

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y de Educación



## **Estrés académico, apoyo social y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en escolares de un distrito de la selva peruana**

Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Maestro(a) en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria

### **Autor:**

Brandon Miguel Gaytan Caycho  
Arnold Brayan Ramos Quispe

### **Asesor:**

Mtra. Sandra Sadith Flores Guillén

Lima, Febrero 2025

## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Sandra Sadith Flores Guillén, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“ESTRÉS ACADEMICO, APOYO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESCOLARES DE UN DISTRITO DE LA SELVA PERUANA”** de los autores Brandon Miguel Gaytan Caycho y Arnold Brayan Ramos Alta tiene un índice de similitud de 9 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 05 días del mes de febrero del año 2025



Sandra Sadith Flores Guillén

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En Lima, Naña, Villa Unión, a...05..... día(s) del mes de...febrero..... del año 2025... siendo las...11:00..... horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Lima, bajo la dirección del (de la) presidente(a):

Mg. Lizeth Geanina Huanca López....., el (la) secretario(a): Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramirez

..... y los demás miembros: Mg. Sara Esther Richard Pérez

y Mtro. Wilter Eysi Mardel Morales García..... y el (la) asesor(a) Mtra. Sandra Sadith Flores Guillén

..... con el propósito de administrar el acto académico de sustentación del trabajo de investigación titulado: Estres académico, apoyo social y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en escolares de un

Distrito de la selva peruana.

del (de la) / (los) / (las) candidato(a) / s a) Brandon Miguel Gaytan Caycho

b) Arnold Brayan Ramos Quispe

c).....

..... conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: Educación con mención

en Investigación y Docencia Universitaria

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al (a la) / a (los) / (las) candidato(a) / s hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por al (a la) / a (los) / (las) candidato(a) / s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Candidato/a (a): Brandon Miguel Gaytan Caycho

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	<b>18</b>	<b>A-</b>	<b>Muy bueno</b>	Sobresaliente

Candidato/a (b): Arnold Brayan Ramos Quispe

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	<b>18</b>	<b>A-</b>	<b>Muy bueno</b>	Sobresaliente

Candidato/a (c): .....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del jurado invitó al (a la) / a (los) / (las) candidato(a) / s a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.

_____ Presidente/a	 _____ Secretario/a	
_____ Asesor/a	_____ Miembro	_____ Miembro
_____ Candidato/a (a)	_____ Candidato/a (b)	_____ Candidato/a (c)

(\*) **Tabla de Calificación**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
APROBADO	20	A+	Con nominación de <b>Excelente</b>	Excelencia
	19	A		
	18	A-		
	17	B+	Con nominación de <b>Muy Bueno</b>	Sobresaliente
	16	B		
	15	B-	Con nominación de <b>Bueno</b>	Muy Bueno
	14	C		
DESAPROBADO	Menos de 14	D	Con nominación de <b>Deficiente</b>	Insuficiente

## Título de la Investigación

Estrés académico, apoyo social y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en escolares de un distrito de la selva peruana

### Autores:

Brandon M. Gaytan Caycho <sup>1\*</sup> (<https://orcid.org/0000-0002-2654-9072>); Arnold B. Ramos Quispe<sup>1</sup> (<https://orcid.org/0009-0007-8365-274X>).

<sup>1</sup> Médico Cirujano, Universidad Peruana Unión – Escuela de Posgrado de Educación

\* Autor corresponsal

## Resumen

**Introducción:** El aprendizaje y su autorregulación es vital para la interiorización del conocimiento adquirido a través de habilidades propias del estudiante. Tanto el estrés académico, como el apoyo social familiar y de amigos podrían ejercer un efecto importante en el desarrollo del aprendizaje. Es así que, como objetivo fundamental de esta investigación es determinar la influencia del estrés académico y del apoyo social percibido sobre la autorregulación del aprendizaje en escolares de un distrito de la selva peruana.

**Metodología:** Estudio cuantitativo transversal en escolares de un distrito de la selva peruana. La muestra fue de 750 estudiantes. Para la variable autorregulación del aprendizaje se utilizó la escala de Autorregulación del aprendizaje, la escala SISCO 21 para la variable estrés académico y el cuestionario de Apoyo social percibido. Para objetivizar la estadística a utilizarse, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), con índice de ajuste comparativo y R de pearson para indicar grado de asociación.

**Resultados:** En la estadística relacionada a la resolución del modelo teórico, el ajuste estimado para la ecuación fue el adecuado, teniendo valores como  $\chi^2 = 45.97$ ,  $df = 7$ ,  $p < 0.001$ ,  $CFI = 0.956$ ,  $TLI = 0.973$ ,  $RMSEA = 0.080$  (CI: 0.063–0.111),  $SRMR = 0.048$ . Con este resultado hay influencia del apoyo social percibido ( $\beta = 0.33$ ,  $p < 0.001$ ) en la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, en el análisis estructurado no se evidencia relación significativa alguna entre el estrés académico de los estudiantes con la autorregulación del aprendizaje ( $\beta = 0.06$ ,  $p > 0.05$ ). Por otra parte, se observa covarianza negativa entre el apoyo social percibido y el estrés académico, con una varianza moderada.

**Conclusiones:** Los estudiantes de un distrito de la selva peruana que tienen un buen apoyo social familiar, así como el apoyo de amigos tienen mejor autorregulación del aprendizaje.

