



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR



**IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
JULIACA 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

MIRIAN SOLEDAD URVIOLA MOLINA

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

JULIACA – PERÚ

2026



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
JULIACA 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

MIRIAN SOLEDAD URVIOLA MOLINA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

APROBADA POR:

PRESIDENTE

: 
Dr. FÉLIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO

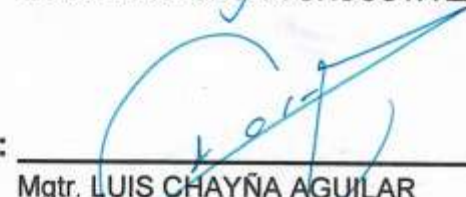
PRIMER MIEMBRO

: 
Dr. ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA

SEGUNDO MIEMBRO

: 
M.Sc. JULIO CESAR CHUCUYA ZAGA

ASESOR DE TESIS

: 
Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P33



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 000199-2026-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 06 de febrero de 2026

VISTOS:

El expediente N° 1957 presentado por el (la) Bachiller: **URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD** con número de DNI 02446672 con número de matrícula 21017207 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°1204-2025-USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION y con Resolución N°2076-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P33**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000783 de fecha: 05 de febrero de 2026 se nombra jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), **TITULADO: IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** del (la) Bach: **URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO
Primer miembro	: Dr. ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA
Segundo miembro	: M.Sc. JULIO CESAR CHUCUYA ZAGA
Asesor	: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Miércoles, 11 de febrero del 2026
Hora	: 04:00 p.m.
Lugar	: Aula N°206 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 02076-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 19 de noviembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-C-6168 de fecha 21 de octubre de 2025, el (la) Bach. URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD, con DNI N° 02446672, código de matrícula N° 21017207, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); **INFORME N° 001791-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" del 13 de noviembre de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-C-6168 el (la) Bach. URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P33**, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del **ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 001791-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, titulado: **IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** presentado por el (la) Bach. URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como **ASESOR** al (a) Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.


INVESTIGACIÓN Y ASesoría ACADÉMICA
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Rómulo Quiroga Zapata
DIRECTOR (a)



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 001204-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 12 de setiembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-001798 de fecha 12 de agosto de 2025, el (la) Bach. URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD, con DNI N° 02446672, código de matrícula N° 21017207, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; **INFORME N° 001008-2024-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" del 9 de setiembre de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-001798 el (la) Bach. URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P33**, para optar el GRADO de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la **DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 001008-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025** presentado por el (la) Bach. URVIOLA MOLINA MIRIAN SOLEDAD, para optar el GRADO de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR** en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. JAVIER ROLANDO QUIROGA ZAPANA
DIRECTOR (a)

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPI INTERIADO:
ARCH. 00225/001



MIRIAN SOLEDAD URVIOLA MOLINA

IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR P...

Trabajos de Maestria para Repositorio 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::13016:594476541

Fecha de entrega

25 may 2026, 9:28 GMT-5

Fecha de descarga

25 may 2026, 11:16 GMT-5

Nombre del archivo

T036_02446672_M.docx

Tamaño del archivo

10.2 MB

134 páginas

23.066 palabras

132.837 caracteres



TESIS UANCV

12% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



METADATOS COMPLEMENTARIOS – UANCV

TÍTULO DE LA TESIS	
IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	MIRIAN SOLEDAD URVIOLA MOLINA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02446672
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0006-5119-5065
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	LUIS CHAYÑA AGUILAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Numero de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02436114
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0655-8198
Miembro Del Jurado 1	
Nombres y apellidos	ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02430962
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-4793-9053



Miembro Del Jurado 2	
Nombres y apellidos	JULIO CESAR CHUCUYA ZAGA
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02374215
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-4470-5240
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P33
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin Financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Puno Provincia: San Román Distrito: Juliaca Coordenadas Latitud: 15°28'40.7"S Longitud: 70°07'38.8"W URL maps: https://goo.su/cqapkJ 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Septiembre 2025 – Febrero 2026
URL de disciplinas OCDE	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 EDUCACIÓN GENERAL https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



M.Sc. Julio Cesar Chucuya Zaga
DIRECTOR
DE INVESTIGACIÓN EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo **MIRIAN SOLEDAD URVIOLA MOLINA**, identificado con DNI
Nro. **02446672** en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad,
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

**IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025**

Asesorado por: **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 31 de marzo del 2026

Firma del Asesor
(obligatoria)

FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

A mi amada hija, fuente de mi inspiración y fortaleza diaria, por su ternura y amor que me impulsan a ser mejor cada día.

A mis familiares, por su compañía, palabras de aliento y respaldo constante, que han sido fundamentales para culminar este trabajo con compromiso y perseverancia.

A todos ellos, dedico este logro con profundo cariño y gratitud.

Miriam Soledad



AGRADECIMIENTO

Me gustaría agradecer particularmente a los profesores de la Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, por su dedicado trabajo constructivo, entrega académica y su inquebrantable disposición para compartir sus conocimientos y experiencias.

A la Dra. Yudy Huacani Sicasaca, por su precisa orientación, ayuda incesante y recomendaciones exactas, que implicaron mucho para terminarlas con excelencia y adecuación académica.

Miriam Soledad



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	18
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	23
1.2.1. Problema general	23
1.2.2. Problemas específicos.....	24
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.3.1. Objetivo general.....	24
1.3.2. Objetivos específicos	24
1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	25
1.4.1. Justificación teórica.....	25
1.4.2. Justificación práctica	25
1.4.3. Justificación metodológica	26
1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	26



1.5.1. Importancia del estudio	26
1.5.2. Alcance de la investigación	27
1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.6.1. Limitaciones de la investigación	29
1.6.2. Delimitaciones de la investigación	30
1.7. HIPÓTESIS	31
1.7.1. Hipótesis general	31
1.7.2. Hipótesis específicas	32
1.8. VARIABLES E INDICADORES.....	32

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	36
2.1.1. Antecedentes internacionales	36
2.1.2. Antecedentes nacionales	39
2.1.3. Antecedentes Locales	41
2.2. BASES TEÓRICAS.....	44
2.3. MARCO CONCEPTUAL	70

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación	72
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	72
3.3. MÉTODO O MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN	72
3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN	73



3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	73
3.6.1. <i>Población</i>	73
3.6.2. <i>Muestra</i>	74
3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	75
3.7.1. <i>Técnicas de investigación</i>	75
3.7.2. <i>Instrumentos de investigación</i>	75
3.8. <i>Validación del instrumento</i>	75
3.8.1. Validez y confiabilidad del instrumento	75
3.8.2. <i>Confiabilidad del estudio</i>	75

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. <i>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</i>	77
4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	106
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	122
ANEXO 1: <i>MATRIZ DE CONSISTENCIA</i>	123
ANEXO 2: <i>INSTRUMENTOS</i>	124



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de las variables</i>	35
Tabla 2 <i>Población</i>	74
Tabla 3 <i>Resultados de la dimensión estrés emocional</i>	78
Tabla 4 <i>Resultados de la dimensión estrés cognitivo</i>	80
Tabla 5 <i>Resultados de la dimensión estrés conductual</i>	82
Tabla 6 <i>Resultados generales del estrés académico</i>	84
Tabla 7 <i>Resultados de la dimensión desarrollo de competencias pedagógicas</i>	86
Tabla 8 <i>Resultados de la dimensión hábitos de estudio</i>	88
Tabla 9 <i>Resultados de la dimensión motivación académica</i>	90
Tabla 10 <i>Resultados generales del nivel de logro académico</i>	92
Tabla 11 <i>Prueba de normalidad</i>	94
Tabla 12 <i>Coeficiente de determinación</i>	95
Tabla 13 <i>Prueba de hipótesis</i>	95
Tabla 14 <i>Coeficiente de determinación</i>	98
Tabla 15 <i>Prueba de hipótesis</i>	99
Tabla 16 <i>Coeficiente de determinación</i>	101
Tabla 17 <i>Prueba de hipótesis</i>	102
Tabla 18 <i>Coeficiente de determinación</i>	104
Tabla 19 <i>Prueba de hipótesis</i>	105



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Resultados de la dimensión estrés emocional.....</i>	78
Figura 2 <i>Resultados de la dimensión estrés cognitivo.....</i>	80
Figura 3 <i>Resultados de la dimensión estrés conductual.....</i>	82
Figura 4 <i>Resultados generales del estrés académico</i>	84
Figura 5 <i>Resultados de la dimensión desarrollo de competencias pedagógicas.....</i>	86
Figura 6 <i>Resultados de la dimensión hábitos de estudio.....</i>	88
Figura 7 <i>Resultados de la dimensión motivación académica</i>	90
Figura 8 <i>Resultados generales del nivel de logro académico.....</i>	92
Figura 9 <i>Diagrama de dispersión del liderazgo directivo y la motivación docente.</i>	96
Figura 10 <i>Diagrama de dispersión planificación en la motivación docente.....</i>	99
Figura 11 <i>Diagrama de dispersión del clima escolar sobre la motivación docente</i>	102
Figura 12 <i>Diagrama de dispersión del acompañamiento pedagógico sobre la motivación docente.....</i>	105



RESUMEN

El estudio tuvo como **objetivo** determinar el impacto del estrés académico en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año 2025. **Metodología**, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básica y nivel explicativo, con diseño no experimental y de corte transversal. 272 estudiantes conformaron toda la población, mientras que la muestra fue de 160, elegida mediante muestreo probabilístico para poblaciones finitas. Para este estudio, se utilizaron dos cuestionarios de tipo Likert que fueron validados por juicio de expertos y mostraron niveles aceptables de fiabilidad a través de la evaluación con el coeficiente alfa de Cronbach. Con respecto al análisis, se aplicaron estadísticas tanto descriptivas como inferenciales. Específicamente, regresión lineal y análisis de varianza (ANOVA). **Resultados**, se evidenció que el estrés académico se reportó en un nivel alto, mientras que el rendimiento académico se reportó en un nivel medio y bajo, lo que indicaría que existe una relación inversa entre las dos. En la regresión lineal se reportó un $R^2 = 0.51$, lo que indica que el estrés académico explica 51% de la variabilidad del rendimiento académico, además, el p-valor = 0.001, lo que confirma la influencia negativa y significativa. Asimismo, la prueba ANOVA homologó el modelo de regresión estadísticas significativas. En definitiva, el estrés académico se relaciona de manera negativa y significativa con el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que es de suma importancia la implementación de estrategias desde la institución, tales como la gestión del estrés, el fortalecimiento de los hábitos de estudio y el apoyo psicoeducativo, para mejorar el rendimiento académico y aumentar el bienestar de los estudiantes.

Palabras clave: Estrés, agotamiento, hábitos de estudio, conductual.



ABSTRACT

The study aimed to determine the impact of academic stress on the academic achievement of students at the Juliaca Public Higher Pedagogical Education School during 2025. Methodology: The research was conducted using a quantitative approach, basic in nature, and explanatory in level, with a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 272 students, and the sample comprised 160, selected using probabilistic sampling for finite populations. Two validated Likert-type questionnaires were subjected to both expert judgment and reliability testing, which indicated acceptable Cronbach's alpha coefficients. Descriptive and inferential statistics were used, including linear regression and ANOVA. Descriptive findings indicated a high level of academic stress, while the level of academic achievement was largely low, indicating an inverse relationship between the two variables. The regression analysis indicated an $R^2 = 0.51$, suggesting academic stress accounts for 51% of the variance in academic achievement with a negative significant influence confirmed by the $p\text{-value} = 0.001$. Moreover, ANOVA confirmed the regression model by demonstrating significant differences among the variables under consideration. Academic stress has an unfavorable influence on students' academic achievement, therefore it is recommended that institutions adopt stress management, study skills enhancement, and psychoeducational interventions. To confirm the regression model, ANOVA testing showed that among the variables considered, academic stress significantly affects students' academic achievement.

Keywords: Stress, burnout, study habits, behavioral.



INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, diversas investigaciones han demostrado que las exigencias académicas crecientes, la presión por el rendimiento, la competitividad, la sobrecarga de tareas y los sistemas de evaluación estrictos generan altos niveles de tensión emocional. Según la Organización Mundial de la Salud (2022), el estrés representa un fenómeno de carácter global que, constituyendo un desafío de salud pública, afecta el bienestar psicológico, en especial en los entornos educativos que son muy exigentes. Además, investigaciones en Europa y América Latina, han documentado que el estrés académico tiene un impacto en el estado anímico de los estudiantes y, en consecuencia, el desempeño académico y profesional (Pozos-Radillo et al., 2014; Ruiz-Camacho y Gozalo, 2025).

Esto se debe a los cambios en los modelos educativos, la virtualización de la enseñanza, los contextos socioeconómicos adversos, y la incertidumbre causada por crisis sanitarias y sociales. A nivel regional, se han realizado investigaciones en México, Colombia y Chile, donde se ha evidenciado que los estudiantes de educación superior tienen algún tipo de estrés, que se asocia, de forma primaria, a la carga académica, a la evaluación continua y a la ausencia de mecanismos de autoayuda (Berrío y Mazo, 2011; Barraza, 2019). Se puede concluir que este fenómeno ha afectado el aprendizaje y el proceso de profesionalización.

A nivel nacional, en el Perú, existen múltiples investigaciones sobre el estrés académico, el cual ha sido confirmado, en múltiples ocasiones, como un fenómeno



altamente prevalente en estudiantes universitarios y en estudiantes de institutos pedagógicos. Cassaretto, Vilela y Gamarra (2021) establecen que estudiantes peruanos, en un número considerable, sufren de estrés de niveles altos, sobre los cuales confluyen factores académicos, personales y sociales, que deterioran el bienestar y rendimiento. En el mismo sentido, Estrada et al. (2021) sostuvieron que el contexto de la educación superior, en la etapa de durante la pandemia y post-pandemia, se vio reflejado en un incremento de las demandas académicas y emocionales, que para los estudiantes se tradujo en más ansiedad, más agotamiento y más problemas para concentrarse. Estos hallazgos permiten conjeturar que el estrés académico no es un fenómeno aislado sino un defecto estructural que es endémico al sistema educativo de Perú, que requiere de un nivel de intervención institucional.

El ámbito de la formación de formadores enfrenta problemas de mayor profundidad, ya que los pedagógicos, además de afrontar desafíos académicos, deben construir competencias que les permitan una buena performance profesional en el aula. Los docentes en formación estresados por el plan de lección y la evaluación del aprendizaje. La pedagogía y las expectativas organizacionales aumentan este estrés. El estrés puede dañar las habilidades pedagógicas y la actitud hacia la enseñanza de los docentes en formación. (García et al., 2024). El estrés entre los docentes en formación puede afectar su desarrollo profesional. La formación docente puede verse afectada y puede resultar una educación primaria deficiente. La formación docente puede verse afectada.

En la zona socioeconómica más vulnerable de la región de Puno, en la ciudad de



Juliaca, el estrés académico tiene particularismos por la falta de servicios de apoyo psicológico, infraestructura educativa y la sobrecarga académica. Se han producido investigaciones en institutos pedagógicos y universidades de la región, que han reportado que los estudiantes presentan niveles de estrés muy altos, por la presión que les generan los trabajos académicos, evaluaciones continuas y prácticas profesionales (García et al., 2024). También se ha visto que muchos estudiantes en esta Escuela sufren de ansiedad, falta de concentración, desmotivación y en muchos casos procrastinan, todo lo cual parece sugerir que el estrés está perjudicando su formación académica.

En este contexto, parece relevante estudiar, de manera científica, el estrés académico y el logro académico de los estudiantes de la institución, considerando que el desempeño formativo de los futuros docentes, no solo depende de sus habilidades cognitivas, sino de su bienestar emocional, sus hábitos de estudio y su vinculación con la carrera. Por este motivo, el estudio que se presenta a continuación, se considera un aporte para el estrés estudiantil, además de la generación de evidencias que permitan el diseño que busquen mejorar el bienestar estudiantil y la calidad de la educación.

La tesis se divide en capítulos. **El capítulo I** se encarga de exponer de manera general los detalles de la investigación como la descripción del problema, la formulación los objetivos e hipótesis. **El capítulo II** se centra en el marco teórico. **El Capítulo III** se describe la metodología empleada. Finalmente, en el Capítulo IV se presentan los resultados, la discusión, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del estudio.



CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

A nivel internacional

El estrés académico es una preocupación creciente en el campo de la educación superior debido a cuán frecuente es y al impacto que tiene en el rendimiento de los estudiantes. Los estudiantes en edad universitaria en numerosos países reportan niveles altos de estrés, pero las razones detrás de ello pueden variar según factores socioculturales.

Por ejemplo, en el caso de un estudio sobre estudiantes de universidades en Arabia Saudita, se reportó que el estrés percibido alto estaba presente en el 12.7% de los estudiantes. Una revisión referida por los autores también documentó el alto impacto de estrés que varía en los estudiantes universitarios en un rango de 14.3% a 56%, lo que señala el impacto y la variabilidad de diferentes contextos y métodos de medición.

Se observó que el estrés se mantuvo en niveles clínicamente significativos en un gran número de estudiantes a nivel mundial, y también en América Latina. De los estudiantes encuestados en Colombia, el 62,23% mostraron signos de estrés

académico moderado a severo, en comparación con el 48,23% de los estudiantes en México. Esto muestra que el estrés en estudiantes en al menos dos países de América Latina es de una magnitud considerable. Para niveles crónicos de estrés, pueden ocurrir problemas de sueño y fatiga. Esta gama de problemas (porque la fatiga también puede ser una causa de dificultades para dormir) y puede deteriorar la atención, la memoria, los tipos de regulación del yo que ayudan en lo académico; estos son pobres, lo cual es crítico para alcanzar buenas calificaciones en la escuela y puede causar malos resultados académicos en los estudiantes.

Los niveles de estrés en todo el mundo, incluyendo en Etiopía, donde encontraron un nivel de estrés combinado del 37,64%, también son muy altos y se ven en otras subpoblaciones también. El panorama ilustra cómo el estrés no se manifiesta como un incidente, sino como una ocurrencia influenciada por los académicos, la presión de los plazos, la frecuencia de las evaluaciones y las expectativas sobre el nivel de rendimiento.

La mayor parte de la literatura sobre el tema coincide en las implicaciones del aprendizaje y el rendimiento, incluyendo las dimensiones emocional, cognitiva y conductual del fenómeno del estrés. La literatura reciente destaca cómo, bajo ciertas condiciones, como el insuficiente apoyo por parte de la institución o la presencia de mecanismos constructivos de afrontamiento, la complejidad de las tareas, la carga de las tareas y el miedo a la evaluación, tienden a deteriorar la concentración de los estudiantes y, por lo tanto, su rendimiento académico. El problema, desde una perspectiva internacional, no es simplemente describir el fenómeno del estrés. La mayor parte de la literatura se centra en cómo y en qué medida el estrés está

relacionado con las medidas de rendimiento, como el éxito académico, para apoyar y prevenir medidas a nivel de las instituciones superiores.

A nivel nacional

La información, indica que la mayoría de estudiantes universitarios en el Perú sufren estrés psicológico, estrés y angustia, semestre a semestre, por los exámenes y la evaluación continua y la excesiva carga. Según investigaciones seis ciudades del país, el 83% de estudiantes universitarios, estrés semestre académico. La mayoría de los estudiantes se situó en la categoría intermedia de estrés académico. En este caso, el rango fue de 3 a 4. La naturaleza del problema es grave y es la que más se destaca en la vida académica universitaria en el Perú (Cassaretto et al., 2021).

Otros estudios han mostrado que algunas cohortes de estudiantes identificados poseen niveles de estrés moderados e incluso altos. En el caso de los estudiantes universitarios peruanos, una encuesta reveló que el 47.1 % de los participantes mostraba un alto grado de estrés, el 37.8 % un grado moderado y el 15.1 % un grado bajo. Se puede suponer que en algunas áreas de la institución o disciplina de estudio, el estrés es tan alto que impacta a casi la mitad de los estudiantes (Estrada Araoz et al., 2021). Un ejemplo adicional es la revisión sistemática reciente que examinó el estrés. Concluyó que los estudiantes tienen un nivel de estrés moderado (62,9%) y alto (33,5%), lo que evidencia que el fenómeno del estrés es muy prevalente y la cantidad preocupante de estudiantes está en alto riesgo (García Tejada et al., 2024).

En las instituciones de formación docente, Blas enfatiza sobre la importancia



que tiene en el proceso académico, no solo por la culminación de un curso, sino por la construcción de un conjunto particular de competencias profesionales. Un nivel específico de concentración, autodisciplina y autocontrol emocional caracteriza estas competencias. El empeoramiento del estrés académico, por supuesto, está asociado con la desintegración de la capacidad de concentración, el aumento de actitudes negativas y la desorganización del estudio, así como la evitación de actividades particulares. Todo esto define el deterioro del rendimiento académico y el subdesarrollo del perfil profesional correspondiente. Por lo tanto, es pertinente explicar el problema de manera que permita medir el impacto del estrés en estudiantes en la educación pedagógica superior y proporcionar evidencia para informar las estrategias institucionales para la prevención, el apoyo y la mejora del estrés académico.

A nivel local

En el Pedagógico de Juliaca, el tema del estrés académico ha afectado negativamente el proceso educativo de los estudiantes, resultando en efectos perjudiciales también en los logros académicos de los estudiantes. Esto se ha observado en numerosos ejemplos de estrés, en aspectos emocionales, cognitivos y conductuales, y en las demás habilidades pedagógicas, hábitos de estudio y motivación académica.

El estrés emocional se manifiesta de manera observable en los estudiantes que reportan con frecuencia estrés crónico, y dada la magnitud de las tareas académicas, la carga emocional es comprensible. Este sentimiento se acumula con el tiempo debido a las numerosas presiones en las prácticas, en las evaluaciones y en la



tarea pedagógica. Si el estrés se deja sin control, es un problema grave, y no es sorprendente cuando los estudiantes reportan efectos adversos en su salud mental. En casos graves, el estrés emocional consume a los estudiantes hasta el punto de retirar su participación activa y compromiso en las clases donde se supone que deben estar perfeccionando sus habilidades.

