	Trabajo bien en equipo con mis compañeros					
11	Tengo buena comunicación con mis profesores					
12	Me relaciono adecuadamente con mis compañeros de clase					
	5- Dimensión conductual	1	2	3	4	5
13	Asisto puntualmente a todas las clases					
14	Entrego tareas dentro de los plazos establecidos					
15	Participó activamente en las actividades de clase					

TABLA 3*Baremo de Evaluación de la Variable Rendimiento Académico y sus Dimensiones*

Variable / Dimensión	Bajo (Malo)	Medio (Bueno)	Alto (Excelente)	N (Estudiantes)
Dimensión 1: Cognitiva (3-15 pts)	03 - 07	08 - 12	13 - 15	Bajo: 12 Medio: 52 Alto: 29
Dimensión 2: Emocional (3-15 pts)	03 - 07	08 - 12	13 - 15	Bajo: 8 Medio: 57 Alto: 28
Dimensión 3: Contextual (3-15 pts)	03 - 07	08 - 12	13 - 15	Bajo: 22 Medio: 58 Alto: 13
Dimensión 4: Social (3-15 pts)	03 - 07	08 - 12	13 - 15	Bajo: 11 Medio: 54 Alto: 28
Dimensión 5: Conductual (3-15 pts)	03 - 07	08 - 12	13 - 15	Bajo: 13 Medio: 47 Alto: 33
Variable: Rendimiento Académico (15-75 pts)	15 - 35	36 - 55	56 - 75	Bajo: 1 Medio: 61 Alto: 31

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos reales con SPSS V.27.

TABLA 4 *Ficha Técnica de Datos de instrumento: Cuestionario de Rendimiento Académico*

Nombre original del instrumento:	Cuestionario de Rendimiento académico
Autor y año:	Autoría propia : Jacqueline Angela Enciso Vásquez
	Año: 2025
Objetivo del instrumento:	Evaluar el Rendimiento académico
Usuarios:	Alumnos 4° año de secundaria de la institución educativa estatal Micaela Bastidas , distrito de Los Olivos, Lima.
Forma de Administración o Modo de aplicación:	Físico-Presencial (mediante cuadernillos impresos).
Validez:(Presentar la constancia de validación de expertos)	La validación fue realizada por 3 especialistas: Mg. HUAMANI ALHUAY, EDWARD FILOMENO Mg. CHIPANA SANCHEZ, PEDRO PAPIAS Dra. PAIVA CHOQUE, BRIGIDA HAYDEE
Confiabilidad:(Presentar los resultados estadísticos)	En relación a la confiabilidad se obtuvieron mediante el estadístico de alfa de Cronbach donde se reportaron valores desde de 0.78 , es decir un nivel de confiabilidad bueno.

Nota: *Elaboración propia.*

ANEXO N°4 Consentimiento Informado con asentamiento



POSGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO CON ASENTIMIENTO

Propósito del estudio:

He sido informado/ que mi hijo/ ha sido invitado/ a participar del trabajo de investigación "Cómo se relaciona el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2025." el cual será realizado por Enciso Vasquez Jacqueline Angela, estudiante de posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino - UDEA. El objetivo de la investigación Determinar la relación del estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, de una I.E. estatal, Los Olivos - Lima, 2025

Procedimientos:

Comprendo que la participación de mi hijo/a se llevará a cabo en la institución educativa, durante el horario de clases y consistirá en llenar un cuestionario de estrés académico y rendimiento académico que tendrá una duración de 30 minutos. Este procedimiento cuenta con el aval de la Institución Educativa Micaela Bastidas. He sido informado/a que no existen riesgos al momento de participar de esta investigación.

Derechos del participante

Tengo conocimiento que la información proporcionada por mi hijo/ será confidencial, sus datos personales se protegerán y el contenido que les brinde será empleado para fines estrictamente académicos, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

He sido informado que no habrá retribución por la participación en este estudio. Comprendo que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Consentimiento

Comprendo la información expuesta arriba y ACEPTO que mi hijo/a participe en este estudio, sabiendo que, si así lo decido, puedo interrumpir su participación con libertad y sin que eso tenga consecuencias negativas para él(ella) o para mi familia.

