

CARTA N° 0196-2026-KEM/AAAT-PSEP-UNH/HVCA.

A : Dra. MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO
DIRECTORA DEL PSEP-UNH

ASUNTO : ELEVO INFORME FINAL DE TESIS PARA EMISION DE
RESOLUCION DE HORA Y FECHA DE SUSTENTACIÓN

FECHA : Huancavelica, 12 de agosto del 2026

Por medio del presente me dirijo a su Despacho; a fin de remitir 1 informe final el cual ya fue aprobado por sus jurados y SOLICITAR HORA Y FECHA DE SUSTENTACION MEDIANTE RESOLUCIÓN, por lo que debe ser remitido a la instancia correspondiente, adjunto documentos pertinentes, el informe corresponden a:

NOMBRES Y APELLIDOS	FECHA Y HORA	LUGAR
KARINA MERCEDES GARCIA ESPINOZA DORIS MARGARITA LAZARO VELASQUEZ	LUNES 28 DE SETIEMBRE HORA 5:00 P.M.	AUDITORIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.



Ing. KATHERINE ESCOBAR MEZA
(e) ÁREA DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decanatura



RESOLUCIÓN N° 2756-2025-D-FCED-R-UNH

Huancavelica, 31 de diciembre de 2025

VISTO

Solicitud de las egresadas Karina Mercedes, García Espinoza y Doris Margarita, Lázaro Velásquez del Informe Final de Tesis Titulado: Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025, presentado en un ejemplar medio digital; con oficio N° 2082-2025-UNH/PSEP-FCED de fecha (22.12.2025); con Proveído de Decanatura N° 4252-2025-UNH/DFCE, (22.12.2025); con Proveído de Secretaria Docente N° 3534-2025-UNH/SD-FCED, (24.12.2025), y;

CONSIDERANDO:

El artículo 1° de la ley de firmas y certificados digitales aprobado mediante Ley N° 27269 señala que la misma tiene por “objetivo regular la utilización de las firmas electrónicas otorgándole la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita u otra análoga que conlleve manifestación de voluntad”.

En consonancia con ello, el Reglamento de la Ley de firmas y certificados digitales aprobado mediante Decreto Supremo N° 052-2008-PCM, dispone en su artículo 3° que “la firma digital generada dentro de la Infraestructura Oficial de firma Electrónica tiene la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita. En tal sentido, cuando la ley exija la firma de una persona, ese requisito se entenderá cumplido en relación con un documento electrónico si se utiliza una firma digital generado en el marco de la Infraestructura Oficial de la Firma Electrónica (...)”.

A mayores, el artículo 6° de la norma bajo comentario⁷ establece también que la firma digital es aquella firma electrónica que tiene la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita, siempre y cuando haya sido generado por el prestador de servicios de Certificación digital⁸ debidamente acreditado⁹ ante el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (en adelante, el Indecopi), quien desempeña el rol de Autoridad Administrativa competente¹⁰.

Que, de conformidad con el Art. 49° inciso c), d), del Reglamento Único de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado con Resolución N° 0469-2023.CU-UNH, de fecha (10.05.2023), una vez elaborado el informe final, será presentado un ejemplar medio digital a la Dirección del Programa de Segunda Especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, solicitando designación de jurados evaluadores, el jurado evaluador, calificador es designado por la Dirección del Programa de Segunda Especialidad el cual estará integrado por tres (03) docentes ordinarios o contratados (A1 o B1) y un (01) accesitario afines, con el tema de investigación de la especialidad. El jurado será presidido por el docente de mayor categoría y/o antigüedad. La Dirección del Programa comunicara a la decanatura de la Facultad para que este emita la resolución correspondiente. El jurado después de revisar el trabajo de investigación dictaminara en un plazo no mayor de (15) días hábiles la conformidad, el cual puede ser: pase a sustentación o devolución para su complementación y/o corrección, los interesados son declarados aptos para sustentación (por unanimidad o mayoría), solicita a la decanatura de la facultad para que fije fecha, hora y lugar para la sustentación, El Programa de Segunda Especialidad Profesional comunicará al Decano de la Facultad para que este emita la resolución correspondiente, disponiendo su: pase a sustentación o devolución para su complementación y/o corrección.



Este es un documento auténtico imprimible de un elemento electrónico archivado en la Universidad Nacional de Huancavelica, siguiendo lo dispuesto por el Art. 25° del D.S. 070.2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser verificados a través de la siguiente dirección.
<https://www.appunh.com/validar-documento/195c7d3a-f2e2-4eaa-a04c-d8bac68499eb/verificar>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decanatura



RESOLUCIÓN N° 2756-2025-D-FCED-R-UNH

Huancavelica, 31 de diciembre de 2025

Que, de las egresadas Karina Mercedes, García Espinoza y Doris Margarita, Lázaro Velásquez, presentan al Director, del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de ciencias de la Educación, para su designación de jurados evaluadores para revisión del informe final de tesis, declarado apto para sustentación. El Director del Programa de Segunda Especialidad Profesional conforme al Reglamento para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de la Universidad Nacional de Huancavelica y en cumplimiento de la misma, con oficio N° 2082-2025-UNH/PSEP-FCED de fecha (22.12.2025); y solicita al Decano de la Facultad emisión de resolución para revisión y declaración de apto para sustentación del informe final de tesis.

Que, con Resolución N° 1788-2024-D-FCED-UNH, de fecha (12.11.2024); se aprueba la designación como asesora a la Mg. María Elena Ortega Melgar, presentado por Karina Mercedes, García Espinoza y Doris Margarita, Lázaro Velásquez del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Que, con Resolución N° 1701-2025-D-FCED-R-UNH, de fecha (26.08.2025); se aprueba la modificación y aprobación del proyecto de investigación titulado: Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025, presentado por las egresadas Karina Mercedes, García Espinoza y Doris Margarita, Lázaro Velásquez del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En uso de las atribuciones que le confieren al Decano, al amparo de la Ley Universitaria N° 30220, el Estatuto vigente de la Universidad Nacional de Huancavelica y Resolución del Comité Electoral Universitario N° 001-2023-CEU-AU-UNH de fecha (28.06.2023);

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. – DESIGNAR, para revisión y declaración de apto para sustentación, del informe final de la tesis titulada: Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025, presentado por las egresadas Karina Mercedes, García Espinoza y Doris Margarita, Lázaro Velásquez, a fines de optar el título de Segunda Especialidad Profesional en Andragogía - Educación Básica Alternativa, y los miembros del jurado evaluador integrado por:

Presidenta : Dra. Maria Dolores Aguilar Cordova

Secretario : Dr. Fredy Quispe Victoria

Vocal : Dr. Ubaldo Cayllahua Yarasca

Accesitario : Dr. Christian Luis Torres Acevedo

ARTÍCULO SEGUNDO. – NOTIFICAR, con la presente a la asesora a los miembros del jurado evaluador, a las interesadas y al Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación, para los fines que estime conveniente.

“Regístrese, comuníquese y archívese”.

Dr. Abel Gonzales Castro
Decano
Facultad de Ciencias de la Educación
CLTA/*yv

Dr. Christian Luis Torres Acevedo
Secretario Docente
Facultad de Ciencias de la Educación



Este es un documento auténtico imprimible de un elemento electrónico archivado en la Universidad Nacional de Huancavelica, siguiendo lo dispuesto por el Art. 25° del D.S. 070.2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser verificados a través de la siguiente dirección.
<https://www.appunh.com/validar-documento/195c7d3a-f2e2-4eaa-a04c-d8bac68499eb/verificar>





UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACION

Investigador (es)	García Espinoza, Karina Mercedes
	Lázaro Velásquez, Doris Margarita
Título del Proyecto de Investigación	Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025
Jurado	Dr. Fredy Quispe Victoria

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

TÍTULO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)				X	
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio				X	
RESUMEN		1	2	3	4	5
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				X	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos				X	
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				X	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo				X	
INTRODUCCIÓN		1	2	3	4	5
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio				X	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis				X	
9	Presenta la estructura del informe de investigación				X	
CAPÍTULO I [PROBLEMA] PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica				X	
11	Se delimita y contextualiza el problema				X	
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente				X	
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad				X	
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población				X	
OBJETIVOS		1	2	3	4	5
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio				X	
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación				X	
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar				X	
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio				X	
LIMITACIONES DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados				X	
CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO] ANTECEDENTES		1	2	3	4	5
20	Se mencionan los antecedentes de estudio				X	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.				X	
BASES TEÓRICAS		1	2	3	4	5
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación				X	
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes				X	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

HIPÓTESIS		1	2	3	4	5
25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa				X	
26	La hipótesis responde al problema planteado				X	

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3	4	5
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				X	

VARIABLES		1	2	3	4	5
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio				X	
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio				X	

CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]		1	2	3	4	5
31	Se identifica el ámbito de estudio				X	
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación				X	
33	Se describen los métodos de investigación utilizados				X	
34	Se identifican la población y muestra de estudio				X	
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado				X	
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados				X	
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento				X	
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos				X	
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos				X	

CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados				X	
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados				X	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
42	Se interpreta y justifica los resultados				X	
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		1	2	3	4	5
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados				X	
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación				X	

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA		1	2	3	4	5
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido				X	
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto				X	

ANEXO		1	2	3	4	5
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio				X	

↓

↓

↓

↓

↓

CONTEO TOTAL DE MARCAS		0	0	0	192	0
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)		A	B	C	D	E

$$\text{Puntaje total} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 192$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
Desaprobado	48 – 96
Replantear	97 – 144
Aprobado	145 - 240

Nombre del jurado: Dr. Fredy Quispe Victoria

Firma



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

DECLARADO APTO PARA SUSTENTACIÓN

PRESIDENTE: DRA. MARÍA DOLORES AGUILAR CÓRDOVA

SECRETARIO: DR. FREDY QUISPE VICTORIA

VOCAL: DR. UBALDO CAYLLAHUA YARASCA

EGRESADAS: DORIS MARGARITA LAZARO VELASQUEZ Y KARINA MERCEDES GARCÍA ESPINOZA

OBSERVACIONES:

Ninguna.

Huancavelica, 27 de enero de 2026.

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACION

Investigador (es)	García Espinoza, Karina Mercedes
	Lázaro Velásquez, Doris Margarita
Título del Proyecto de Investigación	Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

TÍTULO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)					X
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio					X

RESUMEN		1	2	3	4	5
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				X	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos				X	
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				X	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo					X

INTRODUCCIÓN		1	2	3	4	5
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio				X	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis				X	
9	Presenta la estructura del informe de investigación					X

CAPÍTULO I [PROBLEMA]	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1	2	3	4	5
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica				X	
11	Se delimita y contextualiza el problema				X	
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente				X	

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad					X
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población					X

OBJETIVOS		1	2	3	4	5
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio					X
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación					X
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar					X

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio				X	

LIMITACIONES DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados				X	

CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO]	ANTECEDENTES	1	2	3	4	5
20	Se mencionan los antecedentes de estudio				X	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.				X	

BASES TEÓRICAS		1	2	3	4	5
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación				X	
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes				X	

HIPÓTESIS		1	2	3	4	5
-----------	--	---	---	---	---	---



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa					X
26	La hipótesis responde al problema planteado					X

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3	4	5
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				X	

VARIABLES		1	2	3	4	5
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio					X
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio					X

CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]		1	2	3	4	5
31	Se identifica el ámbito de estudio					X
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación					X
33	Se describen los métodos de investigación utilizados					X
34	Se identifican la población y muestra de estudio					X
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado					X
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados					X
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento					X
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos					X
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos					X

CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados					X
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados					X

DISCUSIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
42	Se interpreta y justifica los resultados				X	
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		1	2	3	4	5
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados				X	
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación				X	

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA		1	2	3	4	5
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido					X
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto					X

ANEXO		1	2	3	4	5
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS		1	2	3	4	5
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)					21	27
		A	B	C	D	E

$$\text{Puntaje total} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 219$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO		INTERVALO
Desaprobado	☐	48 – 96
Replantear	☐	97 – 144
Aprobado	☒	145 - 240

Nombre del jurado : María Dolores Aguilar Córdova



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

DECLARADO APTO PARA SUSTENTANCION

PRESIDENTE: María Dolores Aguilar Córdova

SECRETARIO: _____

VOCAL: _____

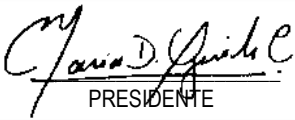
EGRESADOS:

- García Espinoza, Karina Mercedes
- Lázaro Velásquez, Doris Margarita

OBSERVACIONES:

APROBADO

Huancavelica, 12 de diciembre de 2025


PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACION

Investigador (es)	García Espinoza, Karina Mercedes
	Lázaro Velásquez, Doris Margarita
Título del Proyecto de Investigación	Estrés Académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma-Junín, 2025.

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

TÍTULO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)				X	
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio				X	

RESUMEN		1	2	3	4	5
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				X	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos				X	
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				X	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo				X	

INTRODUCCIÓN		1	2	3	4	5
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio				X	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis					X
9	Presenta la estructura del informe de investigación					X

CAPÍTULO I [PROBLEMA]	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1	2	3	4	5
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica				X	
11	Se delimita y contextualiza el problema				X	
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente				X	

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad				X	
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población				X	

OBJETIVOS		1	2	3	4	5
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio				X	
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación				X	
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar				X	

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio				X	

LIMITACIONES DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados				X	

CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO]	ANTECEDENTES	1	2	3	4	5
20	Se mencionan los antecedentes de estudio					X
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.					X

BASES TEÓRICAS		1	2	3	4	5
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación				X	
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes				X	

HIPÓTESIS		1	2	3	4	5
-----------	--	---	---	---	---	---



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa	---	---	---	---	---
26	La hipótesis responde al problema planteado	---	---	---	---	---

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3	4	5
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				X	

VARIABLES		1	2	3	4	5
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio				X	
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio				X	

CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]		1	2	3	4	5
31	Se identifica el ámbito de estudio					X
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación					X
33	Se describen los métodos de investigación utilizados					X
34	Se identifican la población y muestra de estudio					X
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado				X	
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados				X	
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento				X	
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos				X	
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos				X	

CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados				X	
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados				X	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
42	Se interpreta y justifica los resultados				X	
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		1	2	3	4	5
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados				X	
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación				X	

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA		1	2	3	4	5
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido					X
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto					X

ANEXO		1	2	3	4	5
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS		1	2	3	4	5
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)					35	11
		A	B	C	D	E

$$\text{Puntaje total} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 4(35) + 5(11) = 195$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO		INTERVALO
Desaprobado	☐	48 – 96
Replantear	☐	97 – 144
Aprobado X	☐	145 - 240

Nombre del jurado : Ubaldo Cayllahua Yarasca



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

DECLARADO APTO PARA SUSTENTACIÓN

PRESIDENTE: _____

SECRETARIO: _____

VOCAL: Ubaldo Cayllahua Yarasca

EGRESADO:

García Espinoza, Karina Mercedes
Lázaro Velásquez, Doris Margarita

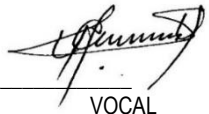
OBSERVACIONES:

Ninguna.