El estrés puede hacer que completar tareas cognitivas sea aún más difícil de lo que ya era. Incluso puede llevar a olvidar información, desarrollar bloqueos mentales o pensar negativamente sobre el propio rendimiento cognitivo. Para los estudiantes estresados, el propio proceso de aprendizaje se vuelve ineficaz, y pierden la oportunidad de desarrollar habilidades docentes más importantes para sus futuros trabajos.

El estrés subyacente a menudo afecta a los estudiantes de tal manera que es más probable que pospongan las cosas, eviten realizar tareas difíciles, se retraigan socialmente y cambien la forma en que estudian. El estrés puede impactar a los estudiantes causándoles evitar tareas académicas y estudiar de manera organizada o eficaz. Incluso puede hacer que pongan menos esfuerzo en sus actividades de formación. En la enseñanza, el resultado puede ser el desarrollo de malos hábitos motivacionales, lo cual es adverso al impacto deseado.

Muchos estudiantes parecen tener hábitos de estudio débiles, habilidades docentes y motivación académica, por lo que es comprensible por qué la mayoría de los estudiantes tienen logros académicos de mediano a bajo nivel. Una de las razones que explican la baja participación de los estudiantes en clase, su escaso control sobre

los contenidos educativos de la asignatura, su incapacidad para resolver problemas en el contexto educativo, la deficiente planificación didáctica que tienen, y la baja motivación, es el desinterés de los estudiantes por la actividad académica, que se manifiesta en el uso de hábitos de estudio, que se traducen en el uso de estrategias de aprendizaje.

Dado el contexto de estos estudiantes estresados, es razonable suponer que el estrés académico tiene un impacto negativo en el proceso educativo, y todos los factores de estrés retrasan en lugar de promover el progreso de los estudiantes. Cuando los estudiantes experimentan muchas emociones negativas, estrés y molestias conductuales, tienen logros académicos muy bajos, por lo que estos factores deben estudiarse empíricamente.

Habiendo dicho esto, es necesario determinar los efectos del estrés académico en el estudiantil. La propuesta es sentar bases para el desarrollo de enfoques de intervención institucional que se centren en mejorar la salud mental y académica, las competencias y la eficacia educativa de los futuros docentes.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. *Problema general*

PG ¿De qué manera el estrés académico influye en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año 2025?

1.2.2. Problemas específicos

PE1 ¿Cómo influye el estrés emocional en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes?

PE2 ¿De qué forma el estrés cognitivo afecta los hábitos de estudio de los estudiantes?

PE3 ¿Cuál es el efecto del estrés conductual sobre la motivación académica de los estudiantes?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

OG. Determinar el efecto del estrés académico en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

OE1. Analizar el efecto del estrés emocional en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes.

OE1. Evaluar el impacto del estrés cognitivo en los hábitos de estudio de los estudiantes.

OE1. Examinar la influencia del estrés conductual en la motivación académica de los estudiantes.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.4.1. *Justificación teórica*

Esta investigación es de valor ya que amplía el análisis de la asociación entre variables ampliamente discutidas en la literatura educativa y psicológica, pero que, en la formación docente en Perú, particularmente en Puno, merecen un análisis adicional. Desde la perspectiva del estrés como consecuencia de demandas percibidas que superan, o se perciben como que superan, los recursos personales disponibles, esta investigación intenta y espera enriquecer los modelos explicativos existentes sobre los impactos o repercusiones de los componentes emocionales, cognitivos y conductuales del estrés, en elementos críticos del rendimiento académico, como la construcción de competencias pedagógicas, hábitos de estudio y motivación. Se busca contribuir al cuerpo teórico del conocimiento sobre el estrés en la educación superior y proporcionar evidencia específica del contexto que pueda ser útil en futuras investigaciones que se realicen y para el desarrollo de teorías más sólidas según las variables.

1.4.2. *Justificación práctica*

Prácticamente, el estudio está justificado ya que determinará el efecto del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes, información que es útil para la toma de decisiones institucionales. Los hallazgos ayudarán a formular nuevas actividades remediales relacionadas con la prevención y gestión del estrés, incluyendo apoyo psicológico, asesoramiento académico, capacitación en autorregulación emocional, una mejor estructura del currículo y la carga académica. Además, los

hallazgos ayudarán a los educadores a darse cuenta de qué falta en la práctica docente que emplean y qué necesita cambiarse en el entorno de aprendizaje, lo cual fomentará el bienestar de los estudiantes, apoyará la formación en servicio de los docentes y mejorará la calidad de su formación pedagógica.

1.4.3. Justificación metodológica

La investigación es defendible, ya que emplea un método cuantitativo con diseño explicativo causa-efecto, que no solo describe la relación, sino que también intenta medir la influencia. Además, la validez y fiabilidad de la medición de las variables también se mejora mediante el uso de instrumentos estructurados de tipo Likert, validados y sometidos a análisis de fiabilidad. Por lo tanto, la metodología es sistemática, reproducible y científicamente defendible, y puede servir como guía para investigaciones de naturaleza similar en educación superior y formación docente.

1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Importancia del estudio

El valor de esta investigación radica en su capacidad para analizar de manera metódica y científica los efectos del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes, proporcionando así evidencia que puede ser aplicada a la gestión académica e institucional y a la formación pedagógica.

Esta investigación desde una posición académica ofrece información nueva y pertinente relacionada con las relaciones de causa y efecto del estrés académico y los logros relacionados con el estrés de los estudiantes de la especialidad de pedagogía,

contribuyendo así al campo de la investigación educativa y psicológica de Perú y específicamente a la región de Puno. Se intenta analizar el estrés en sus paradigmas emocionales, cognitivos y conductuales y sus relaciones con las competencias docentes, y tratar de elaborar la influencia de los factores psicosociales en el desempeño docente de los futuros maestros.

Los datos obtenidos del estudio, cuando se integran dentro de un marco institucional, pueden permitir a los administradores y docentes tomar decisiones informadas. Se pueden desarrollar programas específicos de carácter psicológico, académico y de reducción del estrés. Esto contribuirá a mejorar el desarrollo educativo y profesional de las personas involucradas.

La investigación tiene un valor social y educativo significativo porque los estudiantes de pedagogía se convertirán en docentes y formarán a las próximas generaciones. Mientras que la parte emocional de los estudiantes mejorará con el estudio, el país seguramente mejorará la calidad de su educación. Todo el sistema educativo se beneficiará de la investigación, no solo los estudiantes.

La investigación es ciertamente útil. Analiza un problema y construye un marco para abordarlo a través de una investigación que beneficiará a las personas, los ámbitos académicos e institucionales y mejorará el sistema educativo y la formación docente.

1.5.2. Alcance de la investigación

Esta investigación examina el efecto del estrés académico en el logro educativo de los estudiantes de la Escuela Superior Pedagógica Pública de Juliaca



para el año 2025, y está limitada a un enfoque cuantitativo y explanatory de causa y efecto.

En la dimensión geográfica, el estudio se limita a la ciudad de Juliaca en la Escuela Superior Pedagógica Pública de Juliaca, por lo tanto, los hallazgos y conclusiones ofrecidos no pueden ser extendidos a otros colegios pedagógicos o universidades del país sin una investigación adicional.

Sobre el límite poblacional, el presente estudio considera a los estudiantes de la institución para el año 2025, aún más, por cuanto se excluyen estudiantes de otras carreras, otros niveles educativos, docentes, personal de administración y graduados. Adicionalmente, no se consideran variables externas como la economía, problemas de salud mental, situación familiar, situación laboral, etc., fuera de las que guardan alguna relación con el estrés académico, pero de manera indirecta.

Temática, el estudio analiza dos variables, por un lado, el estrés académico, en específico el estrés emocional, cognitivo y conductual, y por otro, el rendimiento académico, que se refiere, en concreto, al desarrollo de habilidades pedagógicas, hábitos de estudio y motivación académica, dejando de lado otras variables como rendimiento que se mide por calificaciones oficiales, inteligencia, estilos de aprendizaje, personalidad, etc.

La metodología menciona el uso de escalas de tipo Likert y cuestionarios, y también la regresión lineal para determinar el efecto de una variable sobre otra. Se excluyen los métodos cualitativos.

El propósito del estudio es presentar evidencia empírica válida dentro de un

contexto particular de una institución de educación superior y delinear la relación de causa y efecto entre el estrés académico y el rendimiento académico. Sin embargo, no plantea afirmaciones universales para los estudiantes de educación superior en Perú.

1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Limitaciones de la investigación

Al interpretar los resultados, la investigación muestra que existen algunas limitaciones relacionadas con el diseño y las condiciones del estudio.

Enfocándose en los métodos utilizados, una de las primeras limitaciones tiene que ver con el uso de cuestionarios autoadministrados, que se basan en las percepciones de los estudiantes. Las respuestas, incluso con instrumentos validados, siempre están sujetas a estados emocionales y a la búsqueda de la deseabilidad social, lo que podría llevar a respuestas sesgadas.

Además, este es un estudio cuantitativo, explicativo que aplica regresión lineal, que no considera los significados personales, vividos o subjetivos que los estudiantes consideran socialmente pertinentes sobre el estrés estudiantil. La falta de métodos de investigación cualitativos, como entrevistas o grupos focales, disminuye el valor de este estudio sobre el fenómeno en la medida en que está limitado.

Respecto a la disposición y disponibilidad de los estudiantes para el cuestionario y la limitación para que los estudiantes respondan al cuestionario de manera completa y veraz, se considera una limitación. La calidad de la respuesta

podría verse afectada por la carga de trabajo relacionada con diferentes estudios, tiempo insuficiente o falta de interés personal. Los estudios estaban limitados por el tiempo, ya que la investigación se realizó dentro de los límites del calendario académico del año 2025. Esto limitó la posibilidad de un estudio longitudinal para seguir los cambios en el estrés de los estudiantes a lo largo del tiempo.

En cuanto a los recursos, la investigación estuvo limitada por la falta de recursos financieros y logísticos, lo que impidió un mejor muestreo de diferentes instituciones o la incorporación de recursos adicionales que pudieran mejorar el análisis comparativo.

1.6.2. Delimitaciones de la investigación

En términos de delimitación geográfica, el estudio se delimitó en la ciudad de Juliaca, región Puno, Perú, más precisamente a la Escuela Pública de Educación Superior Pedagógica de Juliaca. En consecuencia, los resultados corresponden exclusivamente a esta instancia y, sin estudios adicionales, no pueden generalizarse a otras instituciones educativas.

Respecto a la delimitación temporal; se realizó dentro del período del año académico 2025, por lo tanto, la información era precisa para los estudiantes de ese momento y no se pretendió que fuera un reflejo de otros períodos, sean pasados o futuros.

En cuanto a la delimitación institucional, la investigación se llevó a cabo exclusivamente en la Escuela Superior Pedagógica Pública de Juliaca. En este sentido, las universidades, institutos privados o escuelas de formación docente están

fuera del contexto del estudio.

En cuanto a la delimitación de la población, el estudio se concentró en los estudiantes de la institución del año 2025. Esta población consideró únicamente a los estudiantes, sin incluir a docentes, administrativos, personal administrativo, egresados o estudiantes de diferentes disciplinas o niveles educativos.

En términos de delimitación temática, este estudio de investigación se centró únicamente en dos variables. El estrés académico se analiza en dimensiones emocional, cognitiva y conductual, mientras que el rendimiento académico se analiza en las dimensiones de pedagogía, hábitos de estudio y motivación académica.

Para las variables mencionadas, no se toman en cuenta el rendimiento académico en relación con las calificaciones oficiales, el entorno familiar, el nivel socioeconómico, la salud mental, los estilos de aprendizaje u otros factores. Delimitación metodológica; se adoptó diseño causal y explicativo, y la regresión lineal como herramienta. No se utilizaron diseños cualitativos ni experimentales.

1.7. HIPÓTESIS

1.7.1. *Hipótesis general*

HG. El estrés académico influye de manera significativa y negativa en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año 2025.

1.7.2. Hipótesis específicas

HE1. La presión emocional obstaculiza el desarrollo de las habilidades docentes de los estudiantes.

HE2. El estrés cognitivo dificulta los hábitos de estudio de los estudiantes.

HE3. El estrés causado por problemas conductuales afecta negativamente la motivación académica de los estudiantes.

1.8. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1: Estrés académico

1.6.1 Conceptualización de variables

V1. Definición conceptual: Desde una perspectiva transaccional, Lazarus y Folkman (1984) consideran como un proceso dinámico de interacción persona-entorno en el que la persona involucra una evaluación de las demandas externas como que superan los recursos disponibles de la persona, provocando respuestas emocionales, cognitivas y conductuales tensas. En esta interacción, el estrés no es simplemente una reacción que ocurre internamente, sino la valoración de una persona que es provocada por una evaluación subjetiva de una persona en relación con las situaciones consideradas amenazantes y/o abrumadoras.

Cuando la preocupación es el estrés académico, la situación envolvente es de un contexto educativo, y la respuesta al estrés es un fenómeno que abarca los dominios psicológico y conductual de un estudiante como individuo que se concentra en un momento particular cuando las reacciones de estrés son provocadas por las tareas abrumadoras del contexto educativo, por ejemplo, provisión de Evaluaciones

desafiantes, volumen excesivo/irregular de trabajo, dependencias continuas, responsabilidades y/o expectativas generales. Las respuestas emocionales causan ansiedad e irritabilidad, las respuestas cognitivas y motivacionales causan problemas de concentración, pensamientos negativos, bloqueos mentales, las respuestas conductuales causan evitación de tareas, aislamiento social y, en última instancia, alteraciones emocionales, desmotivación y aumento de la procrastinación, así como aislamiento social, y una disminución en el bienestar psicológico y el rendimiento educativo del individuo.

Definición operacional: El estudio actual define el estrés académico como la intensidad de las manifestaciones emocionales, cognitivas y conductuales de los estudiantes, debido a las presiones de las expectativas laborales.

Esto será evaluado mediante un cuestionario de escala Likert de 5 puntos dividido en tres dimensiones.

- Estrés emocional,
- Estrés cognitivo,
- Estrés conductual.

Cada indicador será valorado mediante una escala Likert de cinco puntos: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre.

El puntaje total obtenido permitirá clasificar el nivel de estrés académico en bajo, medio o alto, según el baremo establecido tras la aplicación piloto y el análisis estadístico correspondiente.

Variable 2: Logro académico

V2. Definición conceptual: Bloom (1976) el grado de logro de los objetivos educativos, manifestado a través de sus conocimientos, habilidades, actitudes y competencias adquiridas. Por lo tanto, el logro no se limita a la calificación cuantitativa y cualitativa; también incluye lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

No es lo mismo definir el rendimiento académico dentro de la formación de docentes que, en este caso, conlleva la formación de competencias profesionales, la incorporación de un sistema de rutina de estudio y motivación a lo largo de la formación, un avance que se percibe. Trabajar en el diseño y la implementación de actividades de enseñanza, la elección de un método pedagógico apropiado y, además, la autoorganización del estudio, acompañada de la voluntad para aprender y, en su caso, para enseñar, forman parte de este logro.

Definición operacional: Actualmente, en el Pedagógico de Juliaca, se evalúa el rendimiento académico de los estudiantes en base a sus niveles de autoevaluación sobre su formación profesional; estructurado en tres dimensiones:

- Desarrollo de competencias pedagógicas
- Hábitos de estudio
- Motivación académica.

Los indicadores fueron valorados con escala Likert: 1 = Muy en desacuerdo, (1) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Muy de acuerdo. El puntaje total obtenido permitirá clasificar el logro académico en bajo, medio o alto, según el baremo establecido tras la validación del instrumento y el análisis estadístico correspondiente.

1.6.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
V1: Estrés académico	Estrés emocional	• Sensación frecuente de ansiedad • Irritabilidad ante tareas académicas • Tristeza o desmotivación por estudios • Sensación de agobio o sobrecarga	Escala ordinal, tipo Likert Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
	Estrés cognitivo	• Dificultad para concentrarse en clases • Problemas para recordar información académica • Pensamientos negativos sobre su rendimiento • Bloqueo mental al resolver tareas	
	Estrés conductual	• Procrastinación en trabajos académicos • Evitación de responsabilidades escolares • Aislamiento de compañeros • Cambios en hábitos de estudio	
	Desarrollo de competencias pedagógicas	• Dominio de contenidos de su especialidad • Capacidad para planificar clases • Uso de estrategias didácticas adecuadas • Resolución de problemas educativos en el aula	
V2: Logro académico	Hábitos de estudio	• Organización del tiempo de estudio • Uso de técnicas de aprendizaje (resúmenes, mapas, fichas) • Frecuencia de repaso de contenidos • Uso de ambientes adecuados para estudiar	Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
	Motivación académica	• Interés por la carrera docente • Perseverancia ante dificultades académicas • Actitud positiva hacia el aprendizaje • Participación activa en clases	Niveles Bajo Medio Alto

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). Estrés, evaluación y afrontamiento. Springer Publishing Company.

Bloom, B. S. (1976). Características humanas y aprendizaje escolar. McGraw-Hill.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. Antecedentes internacionales

Hernández-Arteaga y Sánchez Limón (2024) Estudio de la dinámica del estrés postpandemia y del éxito académico. Objetivo: Evaluar la relación existente de las manifestaciones del estrés y el nivel del rendimiento académico, después de la etapa de crisis de salud mundial. Metodología: Se utilizó un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por estudiantes de diversas facultades, a quienes se aplicó el Inventario SISCO, instrumento para medir el estrés. Resultados: Los estudiantes de la muestra se ubicaron con niveles de estrés bajo, aun así, no se encontró Asociación Línea con la mala nota, lo que indica que la falta de resiliencia podría estar mediando en la relación mencionada. Conclusiones: Se determinó que a pesar de que el estrés es evitable en la vida universitaria, el desgaste de los estudiantes es lo que menos se evidencia.

Revista InveCom (2025) Revisión multicéntrica sobre el estrés y el bienestar. Objetivo: Estudiar y examinar la relación del estrés escolar y el comportamiento de salud en distintos niveles de logro de universidades. Método: transversal, descriptivo,



multicéntrico. Las evaluaciones de la carga de trabajo percibida fueron validadas y comparadas con la media de los encuestados. Resultados: el estrés fue un predictor débil, pero todavía significativo, de fumar de manera no saludable y de bajo apoyo social. Recomendaciones: Se anima a las escuelas/instituciones a integrar y/o adoptar cambios en los sistemas de salud psicosocial y conductual junto con el sistema de evaluación existente para reducir la carga cognitiva causada por el sistema de evaluación.

Suazo (2025) El Modelo Predictivo de Estrés y Satisfacción. Objetivo: analizar el estrés académico y su impacto en la satisfacción con la vida y el efecto indirecto en el rendimiento de estudiantes universitarios de Chile. Metodología: Analizamos la variabilidad del estrés utilizando el método cuantitativo transversal y el modelo de regresión logística. Analizamos una muestra de estudiantes, tanto con como sin discapacidades. Resultados: Se estableció una relación negativa: se percibía que el estrés era alto y la satisfacción con la vida era baja, al igual que la satisfacción por los logros. Un estudiante estresado tenía 3 veces menos probabilidad de lograr su meta académica, en comparación con sus pares que no estaban estresados. Conclusiones: El estudio concluyó que el estrés actúa como una barrera psicológica. El estrés disminuye la evaluación personal de la situación y reduce los logros esperados, afectando así la decisión de los estudiantes de perseverar en los estudios.

Arrogant (2025) Estrés y sus consecuencias para la deserción estudiantil: análisis de estudio de caso (2025) Estrés y sus consecuencias para la deserción estudiantil: análisis de estudio de caso. Arrogant (2025) Examina el estrés académico y sus posibles causas y efectos en el fracaso académico y la deserción estudiantil.

Metodológico: Se trata de un estudio descriptivo, no experimental. Esta investigación aplica una regresión logística a 542 participantes de una universidad de tecnología. El 60% de los participantes informó niveles de estrés tan altos que se encontraban en el rango crítico. El equilibrio entre la vida laboral/estudiantil y el trabajo de alto volumen y baja recompensa se vieron como los principales factores que contribuyeron a su propio declive académico. Este estudio hipotetiza que la falta de mecanismos para reducir el estrés es una de las principales razones por las que las personas abandonan el sistema académico. Proponemos que se deben realizar cambios en el marco de los calendarios académicos y las evaluaciones.

Acosta (2024) Ansiedad, carga académica y aprendizaje. ¿Cuál es el efecto de la carga de trabajo y la ansiedad académica en el aprendizaje y la adquisición de habilidades? El objetivo aquí es poner en perspectiva el efecto en el proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades. El investigador utilizó un estudio de tipo mixto (predominantemente cuantitativo) en el que incorporó las escalas de Likert para determinar la frecuencia de síntomas ansiosos durante los exámenes y las clases magistrales. El estudio del investigador mencionado muestra que más del sesenta y dos por ciento de la población de muestra exhibió un estado perpetuo de ansiedad, lo cual resultó en un marcado descenso en algunas de las funciones ejecutivas (en este caso, la función de memoria y atención) y, como resultado, los sujetos del estudio no pudieron alcanzar las metas académicas que se les habían prescrito. Es evidente que las pausas activas y la comprensión de los docentes son fundamentales para disminuir la disparidad que existe entre el potencial de los estudiantes y el rendimiento que demuestran cuando están sometidos a estrés académico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Ramos-Huente (2021) Estrés académico y su vínculo con el rendimiento en la formación de docentes. El estudio examinó centros pedagógicos y la presión relacionada con la excelencia docente. Objetivo: Determinar cómo el estrés académico impacta las competencias pedagógicas de los estudiantes en la educación superior. Método: El estudio fue básico; se sitúa dentro de un marco descriptivo correlacional. Resultados: el 85 % presenta niveles de estrés de moderados a altos. Los síntomas incluían somnolencia y ansiedad, y dificultad para concentrarse durante las clases prácticas. Discusión: existe una correlación negativa fuerte; cuanto peores sean los factores de estrés (por ejemplo, demasiadas tareas y poco tiempo para realizar los exámenes), peor será el rendimiento académico, especialmente en lo que respecta a la adecuación y calidad del diseño curricular.