Firma del padre/madre o apoderado del menor

J. ENCISO

Firma del /de la investigador/a

Jacqueline A. Enciso Vasquez
DNI: 10009991

ANEXO N°6: Análisis estadísticos para prueba piloto

Vista de la variable Estrés Académico – Prueba piloto

ESTRÉS ACADÉMICO																						
ITEMS																						
ENCUESTADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	SUMA
1	3	5	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	4	5	5	5	5	4	5	67
2	4	3	3	4	3	4	2	4	2	3	3	4	4	2	2	3	3	2	2	2	3	59
3	3	4	4	3	4	4	4	5	5	4	5	2	4	4	4	3	3	3	4	2	3	74
4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	2	3	5	4	4	5	3	3	5	5	86
5	3	1	1	3	3	3	1	4	1	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	3	4	67
6	3	3	3	2	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	4	3	3	4	4	3	4	49
7	2	1	3	2	2	3	1	3	2	3	1	4	1	2	5	4	2	2	1	1	1	45
8	4	4	4	4	5	4	3	4	3	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	80
9	1	2	2	1	2	2	3	1	2	1	2	3	1	1	3	3	4	4	3	3	4	44
10	3	3	4	2	3	1	3	4	2	1	4	1	2	3	2	3	3	4	5	4	5	57
11	3	2	3	3	2	1	3	2	2	5	3	5	1	4	5	5	4	5	5	2	4	65
12	2	4	3	1	2	3	2	3	3	4	3	4	4	4	4	5	5	3	5	5	4	69
13	3	2	4	5	4	1	2	5	1	4	3	1	2	5	5	4	4	1	2	4	5	62
14	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	3	4	2	3	2	3	4	3	4	2	73
15	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	5	5	4	5	71
16	3	3	2	2	3	3	2	3	1	4	2	2	2	4	4	3	3	3	4	2	3	55
17	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	95
18	3	3	3	2	2	3	1	1	2	1	1	2	1	4	1	4	2	3	4	5	2	48
19	3	3	2	3	3	4	2	3	4	4	2	3	1	4	3	3	5	5	5	5	3	67
20	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	4	3	5	4	3	4	5	4	3	4	79
21	3	3	3	4	4	3	3	2	2	1	1	2	1	3	3	4	4	4	5	4	5	59
22	5	3	2	2	3	5	2	3	1	1	2	4	5	4	3	2	3	3	4	3	4	60
23	5	4	5	4	4	5	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	78
24	5	3	4	2	1	1	2	4	1	3	5	5	3	5	4	3	2	1	3	2	4	59
25	3	3	3	3	4	3	4	2	1	2	3	1	1	2	4	3	3	4	3	4	4	56
VARIANZA	0.950	0.906	0.888	0.888	0.888	0.888	0.888	1.630	0.888	2.240	0.888	0.888	0.888	0.888	0.888	0.726	0.888	0.888	0.888	0.888		
SUMATORIA DE	26.678																					
VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ITEMS	156.518																					