**Palabras Claves:** Autorregulación del aprendizaje, estrés académico, apoyo social percibido

## **Introducción**

La Autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de autorreflexión, emociones y acción propias del estudiante donde se organiza, rastrea y evalúa su propio aprendizaje para lograr la obtención de los objetivos personales que cada estudiante tiene (Lara et al., 2024). Sigue vigente y en constante actualización dentro de la comunidad científica (Taveras, 2022). Se mide de manera objetiva tanto como subjetiva, la cual involucra elementos personales y socioculturales de los escolares (Gutiérrez et al., 2023), los cuales son expresados durante un intervalo de tiempo de enseñanza que implica una actitud positiva a la adquisición de conocimientos (Arhuis & Ipanaqué, 2023). A nivel mundial los estudiantes de la República Oriental de China presentan una mejor autorregulación del aprendizaje (Olórtiguei et al., 2023), caso contrario a lo observado a nivel Latinoamericano y del Caribe, donde México es el país que tiene los niveles más bajos de autorregulación del aprendizaje (Guzmán et al., 2022; V. López et al., 2022). A nivel sudamericano, el Perú tiene una de las más bajas tasa de autorregulación del aprendizaje en todas las áreas académicas, de acuerdo con las distintas pruebas de evaluación a nivel mundial y latinoamericano (Ledesma & Cobos, 2023). El “Modelo Basado en las Oportunidades de Aprendizaje Escolar” (Maytorena et al., 2023), integra variables para predecir la autorregulación del aprendizaje en escolares desde los 6 hasta los 17 años (García et al., 2023), considerando al apoyo social, los factores sociodemográficos, así como el estrés académico, este último se define como la respuesta mediata o inmediata tanto física y/o emocional frente a las demandas ejercidas de los estudios académicos (Guirado et al., 2022). Es así que el estrés académico en los estudiantes de un distrito de la selva peruana, engloba distintos aspectos intrapersonales del estudiante, tales como la aceptación social tanto de los nuevos compañeros de estudios, como la introducción a una nueva institución educativa, los estilos de afrontamiento frente a agentes estresores, el exceso de sobrecarga académica, el poco tiempo para realizar las actividades extramurales, la falta de comprensión lectora, los problemas relacionados a la interacción del alumno – estudiante, los métodos antiguos y nuevos para enfrentar las distintas metodologías de aprendizaje y la poca o nulas estrategias que posee el estudiante frente a los nuevos conceptos teóricos y prácticos que adquiere a diario, hacen que el estudiante generen una baja autorregulación del aprendizaje (Valiente et al., 2020). Para

(Cassaretto et al., 2021) los estudiantes de áreas urbanas y rurales que presentan niveles moderados a altos de estrés académico medidos en una escala subjetiva, sobre todo en las dimensiones: evaluación de docentes con una correlación de Pearson favorable (.97), también en la percepción de sobrecarga académica, con un  $r$  de Pearson favorable (.95) y tiempo ajustado y limitado para actividades extramurales ( $DE .1.19$ ) se correlacionan de manera negativa con la autorregulación del aprendizaje; así también para (Anchundia et al., 2024) los estudiantes que no logran mantener un nivel bajo de estrés y por lo tanto presentan un mal manejo del estrés académico sobre todo en la dimensión estrategias de afrontamiento, son los que presentan los niveles más bajos y casi indetectables de autorregulación del aprendizaje en comparación con aquellos estudiantes que presentan un buen manejo del estrés académico. La autorregulación del aprendizaje es afectada por una serie de variables dentro de la vida cotidiana del estudiante, uno de ellos es la ansiedad, que genera estrés a medida que ingresa mayor flujo de conocimiento al estudiante, usualmente al ascender de grado académico (Valdivia & Tamayo, 2023), por otra parte, el componente social y familiar son variables poco estudiadas que pueden tener un grado de influencia mayor en el aprendizaje, como un componente emocional de vital importancia para el estudiante (Blanco et al., 2023). Asimismo, para (I. Martínez et al., 2019) las variables estrés sobre todo referente al rendimiento académico y el apoyo social tanto de la familia como de amigos son factores que dependiendo de la adaptación del estudiante pueden influir positiva o negativamente en la autorregulación del aprendizaje más aún en la etapa escolar.

Es así, que la autorregulación del aprendizaje en departamentos de Chile donde predomina la población indígena mostró que a mayor grado escolar es menor la autorregulación del aprendizaje que presentan los escolares, incluyendo principalmente las áreas básicas de matemáticas y las referentes a las áreas de comunicaciones (V. López et al., 2022; Mamani, 2022). Similar resultado fue descrito por Lastre quien estableció que los padres que tienen una participación sumamente activa durante el desarrollo cognitivo y práctico académico de sus hijos generan una mejora de la autorregulación del aprendizaje en todas las dimensiones (Lastre et al., 2018). Para (Arrieta & Arnedo, 2020) el grado de estrés en un estudiante es mayor a medida que avanza de grado académico, donde intervienen variables familiares y sociales que ocasionan una mala autorregulación del aprendizaje, llegando incluso a un gran porcentaje de deserción de los estudiantes.

Es por ello, que la población escolar de un distrito de la Selva donde predominan población indígena en etnias ashaninkas y nomatsigengas, que representa alrededor del 15% de la población escolar en este distrito y alrededor del 20% de la población indígena a nivel nacional, estas etnias presentan costumbres sociales y culturales distintas a las ejercidas en las ciudades urbanizadas (Espinosa et al., 2020), añadiendo que la educación recibida no es satisfactoria, debido a que los maestros que laboran en estas instituciones urbanas y/o rurales en su gran mayoría no están familiarizados con la forma de aprendizaje que presentan estos escolares, ni el dialecto que estos puedan hablar como lengua originaria, lo que dificulta en gran manera la interiorización y recepción de las distintas informaciones cognitivas y habilidades prácticas que recibe el alumno por parte del maestro (Carvajal & Armijo, 2020), es por ello que, ante lo expuesto, es imperativo poder mostrar algunos de los factores que tienen una influencia de distinto rango sobre la autorregulación del aprendizaje de los escolares de un distrito de la Selva peruana, ya que el futuro del país está en las manos de esta generación (Espejel & Jiménez, 2019). De esta manera, la presente investigación está en la búsqueda de determinar la influencia del estrés académico y el apoyo social de familiares y de amigos sobre la autorregulación del aprendizaje en escolares de un distrito de la selva peruana; así como la relación entre el estrés académico y del apoyo social de familia y de amigos en escolares de un distrito de la selva peruana, utilizando el modelo estadístico de ecuaciones estructurales, lo que permitirá ampliar esta relación de variables a grupos poblaciones con alto riesgo de inclusión sobretodo de interculturalidad.