Quispe y Mamani (2023) Analizan las manifestaciones del estrés en relación con la educación híbrida. Con una investigación centrada en los cambios de tecnología y el uso adaptado de la tecnología de los estudiantes peruanos, éxito durante la transición de la educación completamente virtual a semipresencial. Objetivo: Determinar los efectos del estrés causado por el modelo híbrido en el promedio ponderado de los estudiantes de universidades e institutos. Método: Los investigadores emplearon un Diseño transversal y no experimental. Obtuvieron datos de la Encuesta Digital y del Registro Oficial de Calificaciones de 320 estudiantes. Resultados: Los principales factores de estrés se identificaron como fatiga tecnológica y ambigüedad en los criterios de reevaluación. Los estudiantes con alta ansiedad promediaron un 15% menos que su promedio en el semestre anterior. Conclusión: El

estado actual del sistema educativo peruano es que la autorregulación emocional durante la transición tecnológica es el factor predominante en el éxito académico del estudiante.

Flores-Vidal et al. (2024) Agotamiento estudiantil y habilidades de investigación en Perú. El síndrome de estrés crónico o agotamiento es una realidad triste que esta investigación busca investigar en relación con la producción intelectual. Objetivo: Determinar el impacto del síndrome de agotamiento académico en el desarrollo de habilidades de investigación y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en el último año universitario. Metodología: Investigación cuantitativa con diseño explicativo. Se evaluaron las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo e ineficacia en estudiantes docentes. Resultados: Los resultados mostraron que el agotamiento emocional es la causa más importante de la falta de interés en la investigación. Aquellos que presentaron niveles altos de agotamiento fueron los más afectados en la elaboración de su tesis o suficiencia profesional. Conclusiones: El estrés crónico afecta no solo las calificaciones sino también la identidad profesional del estudiante, por lo que se sugiere que las facultades de educación implementen alguna forma de asesoramiento emocional continuo.

Condori (2022) Inteligencia emocional como mediador en el estrés académico. La región sur afirma un uso único de ciertos mecanismos de defensa operativos de algunos estudiantes peruanos. Objetivo: Investigar la relación que existe entre variables. Metodología: Correlacional causal. Se llevó a cabo la prueba Baron (ICE) y un cuestionario. Las pruebas encontraron que uno de los estudiantes con mayor inteligencia emocional pudo eliminar el impacto negativo del estrés y, además,

mantuvo resultados académicos brillantes, incluso con una doble titulación. Se deduce que el estrés y la inteligencia emocional demostrados durante el estudio en una universidad no están relacionados exclusivamente con el componente cognitivo o de inteligencia, sino más bien con la capacidad general de los estudiantes para manejar, en cierto grado, las frustraciones o presiones del sistema educativo.

Castillo y Vargas (2025) Los factores socioeconómicos, estrés y éxito académico en provincias. Este antecedente resulta significativo para Juliaca, pues toma en cuenta factores contextuales análogos a los de la población objetivo. Objetivo: Establecer cómo los factores socioeconómicos impactan el logro estudiantil. Metodología: Utilizando un método cuantitativo y un diseño de correlación simple, se analizaron factores como conectividad, empleo estudiantil y nivel de demanda institucional. Resultados: El estudio encontró que el estrés económico es un catalizador para el estrés relacionado con lo académico y el agotamiento mental, lo que dificulta que los estudiantes alcancen los niveles de 'Esperado' o 'Sobresaliente' en las evaluaciones formativas. Conclusiones: Se concluye que existe una brecha de rendimiento condicionada por la salud mental del estudiante, que se encuentra afectada por la falta de recursos y por la acentuada presión de responsabilidades académicas.

2.1.3. Antecedentes Locales

Castillo y Vargas (2025) Los factores socioeconómicos, estrés y éxito académico en provincias. Este antecedente resulta significativo para Juliaca, pues toma en cuenta factores contextuales análogos a los de la población objetivo. Objetivo:



Determinar los efectos de los factores socioeconómicos y de estrés académico sobre el éxito de los estudiantes en instituciones de educación superior pública. Metodología: Se adoptó enfoque cuantitativo, de diseño correlacional simple. Se consideraron variables tales como conectividad, situación laboral del estudiante y nivel de exigencia institucional. Resultados: La investigación evidenció que la presión económica actúa como potenciador del estrés académico, el cual genera una fatiga mental que le impide alcanzar los niveles "Esperados" o "Sobresalientes" en las evaluaciones formativas. Conclusiones: Se concluye que existe una brecha de rendimiento condicionada por la salud mental del estudiante, que se encuentra afectada por la falta de recursos y por la acentuada presión de responsabilidades académicas.

Apaza y Condori (2022) Factores estresores y rendimiento en la modalidad no presencial. Objetivo: Determinar el impacto de los estresores en el entorno virtual y cómo estos influyen en el desempeño escolar. Enfoque: Descriptivo-explicativo. Se consideró la respuesta de 215 estudiantes de nivel universitario de la provincia de San Román, que respondieron cuestionarios autoadministrados. Se encontró que el 72 % de los estudiantes presentes en el estudio, evidenciaron estrés por la sobrecarga en actividades asincrónicas y por las conexiones de internet inestables que impactan de manera negativa en su desempeño. Se concluyó que, la limitada tecnología disponible en su entorno, se constituye como estresor externo que limita el logro de los objetivos educativos propuestos.

Luque (2023) Estrategias de afrontamiento y estrés en la formación profesional. Objetivo: Encontrar la relación e las variables. Método: Investigación cuantitativa y correlacional. Inventario SISCO de estrés académico. Resultados: Se observó que los

estudiantes que utilizaron estrategias de planificación y apoyo social alcanzaron niveles más altos de éxito académico que los estudiantes que practicaron aislamiento o evitación. Recomendaciones: El estrés es un factor, sin embargo, su nivel de efecto negativo es bajo debido al efecto de afrontamiento del estudiante, por lo tanto, las instituciones deberían enseñar a los estudiantes a manejar sus emociones.

Paredes y Sucari (2024) Clima institucional, estrés y éxito académico. Este estudio analiza el entorno de la institución pedagógica como una fuente de estrés o de bienestar positivo. Objetivo: Determinar el efecto del clima institucional en la percepción del estrés. Método: Enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo-correlacional. El estudio abarcó a estudiantes de último año de la carrera docente. Resultados: Un clima institucional que se percibe como rígido o desorganizado expone a los estudiantes a un aumento de cortisol y de ansiedad, lo que se traduce en baja participación y en un bajo rendimiento académico. En conclusión, el clima organizacional de la Escuela de Pedagogía debe ser un recurso organizacional que relativice el estrés, dado que el éxito académico es una variable de interés interdependiente.

Cutipa (2025) Resiliencia y niveles de estrés en el rendimiento estudiantil en los Andes del Altiplano. Objetivo. Determinar los efectos del estrés académico en el rendimiento estudiantil. Metodología. Esta investigación es tanto cuantitativa como correlacional. Se realizó una muestra aleatoria en una institución superior pedagógica y tecnológica. Resultados. La mayoría de los estudiantes con altos niveles de estrés (89%) creían que los estudiantes altamente resilientes obtienen promedios ponderados por encima de 14. Los estudiantes con baja resiliencia ni siquiera alcanzan

la nota mínima aprobatoria. Conclusiones. Se concluye que el estrés afecta de manera diferente debido al perfil psicológico del estudiante de Puno, haciendo esencial reforzar la salud mental si se desea traducir en logros académicos en la provincia de San Román.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. *Estrés académico*

Es el resultado de un proceso que involucra a un estudiante y su entorno educativo de manera continua. El estudiante puede considerar que los requerimientos de carácter académico le sobrepasan, y el estrés puede ser una consecuencia que impacte de manera negativa el estado funcional. El estrés no puede ser considerado en el sentido de una respuesta automática de carácter fisiológico; es el proceso evaluativo del estudiante en el que la respuesta de estrés en relación a las expectativas académicas, desde su perspectiva, se estructuran en un sentido de que son evaluativas, opresivas, exorbitantes, y de un limitante tiempo que son completamente agobiantes y amenazantes.

En este caso, el estrés estudiantil se presenta en tres áreas interrelacionadas. Desde el punto de vista emocional, puede manifestarse como ansiedad, irritabilidad, preocupación, desmotivación, entre otros. Desde la perspectiva cognitiva, se puede presentar en la dificultad de concentración, en el olvido de cosas, en pensamientos, en mentalidades negativas o bloqueos mentales. Desde la perspectiva conductual, se puede ver en la procrastinación, evitación de actividades, cambios en la forma de estudiar y en el aislamiento. Lazarus y Folkman (1984) argumentan que estas

respuestas reflejan algún tipo de daño psicológico que, a su vez, modifica la forma en que un estudiante se relaciona consigo mismo en relación con las tareas académicas y el proceso de aprendizaje.

Mirando el problema de esta manera, el estrés puede verse como un riesgo psicológico que enfrentan los estudiantes, que es el producto de las respuestas emocionales, conductuales y cognitivas que muestran mientras intentan encontrar un equilibrio entre los requisitos de un entorno de aprendizaje y sus habilidades. Esto puede afectar en última instancia su proceso de aprendizaje, salud mental y rendimiento académico.

2.2.1.1. Estrés emocional

La retención del estrés emocional está en el centro del estrés de un estudiante porque es la respuesta emocional atribuida al estudiante en relación con las circunstancias educativas que se entienden como críticas y amenazantes. Lazarus y Folkman (1984) explican que la respuesta al estrés en este caso se debe a una evaluación que se realiza cognitivamente, en la que el estudiante interpreta que los requisitos o demandas de la situación son mayores que los medios a su disposición para afrontarla. El estrés emocional es un proceso psicológico que implica la ruptura de las demandas académicas por parte de un estudiante y la respuesta emocional subsecuente ante la brecha que percibe entre las expectativas y la contribución.

Un fenómeno denominado ambiente académico es una forma de estrés emocional. Puede manifestarse como ansiedad, irritabilidad, preocupación hasta el punto de ser excesiva, depresión, pérdida de motivación y sensación de agobio por las

demandas, responsabilidades y exámenes. Todas estas respuestas emocionales podrían desestabilizar psicológicamente al estudiante y disminuir su bienestar, así como su deseo de aprender. Lazarus y Folkman (1984) señalan que cuando el malestar emocional es persistente, tiende a afectar negativamente en el aprendizaje del estudiante debido a una concentración insuficiente, malas decisiones y poca capacidad de afrontamiento.

Considerando lo anterior, el estrés emocional puede verse como una colección de respuestas emocionales que el estudiante siente cuando percibe que las expectativas académicas son mayores que los recursos disponibles, lo que crea una presión psicológica que afecta su bienestar mental y el proceso de aprendizaje.

a) Sensación frecuente de ansiedad

La sensación frecuente de ansiedad en el contexto académico describe la respuesta emocional de inquietud, preocupación y expectativa negativa que se experimenta de manera repetida en respuesta a situaciones evaluativas y/o demandas de capacitación. Lazarus y Folkman (1984) describieron la ansiedad como la reacción emocional ante una situación que un individuo percibe como una exigencia del entorno, que está más allá de su capacidad de control y que es amenazante; por lo tanto, desencadena la respuesta emocional de tensión y alerta.

En un entorno educativo, la ansiedad se describe como un resultado de evaluaciones, presentaciones, plazos, cargas de trabajo abrumadoras y el miedo a fracasar. También puede provocar que los estudiantes surjan con hiper vigilancia y perturbar su rendimiento, así como el bienestar psicológico del estudiante. Lazarus y

Folkman (1984) explican que estas respuestas emocionales ocurren como reacción a la interpretación que hacen los estudiantes de la situación, que son las demandas académicas. Esta reacción a las demandas académicas puede potenciar o inhibir la capacidad del estudiante para integrarse y adaptarse al entorno académico o educativo. Por lo tanto, la sensación frecuente de ansiedad es una respuesta a las demandas académicas percibidas como amenazantes, y esta respuesta afecta en última instancia el bienestar emocional de los estudiantes, así como los resultados de aprendizaje y académicos del estudiante.

b) Irritabilidad ante tareas académicas

La irritabilidad hacia las tareas académicas se refiere a la insatisfacción emocional, la tensión o la frustración que siente un estudiante cuando percibe que las demandas de la educación son excesivas, monótonas o difíciles de manejar. Cassaretto et al. (2021) sugieren que las reacciones emocionales negativas dentro del contexto universitario empeoran cuando las tareas se vuelven abrumadoras, existe una expectativa de alto rendimiento y cuando las evaluaciones son frecuentes. Esto conduce a respuestas emocionales, como enojo, impaciencia y una falta de tolerancia hacia la frustración.

En un contexto académico, la irritabilidad puede manifestarse cuando un estudiante se enfrenta a plazos cercanos o vencidos, a una gran cantidad de trabajo y/o a trabajos excesivamente desafiantes. Las metodologías que demandan un alto nivel del estudiante y la retroalimentación administrativa reactiva pueden ser consideradas como desfavorables. Todas estas situaciones pueden crear un estado

de tensión que puede afectar la disposición a aprender y la calidad de las interacciones con profesores o compañeros. También puede impactar negativamente el uso de mecanismos de afrontamiento adaptativos o constructivos por parte de los estudiantes. Se ha establecido que las respuestas emocionales negativas, como la irritabilidad, son una desadaptación entre las demandas del contexto situacional y el repertorio del estudiante (Berrío y Mazo 2011).

En este sentido, la irritabilidad hacia las tareas académicas puede entenderse como una respuesta emocional frecuente ante una presión educativa percibida como abrumadora, y esto afecta la salud emocional, la convivencia y el rendimiento formativo del estudiante.

c) Tristeza o desmotivación por estudios

La tristeza o desmotivación pueden ser claramente evidentes en la pérdida gradual del interés, entusiasmo y dedicación de los estudiantes hacia el proceso de estudio, así como en la apatía y frustración asociadas con las diversas demandas escolares. La motivación de un educador, como lo afirmaron Deci y Ryan en 2000, está influenciada por el cumplimiento de sus necesidades psicológicas, y la necesidad de conectarse con otros. Si estas necesidades no se satisfacen en el proceso de aprendizaje, el estudiante estará motivado por factores externos o se desmotivará, mostrando emociones negativas como la apatía mencionada o el abandono progresivo de todas las actividades académicas.

En el caso de universitarios, la tristeza o desmotivación se intensifica con la experiencia de una carga de trabajo excesiva, críticas poco útiles, fracasos repetidos,

falta de ayuda del instructor y desconexión entre el contenido impartido y la futura profesión de los estudiantes. Estos ejemplos conducen a una pérdida de autoeficacia y sentido de propósito, como mencionaron Schunk, Pintrich y Meece en 2012, lo cual causa que los estudiantes sean menos persistentes, eviten actividades académicas y muestren una falta de motivación.

La tristeza y la desmotivación hacia los estudios pueden verse como una reacción emocional negativa a experiencias académicas que se perciben como sinsentido, injustas o inalcanzables, lo que a su vez disminuye la salud mental de los estudiantes.

d) Sensación de agobio o sobrecarga académica

La sobrecarga académica se define a menudo como la sensación de pérdida de control, frustración y agotamiento causados por la percepción de no poder responder adecuadamente a las demandas educativas en un determinado período de tiempo. Como explica Barraza (2019), las tareas y la presión de las evaluaciones y el rendimiento crean un eje central del estrés académico que produce agobio emocional y cognitivo e inhibe el desarrollo y la capacidad de responder a las llamadas académicas.

Con respecto a las demandas de la educación superior, el problema se vuelve evidente cuando hay un desequilibrio de tiempo entre la preparación de tareas, la realización de pasantías, la elaboración de presentaciones, la realización de exámenes y el cumplimiento de actividades extracurriculares. Un alto nivel de exigencia en comparación con los escasos recursos disponibles para hacer frente a esas

exigencias, provoca en los estudiantes el agotamiento emocional y académico (Salanova, Schaufeli, & Martínez, 2010). Esto puede traducirse en el desarrollo de fatiga crónica, deterioro atencional, y motivación y participación activa en el proceso de aprendizaje.

Desde este lugar, la carga académica y la sensación de estar desbordado constituyen respuestas emocionales y cognitivas negativas, en relación con demandas desorganizadas y/o desproporcionadas, que afectan el estado psíquico de los estudiantes, y que, a su vez, impactan en los hábitos de estudio y el rendimiento académico.

2.2.1.2. Estrés cognitivo

El estrés cognitivo es el impacto mental en los estudiantes cuando necesitan completar tareas que consideran académicamente demasiado desafiantes, demasiado complicadas o amenazantes. Barraza (2019) describe este tipo de estrés con una serie de síntomas como incapacidad para concentrarse, olvido, un ciclo de pensamientos negativos o patrón de pensamientos negativos, ambigüedad mental y bloqueos mentales al intentar completar una tarea o evaluación.

En relación con la cuestión en cuestión, existe una tendencia a que este tipo de estrés aumente con la presencia de sobrecarga de información, evaluación continua, requisitos estrictos del curso y la presencia de demandas laborales con poco o ningún tiempo entre ellas. Salanova, Schaufeli y Martinez (2010) argumentan que cuando las demandas de la tarea se vuelven demasiado grandes, la persona comienza a experimentar agobio y una incapacidad para procesar la información y, como

resultado, el aprendizaje se vuelve más difícil. Con este fin, el estrés cognitivo dificulta la capacidad de aprender y desarrollar las habilidades para el trabajo, lo cual finalmente termina siendo en detrimento de los estudiantes.

a) Dificultad para concentrarse en clases

Un ejemplo de una expresión de estrés académico cognitivo y emocional, es la dificultad relacionada con la concentración en clase. Esto se explica en mayor detalle por Barraza (2019) acerca de la dificultad para concentrarse como un fenómeno de sobrecarga cognitiva, y una consecuencia de la preocupación y la rumiación, que conducen a una interferencia en la atención enfocada, el procesamiento cognitivo, lo que lleva a una distracción, una posible pérdida de claridad del material de aprendizaje y una disminución general en la comprensión de la materia.

En el caso del aprendizaje superior, esta dificultad relacionada con la concentración en clase se ve agravada por la presencia típica de evaluaciones frecuentes, una acumulación de tareas, la presión por rendir y ambientes de aprendizaje negativos. La dificultad relacionada con la concentración en clase tiene un impacto negativo inmediato en el aprendizaje, pero un impacto aún mayor en el rendimiento académico general y en las habilidades profesionales que se desarrollan, o en este caso, más exactamente, la falta de ellas. En el caso del aprendizaje superior, la dificultad relacionada con la concentración tiene un impacto más profundo debido a la presencia de evaluaciones frecuentes, tareas, presión y ambientes de aprendizaje negativos.

La dificultad para concentrarse en clase demuestra el impacto del estrés

cognitivo en los estudiantes. Restringe la información que un estudiante es capaz de procesar, limita las tareas académicas en las que puede involucrarse y coloca severas restricciones en los resultados de aprendizaje que se pueden alcanzar.

b) Problemas para recordar información académica

La dificultad para recordar información académica se describe como los problemas que atraviesan los individuos cuando tienen dificultades para retener, recordar o rememorar información que aprendieron, especialmente cuando la información es necesaria para un examen o ejercicio. Barraza (2019) explica que el estrés académico de un estudiante desencadena preocupación y rumiación, lo cual a su vez interrumpe la memoria de trabajo y los procesos que hacen posible que la información sea retenida. Los estudiantes también sufren lapsos frecuentes de memoria, confusión y la incapacidad de organizar adecuadamente el conocimiento que adquirieron.

En el caso de los problemas para recordar información en términos de educación superior, estos problemas se ven agravados por la cantidad de información que el estudiante se ve obligado a asimilar, la cantidad de evaluaciones que debe realizar, la carga de trabajo que tiene que manejar y la baja calidad de los métodos de estudio que emplean. Como afirman Salanova, Schaufeli y Martínez (2010), cuando un estudiante enfrenta demasiados desafíos académicos, la cantidad de recursos mentales disponibles no es suficiente, por lo que sufre de agotamiento mental, lo cual a su vez causa problemas en cómo procesar la información, así como en cómo almacenarla y recuperarla. Cuando esto sucede, el estudiante no puede lograr un

aprendizaje significativo ni alcanzar un nivel adecuado de rendimiento académico.

En resumen, los problemas para recordar información académica representan una forma de estrés cognitivo. Participar en estrés cognitivo debilita la memoria, interrumpe el aprendizaje y socava el rendimiento formativo del estudiante.

c) Pensamientos negativos sobre su rendimiento

Las autoevaluaciones negativas de las habilidades académicas de una persona pueden comprenderse en términos de subestimación de la capacidad para cumplir con las obligaciones académicas, tener éxito en los exámenes y participar adecuadamente en las actividades de aprendizaje. Barraza (2019) expone que las autoevaluaciones son más negativas cuando los estudiantes se encuentran bajo estrés académico. Esto ocurre, por ejemplo, debido a la presencia de procesos cognitivos que se manifiestan como rumiaciones, dudas, autocríticas y distraimiento, lo que se traduce en la incapacidad para estructurar decisiones y para atender la situación que se presenta. Esta situación, en general, culmina en la pérdida del juicio frente a los retos académicos.

El fenómeno de las autoevaluaciones negativas se vuelve más marcado en componentes de insuficiencia, retroalimentación negativa, comparaciones con pares y la presencia de criterios evaluativos. La autoeficacia puede explicarse en el marco de Schunk, Pintrich y Meece (2012), cuando los estudiantes que carecen de confianza para afrontar desafíos académicos autoimpuestos aumentan el estrés, y el ciclo de la auto-percepción se vuelve más pronunciado.