Nota: Elaboración propia- Uso del Software IBM SPSS V.27

ANEXO N°7 Análisis estadísticos para prueba piloto

Vista de la variable Rendimiento Académico – Prueba piloto

1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	SUMA			
2	3	3	2	5	1	4	2	3	3	2	5	4	3	45			
3	2	2	1	5	3	4	4	1	2	1	3	4	3	39			
4	3	4	3	4	2	4	2	5	3	4	5	4	2	53			
5	5	5	5	3	3	5	3	3	4	4	5	5	5	64			
6	3	4	4	5	1	2	2	3	3	5	3	5	4	52			
7	3	3	4	5	5	5	3	5	4	3	3	5	3	58			
8	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	37	RENDIMIENTO ACADEMICO		
9	3	3	3	5	2	3	2	3	4	4	3	3	3	49			
10	2	5	3	4	1	1	1	3	3	3	3	3	3	39			
11	2	4	4	3	2	4	3	4	4	4	3	4	4	52			
12	2	3	3	4	1	5	1	4	3	5	3	3	2	46			
13	5	4	2	1	1	3	4	3	3	3	2	2	3	44			
14	4	3	5	5	5	5	2	5	5	5	3	3	3	59			
15	3	4	4	5	2	5	2	3	3	5	4	4	3	53			
16	2	4	3	1	4	4	4	5	4	5	5	4	3	54			
17	3	5	5	3	1	5	3	4	3	2	3	4	4	53			
18	5	5	4	5	4	5	3	5	5	4	4	4	4	67			
19	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3	54			
20	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3	54			
21	5	3	4	5	2	4	2	5	2	4	4	4	3	54			
22	1	3	5	5	5	5	2	5	3	5	5	5	1	56			
23	4	5	4	4	2	5	3	3	5	2	5	5	5	61			
24	3	3	3	4	3	4	3	4	3	2	2	2	1	45			
25	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3	54			
26	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3	54			
27	1.066	0.762	0.960	1.520	1.600	1.120	0.630	1.062	0.730	1.290	0.950	0.880	0.918				
28																	

Nota: Elaboración propia- Uso del Software IBM SPSS V.27

ANEXO N°8 **Vista de la variable Estrés Académico – Prueba piloto**
 Alfa de Cronbach para prueba piloto

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface with the following content:

RELIABILITY
 /VARIABLES=EA1 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7 EA8 EA9 EA10 EA11 EA12 EA13 EA14 EA15 EA16 EA17 EA18 EA19
 EA20 EA21
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

Fiabilidad
 [ConjuntoDatos1] C:\Users\JAVIER.V\Documents\Tesis Continental Perú\Tesis Estrés Académico y Rendimiento Académico\DATOS.sav

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos del Estrés Académico

	N	%
Casos Válido	25	96,2
Excluido ^a	1	3,8
Total	26	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	21

At the bottom of the output window, the text "RELIABILITI" is partially visible.

ANEXO N°9 Vista de la variable Rendimiento Académico – Prueba piloto
 Alfa de Cronbach para prueba piloto

The screenshot displays the IBM SPSS Statistics Viewer interface for a document titled 'Resultados Alfa de Cronbach.spv [Documento2]'. The left sidebar shows a tree view with 'Resultado' expanded, containing 'Registro', 'Fiabilidad', 'Título', 'Notas', 'Conjunto de datos', 'Escala: ALL VARIABLE', 'Resumen de Estadísticas', and 'Resumen de Estadísticas'. The main window shows the following content:

Cronbach

Cronbach	elementos
.873	21

RELIABILITY
 /VARIABLES=RA1 RA2 RA3 RA4 RA5 RA6 RA7 RA8 RA9 RA10 RA11 RA12 RA13 RA14 RA15
 /SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos del Rendimiento Académico

	N	%
Casos Válido	25	96,2
Excluido ^a	1	3,8
Total	26	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.778	15

The bottom of the window shows the Windows taskbar with various open applications including WhatsApp, AVANCE O..., COMPLEM..., ESTRUCTU..., Document..., NUEVOS C..., Teus Estrés..., Microsoft..., Sin título..., Sin título..., and Resultados... The system clock shows 06:39 p. m.

ANEXO N°11

Base de datos Excel para Análisis Estadístico de resultados del Rendimiento Académico