Huancavelica, 9 de enero de 2026.

PRESIDENTE

SECRETARIO



VOCAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA

(Creado por ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL



TESIS

**Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un
CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de aprendizaje en educación

PRESENTADO POR:

García Espinoza, Karina Mercedes

Lázaro Velásquez, Doris Margarita

PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD:

EN ANDRAGOGÍA-EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

HUANCABELICA – PERÚ

2025

Acta de sustentación

Certificado de similitud

Título

Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del
distrito de Tarma – Junín, 2025

Autoras

García Espinoza, Karina Mercedes

Lázaro Velásquez, Doris Margarita

Asesora

Mg. Ps. María Elena Ortega Melgar

DNI: 73217688

<https://orcid.org/0000-0002-4854-4723>

Dedicatoria

Consagro el presente esfuerzo a mis seres queridos, mis padres y familiares que me apoyan siempre en todo momento de mi carrera.

Agradecimiento

Nuestra gratitud a las Autoridades Universitarias de Huancavelica, de la facultad de Educación, Programa de Segunda Especialidad Profesional y a la comunidad educativa del Centro de Educación Básica Alternativa del distrito de Tarma, por su apoyo incondicional para el desarrollo de la presente indagación.

Índice

Portada.....	i
Acta de sustentación.....	ii
Certificado de similitud.....	iii
Título.....	iv
Autoras	v
Asesora.....	vi
Dedicatoria	vii
Agradecimiento.....	viii
Índice.....	ix
Índice de tablas.....	xiii
Índice de figuras.....	xiv
Resumen.....	xv
Abstract	xvi
Introducción	xvii

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema.....	19
1.2 Formulación del problema	21
1.1.1 Problema general	21

1.1.2 Problemas específicos.....	21
1.3 Objetivos	22
1.1.3 Objetivo general	22
1.1.4 Objetivos específicos.....	22
1.4 Justificación del estudio	22
1.5 Limitaciones	24

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes	25
2.1.1 A nivel internacional	25
2.1.2 A nivel nacional.....	27
2.1.3 A nivel local.....	30
2.2 Bases teóricas	32
2.2.1 Conceptualización del estrés académico	32
2.2.2 Dimensiones del estrés académico	34
2.2.3 Niveles de estrés académico	35
2.2.4 Teorías y modelos sobre el estrés académico	37
2.2.5 Educación Básica Alternativa (EBA)	41
2.2.6 Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)	41
2.3 Definición de términos	42
2.4 Hipótesis.....	43

2.5 Variables.....	43
2.6 Operacionalización de variables.....	45

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Ámbito temporal y espacial.....	46
3.2 Tipo de investigación	46
3.3 Nivel de investigación.....	47
3.4 Métodos de la investigación.....	47
3.4.1 Método general.....	47
3.4.2 Método específico.....	47
3.5 Diseño de investigación	47
3.6 Población, muestra y muestreo.....	48
3.6.1 Población	48
3.6.2 Muestra	48
3.6.3 Muestreo	49
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	49
3.7.1 Técnicas de investigación.....	49
3.7.2 Instrumento de investigación.....	49
3.8 Técnicas y procesamiento de análisis de datos.....	51

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis de información	53
-----------------------------------	----

4.1.1 Estadísticos descriptivos.....	53
4.1.2 Frecuencia y porcentaje.....	57
4.2 Discusión de los resultados	62
Conclusiones	67
Recomendaciones.....	68
Referencia bibliográfica	69
Anexo	75

Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable de estudio.....	45
Tabla 2	<i>Estadísticos descriptivos de la variable estrés académico</i>	53
Tabla 3	<i>Estadísticos descriptivos de las dimensiones del estrés académico</i>	55
Tabla 4	<i>Niveles de estrés académico.....</i>	57
Tabla 5	<i>Niveles de la dimensión 1: Estresores</i>	58
Tabla 6	<i>Niveles de la dimensión 2: Síntomas.....</i>	59
Tabla 7	<i>Niveles de la dimensión 3: Estrategias de afrontamiento.....</i>	61

Índice de figuras

Figura 1 <i>Diagrama de cajas de la variable esteres académico.....</i>	54
Figura 2 <i>Diagrama de cajas de las dimensiones del estrés académico.....</i>	55
Figura 3 <i>Diagrama de barras de los niveles de la variable global</i>	57
Figura 4 <i>Diagrama de barras de los niveles estresores.....</i>	58
Figura 5 <i>Diagrama de barras de los niveles de los síntomas del estrés</i>	60
Figura 6 <i>Diagrama de barras de los niveles de las estrategias de afrontamiento ...</i>	61

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) del distrito de Tarma – Junín durante el año 2025. La población estuvo conformada por 42 estudiantes matriculados, de los cuales 34 constituyeron la muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y con diseño no experimental de corte transversal. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el Inventario SISCO del Estrés Académico, elaborado por Barraza (2007) y adaptado al contexto peruano por Puescas-Sánchez et al. (2020), cuya confiabilidad alcanzó un alfa de Cronbach de 0.71. Los resultados evidenciaron que el 64.70% de los estudiantes presentó un nivel moderado de estrés académico, seguido por un 32.4% en nivel leve y un 2.9% en nivel profundo. En cuanto a las dimensiones, los estresores académicos se ubicaron mayoritariamente en nivel moderado (64.7%), los síntomas del estrés en nivel leve (64.7%) y las estrategias de afrontamiento en nivel moderado (61.8%). Se concluyó que los estudiantes del CEBA experimentan niveles moderados de estrés académico, atribuibles a las demandas académicas, las responsabilidades personales y el contexto socioeconómico en el que se desarrollan. Los hallazgos resaltan la importancia de promover estrategias institucionales de apoyo emocional y pedagógico para mitigar el impacto del estrés en el aprendizaje.

Palabras clave: estrés académico, estresores, síntomas, afrontamiento, educación básica alternativa.

Abstract

This study aimed to describe the level of academic stress among students in the advanced cycle of an Alternative Basic Education Center (CEBA) in the district of Tarma, Junín, during the year 2025. The population consisted of 42 enrolled students, of whom 34 were selected through non-probability convenience sampling. The research was conducted using a quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional design. Data was collected using a survey, and the instrument was the SISCO Academic Stress Inventory, developed by Barraza (2007) and adapted to the Peruvian context by Puentes-Sánchez et al. (2020), which achieved a Cronbach's alpha reliability of 0.71. The results showed that 64.70% of the students presented a moderate level of academic stress, followed by 32.4% at a mild level and 2.9% at a severe level. Regarding the dimensions, academic stressors were mostly classified as moderate (64.7%), stress symptoms as mild (64.7%), and coping strategies as moderate (61.8%). It was concluded that CEBA students experience moderate levels of academic stress, attributable to academic demands, personal responsibilities, and the socioeconomic context in which they live. The findings highlight the importance of promoting institutional strategies for emotional and pedagogical support to mitigate the impact of stress on learning.

Keywords: academic stress, stressors, symptoms, coping, alternative basic education.

Introducción

El estrés académico constituye una de las problemáticas más relevantes en el ámbito educativo contemporáneo, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y económica. En el caso de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), los estudiantes suelen enfrentar múltiples exigencias derivadas de la combinación de responsabilidades laborales, familiares y académicas, lo que incrementa su nivel de tensión emocional y afecta su rendimiento escolar. Este fenómeno se acentúa en zonas como el distrito de Tarma, donde muchos estudiantes adultos o jóvenes que retornan a la educación formal presentan condiciones de desigualdad que inciden directamente en su bienestar psicológico y desempeño académico.

Diversas investigaciones han abordado esta problemática. A nivel internacional, Barraza (2018) sostiene que el estrés académico es un proceso adaptativo influido por la percepción de las demandas educativas y los recursos personales de afrontamiento. En el contexto nacional, estudios desarrollados por Lopez (2024) y Alvarado (2021) evidencian que los estudiantes de educación básica alternativa presentan niveles moderados a altos de estrés, asociados a la sobrecarga de tareas, la falta de tiempo y la escasa orientación emocional. A nivel local, investigaciones realizadas en la región Junín reflejan que las condiciones socioeconómicas y la limitada infraestructura educativa constituyen factores que incrementan el malestar psicológico en esta población (Tucto, 2021 y Julcarima, 2020).

En ese marco, la presente investigación tuvo como objetivo general describir el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín durante el año 2025, considerando tres dimensiones: estresores académicos, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental.

La investigación se organiza en cuatro capítulos:

El primer capítulo, denominado Planteamiento del problema, presenta la descripción y formulación de la problemática, los objetivos generales y específicos, la justificación y las limitaciones del estudio.

El segundo capítulo, Marco teórico, incluye los antecedentes de la investigación, las bases teóricas, la descripción de la variable de estudio, la definición de términos clave y la operacionalización de la variable.

El tercer capítulo, Metodología de la investigación, detalla el ámbito temporal y espacial del estudio, así como el tipo, nivel, método y diseño de investigación. Además, describe la población, la muestra, el procedimiento de muestreo, los instrumentos, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos de análisis.

Finalmente, el cuarto capítulo, Presentación de resultados, expone los hallazgos mediante estadísticas descriptivas, su respectiva discusión, y presenta las conclusiones, recomendaciones y anexos, que incluyen la matriz de consistencia, el instrumento utilizado y otros documentos relevantes.

Las autoras

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

En la actualidad, el estrés académico se ha consolidado como uno de los principales problemas de salud mental a nivel global, afectando a personas de diversas edades, géneros y contextos socioculturales. Este fenómeno se comprende como una respuesta fisiológica y psicológica del organismo frente a situaciones que son percibidas como amenazantes o desbordantes para la estabilidad personal (Escobar et al., 2018). La Organización Mundial de la Salud (2023) advierte que el estrés excesivo puede provocar consecuencias físicas como: dolores musculares, insomnio y trastornos gastrointestinales, y psicológicas como: ansiedad, depresión, irritabilidad e incluso dependencia a sustancias, afectando negativamente el desempeño académico, laboral, familiar y social del individuo.

Autores como Barraza (2009) explica que los principales estresores en estudiantes incluyen: la sobrecarga de tareas, las exigencias académicas excesivas, los ambientes escolares inadecuados, las evaluaciones frecuentes, los conflictos interpersonales, el poco tiempo para estudiar y la presión constante por cumplir con resultados. Cuando estas demandas son percibidas como amenazantes y el estudiante no cuenta con estrategias adecuadas para salir de este proceso, aparece el distrés (estrés negativo), el cual puede generar insomnio, fatiga, bajo rendimiento académico, desinterés, ansiedad o incluso deserción escolar. Sin embargo, si el estudiante percibe

las exigencias como desafíos motivadores, estas pueden fortalecer su desempeño y bienestar emocional.

A nivel nacional, diversas investigaciones advierten el crecimiento sostenido del estrés académico entre adolescentes y jóvenes. Este tipo de estrés se genera cuando las exigencias del entorno educativo como tareas, evaluaciones, presión por el rendimiento, y expectativas familiares superan los recursos personales del estudiante para afrontarlas. Según Zumba y Moreta (2022), aproximadamente el 64 % de estudiantes entre 14 y 23 años en el Perú presentan niveles moderados de estrés, y un 13 % manifiesta niveles graves o muy graves, siendo las mujeres más propensas a experimentarlo. Este fenómeno se intensificó a raíz de la pandemia, que obligó a modificar las dinámicas escolares a través de la virtualización, el uso intensivo de tecnologías y cambios en las políticas educativas, generando una sobrecarga emocional y cognitiva en los estudiantes.

Dentro del sistema educativo peruano, la Educación Básica Alternativa (EBA) representa una modalidad fundamental para jóvenes y adultos que no lograron culminar sus estudios en la edad regular. En este contexto, los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) acogen a una población caracterizada por la heterogeneidad de edades, responsabilidades laborales y familiares, y trayectorias educativas interrumpidas. En estos espacios, el estrés académico adquiere características particulares, debido a que la mayoría de estudiantes combina jornadas laborales extenuantes con estudios nocturnos. Esta situación genera altos niveles de agotamiento físico, falta de concentración, desmotivación e incluso abandono escolar.

En el contexto regional de Junín, se ha reportado un número creciente de estudiantes con síntomas de estrés académico en diversas instituciones de EBA. Esta situación se vuelve más crítica a nivel local, en el distrito de Tarma, donde docentes de los CEBA advierten comportamientos preocupantes en un grupo significativo de estudiantes del ciclo avanzado, tales como: irritabilidad, desinterés por las clases, ausentismo frecuente, retraso en la entrega de tareas, ansiedad, y signos de agotamiento emocional y físico. Muchos de estos jóvenes asisten a clases después de

cumplir con largas jornadas de trabajo en comercios, restaurantes, talleres o como conductores de vehículos menores. Estas condiciones, sumadas a la falta de objetivos educativos claros y a los escasos recursos familiares, agravan el impacto del estrés en su desempeño académico.

Ante esta situación, resulta urgente realizar un estudio que permita analizar las causas, manifestaciones y consecuencias del estrés académico en los estudiantes del CEBA del distrito de Tarma. Este conocimiento es necesario para diseñar estrategias pedagógicas, psicoeducativas y sociales que promuevan el bienestar integral y contribuyan a reducir los efectos negativos del estrés en esta población educativa vulnerable.

1.2 Formulación del problema

1.1.1 Problema general

¿Cuál es el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el 2025?

1.1.2 Problemas específicos

1. ¿Cuál es el nivel de estresores académicos en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025?
2. ¿Cuál es el nivel de síntomas del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025?
3. ¿Cuál es el nivel de estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025?

1.3 Objetivos

1.1.3 Objetivo general

Describir el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025.

1.1.4 Objetivos específicos

1. Describir el nivel de estresores académicos en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025.
2. Describir el nivel de síntomas del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025.
3. Describir el nivel de estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín en el año 2025.

1.4 Justificación del estudio

La presente investigación se justifica en primer lugar por su valor teórico, ya que busca aportar a la literatura existente sobre el estrés académico en contextos de Educación Básica Alternativa (EBA). Esta problemática, ampliamente abordada desde enfoques médicos, psicológicos y pedagógicos, requiere de estudios contextualizados que permitan profundizar en las características de su aparición, especialmente en poblaciones vulnerables como los estudiantes jóvenes y adultos. De este modo, los resultados obtenidos podrán servir de sustento teórico para futuras investigaciones que deseen explorar esta misma variable u otras relacionadas al bienestar emocional en entornos educativos no convencionales.