Teniendo en cuenta el fenómeno de las autoevaluaciones negativas, se hace evidente una comprensión del estrés cognitivo autoevaluativo. Este fenómeno no solo afecta la confianza del estudiante, sino que también debilita su participación comprometida en el proceso de aprendizaje.

d) Bloqueo mental al resolver tareas

Un bloqueo mental al resolver tareas se refiere a la situación del estudiante tiene dificultades para organizar sus pensamientos, procesar la información relevante o comenzar y continuar el trabajo académico, incluido el trabajo relacionado con otras tareas o actividades académicas que el estudiante ha dominado previamente. Desde esta perspectiva, los fenómenos de "la mente en blanco" o "parálisis cognitiva" han sido destacados por Barraza (2019) y se sabe que ocurren cuando el estudiante está bajo un estrés académico particular. La preocupación y la rumiación cognitiva son conocidas por interferir en el razonamiento, y toma de decisiones del estudiante.

En la educación superior, los bloqueos mentales son más evidentes y agudos cuando los estudiantes son evaluados o se les requiere hacer presentaciones orales, resolver problemas complejos y/u realizar otras tareas de alta carga de trabajo. Desde la perspectiva del síndrome de burnout académico, Salanova, Schaufeli y Martínez (2010) han argumentado que cuando las demandas educativas superan la capacidad cognitiva del estudiante, se activa un estado de fatiga mental. Este estado de fatiga mental reduce la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo, y limita la capacidad del estudiante para idear estrategias para resolver un problema, lo que en última instancia resulta en una ocurrencia improductiva de bloqueos mentales.

De esto, podemos concluir que un bloqueo mental al resolver tareas es un estado de angustia cognitiva que tiene un impacto negativo en la confianza del estudiante y en la medida en que el estudiante es capaz de aprender y, en última instancia, de desempeñarse de manera que la institución académica considere aceptable.

2.2.2.3. Estrés conductual

El estrés conductual es una dimensión del estrés académico que involucra cambios conductuales evidentes que un estudiante exhibe cuando las demandas escolares son abrumadoras. Como lo cita Barraza (2019), esta dimensión está relacionada con los cambios conductuales del estudiante cuando los estresores académicos se perciben como mayores que su capacidad para afrontarlos. Los ejemplos incluyen procrastinación, evitación de tareas, retiro social, mala organización del estudio y menores aportes en el aprendizaje participativo.

El estrés conductual, especialmente en la educación superior, se ve exacerbado por una cantidad abrumadora de tareas y plazos, pruebas en curso, presión para rendir y la falta de orientación académica. Adicionalmente, estas situaciones promueven poco adaptativas, como la procrastinación, el abandono de actividades, el aislamiento de las actividades con instructor y de las interacciones con compañeros. Barraza (2019) explica que el comportamiento de los alumnos ante situaciones de estrés, ansiedad, y los problemas, en el ámbito escolar, que son agobiantes psicológicamente, no son hábitos, sino que están relacionados con una complejidad de orden distinto.

En otras palabras, estos patrones de reacciones conductuales relacionadas con el estrés académico, en lugar de resolver un problema subyacente de presión académica, solo lo agravan, reduciendo la motivación del estudiante.

a) Procrastinación en trabajos académicos

La procrastinación académica es cuando los estudiantes deciden voluntariamente retrasar el inicio o la finalización de su trabajo escolar sabiendo las repercusiones que el retraso puede causar en sus calificaciones. Según Steel (2007), la procrastinación no es resultado de la mala gestión del tiempo o problemas de logística y planificación, sino problemas de autorregulación, tanto en lo emocional como en lo motivacional. La tarea académica es menos relevante que la reducción del malestar en el momento.

Esta conducta tiende a perpetuarse más a través de los diferentes niveles educativos, en particular, cuando los alumnos consideran que una tarea es desproporcionadamente desafiante, o cuando la tarea es percibida como aburrida o genera ansiedad de cualquier tipo. La evitación y los retrasos aumentan. Klassen y Kuzucu (2009) afirman que, junto con una baja autoeficacia. Esto crea un ciclo cada vez mayor de presión, culpa y malestar.

En última instancia, la procrastinación académica es una manifestación conductual del estrés. El retraso crea un mecanismo de afrontamiento de evitación, y en lugar de solucionar una situación, el estrés, la reducción de comportamientos de estudio productivos y las calificaciones en declive, todo se ve afectado.

b) Evitación de responsabilidades escolares

La evitación de responsabilidades escolares describe la tendencia de un estudiante a eludir, procrastinar o minimizar la realización de tareas, actividades y compromisos de índole académica que perciben como desafiantes, incómodos o que causan alguna forma de malestar. Sirois y Tosti (2012) explican esto como un ejemplo de estrategia de afrontamiento y evasión académica que busca aliviar la ansiedad o el estrés desencadenados por una responsabilidad académica optando por el confort emocional a corto plazo y, más aún, agravando los problemas no resueltos en su desarrollo educativo holístico a mediano y largo plazo.

La evitación de responsabilidades en la educación superior es más pronunciada cuando el estudiante siente una carga de trabajo excesiva, evaluaciones continuas, presión para rendir y falta de confianza en sus habilidades. Tice y Bratslavsky (2000) argumentan que este comportamiento crea un ciclo aún más perjudicial: el estudiante siente la presión para rendir, y el estrés de tener que completar la tarea, y luego el ciclo comienza de nuevo, ya que el estudiante siente más estrés, culpa, es más propenso a evitar la tarea, y esto disminuye sus logros académicos.

Con esto en mente, podemos considerar la evitación de responsabilidades escolares como uno de los factores estresantes de la escuela que se manifiestan de forma conductual. En lugar de afrontar los desafíos, los estudiantes se retiran de la situación, y esto es perjudicial para sus hábitos de estudio, su compromiso con el aprendizaje y, en última instancia, su rendimiento.

c) Aislamiento de compañeros

El aislamiento de compañeros se entiende como la tendencia del estudiante a reducir o evitar la interacción social dentro del contexto académico, especialmente cuando percibe presión, sobrecarga o malestar asociado a sus responsabilidades educativas. Barraza (2019) menciona que el estrés conductual se manifiesta cuando el estudiante, en respuesta a lo que percibe como demandas abrumadoras, elige retirarse de espacios de socialización académica como el trabajo en grupo, los debates en clase o las actividades colaborativas, con el fin de reducir su estrés emocional a corto plazo.

En el caso del aislamiento, tiende a volverse más intenso cuando el estudiante experimenta ansiedad por el rendimiento, miedo a la evaluación, comparación con sus compañeros o experiencias previas de fracaso académico. De acuerdo con Gallagher y Vella-Brodrick (2008), la reducción de la interacción social puede debilitar el apoyo entre pares, disminuir el sentido de pertenencia institucional y afectar negativamente el bienestar psicológico, lo que a su vez repercute en la motivación y el rendimiento académico.

d) Cambios en hábitos de estudio

Los cambios en los hábitos de estudio se refieren a modificaciones en la forma en que el estudiante organiza su tiempo, planifica sus actividades académicas y emplea estrategias de aprendizaje, las cuales pueden verse afectadas por la presencia de estrés académico. Zimmerman (2002) afirma que la presión académica causa una mala planificación, falta de control sobre el tiempo, estrategias de estudio inapropiadas

que resultan en una disminución del rendimiento.

Para los estudiantes universitarios, los cambios se observan a menudo en la reducción del tiempo de estudio, estudio superficial del material, poca planificación previa, no revisión del material y aumento de la improvisación en exámenes o evaluaciones académicas. Como afirma Cartagena (2008), los estudiantes que enfrentan una sobrecarga de trabajo o estrés académico (o hiper) desarrollan métodos de estudio mal estructurados, lo que impacta negativamente en la retención de la información.

Esto ilustra un ejemplo de cómo el estrés puede hacer que los estudiantes modifiquen sus métodos de estudio. En relación con este contexto, las conexiones de los estudiantes con el aprendizaje, especialmente en relación con las asignaturas, la estructuración y la eficacia académica, están influenciadas por el hecho de tener una carga excesiva de trabajo.

2.2.2. Logro académico

Según Bloom (1976), el logro académico no se limita únicamente a las calificaciones obtenidas, sino que implica el desarrollo integral del estudiante en términos cognitivos, procedimentales y actitudinales, producto de la interacción entre la enseñanza recibida y su propio esfuerzo de aprendizaje.

El logro académico se edifica a través de los diferentes niveles de enseñanza y se define por diversos elementos como el nivel de la enseñanza, las estrategias pedagógicas, la motivación del alumno, hábitos de estudio, las circunstancias del

medio académico. Según Bloom (1976), los estudiantes que cuentan con el apoyo, la retroalimentación y las oportunidades de aprendizaje adecuadas, tienden a lograr niveles más altos de desempeño y comprensión.

En consecuencia, el logro académico puede definirse como el resultado del proceso de enseñanza–aprendizaje, expresado en el grado de desarrollo de competencias pedagógicas, hábitos de estudio y motivación académica, permitiendo a los universitarios desenvolverse su formación profesional y en su futura práctica docente.

2.2.2.1. Desarrollo de competencias pedagógicas

Según Shulman (1987), la competencia pedagógica no se limita al dominio del contenido disciplinar, sino que implica la capacidad de transformar dicho conocimiento en formas comprensibles para los estudiantes, articulando saber disciplinar, estrategias didácticas y comprensión de las necesidades del alumnado. Desde esta perspectiva, ser competente pedagógicamente supone saber qué enseñar, cómo enseñarlo y por qué hacerlo de determinada manera.

Para la formación docente, las habilidades pedagógicas se cristalizan en una buena combinación, en el caso de los estudiantes, de formación teórica, práctica reflexiva y experiencias directas en el aula. Como señala el (MINEDU, 2020), el ejercicio profesional de la docencia se asocia con competencias de planificación curricular, mediación pedagógica, evaluación formativa y gestión de ambientes inclusivos, lo cual conlleva un proceso de formación continua en el ámbito profesional. De esta manera, el desarrollo de tales competencias les permite a los docentes en

formación sortear los retos que la educación les plantea en el contexto actual.

Por lo tanto, se puede considerar que el desarrollo de competencias pedagógicas implica que el estudiante de la carrera de formación docente, de manera progresiva, logre diseñar experiencias de aprendizaje, seleccionar estrategias didácticas, evaluar a sus pares, y actuar con responsabilidad ética y sentido del compromiso social en su práctica profesional.

a) Dominio de contenidos de su especialidad

Este aspecto constituye la base fundamental del ejercicio docente, pues permite al futuro profesor comprender con profundidad los saberes que deberá enseñar y transmitirlos de manera clara y coherente a sus estudiantes. Shulman (1987) argumenta que el conocimiento disciplinar es uno de los elementos del conocimiento pedagógico porque si no se tiene el conocimiento del tema, no se pueden formar explicaciones fáciles de entender, elegir ejemplos útiles o responder a las preguntas que puedan tener los estudiantes. En este sentido, entender el contenido no consiste solo en conocer alguna información, sino en conocer las teorías, las relaciones entre los conceptos y las prácticas.

En la preparación de los docentes, se construye este dominio mediante los estudios, lectura y reflexión crítica de manera sistemática. Para MINEDU (2020) la calidad de la práctica docente radica en la capacidad del docente de tener una comprensión actualizada y profunda de su disciplina, con el propósito de guiar procesos de aprendizajes relevantes y contextualizados. Por ello, el dominio de contenidos se convierte en un pilar indispensable para el desarrollo de una práctica

pedagógica efectiva y responsable.

b) Capacidad para planificar clases

La capacidad para planificar clases se refiere a la habilidad del docente en formación para organizar de manera sistemática los objetivos, estrategias, actividades y criterios de evaluación antes de la intervención pedagógica. Según Tyler (2013), la planificación educativa es un proceso racional que permite al docente anticipar el desarrollo de la enseñanza, garantizar coherencia entre objetivos y actividades y optimizar el tiempo de aprendizaje. La capacitación de los docentes incluye el contexto de los estudiantes, los contenidos que se seleccionan y el aprendizaje que se diseña, que deben ser coherentes con el currículo.

En este sentido, el MINEDU (2020) afirma que la planificación debe ser flexible, adaptativa y centrada en el aprendiz, de modo que se puedan realizar modificaciones. Por esa razón, las sesiones de aprendizaje es la competencia que permite construir procesos de enseñanza sistemáticos, pertinentes y enfocados en el logro de aprendizajes significativos.

c) Uso de estrategias didácticas adecuadas

Para Biggs y Tang (2011) destacan que en la enseñanza de calidad se utilizan estrategias acordes a los objetivos del aprendizaje y que fomentan el pensamiento crítico, y el aprendizaje profundo. Desde esta lectura, no se trata de un simple informe.

En la preparación de los docentes, el dominio de las estrategias implica el conocimiento de distintas metodologías como el aprendizaje basado en problemas. De

acuerdo con el MINEDU (2020), el buen docente debe diversificar sus estrategias para atender la heterogeneidad del aula y garantizar aprendizajes inclusivos y significativos. Por ello, el uso adecuado de estrategias didácticas constituye un indicador clave del desarrollo de competencias pedagógicas.

d) Resolución de problemas educativos en el aula

La resolución de problemas educativos en el aula alude a la capacidad del futuro docente para identificar, analizar y enfrentar situaciones pedagógicas complejas, como dificultades de aprendizaje, conflictos interpersonales, desmotivación estudiantil o problemas de disciplina. Schön (1987) menciona que un docente que reflexiona es un docente profesional. Un docente que reflexiona sobre su práctica evalúa otras opciones y acciones potenciales y determina cómo hacer un cambio en una dirección positiva.

Para la enseñanza, esta competencia se logra mediante el aprendizaje experiencial, la reflexión analítica y la supervisión profesional. Según el MINEDU (2020), el docente debe poseer la capacidad de organizar y gestionar el aula, crear y fomentar interacciones sociales positivas, y pensar y repensar sus estrategias en circunstancias imprevistas. Esto apunta al problema educativo, que es una parte importante de la práctica pedagógica y de la calidad educativa en la formación docente.

2.2.2.2. Hábitos de estudio

Pueden entenderse como el conjunto de prácticas sistemáticas y relativamente estables que el estudiante adopta para organizar su tiempo. Según Zimmerman

(2002), los hábitos de estudio forman parte de la autorregulación del aprendizaje, ya que implican la capacidad del estudiante para establecer metas, gestionar su tiempo y ajustar sus estrategias en función de las demandas académicas.

Para tener éxito en la educación superior, los estudiantes necesitan ser buenos planificadores y establecer metas para abordar los diversos desafíos que presenta la educación superior. Como señala Cartagena (2008), un estudiante que organiza su tiempo de estudio y planifica los temas a revisar entiende el material en profundidad, retiene ese conocimiento por más tiempo y rinde mejor académicamente. Se puede decir que cuanto más un estudiante se compromete con sus estudios, mejores serán las calificaciones que recibirá. La verdad es que la falta de organización y la revisión inadecuada pueden dar resultados insatisfactorios académicamente.

a) Organización del tiempo de estudio

Permite a los estudiantes planificar y equilibrar sus actividades y establecer prioridades. También les permite cumplir sus responsabilidades académicas y evitar el imprevisto. Para el conocido autor Zimmerman (2002), el tiempo que un estudiante dedica a la organización del estudio es primordial por el nivel de aprendizaje autorregulado que puede establecer. Esto es tan importante que permite a un estudiante establecer metas, poder medir hasta donde ha avanzado y modificar el ritmo de forma acorde a lo que exige la formación académica. Por lo tanto, un estudiante que estudia, realmente, no depende de la cantidad de horas que dedique a los estudios, depende de la calidad de la planificación que hizo y el tiempo que realmente usó.

La gestión efectiva del tiempo facilita la finalización puntual de las tareas y reduce la procrastinación y el estrés relacionado con lo académico. Broadbent y Poon (2015) afirman que los estudiantes con mejores habilidades de gestión del tiempo muestran un mayor compromiso y rendimiento académico y experimentan menos ansiedad por las evaluaciones y tareas en comparación con sus compañeros. Como resultado, el tiempo dedicado al estudio se considera una señal clave de buenas habilidades de organización dentro de los hábitos académicos.

b) Uso de técnicas de aprendizaje

Las técnicas se refieren al uso intencional de estrategias por parte de los estudiantes para facilitar el procesamiento, la organización y la síntesis de la información más clara y significativa. Hay un aprendizaje profundo cuando los estudiantes utilizan técnicas activas para organizar el conocimiento, en lugar de simplemente memorizar (Biggs & Tang, 2011).

A nivel universitario, usar un conjunto particular de estrategias de aprendizaje mejora el enfoque, las habilidades analíticas y la recuperación de la información durante las evaluaciones. Dunlosky et al. (2013) señala que métodos como la sumación, el mapa conceptual y el uso de tarjetas didácticas, especialmente cuando se combinan con la repetición espaciada y la autoevaluación, resultan en un mejor desempeño y fomentan el aprendizaje autodirigido.

c) Frecuencia de repaso de contenidos

La frecuencia de repaso de contenidos se refiere a la práctica sistemática de

revisar y reforzar la información aprendida con el fin de consolidarla en la memoria de largo plazo y evitar el olvido. Según Ebbinghaus (1885/2013), la retención de información disminuye con el tiempo si no se refuerza mediante revisiones periódicas, por lo que el repaso espaciado constituye una estrategia clave para el aprendizaje duradero. Desde este marco, el aprendizaje se extiende mucho más allá de una única lectura, sino que involucra múltiples procesos de revisión.

En el nivel universitario, de acuerdo con el grado de revisión que realizan los alumnos, se puede determinar el nivel de comprensión, cómo se estructuran cognitivamente, y hasta el grado de ansiedad que presentan durante sus evaluaciones. Según Dunlosky et al. (2013), el repaso activo, así como la práctica espaciada, son estrategias que se traducen en un gran rendimiento escolar, ya que optimizan el sistema de conexiones neuronales y la recuperación de información cuando se necesita.

d) Uso de ambientes adecuados para estudiar

El uso de ambientes adecuados para estudiar se refiere a la selección consciente de espacios físicos y condiciones ambientales que favorezcan la concentración, el bienestar y el aprendizaje efectivo. Según Cartagena (2008), factores como iluminación, ruido, ventilación y orden del espacio influyen directamente en la capacidad del estudiante para mantener la atención y procesar información eficiente.

A nivel universitario, estudiar en ambientes ordenados y tranquilos, libres de distracciones, permite una mejor concentración y un menor agotamiento cognitivo. Evans y Cohen (1987) explican que, en presencia de condiciones ambientales



desfavorables, como exceso de ruido y hacinamiento, ambientes apropiados favorecen una mayor productividad y bienestar emocional. Por tanto, en el uso de ambientes apropiados para el estudio se refleja un indicativo importante de hábitos académicos saludables.

2.2.2.3. Motivación académica

Según Deci y Ryan (2000), puede entenderse como el conjunto de procesos internos y externos que impulsan, orientan y sostienen el comportamiento del estudiante hacia el aprendizaje y el cumplimiento de sus metas formativas.

La motivación académica se centraliza en la educación superior, donde el desempeño y desarrollo de su carrera profesional, se ven impactados en su interés y en su disposición a participar en actividades de clase, a asumir riesgos de naturaleza intelectual y a mantener esfuerzos ante dificultades. Schunk, Pintrich y Meece (2012) sostienen que la motivación de los estudiantes se traduce en el uso de estrategias de aprendizaje más profundas. De forma paralela, la autorregulación de su estudio y su persistencia ante tareas más complejas, se reflejan en el logro académico y en la consolidación de su formación.

Desde este punto, la motivación no solo se relaciona con el interés por aprender, sino también con la percepción de capacidad personal, el sentido de propósito y el apoyo recibido en el entorno educativo. Por ello, constituye un factor importante en el proceso formativo y éxito de los estudiantes de educación superior.

a) Interés por la carrera docente

El interés por la carrera docente se entiende como la disposición interna del estudiante para comprometerse con su formación profesional y proyectarse como futuro educador, basado en el valor que otorga a la enseñanza y al impacto social de su labor. Según Deci y Ryan (2000), cuando un estudiante percibe que su elección profesional corresponde a razones autónomas (por ejemplo, gustarle enseñar, el deseo de ayudar a las personas), desarrolla una motivación más estable y duradera, fortaleciendo su compromiso con la carrera y el aprendizaje.

Cuando un estudiante educador busca conocimientos sobre educación, participa en actividades de aprendizaje y considera la enseñanza como un rol importante, este interés se refuerza aún más en relación con la formación pedagógica. Richardson y Watt (2006) afirman que el interés por la enseñanza está asociado con una mayor persistencia, identidad profesional y logro académico.

b) Perseverancia ante dificultades académicas

La perseverancia frente a los desafíos académicos implica mantener el enfoque y superar obstáculos como conceptos erróneos o fallos temporales en el proceso de aprendizaje. Duckworth et al. (2007) definen la perseverancia como el esfuerzo sostenido frente a obstáculos, frustración y desafíos académicos. Este compromiso fortalece el logro y los resultados educativos.

En la educación superior, los estudiantes demuestran esta perseverancia cuando buscan oportunidades para superar desafíos, piden ayuda en un área

específica y mantienen sus compromisos, incluso cuando se sienten abrumados o estresados. De acuerdo con Schunk, Pintrich y Meece (2012), los estudiantes con alta perseverancia tienden a regular mejor su aprendizaje, mostrar mayor resiliencia y alcanzar niveles más altos de logro académico, ya que interpretan los errores como oportunidades de mejora y no como evidencias de incapacidad.

c) Actitud positiva hacia el aprendizaje

Hace referencia a la disposición favorable del estudiante para involucrarse en actividades académicas, valorar el conocimiento y asumir el proceso educativo como una oportunidad de crecimiento personal y profesional. Según Ajzen (1991), las actitudes influyen directamente en la intención y el comportamiento, por lo que una actitud favorable para el aprendizaje favorece la participación, el esfuerzo y la persistencia en tareas académicas.

En el ámbito universitario, una actitud positiva se expresa cuando el estudiante muestra apertura al conocimiento, curiosidad intelectual y disposición para reflexionar críticamente sobre los contenidos estudiados. De acuerdo con Hattie (2009), las actitudes hacia el aprendizaje se relacionan con mejores niveles de compromiso, mayor autorregulación y rendimiento académico.

d) Participación activa en clases

La participación activa en clases alude al grado en que el estudiante se involucra de manera consciente y voluntaria en las actividades de aprendizaje, interviniendo con preguntas, comentarios, trabajos colaborativos y reflexiones críticas.