	AD	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ		
	DIMENSIÓN COGNITIVA					DIMENSIÓN EMOCIONAL					DIMENSIÓN CONTEXTUAL O INSTITUCIONAL					DIMENSIÓN SOCIAL					DIMENSIÓN CONDUCTUAL						
	RA1	RA2	RA3	D4	NIVELES	RA4	RA5	RA6	D2	NIVELES	RA7	RA8	RA9	D3	NIVELES	RA10	RA11	RA12	D4	NIVELES	RA13	RA14	RA15	D5	NIVELES		
1	3	2	3	8	Media	3	2	5	18	Media	1	4	2	7	Paja	3	3	2	8	Media	5	4	3	12	Media		
1	2	2	2	6	Paja	2	1	5	8	Media	3	4	1	11	Media	1	2	1	4	Paja	3	4	3	18	Media		
1	4	4	3	11	Media	4	3	4	11	Media	2	4	2	8	Media	5	3	4	12	Media	5	4	2	11	Media		
1	4	5	5	14	Alla	5	5	3	13	Alla	3	5	3	11	Media	3	4	4	11	Media	5	5	5	15	Alla		
1	4	4	3	11	Media	4	4	5	13	Alla	1	2	2	5	Paja	3	3	5	11	Media	3	5	4	12	Media		
1	4	3	3	10	Media	3	4	5	12	Media	5	5	3	13	Alla	5	4	5	12	Media	3	5	3	11	Media		
1	3	2	3	8	Media	2	3	2	7	Paja	3	2	3	8	Media	2	2	3	7	Paja	2	3	2	7	Paja		
1	4	4	3	11	Media	3	3	5	11	Media	2	3	2	7	Paja	3	4	4	11	Media	3	3	3	3	Media		
1	2	2	2	6	Paja	5	3	4	12	Media	1	1	1	3	Paja	3	3	3	3	Media	3	3	3	3	Media		
2	4	3	2	3	Media	4	4	3	11	Media	2	4	3	3	Media	4	4	4	12	Media	3	4	4	11	Media		
3	4	3	2	3	Media	3	3	4	10	Media	1	5	1	7	Paja	4	3	3	12	Media	3	3	2	8	Media		
3	4	4	3	11	Alla	4	2	1	7	Paja	1	3	4	8	Media	3	3	3	3	Media	2	2	3	3	Paja		
3	3	3	4	10	Media	3	5	5	13	Alla	5	5	2	12	Media	5	5	5	15	Alla	3	3	3	3	Media		
3	3	3	3	3	Media	4	4	5	13	Alla	2	5	2	3	Media	3	3	5	11	Media	4	4	3	11	Media		
7	3	3	2	8	Media	4	3	1	8	Media	4	4	4	12	Media	5	4	5	14	Alla	5	4	3	12	Media		
8	4	4	3	11	Media	5	5	3	13	Alla	1	5	3	3	Media	4	3	2	3	Media	3	4	4	11	Media		
9	5	5	5	15	Alla	5	4	5	14	Alla	4	5	3	12	Media	5	5	4	14	Alla	4	4	4	12	Media		
9	4	3	3	10	Media	4	4	3	11	Media	3	4	3	10	Media	4	4	3	11	Media	4	5	3	12	Media		
9	4	3	3	10	Media	4	4	3	11	Media	3	4	3	10	Media	4	4	3	11	Media	4	5	3	12	Media		
2	3	4	5	12	Media	3	4	5	12	Media	2	4	2	8	Media	5	2	4	11	Media	4	4	3	11	Media		
3	3	3	1	7	Paja	3	5	5	13	Alla	5	5	2	12	Media	5	3	5	13	Alla	5	5	1	11	Media		
4	5	4	4	13	Alla	5	4	4	13	Alla	2	5	3	10	Media	3	5	2	8	Media	5	5	5	15	Alla		
5	4	4	3	11	Media	3	3	4	10	Media	3	3	3	10	Media	4	3	2	3	Media	2	2	1	5	Paja		
5	3	3	2	8	Media	1	3	5	3	Media	2	5	3	10	Media	3	5	5	13	Alla	5	5	3	13	Alla		
7	3	3	2	8	Media	1	3	5	3	Media	2	5	3	10	Media	3	5	5	13	Alla	5	5	3	13	Alla		
8	3	2	3	8	Media	3	3	3	3	Media	3	3	3	11	Media	4	4	3	11	Media	3	3	2	8	Media		
9	3	2	2	7	Paja	4	2	4	10	Media	3	2	4	3	Media	2	3	4	3	Media	4	3	2	3	Media		