### **Metodología**

El diseño de la investigación opto por el enfoque de tipo cuantitativo, así como explicativo, el diseño que se utilizo fue no experimental medido en un solo momento, es decir de corte transversal. El muestreo utilizado más acorde a la investigación fue el desarrollado no probabilístico, para poder obtener el número mínimo de participantes que debe tener la investigación se optó por utilizar la calculadora para tamaño muestral a priori para los modelos estadísticos de ecuaciones estructurales, el cual se garantizó con medidas de ajuste un margen de error del 0.05%; tras la aplicación de la calculadora estadística se obtuvo que la muestra final de la investigación la conformaran alrededor de 750 alumnos escolares de ambos sexos de 30 Instituciones públicas y privadas de educación mínima y básica en estatutos regulares del nivel secundario de primer a quinto año, sin incluir a los centros educativos de educación básica alternativa acelerada del distrito de San Martín de Pangoa, que pertenece a la Unidad de

Gestión Educativa local Pangoa, pertenecientes a la provincia de Satipo y del Departamento de Junín; 20 de estas instituciones son del sector rural y 10 instituciones son del sector urbano. Se incluyeron a los estudiantes activos durante el semestre académico cuyos padres hayan dado su consentimiento informado y el alumno haya dado su asentimiento informado.

Para obtener la data correspondiente, se procedió al recojo de la información de datos, el cual tuvo lugar durante los meses de Agosto a Octubre del 2024 de manera presencial en las inmediaciones y áreas territoriales de las distintas instituciones educativas de educación secundaria en los sectores rurales, ya que los alumnos de etnias nativas no cuentan con equipos tecnológicos para la respuesta de encuestas de manera virtual; por su parte en las instituciones educativas urbanas, se tuvo que recolectar la información de forma no presencial, utilizando las distintas plataformas virtuales que se encuentra en la actualidad, la más utilizada en la investigación fue la plataforma de Google forms, debido a la facilidad de equipos tecnológicos que cuentan los alumnos. La primera parte de la encuesta y de la recolección de datos, fue la suscripción de los aspectos sociodemográficos de los escolares de un distrito de la selva peruana, estos fueron: edad (expresada en años), sexo (femenino, masculino), religión (católico, evangélico, adventista, otros) y etnia (nomatsigenga, ashaninka, colono).

Para la variable Autorregulación del aprendizaje se empleó el cuestionario creado por (Fernández et al., 2022). Tiene 40 ítems dividido en 3 amplias dimensiones: D1: Motivación y actitud hacia el aprendizaje (comprende los ítems 1-10); D2: Estrategias cognitivas (comprende los ítems 11-26); D3: Autoevaluación y regulación metacognitiva (comprende los ítems 27-40), cada pregunta es evaluada en escala Likert de 1 (muy poco de acuerdo) hasta 5 puntos (totalmente de acuerdo). El instrumento en múltiples estudios ha tenido confiabilidad mediante alfa de cronbach  $\alpha > .86$  en D1,  $\alpha > .89$  en D2,  $\alpha > .91$  en D3, con un  $\alpha > .96$  en la escala general, así como una validez de constructo con una carga factorial de  $r > .4$  entre todos los ítems y dimensiones (Ordoñez et al., 2023; Raúl & Girao, 2023; Vásquez et al., 2023).

Referente a la variables denominada Estrés Académico, se utilizó la escala SISCO 21 validado es estudiantes de 13 a 17 años por (Torres & Ayala, 2022). Está conformado por 37 ítems divididos en 5 dimensiones: D1 – D2: Constitutivas (ítems 1-2), D3: Estresores (ítems 3-9), D4: Reacciones (ítems 10-28), D5: Estrategias de afrontamiento (ítems 29-37) con una puntuación que oscila en una escala denominada tipo Likert, con valores que van desde el número 1 (cuyo significado es nunca) hasta el numero 5 (cuyo significado es siempre). Esta escala como tal ha reportado una confiabilidad mediante alfa de Cronbach  $\alpha > .85$  en D1 y D2,  $\alpha > .83$  en D3,  $\alpha > .87$

en D4 y  $\alpha > .85$  en D5. En la valoración de la consistencia interna de cada uno de los ítems, presentaron que todos ellos tienen una correlación positiva con los distintos métodos estadísticos de confiabilidad, con el  $p < .01$  y con un  $r$  de Pearson  $> .67$ . Así mismo todos los ítems tienen un KMO  $> .923$  y un análisis factorial  $r > .832$ .

Referente a la variable denominada Apoyo social percibido, se optó por la utilización del cuestionario emitido por (Gonzales & Landero, 2011). La escala está conformada por 15 ítems dividido en 2 ajustadas dimensiones: La primera dimensión D1: Apoyo familiar (conformada por 8 ítems, son los siguientes: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 14), la segunda dimensión D2: Apoyo de los amigos (conformada por 7 ítems, son los siguientes: 2, 4, 6, 8, 10, 12 y 15) según la escala en mención, los puntajes oscilares entre 15 a 75 puntos, siendo 15 el puntaje mínimo para el cuestionario y 75 puntos el puntaje máximo para el cuestionario, cuyo resultado se expresa que a mayor número obtenido en el cuestionario, mayor percepción del apoyo social por parte del estudiante. La escala tiene una alta confiabilidad mediante alfa de Cronbach  $\alpha > .923$  para D1 y  $\alpha > .895$  para D2, con un  $\alpha > .918$  para la escala completa.

Para la lectura y análisis de los datos se procedió a utilizar el lenguaje de programación R versión 4.0.2 (R Foundation for Statistical Computing, Austria; <http://www.R-project.org>).

Según la naturaleza categórica o numérica las variables se describieron como frecuencias absolutas y relativas (%), promedio  $\pm$  desviación estándar (DE), asimetría ( $g_1 < 3$ ) y curtosis ( $g_2 < 10$ ) según los criterios de Kline. Se verificaron valores inferiores a 5 de los supuestos de normalidad y estimación multivariante de Mardia, luego y se realizó un análisis bivariante, verificado por correlaciones entre variables. Para probar las hipótesis, se realizó el modelado de ecuaciones estructurales (SEM) para evaluar los efectos directos y mediados de las variables predictoras latentes sobre las variables de resultado. Para el análisis estadístico y la prueba de los modelos de ecuaciones estructurales se siguió la propuesta de Kline y se utilizó la media ajustada por mínimos cuadrados ponderados (WLSM). Los índices de ajuste comparativo (CFI) y de ajuste de Tucker-Lewis (TLI) con valores entre 0,90 y 0,95 indicarían un ajuste aceptable y valores superiores a 0,95 indicarían un ajuste adecuado respectivamente. Los índices de error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y de residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) con valores entre .05 y .08 indicarían un ajuste aceptable y valores por debajo de .05 indicarían un ajuste adecuado, respectivamente.