La participación activa como un indicador de compromiso conductual con el aprendizaje se deriva de las tres dimensiones del compromiso académico: conductual, emocional y cognitivo, propuestas por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004).

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. *Estrés académico*

Se entiende como el conjunto de respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que experimentan los estudiantes, sus recursos personales de afrontamiento, generando tensión psicológica que puede afectar su bienestar y desempeño.

2.3.2. *Logro académico*

Se refiere al grado de dominio que alcanza el estudiante respecto a los objetivos educativos establecidos, expresado en conocimientos, habilidades, actitudes y competencias desarrolladas durante su proceso formativo, más allá de las calificaciones obtenidas.

2.3.3. *Estrés emocional*

Alude a las reacciones afectivas que surgen ante amenazantes o desbordantes, manifestándose en ansiedad, irritabilidad, desmotivación y malestar psicológico que puede interferir con el funcionamiento académico.

2.3.4. *Estrés cognitivo*

El estrés cognitivo se refiere a las alteraciones en los procesos mentales del



individuo frente a situaciones de presión académica, incluyendo dificultades de concentración, problemas de memoria, pensamientos negativos y bloqueos mentales que afectan el aprendizaje.

2.3.5. Estrés conductual

El estrés conductual se expresa en cambios en el comportamiento del estudiante ante la presión académica, tales como procrastinación, evitación de tareas, aislamiento social y modificaciones en los hábitos de estudio.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se orientó a medir variables de manera objetiva, recopilar datos numéricos con el propósito de explicar relaciones causa – efecto y generalizar los resultados. Desde esta perspectiva, el enfoque cuantitativo privilegia la comprobación de hipótesis mediante técnicas de medición estandarizadas y análisis inferencial, asegurando la sistematicidad, replicabilidad y rigor científico del proceso investigativo (Creswell & Creswell, 2018)

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño aplicado fue no experimental, debido a que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio, sino que se observaron y analizaron tal como se presentaron en su contexto natural (Creswell & Creswell, 2018).

3.3. MÉTODO O MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

De manera general, se aplicó el método científico, que permiten formular problemas, construir hipótesis, recolectar datos, analizarlos y extraer conclusiones

basadas en evidencia empírica verificable.

Como método específico se empleó el método hipotético–deductivo, el cual parte de la formulación de hipótesis derivadas de teorías previas y las somete a contraste empírico mediante datos cuantitativos y análisis estadístico. Este método permite explicar fenómenos educativos estableciendo relaciones causales y evaluando su validez mediante pruebas de significancia (Popper, 2002).

3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio fue de tipo básica o fundamental. Esta investigación contribuye al desarrollo teórico del campo educativo al profundizar en relaciones conceptuales y empíricas entre variables relevantes para la formación docente (Sánchez, Reyes, & Mejía, 2018).

3.5. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel aplicado fue explicativo, puesto que no solo describió ni correlacionó las variables, sino que analizó el grado de influencia del estrés académico sobre el logro académico mediante regresión lineal. Este nivel permite identificar relaciones de causa–efecto y estimar la magnitud del impacto de una variable sobre otra dentro de un contexto educativo determinado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Población

Estuvo conformada por 272 estudiantes matriculados en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año académico 2025.

Esta población fue considerada accesible y pertinente, ya que representó al total de estudiantes que experimentan las condiciones formativas y académicas propias de la institución (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Tabla 2*Población*

N°	Carreras	Estudiantes
1	Educación inicial	80
2	Educación primaria	75
3	Educación secundaria	117
TOTAL		272

Nota. Registros 2025.

3.6.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por 160 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico con aplicación de la fórmula para poblaciones finitas, lo que garantizó representatividad y permitió inferir los resultados al total de la población con un margen de error controlado (Cochran, 1977).

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = Muestra

Z = Confianza 95% = 1.96

N = Población (272)

e = Error 5% (0.05)

Reemplazando:

$$n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 272}{(272 - 1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} =$$

n= 160 estudiantes

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.7.1. *Técnicas de investigación*

La técnica utilizada fue la encuesta, aplicada a los estudiantes para recoger información sistemática y estandarizada sobre el estrés académico y el logro académico. Esta técnica permitió obtener datos cuantificables y comparables, facilitando el análisis estadístico y la contratación de hipótesis (Bryman, 2016).

3.7.2. *Instrumentos de investigación*

Se aplicaron como instrumentos dos cuestionarios estructurados tipo Likert, uno para medir estrés académico y otro para evaluar logro académico. Ambos instrumentos estuvieron organizados por dimensiones e indicadores y permitieron cuantificar la percepción de los estudiantes respecto a cada constructo (Creswell & Creswell, 2018).

3.8. *Validación y confiabilidad de instrumentos*

3.8.1. *Validez del instrumento*

Los instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos, contando con la participación de tres especialistas de la UANCV, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems con las variables y dimensiones del estudio. Como resultado del proceso, los expertos emitieron el veredicto de “aplicable”, autorizando su uso en la investigación (Escobar-Pérez & Cuervo, 2008)

3.8.2. *Confiabilidad del estudio*

Se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Para el cuestionario de

estrés académico se obtuvo un valor de 0.66, lo que indica confiabilidad aceptable.

Para el cuestionario de logro académico se obtuvo un valor de 0.73, lo que evidencia alta confiabilidad del instrumento. Estos resultados confirman la consistencia interna de los ítems y la estabilidad de las mediciones (Tavakol & Dennick, 2011).

3.9. PROCEDIMIENTO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la contratación de las hipótesis se siguió el siguiente procedimiento:

1. Se formularon la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1).
2. Se seleccionó la regresión lineal como prueba estadística de causa–efecto.
3. Se estableció el nivel de significancia en $\alpha = 0.05$.
4. Se tomaron decisiones según los siguientes criterios:
 - Si $p > 0.05$, se aceptó la hipótesis nula.
 - Si $p < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, presento los resultados obtenidos del procesamiento y análisis de los datos que recopilé. Organicé los resultados y los presenté sistemáticamente en tablas y figuras, que luego interpreté. Las tablas que creé muestran la distribución de frecuencias y porcentajes según los niveles de las variables y sus dimensiones, que describen de manera más clara el comportamiento del estrés académico y el rendimiento académico.

También, se incluyó diagramas de dispersión y sus líneas de regresión lineal, que ayudan a visualizar las relaciones entre las variables y también facilitan la comprensión de la dirección y magnitud de sus asociaciones. La muestra se describió mediante estadística descriptiva. Para probar las hipótesis de investigación y concluir qué impacto tiene el estrés académico en el rendimiento académico, utilicé estadística inferencial. Realicé análisis de regresión lineal para determinar el coeficiente de determinación (R^2) y el nivel de significancia (valor p) para concluir la influencia.

Tabla 3

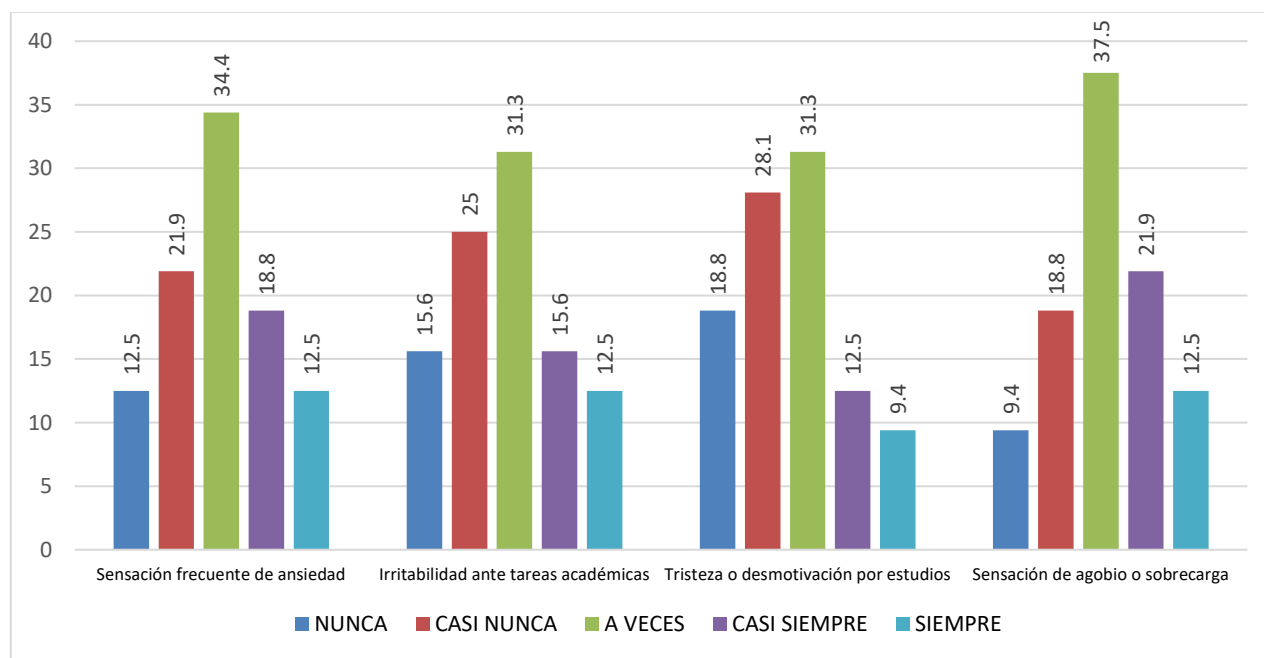
Resultados de la dimensión estrés emocional

Indicadores	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Sensación frecuente de ansiedad	20	12.5	35	21.9	55	34.4	30	18.8	20	12.5
Irritabilidad ante tareas académicas	25	15.6	40	25.0	50	31.3	25	15.6	20	12.5
Tristeza o desmotivación por estudios	30	18.8	45	28.1	50	31.3	20	12.5	15	9.4
Sensación de agobio o sobrecarga	15	9.4	30	18.8	60	37.5	35	21.9	20	12.5

Nota. Cuestionario.

Figura 1

Resultados de la dimensión estrés emocional



Nota. Tabla 3.

INTERPRETACIÓN: El porcentaje más importante de estudiantes, 55 estudiantes (34,4%), respondió, en el indicador “sensación frecuente de ansiedad,” que la ansiedad no es permanente, sino que los sentimientos de ansiedad surgen regularmente en

situaciones estresantes de la carga académica. A partir de los resultados, podemos ver que el 21,9% de los estudiantes (35 estudiantes) respondió que casi nunca experimentan ansiedad, mientras que 30 estudiantes (18,8% de la muestra) indican que la ansiedad casi siempre, mostrando que un número significativo de estudiantes experimenta un ciclo repetido de situaciones emocionalmente angustiosas.

La irritabilidad no es la excepción cuando analizamos en el contexto de las tareas académicas. El porcentaje mayor también está en la categoría “a veces” (31,3%). Le sigue “casi nunca” (25,0%), mostrando que la mayoría no reporta irritabilidad como una frecuencia habitual, sino que la reportan como algo que se desarrolla debido a la carga académica o la presión para cumplir con las tareas.

El porcentaje más alto en el indicador “tristeza o desmotivación por los estudios” también se encuentra en “a veces” con un 31,3% (50 estudiantes), mientras que el 28,1% (45 estudiantes) marcó casi nunca.

Tabla 4

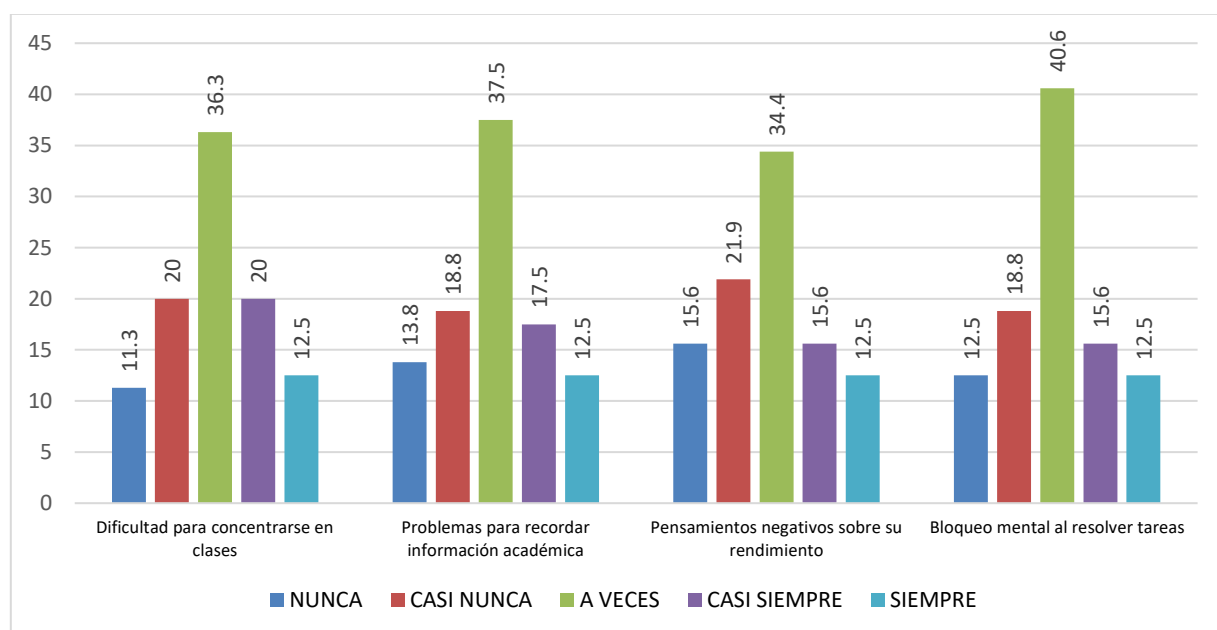
Resultados de la dimensión estrés cognitivo

Indicadores	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Dificultad para concentrarse en clases	18	11.3	32	20.0	58	36.3	32	20.0	20	12.5
Problemas para recordar información académica	22	13.8	30	18.8	60	37.5	28	17.5	20	12.5
Pensamientos negativos sobre su rendimiento	25	15.6	35	21.9	55	34.4	25	15.6	20	12.5
Bloqueo mental al resolver tareas	20	12.5	30	18.8	65	40.6	25	15.6	20	12.5

Nota. Cuestionario.

Figura 2

Resultados de la dimensión estrés cognitivo



Nota. Tabla 4.

INTERPRETACIÓN

Para el indicador 'Dificultad para concentrarse en las clases', la respuesta más común es en la categoría 'a veces' con un 36,3% (58 estudiantes); esto muestra que aunque la pérdida de concentración no es permanente, ocurre con frecuencia en

situaciones académicas difíciles. De manera similar, un 20,0% (32 estudiantes) eligieron 'casi nunca' y otro 20,0% (32 estudiantes) eligieron 'casi siempre', sugiriendo que una gran fracción de estudiantes sufre de problemas de atención constantes en clase.

En el caso del indicador 'Problemas con el recuerdo de información académica', la otra respuesta más común también está en 'a veces' con un 37,5% (60 estudiantes) y en 'casi nunca', hay un 18,8% (30 estudiantes). Esto significa que la mayoría de los estudiantes sufre de problemas de memoria, pero no todos. De los estudiantes encuestados, un 17,5% (28 estudiantes) reportó sufrir 'casi siempre' problemas de memoria, lo que indica que una proporción considerable de los participantes tiene problemas mayores de memoria. Esto muestra que la mayoría de los estudiantes no tienen pensamientos negativos persistentes, pero sí tienen dudas junto con autocrítica en ocasiones, quizás cuando se realiza una evaluación o cuando la situación es más elevada respecto a una situación académica.

Los resultados obtenidos muestran que, en la mayoría de los casos, la manifestación del estrés psicológico es moderada. Esto resulta evidente cuando la respuesta más seleccionada en cada uno de los cuatro indicadores es "A veces". Aunque, por el contrario, la frecuencia relativa en los indicadores de "Casi siempre" y "Siempre" muestra una porción de estudiantes que pueden sufrir de estrés cognitivo que influye negativamente en su aprendizaje, rendimiento académico y desarrollo de habilidades docentes. Esto resalta la importancia de ofrecer apoyo académico y psicológico, capacitación en métodos de estudio y programas para afrontar el estrés que deben estar disponibles para los estudiantes.

Tabla 5

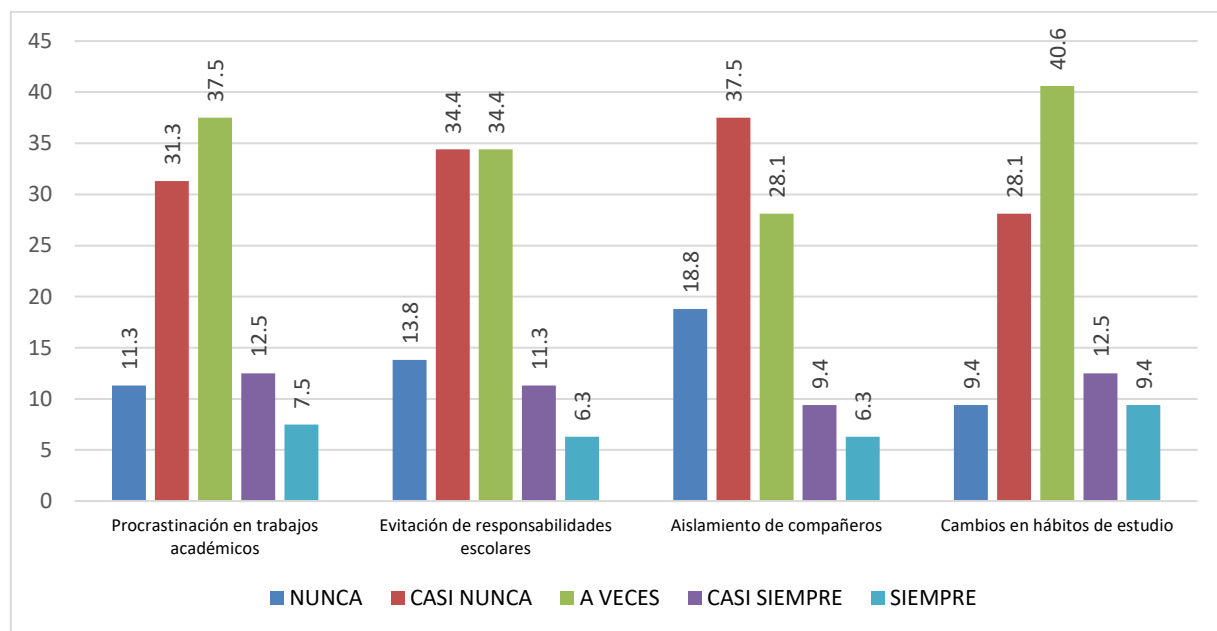
Resultados de la dimensión estrés conductual

Indicadores	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Procrastinación en trabajos académicos	18	11.3	50	31.3	60	37.5	20	12.5	12	7.5
Evitación de responsabilidades escolares	22	13.8	55	34.4	55	34.4	18	11.3	10	6.3
Aislamiento de compañeros	30	18.8	60	37.5	45	28.1	15	9.4	10	6.3
Cambios en hábitos de estudio	15	9.4	45	28.1	65	40.6	20	12.5	15	9.4

Nota. Cuestionario.

Figura 3

Resultados de la dimensión estrés conductual



Nota. Tabla 5.

INTERPRETACIÓN

En el indicador “procrastinación en tareas académicas,” la proporción más alta es en la categoría “a veces” con un 37,5% (60 estudiantes), lo que muestra que posponer tareas no es permanente, sino que ocurre repetidamente para una parte considerable del alumnado. De igual manera, el 31,3% (50 estudiantes) seleccionó

“rara vez,” lo que implica que hay un grupo bastante grande que probablemente realiza sus tareas académicas con menos probabilidades de procrastinar. Aunque un número significativo de estudiantes no evita rutinariamente sus responsabilidades, un número casi igual de estudiantes puede hacerlo ocasionalmente, especialmente cuando están bajo estrés académico. La evasión casi constante de tareas es el caso solo para el 11,3% (18 estudiantes), lo que indica que la presencia constante de este comportamiento es una característica de una pequeña minoría en la muestra.

El mayor número de respuestas al indicador `aislamiento social` se encuentra en la categoría `casi nunca` con un 37.5% (60 estudiantes), y la opción `a veces` está en el grupo del 28.1% (45 estudiantes). Esto muestra que la gran mayoría de los estudiantes no tienden a aislarse; sin embargo, aún hay una porción notable de estudiantes que se aíslan en situaciones de retiro social debido a una cantidad abrumadora de trabajo académico. De los 15 estudiantes, el 9,4% seleccionó la opción "casi siempre".

Los estudiantes en las respuestas de `casi siempre` y `siempre` en cada indicador muestran que existe un grupo de estudiantes que presenta respuestas conductuales disfuncionales al estrés académico, lo que evidencia la necesidad de proporcionar a los estudiantes programas de orientación, habilidades de estudio y apoyo psicoeducativo en la institución.