9	5	5	5	15	Alla	5	5	5	15	Alla	3	3	3	10	Media	3	3	4	10	Media	5	5	5	15	Alla		
1	4	4	3	11	Media	4	3	4	11	Media	3	4	3	11	Media	4	4	4	12	Media	4	3	5	12	Media		
2	4	4	3	11	Media	4	3	4	11	Media	2	4	2	8	Media	5	3	4	12	Media	5	4	2	11	Media		
3	4	3	2	3	Media	3	3	4	10	Media	2	4	3	3	Media	4	3	2	3	Media	2	3	3	8	Media		
4	4	2	5	11	Media	3	2	4	3	Media	1	5	2	8	Media	2	2	3	7	Paja	4	2	1	7	Paja		
5	5	3	5	13	Alla	5	5	5	15	Alla	1	1	1	3	Media	3	5	3	11	Media	5	5	4	14	Alla		
6	3	3	3	3	Media	3	3	2	8	Media	3	4	3	10	Media	3	3	3	11	Media	4	3	2	3	Media		
7	5	5	5	15	Alla	5	5	5	15	Alla	4	4	4	12	Media	5	5	5	15	Alla	5	5	5	15	Alla		
8	2	2	3	7	Paja	3	3	5	11	Media	1	5	2	8	Media	5	3	2	10	Media	1	2	3	6	Paja		
9	3	5	4	12	Media	4	5	5	14	Alla	5	5	5	15	Media	4	3	2	3	Media	5	5	5	15	Alla		
9	4	3	3	10	Media	2	3	3	8	Media	2	3	3	8	Media	3	3	4	10	Media	3	4	3	10	Media		
1	4	3	3	10	Media	3	3	3	11	Media	1	1	2	4	Paja	3	3	3	3	Media	3	3	3	3	Media		
2	4	5	4	13	Alla	5	4	5	14	Alla	4	4	4	12	Media	2	4	2	8	Media	5	4	4	13	Alla		
3	4	5	5	14	Alla	5	5	3	13	Alla	3	5	3	11	Media	3	4	4	11	Media	5	5	5	15	Alla		
4	4	4	3	11	Media	3	3	3	3	Media	2	3	2	7	Paja	1	2	2	5	Paja	3	3	3	3	Media		
5	2	1	3	6	Paja	3	2	1	6	Paja	2	3	4	3	Paja	2	1	3	6	Paja	5	3	2	10	Media		
6	3	5	5	13	Alla	3	2	5	10	Media	1	2	1	4	Paja	3	2	4	3	Media	2	2	2	6	Paja		
7	3	5	4	12	Media	4	5	5	14	Alla	5	5	5	15	Alla	4	3	5	12	Media	5	5	5	15	Alla		
8	3	3	3	3	Media	3	3	2	8	Media	3	4	3	10	Media	3	3	5	11	Media	4	3	2	3	Media		
9	3	2	2	7	Paja	4	2	4	10	Media	3	2	4	3	Media	2	3	4	3	Media	4	3	2	3	Media		
9	2	5	5	13	Alla	3	2	5	10	Media	3	1	2	4	Paja	3	2	4	3	Media	2	2	2	6	Paja		
1	5	3	5	13	Alla	5	5	5	15	Alla	1	1	1	3	Media	3	5	3	11	Media	5	5	4	14	Alla		
2	4	3	2	3	Media	3	3	4	10	Media	2	4	3	3	Media	4	3	2	3	Media	2	3	3	8	Media		
3	4	3	3	10	Media	3	5	3	11	Media	1	1	2	4	Paja	3	3	3	3	Media	3	3	3	3	Media		
9	3	3	2	8	Media	1	3	5	3	Media	2	5	3	10	Media	5	5	5	15	Alla	5	1	5	11	Media		
9	4	3	3	10	Media	2	3	3	8	Media	2	3	3	8	Media	3	3	4	10	Media	3	4	3	10	Media		
1	4	2	5	11	Media	3	2	4	3	Media	1	5	2	8	Media	2	2	3	7	Paja	4	2	1	7	Paja		
2	4	4	5	13	Alla	4	5	3	12	Media	3	4	4	11	Media	4	4	4	12	Media	4	3	5	12	Media		
3	2	2	3	7	Paja	3	3	5	11	Media	1	5	2	8	Media	5	1	2	3	Media	5	2	2	5	Paja		
4	2	1	3	6	Paja	3	2	1	6	Paja	2	3	4	3	Media	2	1	3	6	Paja	2	3	2	7	Paja		
5	4	3	3	10	Media	3	4	5	12	Media	3	1	5	3	Media	5	4	3	12	Media	3	5	3	11	Media		
6	4	2	2	8	Media	4	1	2	7	Paja	3	5	2	10	Media	2	2	3	7	Paja	1	1	1	3	Media		