La presente investigación cumplió con los estándares éticos internacionales aprobados en la declaración hecha por Helsinki hechos en el año 2000, así mismo cada uno de los

procedimientos en personas naturales y jurídicas que se realizaron durante la investigación han sido aprobados por la junta directiva de la oficina de ética dentro del programa de investigación, la cual es una de las ramas de investigación de la escuela de posgrado en Educación pertenecientes a la Universidad Privada Peruana Unión bajo número de resolución N° 2024-CE-EPG-00076, así mismo, esta investigación conto con la aprobación de cada uno de los representantes de cada una de las instituciones educativas que tuvieron ingerencia en el estudio.

## Resultados

El total de muestra de la investigación englobo a 758 escolares, tras una evaluación exhaustiva de análisis complementario de los datos obtenidos de manera presencial y virtual, se optó por eliminar 8 encuestas obtenidas de manera presencial debido a que no estaban correctamente rellenas por los estudiantes, por consiguiente, la muestra fue de 750 escolares de instituciones públicas y privadas sin considerar a las instituciones de educación básica acelerada, con edad promedio de 15 años y proporción similares entre hombres (50.3%) y mujeres (49.7%). La mayor proporción de la población profesa la fe evangélica y pertenece a la etnia nomatsigenga (Tabla 1)

Tabla 1. Características generales y sociodemográficas de población de estudio

<b>Variables</b>	<b>Total (n=750)</b>
Edad (expresada en años)	14.9 ± 1.46
Sexo (%)	
Hombre	377 (50.3%)
Mujer	373 (49.7%)
Religión (%)	
Adventista	67 (8.93%)
Católico	204 (27.2%)
Evangélico	229 (30.5%)
Ninguno	214 (28.5%)
Otro	36 (4.80%)
Etnia (%)	
Ashaninka	187 (24.9%)
Colono	208 (27.7%)
Nomatsigenga	355 (47.3%)

VARIABLES presentadas como promedio  $\pm$  desviación estándar (DE) o expresados de manera entera no decimal tanto en valores absolutos como relativos de frecuencias.

### Análisis Preliminar

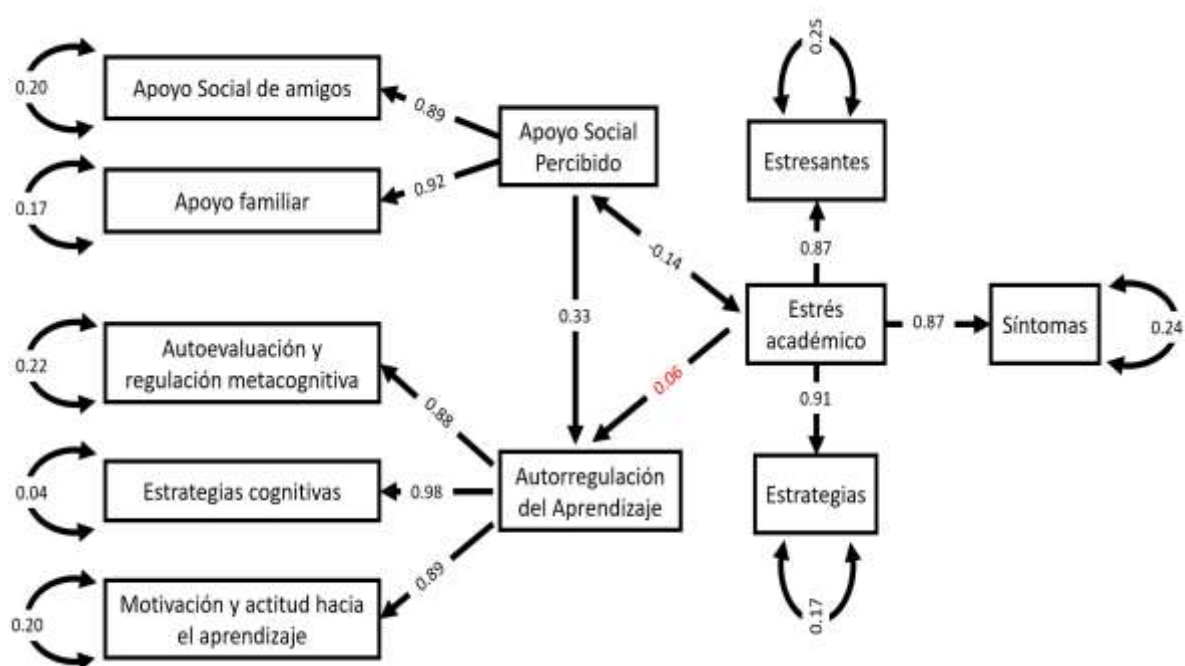
Para el análisis preliminar, se debe de observar la tabla 2 cuya redacción muestra los resultados descriptivos de la matriz de correlaciones, el cual muestra una correlación de manera positiva y significativa entre la variable autorregulación del aprendizaje y la variable apoyo social percibido con los siguientes datos estadísticos ( $r=0.30$ ,  $p<0.11$ ) y sus dimensiones, sin embargo, no se evidencia correlación entre el estrés académico y la autorregulación del aprendizaje ( $r=-0.00$ ,  $p <0.05$ ), así como en la dimensión síntomas, sin embargo, encontró relación con las dimensiones estresantes ( $r=-0.11$ ,  $p<0.01$ ) y estrategias del estrés académico ( $r=0.07$ ,  $p<0.01$ ). encontrando esta última correlación muy débil

Tabla 2. Muestra de las correlaciones múltiples y variadas entre las variables de estudio