Tabla 6

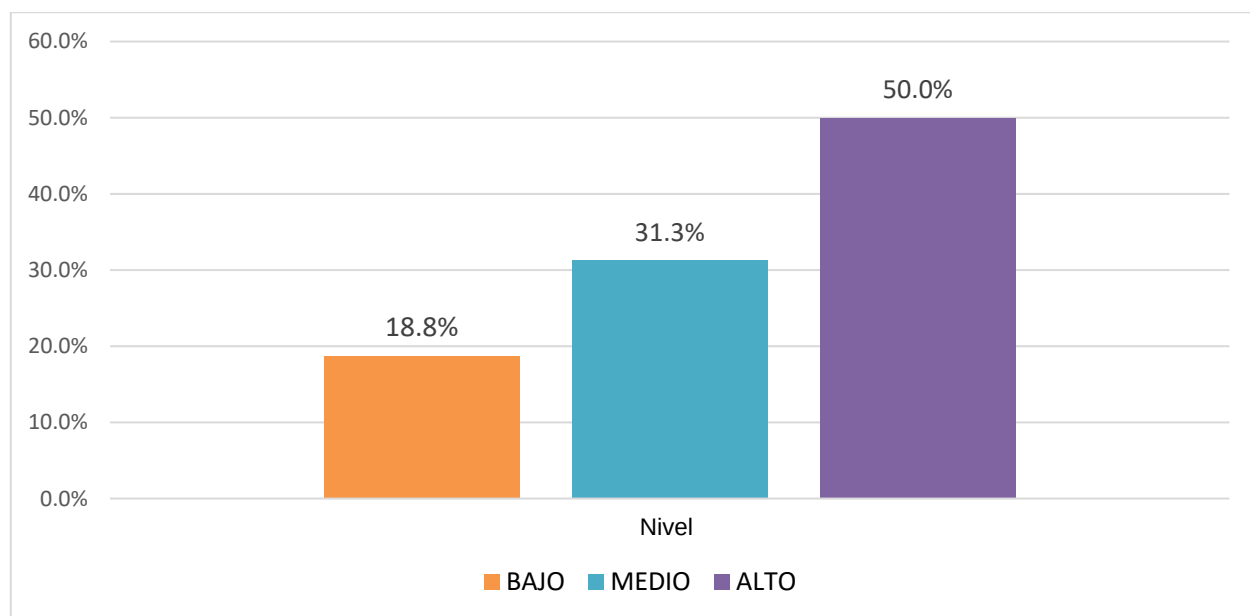
Resultados generales del estrés académico

Niveles	fi	%
Bajo	30	18.75
Medio	50	31.25
Alto	80	50.00
Total	160	100.00

Nota. Cuestionario.

Figura 4

Resultados generales del estrés académico



Nota. Tabla 6.

INTERPRETACIÓN

La condición predominante para la población, como se indica en el ejemplo, es la existencia de una cantidad significativa de estrés académico en la población estudiada. Es un indicador del fenómeno del estrés académico de magnitud significativa. Ochenta estudiantes, o el 50,00% de la muestra, están en la categoría



del fenómeno. La mitad de la población se encuentra en una condición de un fenómeno intenso y que ocurre con frecuencia dentro de un entorno académico. Tiene una carga de tareas densa, presión evaluativa, dificultad para mantener la atención, presencia de desafíos emocionales debido a la formación y las demandas del entrenamiento. Es evidente que existen demandas excesivas del sistema educativo y los límites de los recursos de afrontamiento individuales y personales de los estudiantes para lidiar con los requerimientos.

Además, otro fenómeno que existe por igual es que, en el ejemplo, un poco menos de un tercio tiene presencia de estrés académico en la población estudiada en promedio. Aunque los que se encuentran en esta población no se definen como pertenecientes a los estratos más críticos, esta población sin duda demuestra que una excelente mayoría en la población presenta este fenómeno de riesgo. Sin el adecuado afrontamiento y sin que se reduzcan el estrés emocional del fenómeno, es un hecho que el fenómeno existirá.

En cuanto al fenómeno del estrés académico, la baja del fenómeno de estrés académico es que 30 estudiantes, o el 18,75% de la muestra estudiada, lo presentan. Hay un indicador de que hay muy pocos individuos en la categoría del fenómeno que tienen menos presión sin que las demandas abrumadoras y acumulativas de un entorno académico afecten al individuo.

El fenómeno social del estrés académico es un problema importante en la institución que afecta principalmente a la mayoría de los estudiantes evaluados. Existe una gran necesidad de mayor apoyo psicológico, la reconceptualización del apoyo académico y la reconceptualización y reimplementación de metodologías pedagógicas

que reduzcan las emociones y la carga mental, y aseguren una mejor salud mental y física de los estudiantes, así como el mantenimiento o mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 7

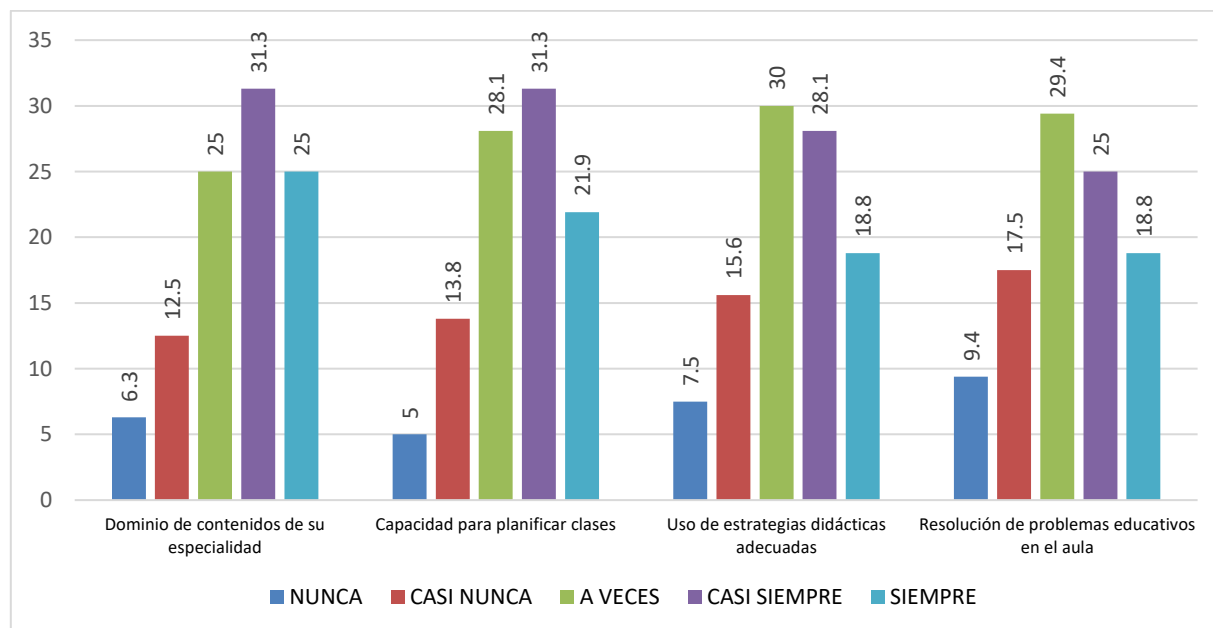
Resultados de la dimensión desarrollo de competencias pedagógicas

Indicadores	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Dominio de contenidos de su especialidad	10	6.3	20	12.5	40	25.0	50	31.3	40	25.0
Capacidad para planificar clases	8	5.0	22	13.8	45	28.1	50	31.3	35	21.9
Uso de estrategias didácticas adecuadas	12	7.5	25	15.6	48	30.0	45	28.1	30	18.8
Resolución de problemas educativos en el aula	15	9.4	28	17.5	47	29.4	40	25.0	30	18.8

Nota. Cuestionario.

Figura 5

Resultados de la dimensión desarrollo de competencias pedagógicas



Nota. Tabla 7.



INTERPRETACIÓN

Para el indicador, "dominio del contenido en su especialidad," la mayor concentración se encuentra en la categoría "casi siempre" con un 31.3% (50 estudiantes). Las categorías "a veces" y "siempre" alcanzaron el 25.0% (40 estudiantes) cada una. Esto demuestra que un gran número de estudiantes parecen reconocer que el nivel de dominio del contenido en una disciplina es adecuado, aunque una minoría significativa reconoce que el dominio del contenido es variable. Esto evidencia la necesidad de mejorar las medidas de conocimiento general en relación con el problema de la falta de profundización y especialización académica.

La mayoría de los estudiantes informaron que su metodología prevista para abordar los desafíos educativos en situaciones de aula se ubica en el rango de "a veces", representado por el 29,4 % (47 estudiantes), y en las opciones de "casi siempre" con un 25,0 % (40 estudiantes). Esto sugiere que los estudiantes, que están en proceso de convertirse en docentes, se consideran capaces de gestionar los desafíos del aula; sin embargo, los resultados indican que manejar los desafíos pedagógicos requiere una práctica reflexiva adicional. Además, es necesario hacer que la práctica reflexiva sea más explícita para que los estudiantes logren resultados positivos en los desafíos educativos.

Los resultados presentados muestran que la mayoría de las competencias pedagógicas se sitúan entre los niveles intermedios y altos. Esto se debe a que "a veces" y "casi siempre" concentraron los porcentajes más altos en los cuatro indicadores.

Tabla 8

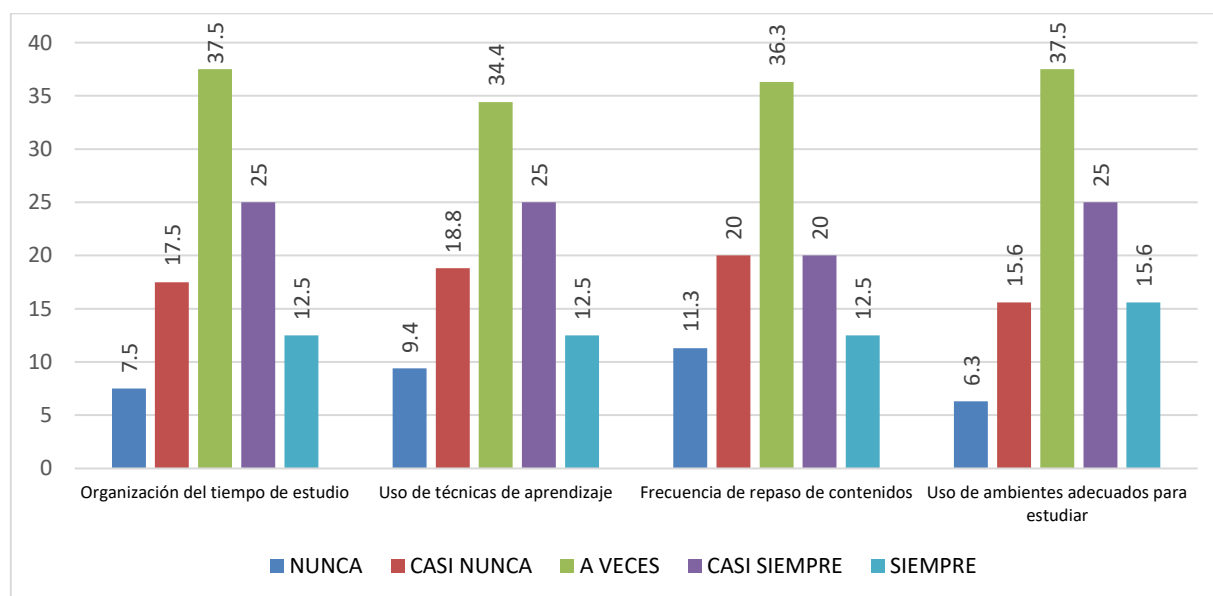
Resultados de la dimensión hábitos de estudio

Indicadores	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Organización del tiempo de estudio	12	7.5	28.	17.5	60	37.5	40	25.0	20	12.5
Uso de técnicas de aprendizaje	15	9.4	30	18.8	55	34.4	40	25.0	20	12.5
Frecuencia de repaso de contenidos	18	11.3	32	20.0	58	36.3	32	20.0	20	12.5
Uso de ambientes adecuados para estudiar	10	6.3	25	15.6	60	37.5	40	25.0	25	15.6

Nota. Cuestionario.

Figura 6

Resultados de la dimensión hábitos de estudio



Nota. Tabla 8.

INTERPRETACIÓN

La mayoría de los participantes en el análisis factorial que respondieron a la pregunta sobre cómo organizan su tiempo de estudio indicaron que planifican su tiempo de estudio "a veces," "casi siempre," o "casi nunca." La mayoría de los participantes, 37,5% (60 estudiantes), respondieron a la pregunta, "¿con qué

frecuencia planificas tu tiempo de estudio?" con "a veces," mientras que el 25% (40 estudiantes) respondió "casi siempre." El 17,5% de los participantes, (28 estudiantes), respondieron a la pregunta, "casi nunca," sugiriendo la necesidad de desarrollar habilidades de gestión del tiempo entre los estudiantes.

En relación con el "uso de técnicas de aprendizaje," los datos mostraron que el 34,4% (55 estudiantes) indicaron "a veces," mientras que el 25% (40 estudiantes) indicaron "casi siempre." Los estudiantes que indicaron "casi nunca" (18,8%) (30 estudiantes) demuestran la necesidad de adoptar métodos de estudio más activos y organizados.

En el indicador "frecuencia de revisión del contenido," la mayoría respondió "a veces," (58 estudiantes) (36,3%), lo que sugiere que revisar el contenido no es una práctica bien establecida. Una porción relevante de la población, 20,0% (32 estudiantes), respondió "casi nunca," sugiriendo que la revisión del contenido debería estar en marcha para consolidar el aprendizaje. El número de estudiantes que seleccionaron "siempre" es del 12,5% (20 estudiantes), lo que sugiere que revisar como práctica no es frecuente.

Por último, respecto al "uso de entornos de estudio apropiados," el porcentaje más alto corresponde a la categoría "a veces," con 37,5% (60 estudiantes), y seguido por, con 25,0% (40 estudiantes), las respuestas "casi siempre." Muchos estudiantes parecen cambiar entre entornos de estudio apropiados e inapropiados, lo cual puede influir en su concentración y rendimiento académico. Sin embargo, el 15,6% (25 estudiantes) eligieron "siempre," mostrando que algunos estudiantes valoran buenos entornos de aprendizaje.

Tabla 9

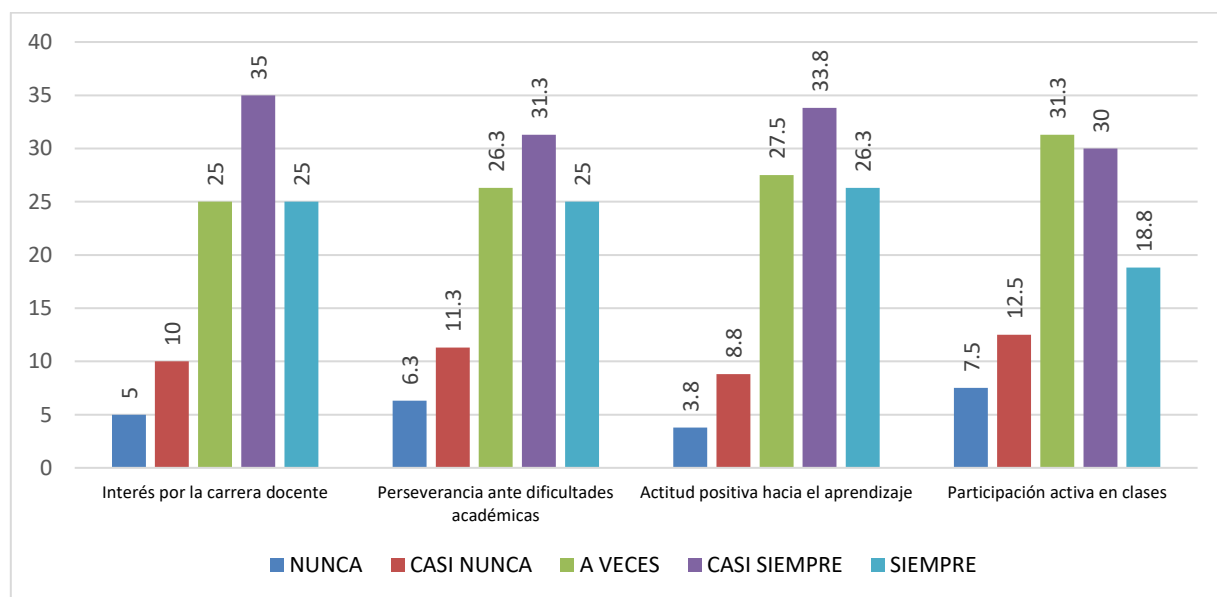
Resultados de la dimensión motivación académica

Indicadores	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Interés por la carrera docente	8	5.0	16	10.0	40	25.0	56	35.0	40	25.0
Perseverancia ante dificultades académicas	10	6.3	18	11.3	42	26.3	50	31.3	40	25.0
Actitud positiva hacia el aprendizaje	6	3.8	14	8.8	44	27.5	54	33.8	42	26.3
Participación activa en clases	12	7.5	20	12.5	50	31.3	48	30.0	30	18.8

Nota. Cuestionario.

Figura 7

Resultados de la dimensión motivación académica



Nota. Tabla 9

INTERPRETACIÓN

Para el indicador, “interés en la carrera docente”, la opción “casi siempre” tiene el mayor número de respuestas con un 35.0% (56 estudiantes). “A veces” y “siempre” siguen, cada uno con un 25.0% (40 estudiantes). Esto muestra que la mayoría de los estudiantes mantienen un interés sostenido en su formación pedagógica y en futuras

posiciones docentes. Sin embargo, la cantidad significativa de estudiantes que muestran interés intermitente sugiere que hay una necesidad de resolver los problemas de identidad profesional y los procesos de orientación vocacional en la institución.

Para "perseverancia ante las dificultades académicas", "casi siempre" tiene el mayor número de respuestas con un 31.3% (50 estudiantes). Hubo un 26.3% (42 estudiantes) que respondió "a veces". En general, esto muestra que los estudiantes tienden a esforzarse para superar los desafíos y obstáculos en su camino. Sin embargo, esto aún puede considerarse una gran cantidad de estudiantes, y si un estudiante solo persiste de vez en cuando, esto puede estar relacionado con posibles estréses académicos o algunas limitaciones en sus estrategias de afrontamiento.

La mayoría de los estudiantes parecen tener una actitud favorable hacia el proceso de aprendizaje y aprecian su valor, como lo demuestra que "casi siempre" sea la modalidad más seleccionada al responder a la pregunta "¿tienes una actitud positiva hacia el aprendizaje?", con un total de 54 estudiantes, que representan el 33.8%. De los encuestados, 42 estudiantes (26,3%) seleccionaron la opción "siempre", mientras que 44 estudiantes (27,5%) eligieron la opción "a veces", lo que indica niveles más bajos de motivación y/o compromiso con los académicos, que parecen ubicarse en el extremo inferior de la escala.

Parece que la participación en clase es limitada, solo el 20,0% (32 estudiantes) de los encuestados indicó que la participación en discusiones es limitada. En general, el 31,3% (50 estudiantes) seleccionó la categoría "a veces", mientras que el 30,0% (48 estudiantes) eligió la categoría "casi siempre". Un total de 20 estudiantes (12.5%)

indicaron estar en el grupo de "casi nunca". Esto significa que hay una baja presencia de participación activa en clase, lo que requiere implementar estrategias de clase más inclusivas y participativas.

Tabla 10

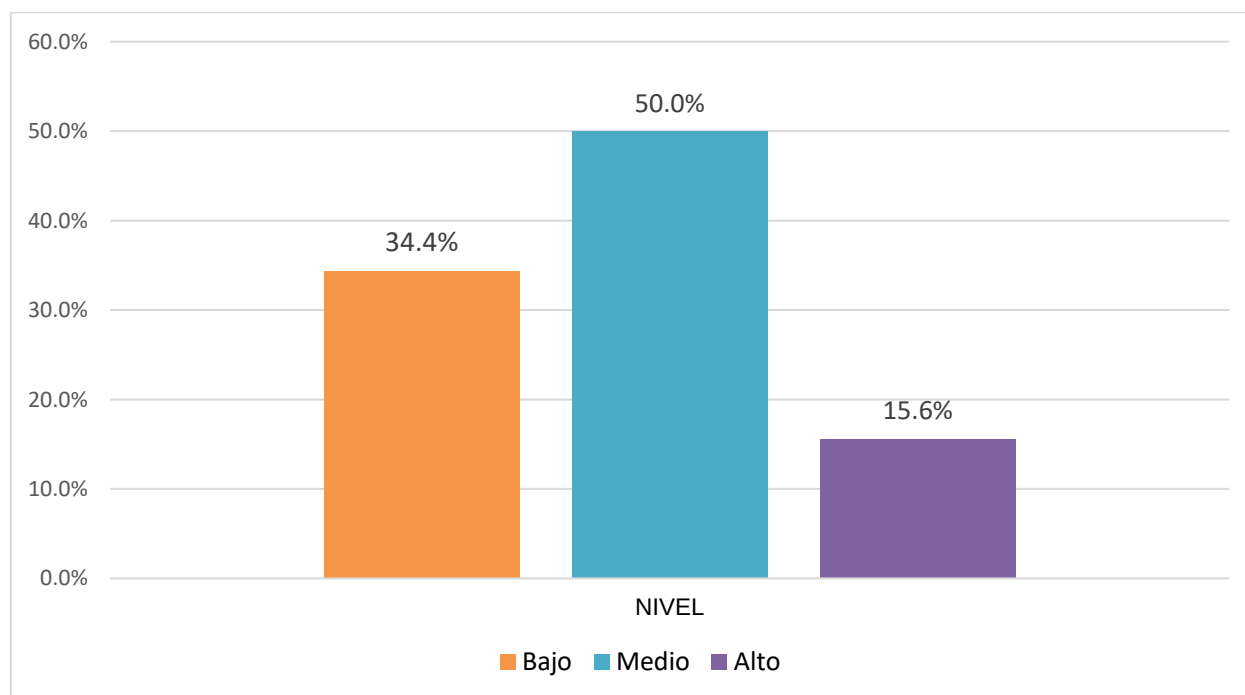
Resultados generales del nivel de logro académico

Niveles	fi	%
Bajo	55	34.38
Medio	80	50.00
Alto	25	15.63
Total	160	100.0

Nota. Cuestionario.

Figura 8

Resultados generales del nivel de logro académico



Nota. Tabla 10.

INTERPRETACIÓN

Los hallazgos indican que la mayor parte del logro académico se encuentra en el nivel medio porque 80 alumnos, o el 50.00% de la muestra, se ubican en este rango. El 50% de los estudiantes obtienen un rendimiento académico satisfactorio, pero todavía hay áreas para mejorar en cuanto a la plena formación de sus competencias docentes, hábitos de aprendizaje/estudio y motivación para aprender/académica. Este nivel indica que, aunque los estudiantes son capaces de alcanzar el nivel básico/mínimo de su formación, requieren mejoras en sus aspectos académicos para alcanzar el nivel ideal.