Desde el valor metodológico, el estudio se desarrollará bajo el enfoque cuantitativo, aplicando un diseño descriptivo simple. Se empleará como técnica la encuesta, utilizando un cuestionario estandarizado con escala tipo Likert, el cual

permitirá recopilar datos precisos y sistemáticos acerca de los niveles de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento del estrés académico. Esta metodología facilitará la identificación de patrones y características del fenómeno en la población de estudio, ofreciendo un modelo replicable para investigaciones posteriores en otros CEBA del país.

En relación con el valor práctico, los hallazgos de este estudio permitirán generar recomendaciones concretas que orienten el diseño de estrategias preventivas y de intervención psicoeducativa, con el fin de reducir los niveles de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado. Asimismo, se brindarán orientaciones útiles a docentes, directivos y profesionales de apoyo, que podrán implementar acciones basadas en evidencia para mejorar el clima emocional y el rendimiento académico en estos centros educativos.

Respecto al valor relacionado con la salud, el presente proyecto cobra relevancia al considerar que el estrés académico puede comprometer la salud mental e integral de los estudiantes, generando consecuencias como ansiedad elevada, fatiga crónica, ausentismo escolar, deserción y apatía hacia el estudio. Al abordar esta problemática desde un enfoque preventivo, se busca contribuir al bienestar psicológico de los estudiantes y promover una educación más saludable y sostenible.

Finalmente, desde el valor social, esta investigación proporcionará información valiosa no solo para los estudiantes, sino también para su entorno más cercano, incluyendo a padres de familia, parejas, empleadores y docentes. Al visibilizar los factores que influyen en el estrés académico, se podrá sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de brindar apoyo emocional, contención y acompañamiento en el proceso formativo de los jóvenes y adultos que integran los CEBA. Así, se contribuirá a evitar que esta problemática se agudice y se promoverá una cultura de bienestar y desarrollo personal en el ámbito educativo alternativo.

1.5 Limitaciones

La principal limitación de la investigación fue el tamaño reducido de la población del CEBA, lo que restringió la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, algunos estudiantes mostraron limitaciones en la disponibilidad de tiempo para responder el instrumento debido a sus responsabilidades laborales y familiares, lo que pudo influir en la profundidad de sus respuestas. Finalmente, el estudio se centró exclusivamente en la descripción del estrés académico sin abordar variables asociadas, por lo que se sugiere ampliar futuros estudios hacia un enfoque correlacional o explicativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 A nivel internacional

Bravo y Ruiz (2024), en su estudio titulado *Nivel de estrés académico de los estudiantes de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Don Bosco de Macas. Periodo septiembre 2023 - febrero 2024*, tuvo como objetivo determinar el nivel de estrés académico en los estudiantes de tercero de bachillerato de dicha institución educativa. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo. Se trabajó con una muestra de 144 estudiantes, aplicando como instrumento el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO SV-21), y el procesamiento de datos se realizó mediante Microsoft Excel y SPSS versión 29. Los resultados mostraron que el nivel de estrés académico predominante fue el moderado (68,8 %), seguido del severo (26,4 %) y el leve (4,9 %), siendo constantes según el sexo y la edad. En conclusión, se evidenció que los estudiantes experimentan principalmente un nivel moderado de estrés académico, lo cual pone de manifiesto la necesidad de estrategias de acompañamiento emocional que contribuyan a preservar su bienestar integral.

Morales-Mota et al. (2022), en su estudio titulado *Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19*, tuvieron como objetivo explorar y analizar la presencia de síntomas de estrés académico, así como su relación con la procrastinación académica, el uso inapropiado del internet y la adicción a las redes sociales durante el confinamiento. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional, y se aplicó a una muestra de 246 adolescentes del estado de Puebla, México. Los resultados revelaron la presencia de síntomas de estrés académico y su asociación significativa con el uso inadecuado del internet y las redes sociales, aunque no se halló una correlación directa con la procrastinación académica. Se concluye que los estudiantes presentaron un nivel importante de estrés académico relacionado con la gestión inadecuada de recursos tecnológicos y la dificultad de adaptación a las metodologías virtuales, aspectos que deben considerarse con cautela debido al contexto excepcional de confinamiento en el que fue realizada la investigación.

Rueda-García et al. (2021), en su estudio titulado *Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana*, tuvieron como objetivo establecer la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Enfermería de una universidad pública de Quito, Ecuador, durante el periodo 2019-2020. Se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, diseño descriptivo, analítico y transversal, con una muestra censal de 735 estudiantes, aplicando el Inventario SISCO de estrés académico y considerando los promedios académicos como fuente secundaria. Los resultados revelaron que el 99 % de los estudiantes presentó niveles de estrés moderado (39 %) o severo (60 %), siendo los principales factores estresores la sobrecarga de trabajo (54 %), los problemas de concentración (87 %) y la fatiga crónica (82 %). En cuanto al rendimiento académico, se observaron promedios medianos entre 7.90 y 8.55 en los distintos semestres, siendo los primeros y el sexto los de menor rendimiento. Se concluye que existe una influencia directa entre el nivel de estrés académico y el desempeño académico de los estudiantes, lo cual pone de manifiesto la necesidad de

estrategias institucionales de apoyo para mitigar estos efectos en la formación profesional.

Arteaga y Dorado (2020), en su investigación titulada *Estrategias de afrontamiento utilizadas en estados de estrés académico de los adolescentes de 16 a 18 años de edad, de la Unidad Educativa Particular Isaac Newton y de la Unidad Educativa del Milenio Olmedo Pesillo, provincia de Pichincha*, tuvieron como objetivo determinar y comparar las estrategias de afrontamiento utilizadas ante el estrés académico por estudiantes de dos instituciones educativas ubicadas en contextos urbano y rural. El estudio fue de enfoque cuantitativo, descriptivo y de campo, con una muestra total de 288 estudiantes (144 por institución). Se aplicaron como instrumentos el Inventario de Estrés Académico (SISCO) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Los resultados evidenciaron que, en ambas instituciones, la estrategia de afrontamiento más frecuente fue “buscar diversiones relajantes” (87 % en zona urbana y 73 % en zona rural), mientras que los niveles de estrés académico fueron más altos en los estudiantes de la Unidad Educativa Isaac Newton (31 % en nivel alto) frente a un 68 % en nivel medio en la institución rural. Se concluye que el estrés académico se manifiesta con diferentes niveles según el contexto geográfico, y que, a pesar de ello, las estrategias de afrontamiento no varían significativamente, lo que sugiere la necesidad de planes institucionales para fortalecer recursos cognitivos que permitan una mejor gestión del estrés escolar.

2.1.2 A nivel nacional

López (2024), en su investigación titulada *Rendimiento académico en matemática y el estrés en los estudiantes de un CEBA del distrito de Simón Bolívar – Pasco, 2022*, tuvo como propósito determinar la relación entre el rendimiento académico en matemática y el estrés académico en los estudiantes del CEBA “Venancio Cornelio Mauricio” de dicho distrito. El estudio fue de tipo básico, con un nivel descriptivo correlacional, orientado a ampliar el conocimiento teórico sobre la relación entre ambas variables. Se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2018) como instrumento principal para medir el nivel de estrés, mientras que

los datos fueron analizados mediante la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson, con el fin de contrastar la hipótesis de relación directa entre las variables. Los resultados evidenciaron que existe una relación significativa y directa entre el rendimiento académico en matemática y el nivel de estrés académico de los estudiantes. Asimismo, se observó que, de los 34 participantes, el 32 % manifestó sufrir estrés “algunas veces”, otro 32 % “casi siempre”, el 30 % “siempre”, mientras que un 3 % indicó sufrirlo “rara vez” y otro 3 % “nunca”. Estos hallazgos reflejan la alta presencia del estrés académico entre los estudiantes del CEBA, el cual podría estar incidiendo en su desempeño académico.

Huamán y Ramos (2022), en su tesis titulada *Estrés académico durante la crisis por COVID-19 en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Bambamarca, 2021*, tuvieron como propósito describir el nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria durante la crisis sanitaria. El estudio fue de enfoque cuantitativo y se aplicó a una muestra determinada por fórmula matemática. Se utilizó un cuestionario de 14 ítems, elaborado por los propios investigadores y aplicado a padres y/o tutores de estudiantes de entre 15 y 17 años. Los resultados evidenciaron que el 65,1 % de los estudiantes presentaron un nivel alto de estrés académico, siendo las principales causas: la sobrecarga académica (76,7 %), problemas con el acceso a internet (74,4 %), exceso de tiempo frente a dispositivos (55 %) y la falta de espacios adecuados para el estudio (32,6 %). En cuanto a las manifestaciones emocionales, se observaron síntomas como tristeza (41 %), ansiedad (30,2 %), indiferencia (27,9 %), aburrimiento (18,6 %), desconcentración (9,3 %) y cansancio (7 %). Se concluye que la pandemia intensificó el estrés académico y sus efectos sintomáticos en los adolescentes, impactando significativamente su bienestar emocional y su adaptación escolar.

Alvarado (2021), en su tesis titulada *Estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio público del distrito de Imperial, Cañete, 2020*, tuvo como objetivo determinar el nivel de estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Imperial, provincia de Cañete. El estudio fue de tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra estuvo

conformada por 101 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO de Barraza (2007), adaptado a la población peruana por Puentes (2010), con una alta confiabilidad ($\alpha = 0.90$). Los resultados evidenciaron que el 42,6 % de los estudiantes presentó un nivel medio alto de estrés académico; además, el 44,6 % mostró un nivel alto en la dimensión estresores, el 65,3 % un nivel alto de síntomas de estrés y el 52,5 % un nivel bajo en estrategias de afrontamiento. Se concluye que los estudiantes enfrentan una alta carga de estresores escolares que desencadenan reacciones físicas y emocionales, sin contar con estrategias adecuadas para gestionar dicho estrés, lo que compromete su bienestar académico y personal.

Castro y Cusi (2021), en su investigación titulada *Estrés académico en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría 037 – San Juan de Lurigancho, 2021*, tuvieron como objetivo principal determinar el nivel de estrés académico en estudiantes del tercer grado de secundaria de dicha institución educativa. El estudio fue de tipo descriptivo, con diseño no experimental, y contó con una población de 120 estudiantes. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva. Los resultados evidenciaron que el 89,2 % de los estudiantes presentó un nivel moderado de estrés académico, influenciado por factores como la sobrecarga de tareas, las exigencias escolares y el contexto crítico vivido. Asimismo, en las tres dimensiones evaluadas (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento), los estudiantes mostraron también niveles moderados. Se concluye que el estrés académico se presenta de forma generalizada en un nivel moderado, lo cual refleja la necesidad de fortalecer estrategias de afrontamiento en los estudiantes para preservar su bienestar emocional y académico.

Heredia y Heredia (2024) realizaron la investigación titulada *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA de la provincia de Jaén, Cajamarca – 2022*, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en los estudiantes del CEBA Jaén de Bracamoros. El estudio se enmarcó en un tipo básico y nivel descriptivo correlacional. La población estuvo compuesta por 49 estudiantes, a quienes se les aplicó el Inventario

ICE de Bar-On para evaluar la inteligencia emocional y el Inventario SISCO para medir el estrés académico. Los resultados evidenciaron una relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico ($r = -0.807$, $p = 0.000$). Además, se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional —interpersonal ($r = -0.323$, $p = 0.023$), intrapersonal ($r = -0.296$, $p = 0.039$), adaptabilidad ($r = -0.406$, $p = 0.004$) y estado de ánimo general ($r = -0.697$, $p = 0.000$)— con el estrés académico. En cuanto a los niveles, el 94 % de los estudiantes presentó una inteligencia emocional muy alta, mientras que el 51 % evidenció un nivel moderado de estrés académico, el 31 % leve y el 18 % un nivel muy severo.

Canaza (2023) desarrolló la investigación titulada *Estrés académico en estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa del Colegio Glorioso San Carlos de la ciudad de Puno*, con el propósito de determinar el nivel de estrés académico presente en los estudiantes del ciclo avanzado de dicha institución durante el año 2022. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con diseño no experimental y de corte transeccional transversal, sustentado en el paradigma positivista y el enfoque empirista-inductivo. La población estuvo conformada por 233 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 70 participantes que asistían de manera presencial. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de 32 ítems orientado a medir el nivel de estrés académico, y el análisis se realizó mediante estadística descriptiva basada en frecuencias. Los resultados mostraron que el 54 % de los estudiantes (38 de 70) presentaban niveles elevados de estrés académico, evidenciando una alta incidencia de este fenómeno en el grupo estudiado.

2.1.3 A nivel local

Rodríguez (2024), en su tesis titulada *Estrés y rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Junín*, tuvo como objetivo establecer la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico en estudiantes de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. La

investigación fue de tipo aplicada, con método descriptivo y diseño descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 114 estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta como técnica y un cuestionario como instrumento. Los resultados indicaron que el 35,1 % de los estudiantes presentaron un nivel severo de estrés académico, el 50 % nivel moderado y el 14,9 % nivel leve. En cuanto al rendimiento académico, el 20,2 % obtuvo un nivel alto, el 57 % nivel medio y el 22,8 % nivel bajo. Se encontró una correlación positiva alta entre ambas variables ($Rho = 0,834$; $p < 0,05$), lo cual evidenció que a mayor estrés académico, menor es el rendimiento. Se concluye que el nivel de estrés predominante fue moderado y que existe una relación directa y significativa con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, destacando la necesidad de implementar estrategias de regulación emocional y afrontamiento.

Tucto (2021), en su investigación titulada *Estrés académico en estudiantes del ciclo avanzado del CEBA José María Arguedas – Huancayo*, tuvo como objetivo describir el nivel de estrés académico en estudiantes del ciclo avanzado de dicho centro educativo ubicado en la región Junín. El estudio fue de tipo cuantitativo, con un diseño descriptivo simple. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes del cuarto y quinto grado del ciclo avanzado, a quienes se les aplicó el Inventario de Estrés Académico SISCO. Los resultados revelaron que el 58 % de los estudiantes presentó un nivel moderado de estrés académico, mientras que un 15 % alcanzó un nivel alto. Los principales factores estresantes fueron el tiempo limitado para realizar tareas, el cansancio acumulado tras la jornada laboral y la falta de apoyo familiar. Se concluyó que el estrés académico afecta de manera significativa a los estudiantes de CEBA, debido a su doble carga laboral y educativa, lo cual evidencia la necesidad de implementar estrategias institucionales de apoyo emocional y pedagógico.