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	g1	g2
1. Autorregulación del Aprendizaje	132.1 6	32.9 2			-0.51	0.20
2. Apoyo Social Percibido	46.41	11.0 7	<b>0.30 (0.23-0.36) **</b>		0.12	0.06
2.1 Apoyo social amigos	22.03	5.77	<b>0.28 (0.21-0.34) **</b>		0.02	-0.36
2.2 Apoyo familiar	24.37	5.85	<b>0.29 (0.22-0.36) **</b>		0.21	0.09
3. Estrés académico	64.44	30.1 6	-0.00 (-0.07-0.07)	<b>-0.15 (-0.22 - -0.08) **</b>	-0.91	0.24

3.1 Estresantes	17.58	8.47	<b>-0.11 (-0.18 - -0.03)</b> **	<b>-0.16(-0.23 - -0.09)</b> **	-0.77	0.008
3.2 Síntomas	30.03	15.9 2	0.02 (-0.05-0.09)	<b>-0.17 (-0.24 - -0.10)</b> **	-0.38	-0.35
3.3 Estrategias	16.83	8.14	<b>0.07 (0.00-0.14) *</b>	-0.05 (-0.12 - 0.03)	-0.75	-0.01

Variables presentadas con sus promedios (M), desviaciones estándar (SD), r e valores expresados en los distintos intervalos de confianza al 95%. Valores estadísticamente significativos \*p<0.05 o \*\*p<0.01, valores con asociación significativa según la estadística inferencial por R de Pearson. g1, asimetría; g2, curtosis.



**Figura 1.** Resumen en gráfico emitido para el modelo explicativo de ecuaciones estructurales de autorregulación del aprendizaje y el apoyo social sobre el estrés académico en escolares de un distrito de la selva peruana.

### Análisis del modelo teórico

Al momento de analizar los datos obtenidos respecto al modelo teórico que se han estudiado, y ajustando los datos a lo referente en la estadística inferencial, el ajuste que se realizó fue el adecuado para la muestra descrito (Figure 1), el resultado de la prueba chi cuadrado fue de  $\chi^2 = 45.97$ ,  $df = 7$ , el p valor mínimo para obtener unos resultados de calidad fueron de  $p < 0.001$ , para el análisis de la covarianza de la investigación con la covarianza de la hipótesis nula de la investigación se obtuvieron los siguientes datos: CFI = 0.956, por su parte, para el ajuste obtenido por distintos grados de libertad en la investigación se obtuvo que el TLI = 0.973, RMSEA = 0.080 (CI: 0.063–0.111), SRMR = 0.048. Con este resultado, H<sub>1</sub> se confirma emitiendo que respecto a la influencia del apoyo social percibido referente al aspecto familiar y al aspecto de amigos ( $\beta = 0.33$ ,  $p < 0.001$ ) en la autorregulación del aprendizaje. No obstante, esta relación es directamente proporcional por lo que por cada unidad de aumento en el apoyo social aumenta en 0.33 la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, respecto a la H<sub>2</sub>, la investigación emite el resultado que no se puede objetivizar una relación causal entre la variable estrés académico de los escolares de un distrito de la selva peruana con la autorregulación del aprendizaje ( $\beta = 0.06$ ,  $p > 0.05$ ). Por último, respecto a la H<sub>3</sub> se evidencia relación inversamente proporcional entre la variable apoyo social percibido por parte de la familiar y por parte de los amigos y la variable estrés académico ( $\beta = -0.14$ ,  $p < 0.01$ ) en el cual cada unidad de aumento en la variable apoyo social percibido a predominio de apoyo de familiar y luego de apoyo de amigos disminuye en 0.14 el estrés académico.

Se observa covarianza negativa entre la variable apoyo social percibido por parte de la familia y por parte de los amigos con la variable estrés académico, con varianzas bajas en la mayoría de sus componentes, el estrés académico mostró una varianza acorde a los estipulado.

### **Discusión**

El enfoque principal al realizar esta investigación fue lograr determinar si la variable estrés académico y la variable apoyo social percibido tanto de apoyo de la familia, como el apoyo de amigos tienen influencia sobre la autorregulación del aprendizaje en escolares de un distrito de la selva peruana. Se encontró que los estudiantes de la selva peruana que tienen un buen grado de apoyo social percibido a predominio de la dimensión apoyo familiar, pero también en la dimensión apoyo de amigos tienen una influencia positiva sobre la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, el estrés académico tiene una influencia negativa sobre el apoyo social percibido tanto en dimensión de amigos como familia, sin embargo, el estrés académico no tiene influencia sobre la autorregulación del aprendizaje.

Un resultado demasiado importante que se obtuvo durante el transcurso del análisis de datos de la presente investigación indica que el estudiante de un distrito de la selva peruana que percibe el apoyo de la familia y de su entorno de amigos generan una mejor autorregulación del aprendizaje en comparación con los estudiantes que no sientan el apoyo de la familia o amigos. Este resultado concuerda con lo descrito por (Palacios et al., 2023) quien menciona que, en niños mayores de 10 años, que son escolares de la ciudad habitada en gran número de Cuenca en Ecuador, que la variable principal de estudio es la autorregulación del aprendizaje se relaciona eficazmente de manera positiva con el apoyo familiar principalmente en las metas del logro parenteral. Este apoyo familiar es a predominio de la forma parenteral femenino, con la dimensión plasmada en meta “evitación del fracaso al corto y largo plazo durante la etapa escolar”, el cual se relaciona positivamente con la autorregulación del aprendizaje ( $\rho=.25$ ,  $p$  valor $=.0001$ ). De la misma manera (López et al., 2023) menciona en su investigación en población escolares adolescente de la región costera resaltada en las inmediaciones del Biobío y la región ubicada en el departamento de Ñuble, la cual es una colonia autóctona en el país de Chile, que la disposición familiar al estudio tiene una relación estadísticamente significativa en relación positiva con la dimensión y variable autoeficacia de los escolares que son propios de esta región ( $r= .761$ ) y dimensión desempeño en las estrategias cognitivas ( $r= .738$ ) de la autorregulación del aprendizaje, cabe resaltar que todos los datos de esta investigación se realizaron en todo el transcurso que produjo el confinamiento por la infección que produjo el virus COVID-19 donde la permanencia del adolescente con la familia era en su totalidad. Por su parte, (Izar et al., 2019) quien realizó su trabajo de investigación en adolescentes escolares de la ciudad de Álava en el país de España, menciona que el apoyo de amigos tiene una correlación positiva significativa con la implicación cognitiva ( $r= .096$ ;  $p<0.05$ ) y conductual ( $r= .096$ ;  $p<0.05$ ) de la autorregulación del aprendizaje a predominio femenino; de la misma manera, el apoyo familiar percibido muestra la mayor correlación positiva con la autorregulación del aprendizaje sin diferencia de sexos ( $r= .354$ ,  $p<0.05$ ).