De la misma manera, se ha notado que 55 estudiantes (34.38%) tienen un bajo nivel de rendimiento académico. Esto es más de un tercio de la población evaluada y muestra que muchas personas experimentan obstáculos extremadamente severos en el proceso educativo. Podría señalar los problemas de la estructura pedagógica missing, los métodos de estudio, la participación activa en clase y la fijación académica. También podría ser personal, emocional o circunstancial que dificulta su rendimiento.

Por otro lado, solo hay 25 alumnos (15.63%) que logran un nivel de rendimiento académico muy alto, lo cual destaca que muchos aún no han adquirido suficientemente sus competencias docentes, establecido una forma de estudio consistente y han perdido la motivación por la profesión. Este grupo son los estudiantes con mayor rendimiento dentro de la institución educativa.

Los niveles promedio y bajos predominantes de rendimiento académico sitúan la parte baja de los datos en una posición de languidez, arrastramiento y monotonía. Esto incluso, vuelve a establecer una vigilancia en el aula, adoptada, como si la suerte ya estuviera echada.

Resultados inferenciales

Tabla 11

Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	,140	160	,015**	,154	160	,012***
Logro académico	,165	160	,017*	,845	160	,154**

Nota. SPSS.v25

INTERPRETACIÓN: Para determinar la regularidad de las variables se empleó el proceso inferencial con Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados se obtuvo 0.015 y 0.017 los mismos menores 0.05 por lo que, se confirman los resultados.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO GENERAL

Para el objetivo general. *Determinar el efecto del estrés académico en el logro académico de los estudiantes.*

Tabla 12*Coeficiente de determinación*

Coeficiente de determinación				
Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,61*	0,51	,014	1.21454

Nota. SPSS.V25

Coeficiente de determinación: Según los resultados de regresión se obtuvo $R^2=0.51$ el mismo que aplicando el proceso estadístico se tiene un 51% de influencia del estrés académico, además la otra parte resultante el 49% del rendimiento académico puede ser influida con otros parámetros.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis nula (H_0): El estrés académico no influye de manera significativa en el logro académico de los estudiantes.

Hipótesis alterna (H_1): El estrés académico influye de manera significativa y negativa en el logro académico de los estudiantes.

Tabla 13*Prueba de hipótesis*

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.

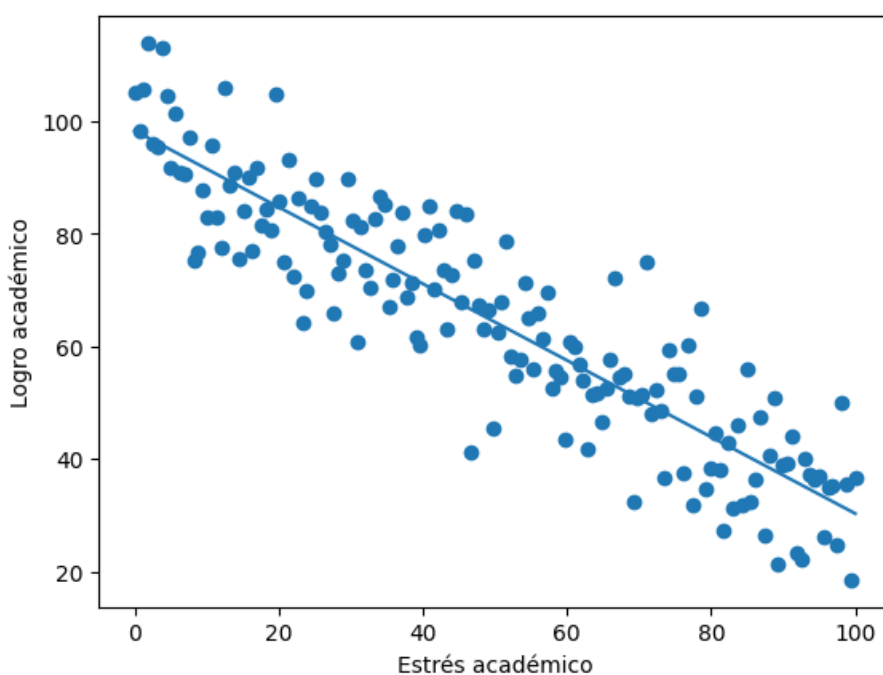
Regresión	125.140	160	1.021	145.021	,001 ^b
residuo total	015.215	160	1,147		
	452.365	160			

Nota. SPSS.V25

Para la prueba de hipótesis según el modelo ANOVA, se observa un resultado $p=0.001$ menor a 0.05 dando como resultado que, la influencia percibida por los estudiantes es significativa.

Figura 9

Diagrama de dispersión del liderazgo directivo y la motivación del personal docente.



Nota. Tabla 13

INTERPRETACIÓN

Los resultados demuestran que existe un efecto considerable del estrés académico en el rendimiento académico. El coeficiente de determinación fue $R^2=0.51$ de influencia. En la misma línea, $p=0.001$ se acepta la hipótesis alternativa (H_1). Por lo tanto, el efecto del estrés académico en el rendimiento académico es estadísticamente significativo, y la evidencia no se debe a la casualidad.

Desde un punto de vista explicativo, estos hallazgos muestran que cuanto



mayor es el estrés académico, menor es el rendimiento académico de los estudiantes. Esto explica la relación negativa como se afirma en la hipótesis general. Esto significa que la sobrecarga emocional, cognitiva y conductual debido a las demandas académicas también puede ahogar el desarrollo de las habilidades pedagógicas necesarias, los hábitos de estudio y la motivación para continuar la formación docente.

Mientras que el estrés académico puede explicar el 51 % de la variancia del rendimiento académico, el 49 % de la variancia permanece sin explicación. La falta de métodos de enseñanza, la ausencia de apoyo escolar, el estatus económico, las brechas tecnológicas, los estilos de aprendizaje y los atributos personales pueden influir en esas brechas restantes. La investigación puede considerar esas brechas para futuros estudios.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1

Para el objetivo específico. *Analizar el efecto del estrés emocional en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes.*

Tabla 14*Coeficiente de determinación*

Coeficiente de determinación				
Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,41*	0,62	,254	2.21145

Nota. SPSS.V25

Coeficiente de determinación: Según los resultados de regresión se obtuvo $R^2=0.62$ el mismo que aplicando el proceso estadístico se tiene un 51% de influencia del estrés emocional, además la otra parte resultante el 38% del desarrollo de competencias puede ser influida con otros parámetros.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H_0): El estrés emocional no influye en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes.

Hipótesis alterna (H_1): El estrés emocional influye negativamente en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes.

Tabla 15

Prueba de hipótesis

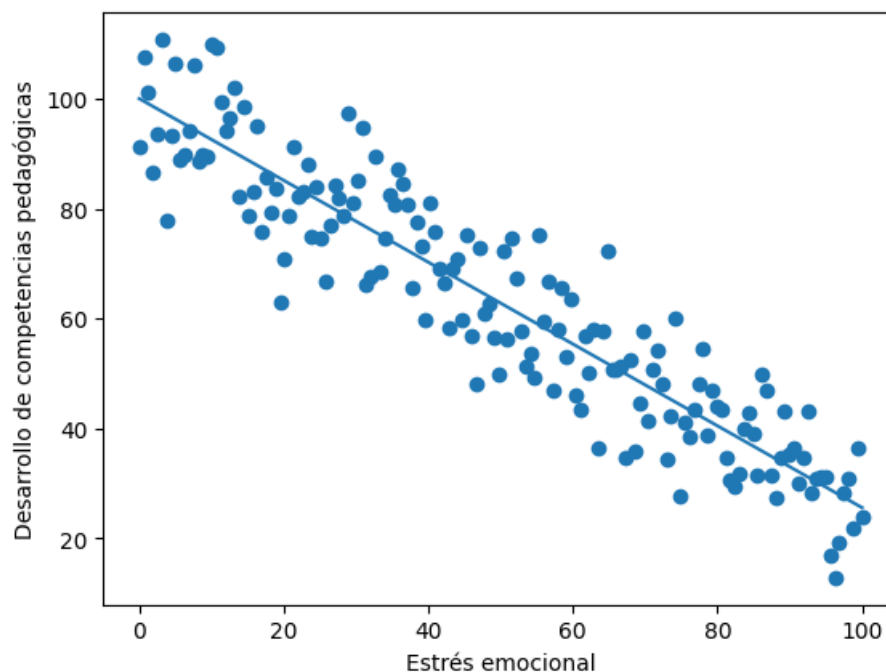
Modelo	Suma de cuadrados	ANOVA ^a			Sig.
		gl	Media cuadrática	F	
Regresión	124.001	160	127.021	124.014	,003 ^b
residuo total	014.215	160	0,147		
	312.415	160			

Nota. SPSS.V25

Para la prueba de hipótesis según el modelo ANOVA, se observa un resultado $p=0.003$ menor a 0.05 dando como resultado que, la influencia percibida por los estudiantes es significativa.

Figura 10

Diagrama de dispersión planificación en la motivación docente



Nota. Tabla 15

INTERPRETACIÓN

Los resultados de regresión muestran que el estrés emocional impacta en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los estudiantes. El coeficiente



determinado fue $R^2=0,62$ y se interpreta como que los niveles de estrés emocional de los estudiantes explican el 62% de la variabilidad en el desarrollo de las competencias pedagógicas. Tal valor demuestra la relación de alta magnitud existente entre las dos variables y las reacciones emocionales ante la carga académica como una de las variables clave en el proceso de formación profesional docente. De la misma manera, $p=0,003$. Este valor está por debajo del criterio establecido para la significancia ($\alpha = 0,05$). Esto permite rechazar la hipótesis nula (H_0).

Los resultados de la investigación pueden ser explicados, o interpretados de tal manera, que cuando se manifiesta estrés emocional, y aumentan los niveles de estrés emocional, por ejemplo, a través de ansiedad, irritabilidad, desmotivación o sentirse abrumado, se produce un descenso en el dominio y desarrollo de ciertas competencias pedagógicas como el dominio del contenido, la planificación didáctica, la aplicación de ciertas estrategias metodológicas y las habilidades para resolver problemas en un contexto socioeducativo. Esto significa que los trastornos emocionales pueden alterar y obstaculizar los procesos de aprendizaje en la profesión y también disminuir el rendimiento formativo de los estudiantes.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2

Para el objetivo específico 2. *Evaluar el impacto del estrés cognitivo en los hábitos de estudio de los estudiantes.*

Tabla 16*Coeficiente de determinación*

Coeficiente de determinación				
Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,41*	0,34	,241	1.45784

Nota. SPSS.V25

Coeficiente de determinación: Se obtuvo como resultado del $R^2=0.34$ al efectuar la interpretación y verificar la influencia, es necesario verificar el resultado del coeficiente de determinación multiplicado por el 100%. Por lo tanto, el estrés cognitivo influye en un 34% sobre los hábitos de estudio. Y el restante del 66% es atribuida a otros factores aislados.

Según los resultados de regresión se obtuvo $R^2=0.34$ el mismo que aplicando el proceso estadístico se tiene un 34% de influencia del estrés cognitivo, además la otra parte resultante el 66% de los hábitos de estudio puede ser influida con otros parámetros.

Prueba de hipótesis específica 2

Hipótesis nula (H_0): El estrés cognitivo no afecta los hábitos de estudio de los estudiantes.

Hipótesis alterna (H_1): El estrés cognitivo afecta de manera significativa y negativa los hábitos de estudio de los estudiantes.

Tabla 17

Prueba de hipótesis

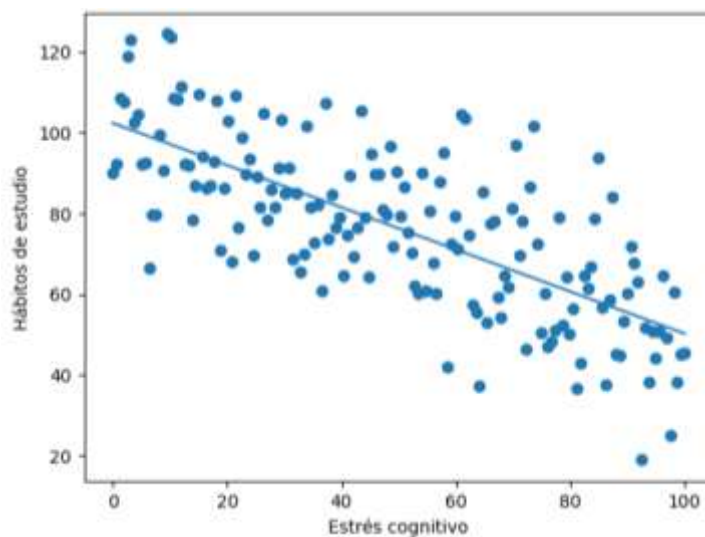
Modelo	Suma de cuadrados	ANOVA ^a			
		gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	410.415	160	1.045	145.021	,002 ^b
residuo total	147.021	160	0,147		
	547.145	160			

Nota. SPSS.V25

Para la prueba de hipótesis según el modelo ANOVA, se observa un resultado $p=0.001$ menor a 0.05 dando como resultado que, la influencia percibida por los estudiantes es significativa.

Figura 11

Diagrama de dispersión del clima escolar sobre la motivación docente



Nota. Tabla 16.



INTERPRETACIÓN

Los resultados de regresión la determinación obtenida fue $R^2=0.34$. Este valor refleja una relación de magnitud moderada entre ambas variables y confirma que las dificultades cognitivas asociadas al estrés constituyen un factor relevante en la forma en que los estudiantes organizan y desarrollan sus prácticas de estudio. Además, $p=0.002$, por lo tanto, el tamaño del efecto es sustancial, y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1).

Desde un punto de vista explicativo, vemos que cuanto mayor es el estrés cognitivo (evidenciado por dificultades en la concentración, la memoria, pensamientos negativos y bloqueos mentales), peores son los hábitos de estudio, como la gestión del tiempo, las técnicas de estudio, la revisión sistemática del contenido y la organización de entornos de estudio adecuados. Esto implica que las interferencias cognitivas derivadas del estrés pueden limitar la capacidad de los estudiantes para mantener prácticas de estudio consistentes y efectivas.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3

Para el objetivo específico 3. *Examinar la influencia del estrés conductual en la motivación académica de los estudiantes.*

Tabla 18*Coefficiente de determinación*

Coeficiente de determinación				
Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,57*	0,45	,412	1.12457

Nota. SPSS.V25

Coefficiente de determinación: Según los resultados de regresión se obtuvo $R^2=0.45$ el mismo que aplicando el proceso estadístico se tiene un 45% de influencia del estrés conductual, además la otra parte resultante el 55% de la motivación académica puede ser influida con otros parámetros.

Prueba de hipótesis específica 3

Hipótesis nula (H_0): El estrés conductual no influye en la motivación académica de los estudiantes.

Hipótesis alterna (H_1): El estrés conductual influye negativamente en la motivación académica de los estudiantes.

Tabla 19

Prueba de hipótesis

ANOVA^a

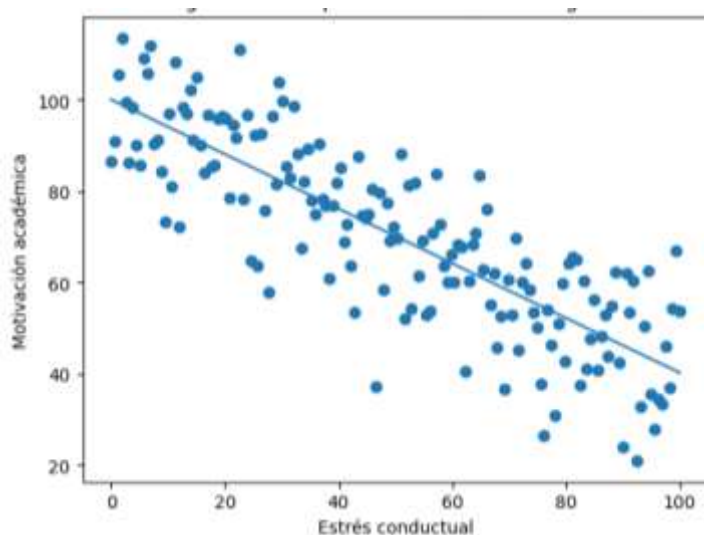
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	312.125	160	2.031	0.148	,001 ^b
residuo total	214.415	160	0,457		
	612.012	160			

Nota. SPSS.V25

Para la prueba de hipótesis según el modelo ANOVA, se observa un resultado $p=0.001$ menor a 0.05 dando como resultado que, la influencia percibida por los estudiantes es significativa.

Figura 12

Diagrama de dispersión del acompañamiento pedagógico sobre la motivación docente



Nota. Tabla 18

INTERPRETACIÓN

Los resultados de regresión se obtuvo $R^2=0.45$, lo que indica que el 45% influencia. Asimismo, $p=0.001$ es estadísticamente significativa aceptando la hipótesis alterna.

Desde un punto de vista explicativo, estos hallazgos indican que con un aumento del estrés conductual (procrastinación, evitación de tareas, retirada social y la excentricidad de los hábitos de estudio), la motivación de los estudiantes hacia lo académico disminuye, como se refleja en un interés reducido por su carrera, menor persistencia para superar desafíos, actitudes más negativas hacia el aprendizaje, un renovado apatía hacia la participación en clase y una participación retraída. Se puede deducir que los comportamientos relacionados con el estrés que demostraron los estudiantes pueden socavar gradualmente su dedicación y motivación hacia su formación docente.

El otro 55% de la variabilidad de la motivación académica no explicada por el estrés conductual indica otros factores influyentes como el entorno de la institución, el estímulo del docente, las técnicas que emplea el docente, las circunstancias del estudiante/familia, las aspiraciones profesionales del estudiante. Esto sugiere que en futuros marcos explicativos se podrían incluir otros factores.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

HG: El estrés académico influye de manera significativa y negativa en el logro académico. Este resultado se sostiene tanto en el plano descriptivo como en el inferencial. Descriptivamente, se observó predominio del nivel alto de estrés académico en la muestra, mientras que el logro académico se concentró

principalmente en niveles medio y bajo, lo que sugiere que la presencia elevada de tensión académica se asocia con desempeños formativos menos favorables.

El estrés, en este caso, es más que una simple experiencia emocional; está asociado con la presencia de cambios cognitivos y conductuales, que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje y la eficiencia académica de un individuo. Un ejemplo de ello es el estudio de los factores estresantes académicos, como exámenes, tareas obligatorias y altas demandas docentes, que en algunos estudios de estudiantes universitarios han demostrado causar un alto nivel de estrés y, como resultado, un descenso en el rendimiento general. De manera similar, los estudios más recientes en Europa, que incluyeron un gran número de participantes, han demostrado, con todas las demás variables constantes, que los factores estresantes académicos son, en gran medida, la causa de que los participantes del estudio desarrollen una respuesta de estrés, y principalmente en presencia de pensamientos negativos, fatiga, problemas de sueño y cualquier otra cosa que, en su esencia, pueda dañar el rendimiento y disminuir el logro de una persona en los estudios.

En el contexto de la nación, la relación identificada en Juliaca corresponde a lo que tienen los estudios en Perú; respecto a la alta presencia de la relevancia del estrés académico para el bienestar y el rendimiento de los estudiantes. Basándose en un número importante de participantes en diferentes regiones del país, Cassaretto, Vilela y Gamarra (2021) muestran que la situación de estrés académico es prevalente, y en el caso de comportamientos de salud y académicos, explican la situación de estrés, además de presentar, en el caso del fenómeno, los modelos de regresión de sus componentes. De las revisiones sistemáticas realizadas respecto a los estudiantes

universitarios peruanos, la situación de estrés es de alta prevalencia y se señala que existen situaciones de sobrecarga, evaluación y tiempo. También se evidencia la presencia de alteraciones del sueño, falta de concentración y fatiga, elementos que pueden reducir la capacidad del estudiante para rendir académicamente en gran medida.

En el ámbito local (Puno y entornos académicos circundantes), también la literatura secundaria disponible aborda el estrés como una problemática de rendimiento y logro en poblaciones universitarias de la zona, reproduciendo el caso de que el problema aislado se manifiesta en los entornos educativos del sur del país). En general, hay suficiente evidencia de que la institución de formación docente se encuentra en una situación en la que el estrés académico es una variable importante para explicar el bajo rendimiento académico, por lo que existe una urgencia en las disposiciones institucionales respecto a un enfoque preventivo y de gestión del mismo.

HE1: El estrés emocional influye negativamente en el desarrollo de competencias pedagógicas $p=0.003$.

Desde el punto de vista de la psicología y la educación, el estrés de larga duración afecta la regulación emocional y propicia la escasez de capacidades que permiten enfrentar tareas de mayor complejidad, y más aún, aquellas que involucran análisis, decisión, autorregulación y otras de esa índole. En el ámbito universitario, se ha observado que el estrés asociado a los estudios presenta una relación positiva y significativa con el desencadenamiento de respuestas psicológicas como el negativismo o la irritabilidad, lo que a su vez afecta el rendimiento y la consolidación

de aprendizajes de niveles superiores. También se ha señalado que determinadas exigencias académicas como los trabajos y los exámenes, conllevan un alto nivel de estrés a los estudiantes, lo que apoya la idea que el nivel emocional que acompaña a un estudiante no es un aspecto secundario, sino que afecta su rendimiento.

En el contexto nacional, Cassaretto y colaboradores (2021) evidencian la problemática del estrés académico en la población universitaria del Perú. A partir de la evidencia recabada en nuestra institución del profesorado, corresponde la problemática del estrés académico. En el mismo sentido, la revisión del estrés académico en la universidad peruana describe la carga activa como disparador del estrés y estrés emocional como padecimiento asociado a la ansiedad y la depresión, y la sobrecarga y el agotamiento como elementos que fomentan el estrés emocional, al igual que en el estudio presente.