Julcarima (2020) desarrolló un estudio titulado *Estrés y rendimiento académico en estudiantes de un centro preuniversitario en Tarma*, con el propósito de determinar la relación entre ambas variables durante el año 2019. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y un diseño no experimental de tipo transversal. La muestra estuvo constituida por 63 estudiantes de

un centro preuniversitario de la provincia de Tarma, aplicando análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados mostraron que no existió una relación significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico ($p = 0.1$). Se observó que los estudiantes con bajo rendimiento académico presentaban niveles leves de estrés (22.2 %), mientras que aquellos con buen rendimiento evidenciaban niveles moderados (4.8 %). En conclusión, los estudiantes presentaron en su mayoría un nivel leve de estrés académico y un rendimiento académico deficiente, sin encontrarse una relación estadísticamente significativa entre las variables ni con los factores sociodemográficos analizados.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Conceptualización del estrés académico

El concepto de estrés académico ha evolucionado con el tiempo en función del contexto educativo, las demandas del entorno y los enfoques psicológicos aplicados. En sus orígenes, Selye (1960), considerado el pionero en el estudio del estrés, lo definió como una respuesta inespecífica del organismo ante cualquier demanda, sin referirse directamente al ámbito académico. Años después, reformuló su definición enfatizando que el estrés constituye una reacción fisiológica del cuerpo frente a estímulos externos que alteran su equilibrio interno (Selye, 1983, citado por Belloc et al., 2009). Dichos estímulos, denominados estresores, provocan una activación generalizada del organismo que busca adaptarse a las exigencias del entorno.

Debido a su naturaleza no observable, el término “estrés” ha sido considerado complejo y ambiguo, lo que ha generado diversas interpretaciones teóricas (Kloster & Perrotta, 2019). Para reducir la confusión conceptual, Lazarus y Folkman (1986, citados en Souto, 2013) propusieron emplear el término de manera amplia, refiriéndose a todo el campo de estudio que abarca las respuestas y procesos relacionados con este fenómeno. Desde una perspectiva más actual, los modelos integradores o multimodales plantean que el estrés no debe entenderse como un concepto único, sino

como un conjunto de variables interdependientes que actúan de forma dinámica a lo largo del ciclo vital (Berrío & Mazo, 2011).

Kloster y Perrotta (2019) señalan tres enfoques principales para comprender el estrés:

1. Como estímulo, en el que se concibe al estrés como un conjunto de condiciones externas o “estresores” que generan tensión o amenaza en el individuo.
2. Como respuesta, donde el interés se centra en las reacciones psicológicas y fisiológicas que la persona manifiesta frente a dichas demandas.
3. Como proceso, que integra tanto los estresores como las respuestas del individuo, considerando la valoración cognitiva y la interacción persona–entorno como determinantes clave del fenómeno.

A partir de esta base conceptual, el término “estrés académico” surge como una adaptación específica al contexto educativo. Martín (2007) lo identificó como un fenómeno emergente dentro del sistema escolar, que aunque evidente, no había recibido la atención necesaria. Posteriormente, Osorio (2017) lo definió como una reacción psicológica frente a las exigencias académicas como: evaluaciones, presentaciones o actividades prácticas; que afectan el bienestar emocional y el rendimiento del estudiante.

Otros autores han ampliado esta perspectiva. Berrío y Mazo (2011) afirmaron que el estrés académico genera consecuencias emocionales, cognitivas y conductuales que pueden manifestarse en cualquier nivel educativo. Zárate et al. (2018) lo describieron como un tipo de estrés asociado a la percepción de sobrecarga académica, capaz de generar síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. En esa misma línea, Escobar (2018) destacó su impacto negativo en el aprendizaje, el descanso, la autoestima y los hábitos saludables, mientras que Aguilar et al. (2015) propusieron un modelo integral que considera cuatro componentes esenciales: los desencadenantes, la

vivencia subjetiva, los factores moderadores y el impacto sobre la persona, en interacción constante con el contexto educativo.

Asimismo, Barraza (2006) ha contribuido significativamente a la comprensión del estrés académico mediante el modelo sistémico cognoscitivista, el cual concibe este fenómeno como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Según su planteamiento, el estrés académico se inicia cuando el estudiante se enfrenta, en el contexto escolar, a una serie de demandas que percibe como estresantes (exámenes, tareas, presentaciones, entre otras). Esta percepción genera un desequilibrio sistémico manifestado a través de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Frente a ello, el estudiante desarrolla estrategias de afrontamiento orientadas a restaurar el equilibrio perdido (Barraza, 2006). En este sentido, la definición propuesta por Barraza enfatiza la valoración subjetiva que realiza el alumno respecto a las exigencias académicas y la cadena de reacciones adaptativas que se desencadenan como respuesta a dichas presiones.

En general, el estrés académico ha pasado de concebirse como una simple reacción fisiológica a entenderse como un fenómeno psicoeducativo complejo y multidimensional, influido por factores individuales, contextuales y organizacionales. Su presencia sostenida puede afectar significativamente el bienestar psicológico, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo.

2.2.2 Dimensiones del estrés académico

El estrés académico, entendido como una respuesta psicofisiológica frente a las demandas escolares, ha sido abordado ampliamente por Arturo Barraza Macías, quien desarrolló un modelo integral a través del Inventario SISCO del Estrés Académico. Según este autor, el estrés académico puede ser analizado desde tres dimensiones fundamentales: estresores, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2007).

1. Estresores:

Hace referencia a las fuentes generadoras de estrés que provienen del contexto académico. Estas pueden incluir la sobrecarga de tareas, la presión por obtener buenas calificaciones, la exigencia del tiempo, los exámenes, las relaciones interpersonales con docentes y compañeros, así como las expectativas familiares. Estos factores son interpretados por los estudiantes como amenazas a su bienestar o desempeño, generando así un estado de tensión constante.

2. Síntomas del estrés:

Engloba las reacciones que el estudiante experimenta como consecuencia de su exposición a los estresores. Estas respuestas pueden ser físicas (dolores de cabeza, fatiga, insomnio), psicológicas (ansiedad, irritabilidad, tristeza) o conductuales (aislamiento, cambios en los hábitos de estudio, procrastinación). Según Barraza (2007), estos síntomas son señales de alarma que reflejan el desbalance entre las exigencias del entorno y los recursos personales del estudiante para enfrentarlas.

3. Estrategias de afrontamiento:

La cual se refiere a los mecanismos que emplea el estudiante para reducir, tolerar o superar el estrés académico. Estas estrategias pueden ser adaptativas, como la planificación del tiempo, el estudio organizado, la búsqueda de apoyo social o el uso de técnicas de relajación; o desadaptativas, como la evitación, el consumo de sustancias o el retraimiento social. Esta dimensión es clave, ya que determina en gran medida la manera en que el estudiante enfrenta las situaciones estresantes y su capacidad para mantener un equilibrio emocional y académico.

En conjunto, estas tres dimensiones permiten comprender de manera holística y directa el fenómeno del estrés académico, facilitando su evaluación y la implementación de intervenciones que favorezcan el bienestar estudiantil dentro del sistema educativo.

2.2.3 Niveles de estrés académico

El Inventario SISCO del estrés académico permite identificar tres niveles de intensidad del estrés en los estudiantes, según la frecuencia e intensidad con la que experimentan los estresores académicos, los síntomas derivados y las estrategias de afrontamiento que utilizan. Estos niveles permiten comprender el grado de impacto del estrés sobre el bienestar y desempeño académico del estudiante.

- **Leve:**

El estudiante percibe las demandas académicas como manejables y dentro de sus capacidades. Los estresores aparecen de manera ocasional y no generan malestar significativo. Los síntomas físicos, psicológicos o conductuales son mínimos o esporádicos, y el estudiante utiliza estrategias de afrontamiento efectivas, tales como la planificación, la autorregulación emocional o la búsqueda de apoyo social. En este nivel, el estrés podría funcionar como un estímulo para favorecer la motivación y el cumplimiento de metas académicas.

- **Moderado:**

El estudiante enfrenta las demandas académicas con cierta tensión y frecuencia. Los estresores (exámenes, tareas acumuladas, falta de tiempo) son percibidos como desafiantes de manera recurrente. Los síntomas emocionales y físicos (irritabilidad, cansancio o dificultad para concentrarse); aparecen con más regularidad. Aunque el estudiante conserva su funcionalidad, sus estrategias de afrontamiento resultan parcialmente efectivas, lo que puede ocasionar leves alteraciones en su rendimiento académico. Este nivel es el más común en poblaciones de educación básica alternativa y universitaria.

- **Profundo:**

El estudiante se siente sobrecargado y con escasos recursos para afrontar las exigencias académicas. Los estresores son percibidos como permanentes e incontrolables, generando síntomas intensos y frecuentes: ansiedad, insomnio, desmotivación, fatiga y dificultades cognitivas. El estrés alcanza un punto de

desequilibrio sistémico (Barraza, 2006), donde las estrategias de afrontamiento son insuficientes o disfuncionales, pudiendo derivar en problemas de salud mental o abandono escolar. En este nivel, se recomienda la intervención psicoeducativa o profesional.

2.2.4 Teorías y modelos sobre el estrés académico

2.2.4.1 Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, propuesto por Arturo Barraza Macías (2006), constituye uno de los aportes teóricos más relevantes en el campo de la psicología educativa latinoamericana. Este modelo ofrece una comprensión integral del estrés académico, concibiéndolo como un proceso dinámico, interactivo y sistémico, que surge de la interacción constante entre el estudiante y su entorno educativo.

Barraza (2006) señala que el estrés académico no debe entenderse como una simple reacción ante estímulos externos, sino como un proceso adaptativo que involucra componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales. Su propuesta se sustenta en la Teoría General de Sistemas y en la teoría cognitiva de Lazarus y Folkman (1986), integrando así una visión ecológica y psicológica del fenómeno.

El modelo plantea que el estrés académico se desarrolla a través de cinco fases principales que explican su origen, manifestación y resolución:

- Input (Demandas del entorno):

El entorno académico impone diversas exigencias al estudiante; como exámenes, tareas, sobrecarga de trabajo, tiempo limitado o presentaciones orales; las cuales representan los estresores del sistema educativo.

- Valoración cognitiva:

Estas demandas son sometidas a una valoración subjetiva, mediante la cual el estudiante evalúa si los recursos personales con los que cuenta son suficientes para afrontarlas. Es esta valoración, más que la demanda en sí, la que determina si el evento será percibido como una amenaza o como un desafío (Barraza, 2006; Lazarus & Folkman, 1986, citados en Souto, 2013).

- Desequilibrio sistémico:

Cuando las exigencias son valoradas como estresantes y exceden las capacidades percibidas del estudiante, se genera un estado de tensión o desequilibrio sistémico, caracterizado por malestar emocional y disfunción temporal en la homeostasis psicológica del individuo.

- Output (Síntomas):

El desequilibrio sistémico se manifiesta a través de tres tipos de síntomas:

- Físicos: dolores de cabeza, fatiga, insomnio o alteraciones en el apetito.
- Psicológicos: ansiedad, irritabilidad, depresión o dificultades de concentración.
- Comportamentales: aislamiento, desmotivación o bajo rendimiento académico (Barraza, 2006, 2008).

- Afrontamiento y restauración del equilibrio:

Luego de pasar por las otras fases: el estudiante emplea diversas estrategias de afrontamiento; como búsqueda de apoyo social, planificación, técnicas de relajación o espiritualidad; con el propósito de reducir el impacto del estrés y restaurar el equilibrio del sistema. Si las estrategias resultan eficaces, el individuo logra adaptarse a las demandas del entorno educativo; de lo contrario, el desequilibrio se mantiene, generando un ciclo de tensión crónica (Barraza, 2018).

El aporte principal del modelo radica en que conceptualiza el estrés académico como un proceso sistémico y cognitivo que incluye tanto los estímulos del entorno como la interpretación subjetiva que hace el estudiante de dichos estímulos. De esta manera, Barraza diferencia claramente el estrés académico del estrés general, destacando su carácter específico dentro del contexto educativo (Barraza, 2006).

En síntesis, el modelo sistémico cognoscitivista de Barraza Macías integra elementos cognitivos, sistémicos y adaptativos, ofreciendo un marco conceptual coherente para analizar cómo los estudiantes perciben, interpretan y enfrentan las demandas educativas. Su enfoque ha permitido el diseño de intervenciones psicoeducativas orientadas a fortalecer las estrategias de afrontamiento y promover el bienestar académico, consolidándose como una de las teorías más influyentes en el ámbito del estrés académico.

2.2.4.2 Modelo transaccional del estrés y afrontamiento

Lazarus y Folkman (1984) desarrollaron una de las teorías más influyentes para comprender el estrés desde una perspectiva psicológica y contextual. El modelo transaccional del estrés sostiene que el estrés no depende solo del estímulo externo, sino del proceso cognitivo de evaluación que hace el individuo respecto a dicho estímulo. Según esta teoría, el individuo realiza una evaluación primaria, en la que valora si la situación es amenazante, desafiante o neutra; y una evaluación secundaria, en la que analiza si tiene los recursos personales y sociales suficientes para afrontarla. El afrontamiento, por tanto, se convierte en una estrategia activa para reducir el malestar. Este modelo resulta clave para analizar cómo los estudiantes del CEBA perciben sus retos académicos, económicos o sociales y cómo sus estilos de afrontamiento (funcionales o disfuncionales) influyen en su nivel de estrés académico.

2.2.4.3 Teoría ecológica del desarrollo humano

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) propone que el desarrollo humano es el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y los diversos sistemas ambientales en los que se desenvuelve. Estos sistemas comprenden: el

microsistema (familia, escuela), el mesosistema (interacción entre microsistemas), el exosistema (contextos indirectos como el trabajo de los padres) y el macrosistema (cultura, economía, política). En el caso del CEBA, los estudiantes están influenciados por contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa, lo que condiciona su experiencia académica y genera situaciones estresantes. Esta teoría permite analizar cómo los entornos en los que se desenvuelven los estudiantes pueden aumentar o mitigar el estrés académico, y resalta la importancia de un entorno educativo flexible y comprensivo que responda a sus necesidades.

2.2.4.4 Teoría del síndrome general de adaptación

Hans Selye en 1956, fue uno de los primeros científicos en estudiar el estrés desde una perspectiva biológica, definiéndolo como una respuesta general del organismo ante cualquier demanda o estímulo que perturbe su equilibrio interno. Su teoría del Síndrome General de Adaptación (SGA) establece que el estrés pasa por tres fases: alarma, resistencia y agotamiento. En la fase de alarma, el organismo reconoce el estresor y activa una respuesta inmediata; en la fase de resistencia, intenta adaptarse al estresor; y si este persiste, se entra en la fase de agotamiento, lo que puede desencadenar efectos negativos en la salud física y mental del individuo (Selye, 1956). Esta teoría es fundamental para comprender cómo el estrés académico puede generar fatiga, pérdida de concentración y síntomas fisiológicos en estudiantes del CEBA, quienes enfrentan múltiples exigencias tanto académicas como personales.

2.2.4.5 Teoría de los roles sociales y sobrecarga de rol

Goode (1960) plantea que las personas suelen asumir múltiples roles simultáneamente (como ser estudiante, trabajador, padre, etc.) y que cuando las demandas de estos roles entran en conflicto o exceden la capacidad de la persona para cumplirlas adecuadamente, se produce lo que se denomina sobrecarga de rol. Esta teoría es particularmente útil para explicar el estrés académico en estudiantes de educación básica alternativa, quienes frecuentemente combinan responsabilidades familiares, laborales y académicas. La tensión derivada de tratar de cumplir con todas

estas exigencias genera un impacto emocional, cognitivo y físico que puede manifestarse como estrés crónico o agotamiento, afectando su desempeño escolar.