Desde una perspectiva psicológica los efectos protectores dentro del contexto del estudiante que orientan a promover una correcta autorregulación del aprendizaje son el grado de percepción del apoyo tanto en el nivel de familia como en la dimensión de amigos, el cual engloba un conjunto de procedimientos emitidos por la familia, que es el parentesco principal y secundario a ellos, el apoyo de los amigos (Gaxiola & González, 2019). Este apoyo familiar cuando se desarrolla de la manera correcta, provee al estudiante de ayuda económica y

emocional para su correcto desarrollo académico, ya que todo este apoyo implica proveer al estudiante de algunas características importantes, tales como la seguridad de vivienda, seguridad de los alimentos diarios a consumir, seguridad de vestimenta para sus distintas actividades, seguridad para los gastos escolares que puedan surgir durante el desarrollo de su aprendizaje tanto directos como indirectos, es decir, transporte escolar, uniformes, materiales escolares, etc. (Dougherty & Sharkey, 2017). El apoyo emocional, en la etapa de adolescencia, se orienta a que cada integrante correspondiente al entorno familiar del estudiante ejerce un rol de suma importancia siendo mediador, sin embargo, para el adolescente los amigos son el ente principal para el apoyo emocional en la autorregulación del aprendizaje, ya que los amigos escuchan los problemas que tiene el estudiante y brindan consejos que son de aceptación para el mismo, ya que la percepción que el adolescente tiene depende grandemente del grupo de amigos con los que tiene más contacto (Elvira & Pujol, 2014). Otra variable importante que ejerce la familia durante la etapa de escolar del menor, es que ejerce dentro de la variable autorregulación del aprendizaje es la relación de facilitación mutua y estimulación motivacional incondicional, lo que conlleva a un ambiente familiar positivo, que es lo que todo estudiante necesita para poder mejorar su aprendizaje (G. Martínez et al., 2020). Es por ello, que la familia y los amigos, ejercen un distinto tipo de apoyo al estudiante, que se complementan entre sí, para generar estrategias de mejora de la autorregulación de su aprendizaje, lo que se relaciona de manera positiva con la teoría de ambientes positivos, en el que se indica que, un ambiente familiar y un entorno amical con estas características, propician un escenario multidisciplinario en el que puedan ser libres de orientar la forma de aprendizaje y superación de manera significativa y repetitiva por parte del estudiante, lo que influye directamente en la autorregulación del aprendizaje (Justiniano & Cancino, 2024; Precht et al., 2016; Salazar et al., 2023).

En la base neta de cada uno de los resultados de este trabajo, también se encontró que el estrés académico tiene una influencia negativa sobre la variable apoyo social sobre la percepción a nivel familiar y a nivel de los amigos, tanto en la dimensión familia como en la dimensión amigos en escolares de la selva peruana en 0.14 veces más, lo que se traduce que a mayor estrés académico menor percepción del apoyo social. Resultado distinto a lo reportado por (Morales et al., 2021) en el que menciono que el estrés no tiene una relación estadísticamente significativa el apoyo familiar ( $\beta$  .788; p valor 1.01) y el apoyo de amigos ( $\beta$  -1.45; p valor 1.01) en adolescentes de 16 y 17 años de distintos distritos del País de Chile.

El apoyo social percibido es fundamental para poder sobrellevar la carga académica que presente el estudiante de educación básica regular, sin embargo, puede verse afectado de manera negativa, si el estudiante está sometido a grandes niveles de estrés académico (Dominguez et al., 2024). Se ha observado que, los niveles moderados y altos de estrés académico, influyen negativamente y de manera directa sobre la percepción de la variable apoyo social tanto familiar como de amigos, lo que conlleva a que, a pesar, de que el estudiante tenga soporte familiar y de entorno amical, su autorregulación del aprendizaje puede verse afectado negativamente por el estrés académico que presenta, dejando de lado el soporte que le pueden dar los padres y sus amigos más cercanos (Emiro et al., 2023).

Otro resultado importante es que la variable estrés académico no tiene ningún tipo grado de influencia sobre la variable autorregulación de los escolares de un distrito de la selva peruana, mismo resultado descrito por (Valiente et al., 2020), quien describió su más reciente trabajo empírico en estudiantes del último grado de nivel escolar secundario y el equivalente de décimo año en países de no habla hispana en edades que oscilaban entre 15 y 17 años que pertenecían a 9 centros de estudios de secundaria de la ciudad de Cantabria en el país de España, que el grado de interacción entre dos variables sumamente conocidas, tuvo un grado de efecto entre la variable estrés escolar y la autorregulación del aprendizaje no genera ningún tipo grado de asociación entre ninguna estadística inferencial generada, por lo tanto no es estadístico asociarse a esta asociación ( $\lambda_{\text{Wilks}} = .948$ ;  $F_{(32,1849)} = .711$ ;  $p = .711$ ;  $\eta_p^2 = .013$ ) en adolescentes respectivamente. Este resultado no tuvo diferencias tampoco entre el grado de niveles distintos sumamente discordantes de la variable estrés escolar, ni en sexos de los estudiantes. Distinto resultado mostró (Gaeta et al., 2021) en su investigación hecha en adolescentes escolares mexicanos, en el que dio a conocer que el estrés académico, principalmente en su dimensión miedo ( $\beta = .59$ ;  $p < .001$ ) y desesperación ( $\beta = .010$ ;  $p < .001$ ) inciden de manera positiva sobre la autorregulación del aprendizaje. Es decir, ante un mayor miedo y desesperación mejor autorregulación del aprendizaje. Por su parte, (Tacca et al., 2022) en su trabajo empírico, el cual tuvo hechos realizada en la ciudad de Lima – Perú, en estudiantes de cada uno de los últimos grados escolares con edades que oscilan entre los 14 a 17 años de la educación básica secundaria de múltiples y distintos instituciones públicos y privados informó que el estrés académico presenta un pobre grado de correlación y baja negativa con la variable autorregulación del aprendizaje en escolares adolescentes peruanos, la dimensión predominante

del estrés académico fue la de síntomas ( $p < 0.001$ ;  $r = -.034$ ), siendo los síntomas predominantes la fatiga, la cefalea, ansiedad e incremento del apetito respectivamente.