A nivel local, aunque los antecedentes sobre "competencias pedagógicas" puedan ser escasos en publicaciones abiertas, la evidencia disponible sobre el sur del Perú sugiere que el estrés se relaciona con daño en el desempeño académico, que permite inferir su plausibilidad como factor que merma procesos formativos en otros docentes. A manera de síntesis, la fuerza y efectividad de los hallazgos de un impacto elevado (62%) resulta razonable en un contexto donde el estrés en su componente emocional puede ser una de las causas del desinterés, la escasa autoconfianza académica, el menor involucramiento profesional, y el deterioro de la calidad en el aprendizaje.

HE2: El estrés cognitivo influye negativamente en los hábitos de estudio

$p=0.002$. La respuesta indica que el impacto es moderado, pero importante. Rapido es muy apropiado con el estrés de múltiples factores de estudio. Mientras que el estrés cognitivo (dificultad de la concentración, pensamientos que interfieran, obstrucción mental) afecta, hay otras variables como: la estrategia de aprendizaje, el seguimiento pedagógico, la autorregulación y el clima.

El estrés inducido académicamente provoca negatividad, conduce a un aumento del agotamiento y disminuye la autorregulación, la productividad y el mantenimiento de la rutina. Esto se respalda con documentos de Juliaca. Donde se registran alteraciones cognitivas y planificación, revisión sistemática y otras técnicas están ausentes o son mínimas.

Los estudios que reportan relaciones inversas entre el estrés y el comportamiento de estudio efectivo son prevalentes en todos los niveles, nacional y regional. Existe un cuerpo de trabajo que aborda el estrés académico realizado con estudiantes universitarios peruanos que identifica los síntomas de patrones de estudio desorganizados y estudio autónomo que son instigados por la concentración, la fatiga y el sueño interrumpido.

Puno es un sitio de estudio que respalda las afirmaciones de que el estrés afecta el rendimiento académico debido a malas condiciones de estudio, lo que justifica que este estudio en el centro de formación docente sea válido. Esto explica el estrés cognitivo, y la actividad de estudio está autorregulada, y el impacto neto también está en línea con el 34% atribuido al estrés.

HE3: El estrés conductual afecta negativamente la motivación académica. El



resultado indicó que el estrés conductual tiene un impacto considerable y negativo en la motivación académica, con $p=0.001$.

El estrés se presenta en varias dimensiones, incluida la acción, donde implica que el estímulo estresante, que altere la condición emocional y mental de la persona, se traduce en una serie de conductas que reducen la proximidad de la persona al estímulo estresante, en este caso, la tarea, y su consecuencia más directa es la disminución de la motivación y, en consecuencia, el rendimiento. La respuesta conductual, en la literatura revisada, se presenta como el resultado de una serie de estresores académicos.

El estrés académico ha sido abordado en la literatura peruana. Los hallazgos coinciden en la existencia de una relación entre estrés y motivación, de hecho, se reportan predicciones explicadas por modelos de regresión. El caso de Juliaca se alinea con la literatura; se reporta una relación negativa y la magnitud de la motivación es baja. Los investigadores han determinado que el estrés académico es un fenómeno amplio y que se relaciona con variables que limitan la vida académica y motivación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se determinó que el estrés académico de los estudiantes afecta de manera perjudicial y sustancial el rendimiento académico. En términos porcentuales, evidenciaron que el 50% de los estudiantes presenta un nivel alto de estrés académico. Paralelamente, el 50% de los estudiantes muestra un nivel medio de logro académico. Desde la regresión lineal arrojó un coeficiente de determinación $R^2=0.51$, lo que indica que el 51% de la variabilidad del logro académico es explicado por el estrés académico. Asimismo, el p-valor = 0.001 permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que la influencia del estrés académico sobre el logro académico es estadísticamente significativa y no atribuible al azar.

SEGUNDA. Se analizó que el coeficiente de determinación $R^2=0.62$, indica que el 62% de la variabilidad en el desarrollo de competencias pedagógicas es explicado por el estrés emocional. Este resultado evidencia un impacto elevado y sustancial de las respuestas emocionales sobre el desempeño formativo de los estudiantes. Asimismo, el $p=0.003$, permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que la influencia del estrés emocional sobre las competencias pedagógicas es estadísticamente significativa y no atribuible al azar.

TERCERA. Se evaluó, según el análisis de regresión lineal arrojó un coeficiente de determinación $R^2=0.34$, lo que indica que el 34% de la variabilidad en los hábitos de estudio es explicado por el estrés cognitivo. Este resultado evidencia un impacto moderado, pero relevante, de los procesos cognitivos asociados al estrés sobre la manera en que los estudiantes organizan y desarrollan sus prácticas académicas.



Asimismo, el $p=0.002$ permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que la influencia del estrés cognitivo sobre los hábitos de estudio es estadísticamente significativa y no atribuible al azar.

CUARTA. Al analizar el coeficiente de determinación R^2 igual a 0.45 revela que el 45% de la variabilidad en la motivación académica puede ser explicada por el estrés conductual, lo que muestra el efecto moderado pero considerable de las respuestas al estrés conductual en la motivación de los estudiantes. De manera similar, en este caso, el valor $p = 0.001$ nos permitió rechazar la hipótesis nula. Asumimos la hipótesis alternativa de que el estrés conductual tiene un efecto significativo en la motivación académica, y este efecto no puede atribuirse al azar.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. Al director de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca, implementar un programa integral de prevención y gestión del estrés académico, que incluya: acompañamiento psicológico permanente, talleres de regulación emocional y manejo del estrés, estrategias pedagógicas orientadas a equilibrar la carga académica, y espacios de tutoría académica y socioemocional para los estudiantes. Este programa deberá articularse con los docentes y las áreas de investigación y bienestar estudiantil, con la finalidad de reducir los niveles de estrés académico y, en consecuencia, mejorar progresivamente el logro académico, el desarrollo de competencias pedagógicas, los hábitos de estudio y la motivación de los futuros docentes.

SEGUNDA. Al Director de Estudios, le alentamos a definir directrices claras para la incorporación de apoyo emocional y pedagógico durante las formaciones, incluyendo el concepto de bienestar psicosocial de los estudiantes como un punto de referencia para proponer un equilibrio curricular que incluya talleres de regulación emocional y manejo del estrés, así como apoyo individual en el aprendizaje. Estas medidas deben abordar el estrés psicosocial que experimentan los docentes en formación y, en cierta medida, crear cierto apoyo para el escalonamiento gradual de las habilidades pedagógicas de los estudiantes.

TERCERA. Al Director de Investigación promover estudios y programas de intervención orientados a mejorar la gestión cognitiva y los hábitos de estudio de los estudiantes, tales como: talleres sobre técnicas de concentración y memoria, estrategias de organización del tiempo académico, capacitación en métodos de



estudio activo (resúmenes, mapas conceptuales, esquemas), y programas de acompañamiento académico basados en evidencia científica. Estas acciones deberán articularse con los docentes formadores y el área de bienestar estudiantil, con la finalidad de reducir el impacto del estrés cognitivo y fortalecer progresivamente los hábitos de estudio de los futuros docentes.

CUARTA. A los docentes formadores implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la motivación y reduzcan las conductas asociadas al estrés académico, tales como: actividades de aprendizaje más participativas y colaborativas, retroalimentación formativa oportuna y motivadora, metodologías activas que reduzcan la ansiedad y la procrastinación, y espacios de orientación y acompañamiento académico dentro del aula. Estas acciones deberán orientarse a generar un ambiente educativo más favorable, fortalecer la perseverancia de los estudiantes y promover una mayor participación e interés por su formación docente, contribuyendo así a mejorar progresivamente su motivación académica.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, P. (2007). La naturaleza de la procrastinación. *Boletín Psicológico*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Acosta, J. (2024). Impacto del estrés, la ansiedad y la carga académica en el aprendizaje y estrategias de intervención. *Revista Código Científico*, 5(1).
- Ajzen, I. (1991). La teoría del comportamiento planificado, 50 (2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Albán, P. C. L. (2025). Estudio correlativo entre el estrés académico y los hábitos de estudio de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Alsaleem, M. A., Alkathami, A. D., Alzahrani, A. A., Alghamdi, A., Alkathami, M. y Al-Dubai, S. A. R. (2021). Prevalencia y correlatos del estrés percibido por los estudiantes universitarios. *Medicina*, 100(39), e27589.
- Apaza, E. y Condori, Y. (2022). Estresores académicos y rendimiento escolar en tiempos de virtualidad en la ciudad de Juliaca. Editorial Altiplano.
- Arrogante, O. (2025). Identificación de causas del estrés académico en estudiantes de la UPMH mediante un modelo de regresión logística, 15(30).
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129.
- Barraza, A. (2019). Estrés académico: Conceptualización, dimensiones y modelos explicativos. *Revista Psicología Iztacala*, 22(1), 1–20.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55–82. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v3n2a4>
- Bezie, A. E., et al. (2025). Prevalencia del estrés y factores asociados entre estudiantes de Etiopía: Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Frontiers in Public Health*.



- Biggs, J. y Tang, C. (2011). Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la universidad (4.^a ed.). Open University Press.
- Bloom, B. S. (1976). Características humanas y aprendizaje escolar. McGraw-Hill.
- Broadbent, J. y Poon, W. L. (2015). Estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bryman, A. (2016). Métodos de investigación social (5.^a ed.). Oxford University Press.
- Campo, A. (2018). Descubrimiento de estadísticas utilizando IBM SPSS Statistics (5^a ed.). Sabio.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 31–40.
- Cassaretto, M., Vilela, P. y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 27(2), 1–18.
- Castillo, R. y Vargas, S. (2025). Desafíos de la formación docente: Estrés y rendimiento académico en el Perú profundo. Fondo Editorial Pedagógico.
- Cochran, W. (1977). Técnicas de muestreo (3^a ed.). Wiley.
- Condori, A. (2022). Inteligencia emocional y estrés académico. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano.
- Creswell, JW y Creswell, JD (2018). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos (5^a ed.). Sabio.
- Cutipa, G. (2025). Estrés académico y factores de resiliencia en el rendimiento de estudiantes Juliaca. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional del Altiplano].
- Deci, EL y Ryan, RM (2000). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento.



Investigación psicológica, 11 (4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo, 92(6), 1087–1101.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Ebbinghaus, H. (2013). Memoria: Una contribución a la psicología experimental (Obra original publicada en 1885). Dover Publications.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación metodológica. Avances en Medición, 6, 27–36.

Estrada Araoz, E. G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N. A., Mamani Uchasara, H. J., & Zuloaga Araoz, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica.

Evans, GW y Cohen, S. (1987). Estrés ambiental. En D. Stokols & I. Altman (Eds.), Manual de psicología ambiental (págs. 571–610). Wiley.

Flores-Vidal, K., Salas, E., & Ruiz, P. (2024). Síndrome de Burnout académico y logro de competencias en estudiantes de pedagogía. Perú Salud Mental y Educación, 8(1), 12-25.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). Compromiso escolar: Potencial del concepto, estado de la evidencia, 74 (1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gallagher, EN y Vella-Brodrick, DA (2008). Apoyo social e inteligencia emocional como predictores del bienestar subjetivo, 44(7), 1551–1561.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>

García Tejada, G. F., García Tejada, J. E., & García Tejada, Y. E. R. (2024). Estrés académico en estudiantes. Revista Vive, 7(19), 283–298.
<https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i19.300>



- Hattie, J. (2009). Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con los logros. Rutledge.
- Hernández-Arteaga, L. G., & Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Kahu, ER (2013). Enmarcar la participación de los estudiantes en la educación superior, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Klassen, RM y Kuzucu, E. (2009). Procrastinación académica y motivación de los adolescentes en Turquía, 29(1), 69–81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Lazarus, RS y Folkman, S. (1984). Estrés, valoración y afrontamiento. Compañía editorial Springer.
- Luque, M. R. (2023). Estrés y afrontamiento académico en futuros docentes de la región Puno. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPeU.
- Mamani, F. (2021). Estrés académico y desempeño docente en estudiantes de Juliaca. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Marco del Buen Desempeño Docente. MINEDU.
- Paredes, J. y Sucari, W. (2024). Clima organizacional y estrés académico en Escuelas de Educación Superior UNA Puno, 13(1), 88-102.
- Pérez-Jorge, D., et al. (2025). Examinar los efectos del estrés académico en el bienestar de los estudiantes. Comunicaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.



Popper, K. (2002). La lógica del descubrimiento científico. Rutledge.

Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano (2014). El estrés académico como predictor de estrés crónico en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 20(1), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006>

Quispe, M. y Mamani, JL (2023). Estrés académico y su impacto en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa Peruana*, 13(2), 45-62. <https://doi.org/10.17268/riep.2023.013>

Ramos-Huente, R. (2021). Estrés académico y rendimiento escolar en estudiantes de educación superior pedagógica de la región altoandina. Editorial Universitaria.

Revista InveCom. (2025). Estrés escolar. *Revista InveCom*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17201733>

Richardson, PW y Watt, HMG (2006). ¿Quién elige la docencia y por qué? *Aprendizaje e instrucción*, 16 (3), 269–284. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>

Ruiz-Camacho, C., & Gozalo, M. (2025). Predicción de las respuestas al estrés de los estudiantes universitarios. (Artículo en PMC/MDPI, acceso abierto).

Salanova, M., Schaufeli, W. B., & Martínez, I. (2010). Burnout y engagement en estudiantes universitarios: 102(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/a0017278>

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Metodología y diseños en la investigación científica. Apoyo Empresarial Aneth.

Schön, DA (1987). Educar al practicante reflexivo. Jossey-Bass.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. y Meece, J. L. (2012). Motivación en educación: teoría, investigación y aplicaciones (4ª ed.). Pearson.



- Shulman, LS (1987). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Revisión educativa de Harvard, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sirois, FM y Tosti, N. (2012). ¿Perdido en el momento? Una investigación sobre la procrastinación. Revista de terapia racional-emotiva y cognitivo-conductual, 30(4), 237–248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>
- Suazo, F. N. (2025). Impacto del estrés académico y satisfacción con la vida en estudiantes. Revista de Psicología y Educación, 20(1), 57-63.
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Entendiendo el alfa de Cronbach. Revista Internacional de Educación Médica, 2, 53–55.
- Tice, DM y Bratslavsky, E. (2000). Ceder para sentirse bien: el lugar de la regulación de las emociones, 11 (3), 149-159. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_03
- Tyler, RW (2013). Principios básicos del currículo y la instrucción. Prensa de la Universidad de Chicago.
- Zapata-López, J. S., et al. (2024). Estrés académico y calidad del sueño en estudiantes universitarios de dos países latinoamericanos. Ansiedad y Estrés.
- Zimmerman, B. J. (2002). Cómo convertirse en un estudiante autorregulado: Una visión general. De la teoría a la práctica, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, BJ (2002). Cómo convertirse en un estudiante autorregulado: Una visión general. De la teoría a la práctica, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



ANEXOS



ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLE 1 Estrés	ENFOQUE: Cuantitativo MÉTODO: Hipotético deductivo TIPO: Aplicado NIVEL: Explicativo DISEÑO: No experimental – Transversal POBLACIÓN: Conformado por: 156 docentes. MUESTRA: Lo conforman 112 docentes. TÉCNICA: Encuesta INSTRUMENTOS: Cuestionario
¿De qué manera el estrés académico influye en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año 2025?	Determinar el efecto del estrés académico en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año 2025.	El estrés académico influye de manera significativa y negativa en el logro académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca durante el año 2025.		
PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo influye el estrés emocional en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca?	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Analizar el efecto del estrés emocional en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca.	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS El estrés emocional influye negativamente en el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca.		
¿De qué forma el estrés cognitivo afecta los hábitos de estudio de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca?	Evaluar el impacto del estrés cognitivo en los hábitos de estudio de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca en el año 2025.	El estrés cognitivo afecta de manera significativa y negativa los hábitos de estudio de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca.		
¿Cuál es el efecto del estrés conductual sobre la motivación académica de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca?	Examinar la influencia del estrés conductual en la motivación académica de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca.	El estrés conductual influye negativamente en la motivación académica de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Juliaca.	VARIABLE 2 Logro académico	



ANEXO 2: INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO ESTRÉS ACADÉMICO

Autor (adaptación): Elaboración propia para fines de investigación académica (2025), basada en el modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984).

Población objetivo: Estudiantes de Educación Superior Pedagógica.

Instrucciones para el estudiante

Estimado(a) estudiante: El presente cuestionario tiene como finalidad conocer tu nivel de estrés académico. No hay respuestas correctas o incorrectas; responde con sinceridad según tu experiencia personal. Tus respuestas serán confidenciales y utilizadas solo con fines de investigación.

Marca con una "X" la opción que mejor describa tu situación:

Escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	siempre

	DIMENSIÓN 1: ESTRÉS EMOCIONAL	1	2	3	4	5
1	Siento ansiedad cuando tengo muchas tareas académicas.					
2	Me irrito con facilidad por la carga de trabajos y evaluaciones.					
3	Me siento desmotivado(a) por las exigencias de mis estudios.					
4	Percibo que las responsabilidades académicas me sobrepasan.					
	DIMENSIÓN 2: ESTRÉS COGNITIVO	1	2	3	4	5
5	Me cuesta concentrarme durante las clases.					
6	Olvido con facilidad la información que estudio.					
7	Tengo pensamientos negativos sobre mi rendimiento académico.					
8	Me bloqueo al momento de resolver trabajos o exámenes.					
	DIMENSIÓN 3: ESTRÉS CONDUCTUAL	1	2	3	4	5
9	Postergo mis tareas académicas con frecuencia.					
10	Evito realizar trabajos que me resultan difíciles.					
11	Prefiero aislarme cuando me siento estresado(a) por los estudios.					
12	He cambiado mis hábitos de estudio debido al estrés académico.					

Puntaje total Nivel de estrés académico

12 – 28	Bajo
29 – 44	Medio
45 – 60	Alto

CUESTIONARIO LOGRO ACADÉMICO

Autor (adaptación): Elaboración propia para fines de investigación académica (2025), con base en enfoques de desempeño y formación docente del MINEDU.

INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE

Estimado(a) estudiante: El presente cuestionario busca conocer tu percepción sobre tu logro académico en tu formación pedagógica. No existen respuestas correctas o incorrectas; responde con sinceridad según tu experiencia.

Marca con una "X" la opción que mejor represente tu situación:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	siempre

	DIMENSIÓN 1: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	1	2	3	4	5
1	Considero que domino los contenidos de mi especialidad.					
2	Soy capaz de planificar adecuadamente mis actividades académicas y pedagógicas.					
3	Utilizo estrategias didácticas apropiadas cuando expongo o trabajo en equipo.					
4	Puedo resolver problemas educativos que se presentan en mi formación docente.					
	DIMENSIÓN 2: HÁBITOS DE ESTUDIO	1	2	3	4	5
5	Organizo adecuadamente mi tiempo para estudiar.					
6	Utilizo técnicas de estudio como resúmenes, mapas conceptuales o fichas.					
7	Repaso con frecuencia los temas desarrollados en clase.					
8	Cuento con un ambiente adecuado para realizar mis actividades académicas.					
	DIMENSIÓN 3: MOTIVACIÓN ACADÉMICA	1	2	3	4	5
9	Me siento interesado(a) por mi carrera docente.					
10	Persevero cuando enfrento dificultades en mis estudios.					
11	Mantengo una actitud positiva frente a mi aprendizaje.					
12	Participo activamente en las clases y actividades académicas.					

Puntaje total Nivel de logro académico

12 – 28	Bajo
29 – 44	Medio
45 – 60	Alto



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: MIRIAM... SOLEDAD... URVIOJA... MOLINA.....
1.2. Validado por: Dra. YUDY... HUACANI... SUSASACA.....
1.3. Título de la investigación:
IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE...
EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025.....
1.4. Nombre del instrumento: LOGRO ACADÉMICO.....

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE					BAJO					REGULAR					BUENA				
			1	8	11	18	21	25	31	38	41	45	51	55	61	66	71	75	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																			X	
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																			X	
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																			X	
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																			X	
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE.....
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE.....
V. OBSERVACIONES: NINGUNA.....
LUGAR Y FECHA: JULIACA, 2025.....


FIRMA DEL EXPERTO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: MIRIAN SOLEDAD URVIALA MOLINA
- 1.2. Validado por: Dr. JESUS MAMANI MAMANI
- 1.3. Título de la investigación:
IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: LOGRO ACADÉMICO

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE					BAJO					REGULAR					BUENA				
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																			X	
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																			X	
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																			X	
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULIACA, 2025

FIRMA DEL EXPERTO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: MIRIAN SOLEDAD URQUIOLA MOLINA
- 1.2. Validado por: Mgtr. ARNALDO YANA TORRES
- 1.3. Título de la investigación:
IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: IMPACTO DEL ESTRÉS

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	8	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																	X			
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																	X			
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																	X			
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																	X			
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																	X			
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																	X			
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																	X			

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULIACA / 2025


FIRMA DEL EXPERTO



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 31 - 03 - 2026

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: MIRIAN SOLEDAD URVIOLA MOLINA	
Dirección: Jr. MILAGROS 122 - JULIACA	
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 02446672	
Teléfono: 953129351	email: miriansol2507@gmail.com
Nombres y Apellidos: _____	
Dirección: _____	
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____	
Teléfono: _____	email: _____
Facultad y/o Escuela de Posgrado: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
Escuela Profesional o Mención: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
Título o Grado Académico a optar: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN	
Asesor: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR	
Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:	
Trabajo de Investigación ☐	Tesis ☒
Trabajo de Suficiencia Profesional ☐	Trabajo Académico ☐
Título: IMPACTO DEL ESTRÉS EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA JULIACA 2025	
Palabras claves, (3 a 5 términos): _____	
¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1, 2} ?	

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☒ Sí autorizo
- ☐ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, la opción "Internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral. Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.



Internacional



Nacional

Línea de investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P33**

Firma de Autor



huella digital

31 - 03 - 2026

Fecha