Nota: Elaboración propia

ANEXO N°12

Vista de variable Estrés Académico para Análisis Estadístico

DATOS ESTRÉS ACADÉMICO.sav [ConjuntoDatos2] - IBM SPSS Statistics Editor de datos											
Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda											
	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	P1	Numérico	8	0	La sobrecarga de tareas y trabajos escola...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
2	P2	Numérico	8	0	La personalidad y el carácter de los/as pr...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	P3	Numérico	8	0	La forma de evaluación de mis profesores/...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	P4	Numérico	8	0	El nivel de exigencia de mis profesores/as	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	P5	Numérico	8	0	El tipo de trabajo que me piden los profes...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	P6	Numérico	8	0	Tener tiempo limitado para hacer el trabaj...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	P7	Numérico	8	0	La poca claridad que tengo sobre lo que q...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	P8	Numérico	8	0	Fatiga crónica (cansancio permanente)	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	P9	Numérico	8	0	Sentimientos de depresión y tristeza (dec...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	P10	Numérico	8	0	Ansiedad, angustia o desesperación	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	P11	Numérico	8	0	Problemas de concentración	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	P12	Numérico	8	0	Sentimiento de agresividad o aumento de i...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	P13	Numérico	8	0	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	P14	Numérico	8	0	Desgano para realizar las labores escolares	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	P15	Numérico	8	0	Desgano para realizar las labores escolares	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	P16	Numérico	8	0	Establecer soluciones concretas para res...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	P17	Numérico	8	0	Analizar lo positivo y negativo de las soluc...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
18	P18	Numérico	8	0	Mantener el control sobre mis emociones ...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
19	P19	Numérico	8	0	Recordar situaciones similares ocurridas ...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
20	P20	Numérico	8	0	Elaboración de un plan para enfrentar lo q...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
21	P21	Numérico	8	0	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Nota: Elaboración propia – Uso del Programa SPSS V.27

ANEXO N°13 Vista de variable Estrés Académico para Análisis Estadístico

DATOS ESTRÉS ACADÉMICO.sav [ConjuntoDatos2] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

21 : Visible: 21 de 21 variables

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
1	3	5	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	4
2	4	3	3	4	3	4	2	4	2	3	3	4	4	2	2
3	3	4	4	3	4	4	4	5	5	4	5	2	4	4	4
4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	2	3	5	4
5	3	1	1	3	3	3	1	4	1	5	5	4	4	5	5
6	3	3	3	2	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	4
7	2	1	3	2	2	3	1	3	2	3	1	4	1	2	5
8	4	4	4	4	5	4	3	4	3	5	4	5	4	4	4
9	1	2	2	1	2	2	3	1	2	1	2	3	1	1	3
10	3	3	4	2	3	1	3	4	2	1	4	1	2	3	2
11	3	2	3	3	2	1	3	2	2	5	3	5	1	4	5
12	2	4	3	1	2	3	2	3	3	4	3	4	4	4	4
13	3	2	4	5	4	1	2	5	1	4	3	1	2	5	5
14	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	3	4	2	3
15	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4
16	3	3	2	2	3	3	2	3	1	4	2	2	2	4	4
17	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
18	3	3	3	2	2	3	1	1	2	1	1	2	1	4	1
19	3	3	2	3	3	4	2	3	4	4	2	3	1	4	3
20	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	4	3	5	4
21	3	3	3	4	4	3	3	2	2	1	1	2	1	3	3
22	5	3	2	2	3	5	2	3	1	1	2	4	5	4	3
23	5	4	5	4	4	5	3	4	4	3	3	4	3	4	4