Dentro de la autorregulación del aprendizaje, existen 3 fases importantes dentro de su manejo, estos son: la disposición, el grado de ejecución y cada una de las evaluaciones de los distintos resultados que se han venido obteniendo sobre su aprendizaje; es así como los estudiantes se pueden mantener activos tanto en cognición como emocionalmente hablando con el único objetivo de poder alcanzar los objetivos trazados académicamente (Usán et al., 2018). La variable indistinta de la autorregulación del aprendizaje enfoca a dar múltiples permisiones a los estudiantes tener un mayor compromiso en la realización de las tareas, mejorar y potenciar su rendimiento académico, así como mejorar la transición de una educación básica a una educación técnica o superior, sin que pueda afectar al estudiante al fracaso (Sáez et al., 2023). Es aquí, donde entra a tallar el estrés académico, este puede interferir en cualquiera de las tres etapas de la variable de la autorregulación del aprendizaje y puede conllevar al fracaso académico, debido a que no solo te genera un componente emocional como la baja de autoestima, la falta de interés, la disminución de las ganas de estudiar; si no que, genera también un componente físico el cual se define como cansancio, fatiga, malestar general, depresión, que conlleva a que el estudiante no se desenvuelva de la mejor manera en su aprendizaje. El resultado de nuestra investigación muestra que no existe asociación entre el estrés académico y la autorregulación del aprendizaje, este resultado puede ser descrito debido a varios componentes, el principal es la población, que en su mayoría es indígena, segundo el factor social y el tercero el componente geográfico, ya que la mayoría de los resultados de las distintas investigaciones se realizaron en zonas urbanas, podría ser una explicación clave en nuestra investigación.

### **Limitaciones**

La principal limitación teniendo en cuenta amplios márgenes de error de la presente investigación realizada es que los participantes en su mayoría fueron en su mayoría adolescentes de la selva peruana que su dialecto principal es el Nomatsigenga seguido de la lengua ashaninka y castellano de un distrito de la selva peruana, limitando que los resultados se puedan generalizarse y extrapolarse a un contexto de la selva peruana, ya que existen 11 dialectos amazónicos más que existen en el territorio nacional selvático peruano. A pesar de esta limitación, la presente investigación tiene relevancia debido a los escasos de información

que se tiene sobre la variable indispensable de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de distinta cultura y estatus socioeconómico como son las comunidades nativas y centros poblados de la selva peruana. Asimismo, los resultados acreditan la necesidad de realizar más investigación en estas poblaciones peruanas con la finalidad de potenciar con nuestro granito de arena a la contribución y a la mejora de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes adolescentes ajenos a la capital del Perú que serán el futuro del país.

Otra limitación de la investigación es que al ser una población con dialecto primario nomatsigena y asháninca en su mayoría y como segunda lengua el castellano, es imprescindible que se pueda crear escalas de medición con analogía lingüística para este tipo de población y tener resultados más concretos sobre las diversas problemáticas estudiadas en esta población, se insta que, para futuras investigaciones, se realicen estudios con enfoque intercultural en cuanto a instrumentos de medición.

### **Conclusión**

En conclusión, la variable de apoyo social percibido tanto a nivel familiar como a nivel de amigos ejerce una influencia positiva sobre la variable indispensable de autorregulación del aprendizaje, por otro lado, la variable estrés académico ejerce una influencia negativa sobre el apoyo social percibido, pero no ejerce influencia alguna sobre la autorregulación del aprendizaje.

### **Referencias**

- Anchundia, P., Cochea, N., & Chavarría, M. (2024). Autorregulación emocional y aprendizaje: percepción y experiencia de los estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 5(5), 90–115. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-004>
- Arhuis, W., & Ipanaqué, M. (2023). The Relationship Between Social Skills, Psychological Well-Being, and Academic Performance in University Students in Chimbote, Peru. *Revista Electronica Educare*, 27(2). <https://doi.org/10.15359/REE.27-2.15848>
- Arrieta, N., & Arnedo, G. (2020). Sustancias inhibitoras de sueño, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de medicina y enfermería de universidades de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Educación Médica*, 21(5), 306–312. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2018.10.009>
- Blanco, N., Castro, Y., Martínez, Y., González, J. L., Abreus, I., & Ruíz, A. (2023). Resiliencia en estudiantes del nivel técnico profesional de enfermería en una institución educativa cubana. *Revista Eugenio Espejo*, 17(2), 67–77. <https://doi.org/10.37135/EE.04.17.08>

- Carvajal, C., & Armijo, P. (2020). PARTICIPACIÓN Y APOYO DE LA FAMILIA INDÍGENA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS. *Educação & Sociedade*, 41(1), 91–110. <https://doi.org/10.1590/ES.211521>
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), 108–120. <https://doi.org/10.24265/LIBERABIT.2021.V27N2.07>
- Dominguez, S., Valente, S., Lourenco, A., Peceros, B., Diaz, M., & León, S. (2024). Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes de secundaria peruanos: influencia del engagement académico y de la autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 26(2), 198–210. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23116>
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74(17), 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.021>
- Elvira, M., & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557–1567. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY13-4.VCIU>
- Emiro, J., Bedoya, E., Cuartas, G., Casaretto, M., & Vilela, P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología*, 39(1), 62–71. <https://doi.org/10.6018/ANALESPS>
- Espejel, M., & Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10(19), 26. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V10I19.540>
- Espinosa, J., Hernández, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>
- Fernández, J., Martínez, H., Rojas, L. M., & Galindo, R. (2024). Learning Self-Regulation Scale: validation of an instrument for secondary and upper secondary education. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 33–43. <https://doi.org/10.5209/rced.82444>
- Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- García, I., Romero, S., Ramos, D., & Rubio, S. (2023). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(48), 48–64. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V22.N48.2023.003>