2.2.5 Educación Básica Alternativa (EBA)

La Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad del sistema educativo peruano orientada a personas que no pudieron iniciar o culminar sus estudios en la Educación Básica Regular (EBR) en la edad establecida. Está dirigida principalmente a adolescentes, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social, económica, laboral o familiar. Esta modalidad tiene un enfoque flexible, inclusivo y pertinente, permitiendo a los estudiantes avanzar según sus tiempos, ritmos y necesidades, respetando su contexto personal y sociocultural (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023).

La EBA está estructurada en tres ciclos: el Ciclo Inicial (equivalente a los primeros grados de primaria), el Ciclo Intermedio (equivalente al segundo ciclo de primaria) y el Ciclo Avanzado (equivalente al nivel de secundaria). Se basa en el desarrollo de competencias integrales, promoviendo aprendizajes significativos para la vida personal, laboral y comunitaria. Esta modalidad no solo valora los conocimientos académicos, sino también los saberes previos, habilidades prácticas y experiencias de vida de los estudiantes.

2.2.6 Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)

Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) son instituciones educativas públicas o privadas encargadas de brindar el servicio de EBA. Están diseñados para atender a estudiantes que, por diversas razones, interrumpieron su trayectoria escolar, y actualmente desean retomar sus estudios. Estos centros ofrecen una alternativa educativa flexible, adaptada a personas que generalmente combinan el estudio con el trabajo u otras responsabilidades, lo que es común entre los estudiantes del ciclo avanzado.

En los CEBA, las clases suelen impartirse en horarios alternativos (vespertinos o nocturnos), permitiendo a los estudiantes continuar con sus labores diarias. Sin embargo, esta doble carga —estudiar y trabajar— puede generar altos niveles de tensión, lo que convierte a los estudiantes de CEBA en una población especialmente vulnerable al estrés académico. Comprender las características particulares de este contexto permite diseñar estrategias educativas y de soporte emocional más eficaces para este grupo.

2.3 Definición de términos

- a. **Estrés académico:** Es una forma específica de estrés que experimentan los estudiantes como respuesta a las demandas del entorno educativo, tales como exámenes, sobrecarga de tareas, presión por obtener buenos resultados, entre otros. Este tipo de estrés puede generar síntomas físicos, emocionales y conductuales que afectan el desempeño académico (Barraza, 2007).
- b. **Estresores:** Son aquellos factores o situaciones que actúan como desencadenantes del estrés en el ámbito educativo, tales como la exigencia de los docentes, la acumulación de tareas, el tiempo limitado para estudiar, conflictos interpersonales o problemas familiares (Aguilar et al., 2015).
- c. **Síntomas de estrés:** Son las manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales que presentan los estudiantes como consecuencia del estrés académico, incluyendo dolores de cabeza, ansiedad, cansancio, irritabilidad, dificultades de concentración, entre otros (Osorio, 2017).
- d. **Estrategias de afrontamiento:** Son los recursos cognitivos, emocionales o conductuales que utilizan los estudiantes para enfrentar las situaciones que les generan estrés. Estas pueden ser adaptativas (como la búsqueda de apoyo o planificación) o desadaptativas (como la evasión o la negación) (Lazarus & Folkman, 1984).

- e. **Educación Básica Alternativa (EBA):** Es una modalidad educativa peruana dirigida a jóvenes, adultos y personas en situación de vulnerabilidad que no concluyeron oportunamente su Educación Básica Regular. Tiene un enfoque flexible y responde a las características, necesidades y contextos de sus estudiantes (MINEDU, 2023).
- f. **Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA):** Son instituciones educativas públicas o privadas que brindan el servicio de Educación Básica Alternativa, especialmente a estudiantes que estudian y trabajan, o que han retornado al sistema educativo después de un periodo de interrupción (MINEDU, 2023).
- g. **Ciclo avanzado:** Es el nivel correspondiente a la etapa secundaria dentro de la Educación Básica Alternativa. Se organiza en tres grados y busca desarrollar competencias necesarias para el ejercicio ciudadano, el trabajo y la continuidad educativa (MINEDU, 2023).

2.4 Hipótesis

La presente investigación no contiene hipótesis.

2.5 Variables

La presente investigación es de carácter univariable, dado que se centra exclusivamente en el estudio de una sola variable: el estrés académico. Esta variable representa una condición psicológica que experimentan los estudiantes ante diversas demandas del entorno educativo, las cuales pueden percibirse como amenazantes o desbordantes en relación con sus recursos personales y capacidades de afrontamiento.

El estrés académico se evaluará a partir del modelo teórico y psicométrico propuesto por Barraza (2007), el cual contempla tres dimensiones fundamentales:

- Estresores
- Síntomas

- Estrategias de afrontamiento

El análisis de esta variable permitirá describir el nivel general de estrés académico y sus componentes en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma, durante el año 2025.

2.6 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable de estudio

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrés académico	Se define según el puntaje obtenido en el inventario SISCO, el cual refleja la percepción del individuo sobre la tensión emocional y psicológica experimentada en relación con las demandas académicas a las que se enfrenta.	Estresores	- Sobrecarga académica - Exigencias institucionales - Falta de tiempo para cumplir tareas escolares	2-9
		Síntomas	- Reacciones físicas (dolores, fatiga, insomnio) - Reacciones psicológicas (ansiedad, tristeza, bloqueo mental) - Reacciones conductuales (aislamiento, irritabilidad).	10-24
		Estrategias de afrontamiento	- Resolución de problemas - Búsqueda de apoyo - Evitación y/o negación	25-30

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Ámbito temporal y espacial

El ámbito temporal de la investigación estuvo enmarcado en el año escolar 2025, periodo durante el cual se llevó a cabo la recolección, el análisis y la interpretación de los datos sobre el estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA).

En cuanto al ámbito espacial, el estudio se desarrolló en el distrito y provincia de Tarma, pertenecientes a la región Junín, Perú. Esta delimitación permitió contextualizar los resultados dentro del entorno geográfico y sociocultural específico en el que se encontraba la población objetivo de la investigación.

3.2 Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básico, debido a que tuvo como propósito generar conocimientos teóricos sobre el fenómeno del estrés académico, sin la intención inmediata de aplicar dichos resultados en una intervención práctica. De acuerdo con Hernández et al. (2021), la investigación básica se orienta a ampliar el conocimiento existente respecto a una determinada realidad, explorando sus fundamentos, causas o naturaleza.

3.3 Nivel de investigación

El estudio correspondió al nivel descriptivo, dado que tuvo como finalidad identificar y detallar las características del fenómeno del estrés académico, sin manipular deliberadamente las variables. Según Tamayo y Tamayo (2015), la investigación descriptiva permite observar, describir y analizar un fenómeno tal como se manifiesta en su contexto natural, proporcionando una visión clara de sus componentes y dimensiones.

3.4 Métodos de la investigación

3.4.1 Método general

Se empleó el método cuantitativo, el cual permitió recolectar, procesar y analizar datos de forma numérica para describir el fenómeno estudiado. Este enfoque posibilitó la objetividad y precisión en la medición de las respuestas obtenidas. Hernández et al. (2021) sostienen que el método cuantitativo se fundamenta en la medición numérica de las variables, el análisis estadístico y la formulación de inferencias sustentadas en los datos.

3.4.2 Método específico

Se utilizó el método descriptivo, dado que la investigación tuvo como propósito fundamental detallar las características del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA, abordando sus dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2015), este método tuvo como finalidad observar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o fenómenos analizados, sin alterar su estructura o dinámica.

3.5 Diseño de investigación

El diseño de la investigación fue no experimental, transversal y descriptivo. Se consideró no experimental porque no se manipuló deliberadamente ninguna variable

independiente, sino que se observó el fenómeno tal como ocurrió en su contexto natural. Fue transversal, ya que la recolección de los datos se efectuó en un solo momento temporal, lo que permitió describir la situación presente de la población estudiada. Finalmente, fue descriptivo, debido a que el objetivo se centró en identificar y detallar las características del fenómeno de estudio, en este caso, el estrés académico y sus dimensiones.

De acuerdo con Hernández et al. (2021), los diseños no experimentales son apropiados cuando el investigador no interviene en la realidad, sino que se limita a observar y analizar los hechos tal como acontecen en su entorno habitual.

El esquema del diseño se representó de la siguiente manera:

M O

Donde:

M: Muestra de estudiantes del CEBA.

O: Observación de la variable "estrés académico".

3.6 Población, muestra y muestreo

3.6.1 Población

La población de la investigación estuvo conformada por 42 estudiantes matriculados en el ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) del distrito de Tarma, durante el año 2025. Esta población representó el grupo objetivo sobre el cual se centró el estudio del estrés académico.

3.6.2 Muestra

La muestra estuvo integrada por 34 estudiantes del ciclo avanzado del CEBA seleccionado. El tamaño muestral se determinó en función de la accesibilidad y viabilidad del estudio, priorizando la representatividad de la población total y

garantizando la obtención de información suficiente para el análisis descriptivo las cuales tenían edades entre 15 y 24 años.

3.6.3 Muestreo

El tipo de muestreo que se empleó fue no probabilístico por conveniencia, debido a que la selección de los participantes dependió del acceso y disposición de los estudiantes disponibles al momento de la recolección de datos. Este tipo de muestreo permitió realizar la investigación en un tiempo determinado y con recursos limitados, asegurando la participación de quienes estuvieron presentes y cumplieron con los criterios establecidos para el estudio.

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1 Técnicas de investigación

La técnica que se empleó en la presente investigación fue la encuesta, la cual permitió recopilar información cuantitativa de manera directa sobre el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA del distrito de Tarma. Esta técnica resultó adecuada debido a que posibilitó obtener datos específicos, estandarizados y comparables en relación con las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto al fenómeno en estudio.

3.7.2 Instrumento de investigación

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el Inventario SISCO del Estrés Académico, desarrollado por Arturo Barraza Macías (2007) y adaptado al contexto peruano por Puentes-Sánchez et al. (2010). Este cuestionario es uno de los instrumentos más empleados en investigaciones latinoamericanas sobre estrés académico, debido a su validez conceptual, claridad estructural y adecuada confiabilidad psicométrica.

El SISCO evaluó el estrés académico a través de tres dimensiones principales: estresores académicos, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento, empleando

una escala tipo Likert de cinco categorías de respuesta: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre. Estuvo conformado por 30 ítems (incluido un ítem filtro) y fue diseñado para un tiempo de aplicación de 15 minutos aproximadamente.

Un aspecto importante del instrumento es que todos los ítems se miden de manera directa, es decir, no existen reactivos formulados de forma inversa. Esta característica responde al modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza (2006), quien conceptualizó el estrés académico como un proceso unitario de interacción dinámica entre las demandas del entorno educativo (estresores), las respuestas del organismo (síntomas) y las acciones del sujeto (estrategias de afrontamiento). Según este modelo, las tres dimensiones forman parte de un mismo constructo general de estrés académico, razón por la cual los ítems de afrontamiento se codifican en la misma dirección que los estresores y síntomas. Barraza (2007) sustentó que la utilización de estrategias de afrontamiento no implica necesariamente la reducción del estrés, sino que representa una reacción conductual o emocional inmediata del estudiante frente a la situación estresante, la cual puede o no ser efectiva. Por ello, las estrategias de afrontamiento en el SISCO se interpretan como parte del proceso de respuesta al estrés y no como un factor inversamente proporcional al mismo.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, Barraza (2007) obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y un alfa de Cronbach de .90, valores que evidencian alta consistencia interna. Asimismo, reportó evidencias de validez basada en la estructura interna mediante análisis factorial exploratorio, análisis de consistencia interna y grupos contrastados. Investigaciones posteriores en contextos latinoamericanos confirmaron la estructura tridimensional del instrumento y coeficientes alfa entre .85 y .91 en sus subescalas (Puecas-Sánchez et al., 2020; Contreras & Rodríguez, 2021).

En la presente investigación, el instrumento alcanzó una confiabilidad global de $\alpha = .71$, considerada aceptable para estudios descriptivos. La aplicación se realizó de manera colectiva en aula, garantizando la voluntariedad, anonimato y

confidencialidad de los participantes. A continuación, se presenta la ficha técnica de instrumento:

Nombre del instrumento	Inventario SISCO del Estrés Académico
Autor original	Arturo Barraza Macías (2007)
Adaptación peruana	Puecas-Sánchez et al. (2010)
Dimensiones	Estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento
Número de ítems	30 ítems
Escala de respuesta	Likert de 5 puntos (Nunca a Siempre)
Tiempo de aplicación	10–15 minutos
Confiabilidad reportada	$\alpha = .90$ (original); $\alpha = .71$ en la presente investigación
Evidencia de validez	Estructura tridimensional confirmada por análisis factorial, consistencia interna y grupos contrastados.
Modalidad de aplicación	Colectiva, en aula
Baremación	De acuerdo al baremo de Barraza (2008) el nivel de estrés es: Leve si oscila entre 0-33%, Moderado entre 34-66% y Profundo entre 67-100%.

3.8 Técnicas y procesamiento de análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos de la presente investigación, se empleará el programa Microsoft Excel para la organización, tabulación y análisis descriptivo de la información. Este software permitirá calcular frecuencias absolutas, frecuencias relativas (porcentajes), medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desviación estándar), a fin de describir los niveles de estrés académico en

los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA, tanto de manera general como por cada una de las dimensiones evaluadas.

Asimismo, para determinar la confiabilidad del instrumento de medición, se utilizará el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 27.0, dado que este programa ofrece procedimientos estadísticos precisos y confiables para el cálculo del coeficiente de consistencia interna.