Vista de datos Vista de variables

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Nota: Elaboración propia – Uso del Programa SPSS V.27

ANEXO N°14

Vista de variable Rendimiento Académico para Análisis Estadístico

DATOS RENDIMIENTO ACADÉMICO.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda



	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	P1	Numérico	8	0	Comprendo fácilmente lo que leo o escucho en c....	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
2	P2	Numérico	8	0	Aplico lo aprendido para resolver nuevos problemas	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	P3	Numérico	8	0	Pienso críticamente sobre los temas que estudio	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	P4	Numérico	8	0	Me siento motivado / apara lograr buenos resulta...	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	P5	Numérico	8	0	Confío en mis capacidades para aprender	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	P6	Numérico	8	0	Siento ansiedad o nerviosismo ante las evaluacio...	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	P7	Numérico	8	0	El ambiente de mi aula facilita el aprendizaje	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	P8	Numérico	8	0	Cuento con los recursos necesarios para estudia...	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	P9	Numérico	8	0	Siento que la institución educativa me brinda apo...	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	P10	Numérico	8	0	Trabajo bien en equipo con mis compañeros	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	P11	Numérico	8	0	Tengo buena comunicación con mis profesores	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	P12	Numérico	8	0	Me relaciono adecuadamente con mis compañer...	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	P13	Numérico	8	0	Asisto puntualmente a todas las clases	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	P14	Numérico	8	0	Entrego tareas dentro de los plazos establecidos	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	P15	Numérico	8	0	Participó activamente en las actividades de clase	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Nota: Elaboración propia – Uso del Programa SPSS V.27

ANEXO N°15 Vista de variable Rendimiento Académico para Análisis Estadístico

DATOS RENDIMIENTO ACADÉMICO.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 15 de 15 variat

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
1	3	2	3	3	2	5	1	4	2	3	3	2	5	4	3
2	2	2	2	2	1	5	3	4	4	1	2	1	3	4	3
3	4	4	3	4	3	4	2	4	2	5	3	4	5	4	2
4	4	5	5	5	5	3	3	5	3	3	4	4	5	5	5
5	4	4	3	4	4	5	1	2	2	3	3	5	3	5	4
6	4	3	3	3	4	5	5	5	3	5	4	3	3	5	3
7	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2
8	4	4	3	3	3	5	2	3	2	3	4	4	3	3	3
9	2	2	2	5	3	4	1	1	1	3	3	3	3	3	3
10	4	3	2	4	4	3	2	4	3	4	4	4	3	4	4
11	4	3	2	3	3	4	1	5	1	4	3	5	3	3	2
12	4	4	5	4	2	1	1	3	4	3	3	3	2	2	3
13	3	3	4	3	5	5	5	5	2	5	5	5	3	3	3
14	3	3	3	4	4	5	2	5	2	3	3	5	4	4	3
15	3	3	2	4	3	1	4	4	4	5	4	5	5	4	3
16	4	4	3	5	5	3	1	5	3	4	3	2	3	4	4
17	5	5	5	5	4	5	4	5	3	5	5	4	4	4	4
18	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3
19	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3
20	3	4	5	3	4	5	2	4	2	5	2	4	4	4	3
21	3	3	1	3	5	5	5	5	2	5	3	5	5	5	1
22	5	4	4	5	4	4	2	5	3	3	5	2	5	5	5
23	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	2	2	2	1

Vista de datos Vista de variables

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Nota: Elaboración propia – Uso del Programa SPSS V.27

ANEXO N°16**Evidencias fotográficas**

Aplicación de los instrumentos (cuestionario)



Aplicación de los instrumentos (cuestionario)



Aplicación de los instrumentos (cuestionario)



Aplicación de los instrumentos (cuestionario)