- Gaxiola, J., & González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E08.1983>
- Gonzales, M., & Landero, R. (2011). Propiedades Psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una Muestra de Estudiantes. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 33(1), 29–34. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.85392>
- Guirado, A., Gimenez, Y., & Mazzitelli, C. (2022). La enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico desde la perspectiva de futuros profesores de Ciencias Naturales. *Educación*, 31(60), 197–214. <https://doi.org/10.18800/EDUCACION.202201.009>
- Gutiérrez, J., Garzón, J., Gonzalez, D., & Segura, A. (2023). Factors related to academic performance among engineering students: a descriptive correlational research study. *DYNA (Colombia)*, 90(227), 35–44. <https://doi.org/10.15446/DYNA.V90N227.107150>
- Guzmán, A., Bustos, C., Zavala, W., Castillo, J. L., Guzmán, A., Bustos, C., Zavala, W., & Castillo, J. L. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 40(2), 197–211. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082022000200197>
- Izar, I., Rodríguez, A., & Escalante, N. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar: Correlaciones y variabilidad. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 23. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.86>
- Justiniano, R., & Cancino, D. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes Revista de Investigación*, 8(32), 380–392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Lara-Sotomayor, J. E., Suárez-Erazo, R. T., & Carrera-Gallardo, A. E. (2024). Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: Variables que inciden en su desarrollo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 24-35. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.3>
- Lastre, K., López, L. D., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102–115. <https://doi.org/10.17081/PSICO.21.39.2825>
- Ledesma, Y., & Cobos, Á. (2023). Motivational factors and academic performance in the hybrid modality. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 18(3). <https://doi.org/10.37467/REVSUMAN.V18.4884>
- López, V., Llamas, F., Sospedra, M. J., & Martínez, I. (2022). Relación entre creatividad y rendimiento académico en España y Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(86), 31–52.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8553595&info=resumen&idioma=EN>  
G

- López, Y., Guíñez, A., Torres, V., Sáez, F., Muñoz, K., & Becerra, J. (2023). Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 111–125. <https://doi.org/10.22544/RCPS.V42I01.07>
- Mamani, J. (2022). Apoyo familiar y rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa agropecuaria del centro poblado de Chejani, Puno, 2022. In *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/103317>
- Martínez, G., Torres, M., & Ríos, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11(19), 1–17. [https://doi.org/10.33010/IE\\_RIE\\_REDIECH.V11I0.657](https://doi.org/10.33010/IE_RIE_REDIECH.V11I0.657)
- Martínez, I., Meneghel, I., & Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111–119. <https://doi.org/10.1016/J.PSICOD.2019.01.003>
- Maytorena, M., Arias, Y., Jiménez, M., & González, L. (2023). Agency in educational settings and academic performance in Colombian college students. *Informes Psicológicos*, 23(1), 255–269. <https://doi.org/10.18566/INFPSIC.V23N1A16>
- Morales, M., Rojas, L., Guzmán, E., & Baeza, C. (2021). Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Educación*, 336–350. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V46I1.45585>
- Olórtegui, L., Deroncele, A., Romero, M., Aguilar, W. F., & Olórtegui, O. (2023). The University student as customer: Relationship with student satisfaction and academic performance. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 535–544.
- Ordoñez, C., Arimborgo, C., & Gonzales, G. (2023). Manganeso, otro contaminante en el aire que afecta el rendimiento escolar en el Perú. *Revista de La Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 36(2), e748–e748. <https://doi.org/10.36393/SPMI.V36I2.748>
- Palacios, M., Torío, S., & Murga, M. (2023). Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes. *Alteridad*, 17(2), 291–303. <https://doi.org/10.17163/ALT.V17N2.2022.09>
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 165–182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Raúl, W., & Girao, A. (2023). Rotación de personal docente y los logros de aprendizaje en la Facultad de Administración de la Universidad Peruana de los Andes 2018, sede Jesús María. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5335–5346. [https://doi.org/10.37811/CL\\_RCM.V7I3.6554](https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I3.6554)

- Sáez, F., García, H., Mella, J., López, Y., Olea, C., & Contreras, C. (2023). Rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje en estudiantado Secundario Técnico Profesional chileno durante el COVID-19. *Revista Educación*, 47(2), 106–132. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V47I2.53640>
- Salazar, J., Zapata, G., & Leihy, P. (2023). Student aid programs and institutional change in Chilean universities. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 14(40), 171–190. <https://doi.org/10.22201/IISUE.20072872E.2023.40.1551>
- Tacca, D., Alva, M., & Tacca, A. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 27(2223–3033), 15–32. <https://doi.org/10.53287/yhtp7673mi81z>
- Taveras, L. (2022). Cognitive and affective variables predictive of the academic performance of university students. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2022(18), 118–131. <https://doi.org/10.46661/IJERI.6189>
- Torres, J., & Ayala, R. (2022). El estrés académico y su relación en la calidad de vida de estudiantes de un colegio residentado del Perú. *Revista Cuidado y Salud Pública*, 2(2), 63–68. <https://doi.org/10.53684/csp.v2i2.55>
- Usán, P., Salavera, C., Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95–112. <https://doi.org/10.15517/AP.V32I125.32123>
- Valdivia, P., & Tamayo, E. (2023). Función del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de Administración y Negocios Internacionales en una institución universitaria en Perú. *MLS Educational Research (MLSER)*, 7(1), 131–152. <https://doi.org/10.29314/MLSER.V7I1.1096>
- Valiente, C., Suárez, J., & Martínez, M. (2020). Self-regulated learning, school stress and academic achievement. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161–176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Vásquez, G., Vásquez, E., Salvador, I., Vásquez, E., Guevara, J., & Salvador, G. (2023). Uso y efectividad de los entornos virtuales de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de veterinaria. *Revista de Investigaciones Veterinarias Del Perú*, 34(1), 125–140. <https://doi.org/10.15381/RIVEP.V34I1.24613>