Los resultados serán presentados mediante tablas y gráficos elaborados en Excel, con el propósito de facilitar la comprensión y la interpretación de los hallazgos, permitiendo describir con claridad el fenómeno del estrés académico en el contexto de la educación básica alternativa.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis de información

4.1.1 Estadísticos descriptivos

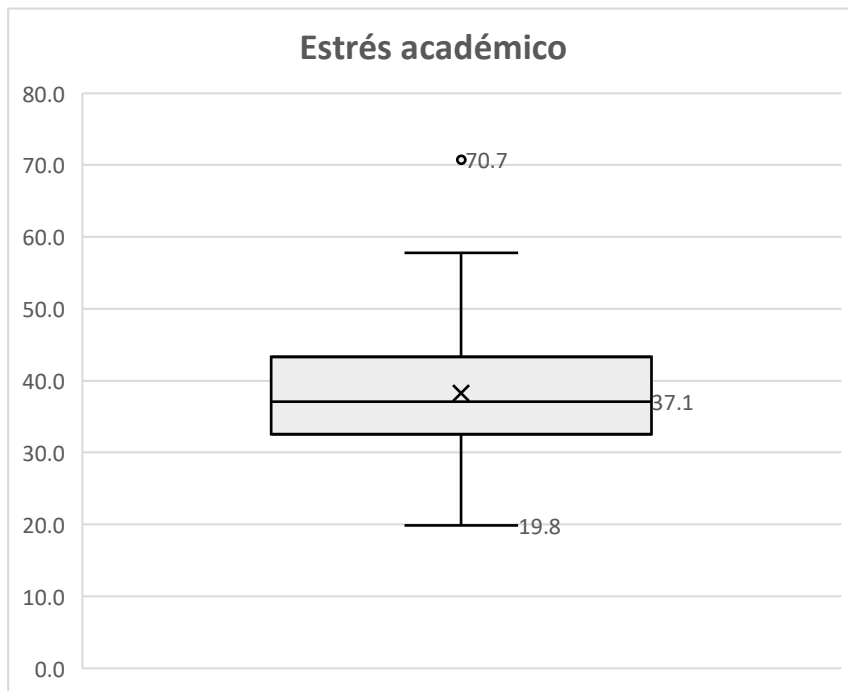
Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la variable estrés académico

Estadísticos	Variable
	Estrés académico
Media	38.3
Mediana	37.1
Mínimo	19.8
Máximo	70.7
Desviación estándar	10.5
Rango	50.9
Curtosis	1.83
Asimetría	0.83

Figura 1

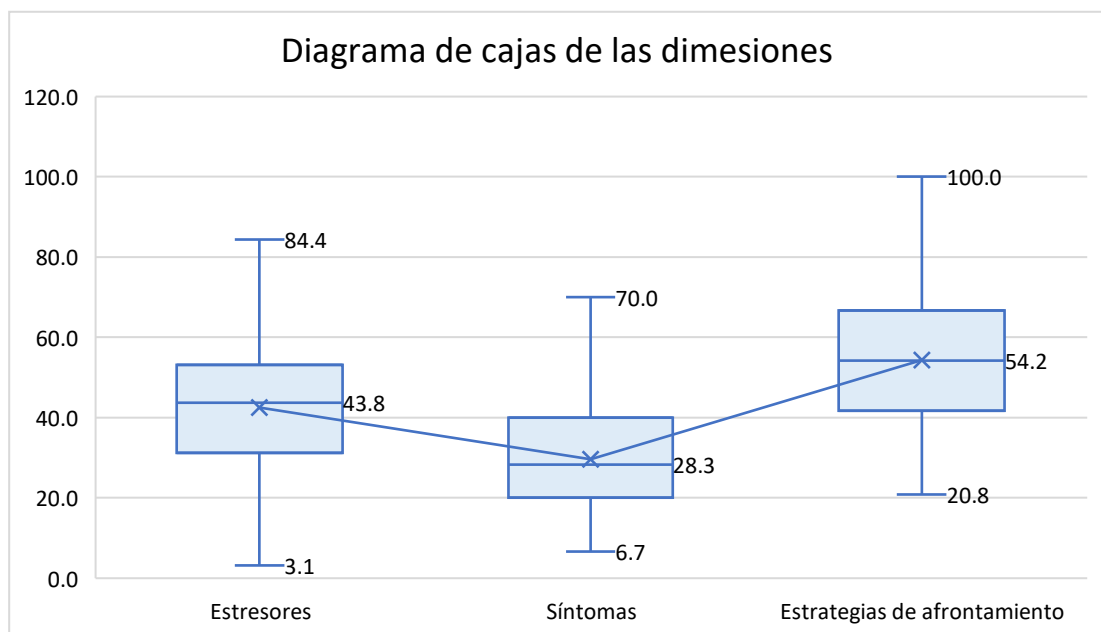
Diagrama de cajas de la variable esteres académico



La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA. Se observa que la media fue de 38.3 puntos, con una desviación estándar de 10.5, lo cual indica una dispersión moderada de los puntajes en torno a la media. El valor mínimo fue de 19.8 y el máximo de 70.7, estableciendo un rango de 50.9 puntos, lo que refleja una amplia variabilidad entre los niveles de estrés académico. Además, el coeficiente de asimetría (0.83) sugiere una ligera inclinación positiva, lo que implica que la mayoría de los estudiantes obtuvo puntajes por debajo de la media. Por su parte, la curtosis (1.83) indica una distribución leptocúrtica, es decir, con una mayor concentración de valores alrededor de la media. Asimismo, la Figura 1 presenta el diagrama de cajas del estrés académico, en el cual se aprecia que la mayoría de los puntajes se concentran alrededor de la mediana (37.1). Asimismo, se evidencia un dato atípico muy alto de 70.7 que representa un caso con nivel elevados de estrés académico. En general, la distribución de los datos confirma una tendencia ligeramente asimétrica hacia la derecha, coherente con los resultados descriptivos presentados en la tabla.

Tabla 3*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del estrés académico*

Estadísticos	Dimensiones		
	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
Media	42.5	29.7	54.3
Mediana	43.8	28.3	54.2
Mínimo	3.1	6.7	20.8
Máximo	84.4	70.0	100.0
Desviación estándar	16.3	14.0	19.2
Rango	81.3	63.3	79.2
Curtosis	0.74	0.79	-0.24
Asimetría	-0.09	0.77	0.08

Figura 2*Diagrama de cajas de las dimensiones del estrés académico*

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones del estrés académico: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. En la dimensión estresores, la media fue de 42.5 con una desviación estándar de 16.3, lo que indica una

variabilidad moderada en la percepción de los factores que generan estrés en los estudiantes. El valor mínimo fue de 3.1 y el máximo de 84.4, evidenciando una amplia dispersión en los niveles de exposición a estresores académicos.

En la dimensión síntomas, la media alcanzó 29.7 y la desviación estándar fue de 14.0, lo que refleja diferencias considerables entre los participantes respecto a las manifestaciones físicas, emocionales o cognitivas del estrés. Asimismo, el coeficiente de asimetría (0.77) indica una distribución sesgada hacia la derecha, es decir, con mayor concentración de puntajes bajos.

Por último, la dimensión estrategias de afrontamiento obtuvo una media de 54.3 y una desviación estándar de 19.2, evidenciando que los estudiantes presentan variabilidad en el uso de mecanismos para afrontar las situaciones estresantes. El coeficiente de curtosis negativo (-0.24) sugiere una distribución platicúrtica, con una menor concentración de valores alrededor de la media.

La Figura 2 muestra el diagrama de cajas correspondiente a las tres dimensiones del estrés académico. Se observa que las puntuaciones en estrategias de afrontamiento tienden a ubicarse por encima de las otras dimensiones, mientras que síntomas presenta una mediana inferior, lo que sugiere que los estudiantes experimentan niveles moderados de estrés, pero recurren con mayor frecuencia a diversas estrategias de afrontamiento. Además, las cajas reflejan la presencia de dispersión en los datos y algunos valores extremos, principalmente en las dimensiones de estresores y síntomas.

4.1.2 Frecuencia y porcentaje

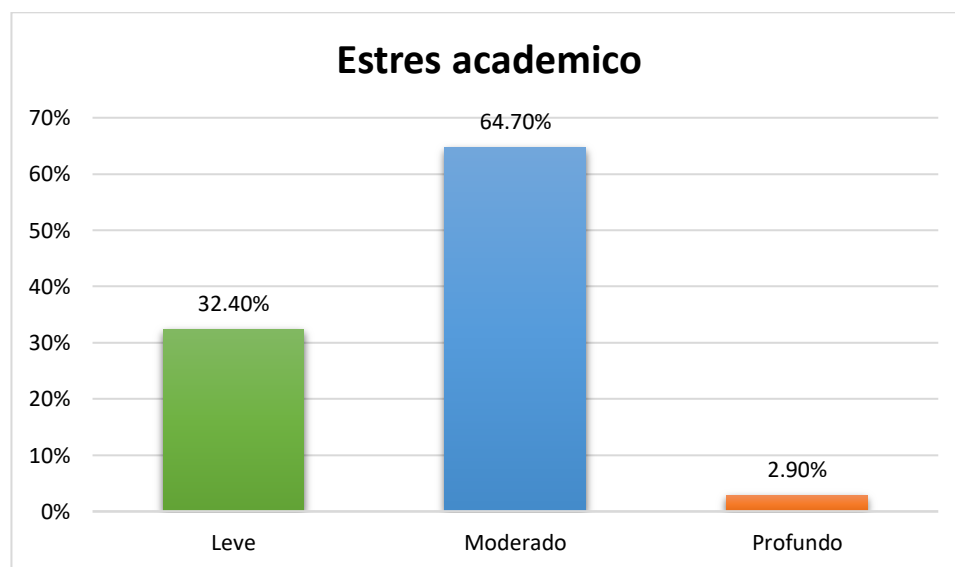
Tabla 4

Niveles de estrés académico

Niveles	f	%
Leve	11	32.4
Moderado	22	64.7
Profundo	1	2.9
Total	34	100

Figura 3

Diagrama de barras de los niveles de la variable global



La Tabla 4 y la Figura 3 muestran la distribución de los niveles de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA. Se observa que la mayoría (64.7%) presenta un nivel moderado de estrés, lo que refleja la presencia de demandas académicas que generan presión, pero que los estudiantes logran manejar sin perder el control emocional ni conductual. Asimismo, el 32.4% se ubica en el nivel leve, indicando que experimentan tensión ocasional ante las exigencias académicas, sin que ello afecte de manera significativa su bienestar. En menor medida, un 2.9% evidencia

un nivel profundo de estrés académico, reflejando una situación de alta tensión emocional probablemente asociada con sobrecarga académica o falta de estrategias adecuadas de afrontamiento.

En la Figura 3 se aprecia el predominio del nivel moderado, seguido del leve, mientras que el profundo resulta marginal. Esta tendencia sugiere que, aunque el estrés académico está presente en la mayoría de los estudiantes, no alcanza niveles críticos.

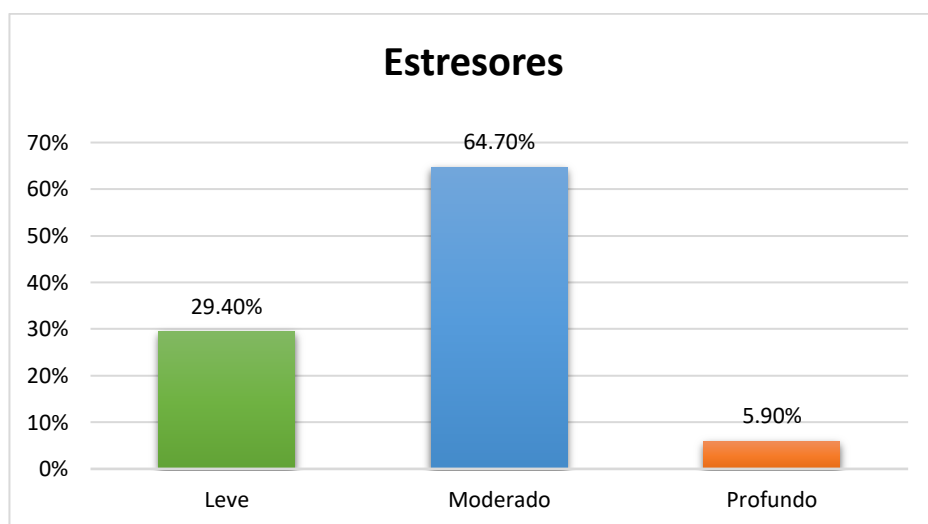
Tabla 5

Niveles de la dimensión 1: Estresores

Dimensión estresores		
Niveles	f	%
Leve	10	29.4
Moderado	22	64.7
Profundo	2	5.9
Total	34	100

Figura 4

Diagrama de barras de los niveles estresores



La Tabla 5 y la Figura 4 presentan la distribución de los niveles de la dimensión estresores del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA. Los

resultados muestran que la mayoría (64.7%) se encuentra en el nivel moderado, lo que indica que los estudiantes perciben demandas académicas que generan cierta presión, aunque dentro de límites manejables. Asimismo, el 29.4% de los participantes presenta un nivel leve de estresores, reflejando que las exigencias académicas no constituyen una fuente significativa de tensión. Por otro lado, un 5.9% alcanza un nivel profundo, evidenciando que un pequeño grupo de estudiantes experimenta mayores dificultades para afrontar los factores externos o contextuales que les generan presión académica.

En la Figura 4 se observa visualmente esta tendencia, donde predomina el nivel moderado, seguido del leve, mientras que el profundo es minoritario. En conjunto, los resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes logra adaptarse a las demandas escolares sin que estas representen una sobrecarga significativa.

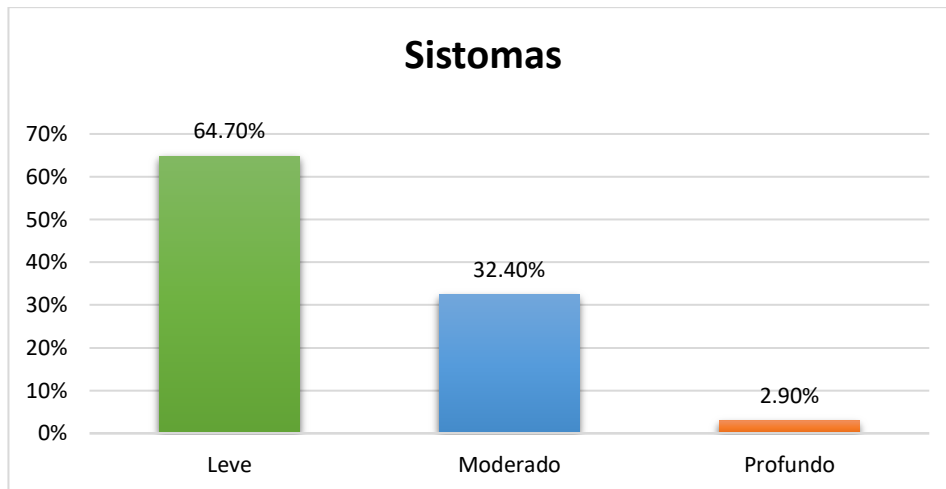
Tabla 6

Niveles de la dimensión 2: Síntomas

Dimensión síntomas		
Niveles	f	%
Leve	22	64.7
Moderado	11	32.4
Profundo	1	2.9
Total	34	100

Figura 5

Diagrama de barras de los niveles de los síntomas del estrés



La Tabla 6 y la Figura 5 muestran la distribución de los niveles correspondientes a la dimensión síntomas del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA. Se observa que la mayoría de los participantes (64.7%) presenta un nivel leve de síntomas, lo cual indica que las manifestaciones físicas, emocionales o conductuales asociadas al estrés son mínimas o esporádicas. Por otro lado, un 32.4% de los estudiantes se ubica en el nivel moderado, evidenciando la presencia ocasional de signos de cansancio, irritabilidad o preocupación ante las exigencias académicas, sin llegar a afectar de manera severa su bienestar general. Solo un 2.9% alcanza un nivel profundo, lo que sugiere que un número muy reducido experimenta síntomas más intensos y persistentes vinculados con altos niveles de tensión emocional.

La Figura 5 ilustra visualmente esta distribución, destacando el predominio del nivel leve sobre los demás. En conjunto, estos resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes logra mantener un adecuado equilibrio emocional frente a las demandas escolares, mostrando una afectación limitada por el estrés académico.

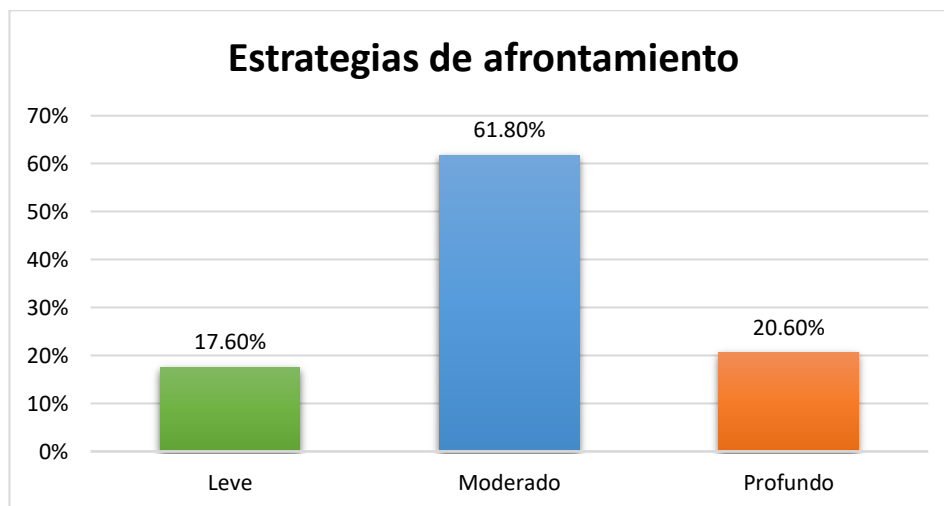
Tabla 7

Niveles de la dimensión 3: Estrategias de afrontamiento

Dimensión estrategias de afrontamiento		
Niveles	f	%
Leve	6	17.6
Moderado	21	61.8
Profundo	7	20.6
Total	34	100

Figura 6

Diagrama de barras de los niveles de las estrategias de afrontamiento



La Tabla 7 y la Figura 6 muestran la distribución de los niveles correspondientes a la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA. Se observa que la mayoría de los participantes (61.8%) presenta un nivel moderado, lo cual indica que los estudiantes utilizan estrategias de afrontamiento con cierta frecuencia, aunque de manera parcial o poco sistemática frente a las demandas académicas. Este resultado refleja un manejo intermedio del estrés, en el que los mecanismos empleados permiten mitigar parcialmente la tensión, sin eliminarla por completo.

Asimismo, un 17.6% de los estudiantes se ubica en el nivel leve, lo que evidencia un uso limitado o poco efectivo de estrategias de afrontamiento, incrementando su vulnerabilidad frente a los estresores académicos. Por otro lado, un 20.6% alcanza un nivel profundo, lo que sugiere una mayor movilización de recursos personales y sociales para enfrentar las exigencias escolares. Sin embargo, es importante señalar que, según los fundamentos psicométricos del Inventario SISCO de Barraza (2006), el incremento en el uso de estrategias de afrontamiento no necesariamente implica una reducción del estrés. De hecho, las investigaciones recientes evidencian que estas estrategias tienden a correlacionarse positivamente con los síntomas y los estresores, dado que su activación refleja la presencia del estrés y no necesariamente su disminución.

En este sentido, los resultados del CEBA de Tarma podrían interpretarse como la manifestación de un proceso adaptativo: los estudiantes experimentan tensiones significativas y, en respuesta, movilizan diversas estrategias emocionales y conductuales —como buscar apoyo, intentar mantener la calma o escuchar música— que les permiten continuar sus actividades académicas pese al malestar percibido. En conjunto, la predominancia del nivel moderado evidencia una capacidad de afrontamiento funcional pero aún perfectible, que podría fortalecerse mediante programas institucionales orientados al desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, planificación del tiempo y afrontamiento cognitivo.

4.2 Discusión de los resultados

Los resultados de la investigación evidenciaron que la mayoría de los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA presentaron un nivel moderado de estrés académico, lo que indica que enfrentaron tensiones asociadas a las demandas educativas, aunque sin alcanzar niveles críticos que afectaran gravemente su bienestar emocional o su rendimiento escolar. Este resultado es coherente con el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico de Barraza (2006), quien sostiene que el estrés es un proceso dinámico de interacción entre las demandas del entorno y los recursos personales del estudiante. Desde esta perspectiva, el nivel moderado hallado

refleja un equilibrio relativo entre las exigencias académicas y las capacidades de afrontamiento de los participantes.

En la dimensión de estresores académicos, los estudiantes identificaron como principales fuentes de tensión las evaluaciones, la sobrecarga de tareas, la escasez de tiempo y la presión por cumplir con los docentes. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Cornejo y García (2020), quienes determinaron que los factores evaluativos y de gestión del tiempo son los principales generadores de estrés académico en estudiantes de educación básica alternativa. De manera similar, Rosado y Flores (2023) destacaron que la combinación de estudio, trabajo y responsabilidades familiares incrementa la percepción de estrés en esta población, situación que también caracteriza a los estudiantes del CEBA de Tarma.

Al comparar los resultados con los antecedentes internacionales, se encontró coincidencia con el estudio de Contreras y Rodríguez (2021) en México, quienes identificaron niveles moderados de estrés en estudiantes adultos por la sobrecarga de tareas y responsabilidades familiares. De igual modo, García y Rojas (2022) en Colombia concluyeron que los niveles medios de estrés se relacionan con la percepción de control sobre las demandas académicas. En el contexto nacional, Rojas (2023) en Huancavelica encontró un predominio del nivel moderado de estrés académico en estudiantes de educación alternativa, atribuyéndolo a la necesidad de compatibilizar el trabajo con el estudio. A nivel local, Pérez (2022) reportó que los estudiantes del CEBA de Tarma experimentaban tensión por la falta de tiempo y la multiplicidad de responsabilidades, afectando su concentración, pero sin impedir su continuidad educativa.

En conjunto, estos antecedentes respaldan la consistencia empírica de los resultados, confirmando que el estrés académico en adultos constituye una respuesta adaptativa y no necesariamente patológica.

En cuanto a la dimensión de síntomas del estrés, se observó un predominio de manifestaciones emocionales como ansiedad, preocupación e irritabilidad, seguidas de síntomas físicos leves, como fatiga o alteraciones del sueño. Este patrón coincide con

lo reportado por Mercado (2022), quien señaló que los síntomas emocionales son los más frecuentes entre estudiantes jóvenes y adultos. En el contexto del CEBA, estos síntomas se ven acentuados por la carga múltiple de roles (laborales, familiares y académicos) y la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos.

Respecto a la dimensión de estrategias de afrontamiento, se evidenció que los estudiantes utilizan principalmente estrategias centradas en la emoción, como conversar con compañeros, buscar apoyo docente o mantener la calma ante las dificultades. Estas respuestas reflejan la capacidad adaptativa de los estudiantes, aunque también revelan la necesidad de fortalecer estrategias más eficaces, como la planificación y la autorregulación emocional. En esta línea, Puentes-Sánchez et al. (2020) enfatizan que el desarrollo de estrategias cognitivas y conductuales efectivas contribuye a reducir el impacto del estrés académico y mejorar el rendimiento.

Asimismo, los resultados permitieron evidenciar que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes del CEBA se correlacionaron en la misma dirección que los niveles de estrés, lo que coincide con hallazgos psicométricos previos del Inventario SISCO (Barraza, 2006). Aunque intuitivamente se esperaría que dichas estrategias reduzcan el estrés, diversos estudios han demostrado que no necesariamente ocurre así. Esto se debe a que los estudiantes suelen aplicar estrategias de afrontamiento de manera automática o poco reflexiva, sin evaluar su eficacia real frente a las demandas académicas. En este sentido, el uso frecuente de estrategias emocionales, como escuchar música o conversar con amigos, no implica necesariamente una reducción efectiva del malestar psicológico, sino más bien una reacción visceral o adaptativa ante la percepción de estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Por ello, la literatura reciente sostiene que las estrategias de afrontamiento deben analizarse no solo por su frecuencia de uso, sino también por su efectividad percibida, dado que su activación puede reflejar la presencia misma del estrés más que su mitigación. Esta interpretación refuerza la validez conceptual del modelo SISCO, en el que los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento se integran coherentemente dentro de un mismo constructo de estrés académico (Barraza, 2018).

Desde el marco teórico, los hallazgos se explican principalmente a partir del modelo de Barraza (2006), que concibe el estrés como un proceso sistémico y cognitivo. Los niveles moderados reflejan la fase de valoración cognitiva, en la que los estudiantes evalúan las demandas educativas como desafiantes pero controlables. Asimismo, el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) respalda la idea de que el estrés depende de la interpretación subjetiva de las situaciones. En este caso, los estudiantes del CEBA utilizaron recursos de afrontamiento como apoyo social y búsqueda de soluciones que les permitieron mantener un equilibrio emocional funcional.

A su vez, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) contextualiza el fenómeno al considerar la influencia de factores del microsistema (familia, trabajo), mesosistema (interacción entre roles) y macrosistema (condiciones socioeconómicas). Dichos sistemas explican cómo los entornos vulnerables intensifican el estrés académico. En el mismo sentido, la teoría del síndrome general de adaptación de Selye (1956) ayuda a comprender los síntomas fisiológicos y psicológicos observados, que corresponden a las fases de alarma y resistencia ante las demandas educativas. Finalmente, la teoría de la sobrecarga de rol de Goode (1960) permitió explicar que el cumplimiento simultáneo de múltiples responsabilidades genera un desgaste que se traduce en mayores niveles de tensión y fatiga.

El contexto del CEBA del distrito de Tarma desempeñó un papel fundamental en la interpretación de los resultados. La mayoría de los estudiantes provenían de sectores medios y bajos, con limitaciones de tiempo y recursos, y con responsabilidades laborales o familiares adicionales. No obstante, el ambiente educativo flexible y comprensivo del CEBA, junto con el apoyo de los docentes, promovió estrategias de afrontamiento positivas, lo que permitió mantener el estrés dentro de niveles moderados y manejables.

Finalmente, la importancia de este estudio radica en que permitió comprender el estrés académico como un fenómeno multifactorial y adaptativo, vinculado tanto a las demandas escolares como a las condiciones personales y sociales de los estudiantes de educación alternativa. Los resultados justifican la implementación de programas

institucionales de orientación y tutoría emocional, así como estrategias pedagógicas que fomenten la gestión del tiempo, la autorregulación emocional y el bienestar integral. Además, este estudio aporta evidencia empírica reciente sobre el estrés académico en contextos no tradicionales, contribuyendo al conocimiento científico y a la mejora de la calidad educativa en la modalidad de educación básica alternativa.

Conclusiones

- a. Se concluyó que el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA del distrito de Tarma fue predominantemente moderado, representando el 64.7 % del total, seguido de un 32.40 % con nivel leve y un 2.9 % con nivel profundo. Estos resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes experimentaron cierto grado de presión académica, aunque sin alcanzar niveles críticos, lo que refleja la existencia de demandas académicas moderadas en su contexto educativo.
- b. Se determinó que el nivel de estresores fue mayormente moderado en el 64.7 % de los estudiantes, mientras que el 29.4 % presentó un nivel leve y el 5.9 % un nivel profundo. Este hallazgo sugiere que los factores externos vinculados al entorno académico, como las exigencias de las tareas, el tiempo limitado y las responsabilidades personales, generaron una presión constante, aunque no excesiva, en la mayoría de los estudiantes.
- c. Se concluyó que los síntomas del estrés académico se manifestaron principalmente en un nivel leve (64.7 %), seguido de un nivel moderado (32.4 %) y un 2.9 % con nivel profundo. Esto indica que los estudiantes presentaron manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas propias del estrés, pero sin llegar a afectar gravemente su bienestar general.
- d. Se determinó que las estrategias de afrontamiento frente al estrés académico se ubicaron, en su mayoría, en un nivel moderado (61.8 %), seguido de un 17.6 % en nivel leve y un 20.6 % en nivel profundo. Este resultado refleja que los estudiantes han llegado a esta etapa de buscar estrategias básicas, como: la búsqueda de apoyo social, la planificación y la organización del tiempo; para manejar las demandas académicas, aunque aún presentan limitaciones para aplicar estrategias más complejas de autorregulación emocional y cognitiva.

Recomendaciones

- a. Se recomienda a la dirección del CEBA implementar programas institucionales de acompañamiento socioemocional que incluyan talleres sobre manejo del estrés, equilibrio entre estudio y vida personal, y fortalecimiento de la autoestima académica. Promoviendo un entorno educativo más saludable y favorable para el aprendizaje continuo.
- b. Se recomienda a los docentes del CEBA planificar las actividades académicas de manera progresiva y equilibrada, priorizando la claridad en las instrucciones, el establecimiento de plazos razonables y la flexibilidad ante las responsabilidades personales de los estudiantes adultos. De este modo, se disminuirá la presión derivada de los estresores académicos y se favorecerá la permanencia y el compromiso de los estudiantes en el programa educativo alternativo.
- c. Se sugiere que los estudiantes fortalezcan hábitos de autocuidado y apliquen técnicas de autorregulación emocional, tales como ejercicios de respiración, pausas activas, organización del tiempo y establecimiento de rutinas saludables. La práctica constante de estas estrategias permitirá reducir los síntomas físicos y emocionales del estrés, mejorando su bienestar integral y rendimiento académico.
- d. Se recomienda al equipo de tutoría y orientación del CEBA desarrollar talleres de afrontamiento adaptativo y brindar asesoramiento psicológico personalizado orientado a fortalecer habilidades como la resolución de problemas, la comunicación asertiva y la búsqueda de apoyo social.
- e. Se sugiere que los futuros investigadores profundicen en el análisis de variables relacionadas con el estrés académico, tales como la motivación intrínseca, la resiliencia y el apoyo social percibido. Asimismo, se recomienda ampliar la muestra a distintos CEBAs de la región Junín y de otras zonas del país, con el propósito de comparar los niveles de estrés académico en diversos contextos educativos alternativos y fortalecer la validez externa de los resultados.

Referencia bibliográfica

- Aguilar, J., Padilla, G., & Rodríguez, L. (2015). Estrés académico en estudiantes universitarios: análisis del fenómeno y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología Educativa*, 21(2), 123-135.
- Alvarado, L. (2021). *Estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio público del distrito de Imperial, Cañete, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antonio Guillermmourrelo]. Repositorio de Uladech. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/27221>
- Arteaga Maiquez, J y Dorado Illapa, C. (2020). *Estrategias de afrontamiento utilizadas en estados de estrés académico, de los adolescentes de 16 a 18 años de edad; de la “Unidad Educativa Particular Isaac Newton” de la zona urbana y de la “Unidad Educativa del Milenio Olmedo Pesillo” de la zona rural pertenecientes a la provincia de Pichincha en el año escolar 2019-2020*. Quito: UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/bf322fc7-fa31-44e2-878a-66b98afe9586>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. https://www.researchgate.net/publication/228457746_Un_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358921.pdf>
- Barraza, A. (2008). *El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables*. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 37-44.

- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21: Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (segunda versión de 21 ítems)*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2009). *Manual de psicopatología*. McGraw-Hill.
- Berrio, D. & Mazo, J. (2011). El estrés académico en estudiantes universitarios: una revisión crítica. *Revista CES Psicología*, 4(2), 45-56.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55–82. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). *El estrés académico: Un problema psicosocial en la educación superior*. *Revista CES Psicología*, 4(1), 17–26.
- Bravo, C. D., & Ruiz, B. G. (2024). *Nivel de estrés académico de los estudiantes de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Don Bosco de Macas. Período septiembre 2023-febrero 2024* [Bachelor's tesis, Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/26975/1/UPS-CT011181.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Canaza, E. (2023). *Estrés académico en estudiantes del centro de educación básica alternativa del colegio glorioso San Carlos de la ciudad de Puno*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional Del Altiplano]. Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional del Altiplano. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/19402/Canaza_Espillico_Epifania.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castro, A. M., & Cusi, G. L. *Estrés académico en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría 037–San Juan de Lurigancho, 2021*. [Tesis de licenciatura, Univesidad Cesar Vallejo]. Repositorio digital institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/92104>

- Chacón, G. (2018). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 79–96.
- Escobar, M. (2018). Estrés académico y su impacto en el aprendizaje de estudiantes de secundaria. *Revista de Ciencias Humanas y Educación*, 4(2), 95–109.
- Espinoza, J. (2020). Enfoques epistemológicos del estrés y su influencia en el rendimiento académico. *Revista de Psicología Educativa*, 15(1), 55–70.
- Goode, W. J. (1960). A theory of role strain. *American Sociological Review*, 25(4), 483–496.
- Heredía, M. A., & Heredia, S. (2024). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA de la provincia de Jaén, Cajamarca-2022*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/92173c44-e8e6-4b26-bad5-f196cf92449f/content>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1989). *Organizational behavior and management*. Business Publications.
- Julcarima, R. (2020). *Estrés y rendimiento académico en estudiante de un centro pre universitario en Tarma*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio digital UCSS. <https://repositorio.ucss.edu.pe/item/450b5ec3-3134-46ea-9538-c7b727b9e5af>
- Kloster, A., & Perrotta, J. (2019). *Estrés: conceptualización y abordajes actuales*. *Revista Argentina de Psicología*, 30(2), 101–115.
- Kloster, G. y Perrotta, F. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina]

“Santa María de los Buenos Aires]. Repositorio UCA.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9774/1/estres-academico-estudiantes-universitarios.pdf>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981>

Liziana, A., & Mahfar, M. (2014). El estrés académico en estudiantes y sus factores asociados. *Revista Psicología y Educación*, 8(3), 119–134.

Lopez, A. (2024). *Rendimiento académico en matemática y el estrés en los estudiantes de un CEBA del distrito de Simón Bolívar - Pasco – 2022*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH.
<https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e7ac338c-961f-4557-8c85-645edb59f310/content>

Martín, M. (2007). El estrés académico en el ámbito educativo: implicaciones para la salud mental del estudiante. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 23–32.

Mendoza, L. (2022). Teoría del estrés y factores psicoeducativos en adolescentes. *Revista Psicología Integral*, 11(2), 37–51.

Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. N., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(SPE1).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000800048&script=sci_arttext

Osorio, M. (2017). Factores que influyen en el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 9(2), 89–103.

- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in higher education: A review. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 1025–1041.
- Puecas-Sánchez. P., Castro. B., Callirgos. C., Failoc. V. y Díaz. C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro instituciones educativas de Chiclayo. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Ajenjo*, 4(2), 88 – 93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060416>
- Ramos Mejia, R. A., & Huaman Ramos, S. L. (2022). *Estrés académico durante la crisis por COVID-19 en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de Bambamarca 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antonio Guillermmourrelo].
- Rodriguez Landa, L. N. (2024). *Estrés y rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Junín*. . [Tesis de maestría, Universidad Nacional Del Centro Del Perú]. Repositorio UNCP https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/10319/T010_7_0548271_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rueda-García, D., Borja-Cevallos, L., Carvajal-Andrade, L., & Flores-Villacís, M. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. *INSPIPILIP. Revista Ecuatoriana de Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud Pública*, 5(1).
- Selye, H. (1960). *The physiology and pathology of exposure to stress*. Acta, Inc.
- Selye, H. (1983), *Stress without distress*. Lippincott.
- Souto, J. (2013). *Teorías cognitivas del estrés y afrontamiento*. Editorial Síntesis.
- Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores.

- Yang, H., Kim, J., & Park, J. (2021). Academic stress and well-being in adolescents: The role of school demands and resources. *Educational Psychology Review*, 33(2), 563–587.
- Zárate, L., Gutiérrez, M., & Ramos, A. (2018). Estrés académico y sus implicancias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología Escolar*, 7(1), 45–58.
- Zumba, D. y Moreta, R. (2022). Afectividad, Regulación Emocional, Estrés y Salud Mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. (2022). *Revista De PSICOLOGÍA DE LA SALUD*, 10(1). <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>

Anexo

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título: Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025			
Problema	Objetivo	Variables	Metodología
¿Cuál es el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025?	Describir el nivel de estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025.	Variable: El estrés académico Dimensiones: • Estresores • Síntomas • Estrategias de afrontamiento	Tipo investigación: Básico Nivel de investigación: Descriptivo Métodos de investigación: Científico – descriptivo Diseño: No experimental, transversal y descriptivo. Población: 42 los estudiantes matriculados en el ciclo avanzado de un Centro
Problemas específicos	Objetivos específicos		
1. ¿Cuál es el nivel de estresores académicos en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025? 2. ¿Cuál es el nivel de síntomas del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del	1. Describir el nivel de estresores académicos en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025. 2. Describir el nivel de síntomas del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del		

distrito de Tarma – Junín, 2025? 3. ¿Cuál es el nivel de estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025?	distrito de Tarma – Junín, 2025. 3. Describir el nivel de estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma – Junín, 2025.		de Educación Básica Alternativa (CEBA) del distrito de Tarma. Muestra: 34 estudiantes Técnica de muestreo: No probabilístico por conveniencia.
--	---	--	---

Anexo 2: Instrumento

EL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

De Arturo Barraza adaptada por Puescas (2010)

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

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

1	2	3	4	5

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala **con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
2. La competencia con mis compañeros/as de clase.					
3. Sobrecarga de tareas y/o trabajos escolares.					
4. La personalidad y el carácter del profesor/a.					
5. Las evaluaciones (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
6. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					

7. No entender los temas que se abordan en la clase					
8. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
9. El tiempo limitado para hacer mis tareas y/o trabajos escolares.					

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala **con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.**

<i>Reacciones Físicas</i>	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
10. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
11. Fatiga crónica (cansancio permanente)					
12. Dolores de cabeza o migrañas					
13. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
14. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
<i>Reacciones Psicológicas</i>	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
15. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
16. Inquietud (no puedo relajarme y estar tranquilo/a).					
17. Sentimientos de depresión y tristeza (me siento decaído/a).					
18. Ansiedad, angustia o desesperación.					
19. Problemas de concentración.					

20. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.					
<i>Reacciones Comportamentales</i>	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
21. Tengo tendencia a polemizar o discutir.					
22. Me aislé de los demás.					
23. Siento desgano al realizar mis tareas escolares.					
24. Aumento o reduzco mi consumo de alimentos.					

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala **con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
25. Uso mi habilidad asertiva (defiendo lo que pienso o siento sin dañar a los demás).					
26. Elaboro un plan y lo ejecuto paso a paso.					
27. Me elogio/alabo a mí mismo/a.					
28. Asisto a misa y realizo oraciones con mucha fe.					
29. Busco información sobre la situación.					
30. Le cuento mi preocupación o problema a alguien de mi confianza.					

Anexo 3: Base de datos

N	PDim1	Nivel Dim1	PDim2	Nivel Dim 2	PDim 3	Nivel Dim3	Nivel global	Puntaje total
1	56.3	Moderado	31.7	Leve	41.7	Moderado	Moderado	40.5
2	31.3	Leve	45.0	Moderado	50.0	Moderado	Moderado	42.2
3	21.9	Leve	56.7	Moderado	83.3	Profundo	Moderado	52.6
4	56.3	Moderado	28.3	Leve	70.8	Profundo	Moderado	44.8
5	50.0	Moderado	20.0	Leve	58.3	Moderado	Moderado	36.2
6	12.5	Leve	28.3	Leve	79.2	Profundo	Moderado	34.5
7	34.4	Moderado	45.0	Moderado	45.8	Moderado	Moderado	42.2
8	18.8	Leve	25.0	Leve	62.5	Moderado	Leve	31.0
9	28.1	Leve	35.0	Moderado	58.3	Moderado	Moderado	37.9
10	84.4	Profundo	51.7	Moderado	100.0	Profundo	Profundo	70.7
11	59.4	Moderado	35.0	Moderado	50.0	Moderado	Moderado	44.8
12	43.8	Moderado	15.0	Leve	45.8	Moderado	Leve	29.3
13	25.0	Leve	40.0	Moderado	20.8	Leve	Leve	31.9
14	53.1	Moderado	40.0	Moderado	29.2	Leve	Moderado	41.4
15	68.8	Profundo	36.7	Moderado	79.2	Profundo	Moderado	54.3
16	43.8	Moderado	6.7	Leve	62.5	Moderado	Leve	28.4
17	43.8	Moderado	31.7	Leve	50.0	Moderado	Moderado	38.8
18	50.0	Moderado	33.3	Leve	75.0	Profundo	Moderado	46.6
19	56.3	Moderado	40.0	Moderado	37.5	Moderado	Moderado	44.0
20	59.4	Moderado	70.0	Profundo	25.0	Leve	Moderado	57.8
21	31.3	Leve	10.0	Leve	29.2	Leve	Leve	19.8
22	3.1	Leve	20.0	Leve	41.7	Moderado	Leve	19.8
23	37.5	Moderado	20.0	Leve	20.8	Leve	Leve	25.0

24	28.1	Leve	10.0	Leve	54.2	Moderado	Leve	24.1
25	53.1	Moderado	40.0	Moderado	25.0	Leve	Moderado	40.5
26	50.0	Moderado	16.7	Leve	58.3	Moderado	Moderado	34.5
27	43.8	Moderado	16.7	Leve	62.5	Moderado	Leve	33.6
28	46.9	Moderado	16.7	Leve	62.5	Moderado	Moderado	34.5
29	53.1	Moderado	28.3	Leve	45.8	Moderado	Moderado	38.8
30	43.8	Moderado	20.0	Leve	54.2	Moderado	Leve	33.6
31	43.8	Moderado	28.3	Leve	79.2	Profundo	Moderado	43.1
32	31.3	Leve	20.0	Leve	66.7	Moderado	Leve	32.8
33	40.6	Moderado	20.0	Leve	66.7	Moderado	Moderado	35.3
34	40.6	Moderado	26.7	Leve	54.2	Moderado	Moderado	36.2

Anexo 4: Constancia de la aplicación del instrumento

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE JUNIN
UGEL TARMA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CEBA "SAN RAMON" - TARMA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMITE LA SIGUIENTE:

CONSTANCIA:

A las investigadoras Karina Mercedes García Espinoza , Doris Margarita Lázaro Velásquez por haber aplicado un instrumento de medición a los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de la Institución en mención, en el mes de setiembre del año 2025, relacionado a su trabajo de investigación titulado: "Estrés académico en los estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA del distrito de Tarma-Junin, 2025".

Por tanto: se expide el documento a solicitud de la interesada, para los fines convenientes.

Tarma, 10 de Octubre del 2025

The image shows a circular official stamp of the UGEL Tarma. To the right of the stamp is a handwritten signature in blue ink. Below the signature, the name 'Hermes Villanueva Moreno' is printed, followed by the identification number 'C.M. 1021073423' and the title 'DIRECTOR (a)'.

FIRMA Y SELLO DEL DIRECTOR

Anexo 5: Confiabilidad del instrumento

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
escala	0.771	0.795

Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
		Alfa de Cronbach	ω de McDonald
2	0.1706	0.77	0.795
3	0.4248	0.758	0.784
4	0.3444	0.761	0.79
5	0.4	0.758	0.787
6	0.2693	0.765	0.79
7	0.1887	0.769	0.794
8	0.2794	0.765	0.792
9	0.3179	0.763	0.788
10	0.3792	0.76	0.782
11	0.4188	0.758	0.783
12	0.4334	0.758	0.783
13	0.4506	0.758	0.781
14	0.2971	0.764	0.789
15	0.1586	0.771	0.794
16	0.1741	0.77	0.794
17	0.3603	0.762	0.786
18	0.4175	0.76	0.78
19	0.4498	0.757	0.782
20	0.2547	0.766	0.791
21	0.3758	0.763	0.784
22	0.4331	0.755	0.784
23	0.3857	0.76	0.785
24	0.3231	0.763	0.789
25	0.0623	0.777	0.8
26	0.1244	0.772	0.799
27	0.2327	0.769	0.794
28	0.1806	0.772	0.797
29	0.1536	0.771	0.797
30	0.0789	0.778	0.801

Confiabilidad a nivel de las dimensiones

Dimensión 1- Estresores:

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
escala	0.711	0.721

Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

	Si se descarta el elemento
	Alfa de Cronbach
2	0.732
3	0.665
4	0.701
5	0.635
6	0.67
7	0.694
8	0.664
9	0.687

Dimensión 2 - Síntomas:

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
escala	0.813	0.828

Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

	Si se descarta el elemento
	Alfa de Cronbach
10	0.795
11	0.802
12	0.798
13	0.797
14	0.809
15	0.798
16	0.808
17	0.797
18	0.794
19	0.803
20	0.812

21	0.802
22	0.813
23	0.799
24	0.807

Dimensión 3 - Estrategias de afrontamiento

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
escala	0.681	0.695

Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

	Si se descarta el elemento
	Alfa de Cronbach
25	0.638
26	0.646
27	0.568
28	0.573
29	0.529
30	0.686

Anexo 6: Evidencias fotograficas

ENTREGA DE SOLICITUD PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO (INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO)



APLICACIÓN DE INSTRUMENTO (INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO) FECHA 20/09/2025









**APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO (INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS
ACADÉMICO)
FECHA 27/09/2025**







