

Niel Macedo

Tesis en formato de artículo_Macedo_30-12-25.docx

 My Files My Files Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:543635052

Fecha de entrega

30 dic 2025, 1:19 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

30 dic 2025, 1:31 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

Tesis en formato de artículo_Macedo_30-12-25.docx

Tamaño del archivo

1.1 MB

51 páginas

9962 palabras

59.860 caracteres

13% 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)
- Trabajos entregados

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 13%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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.

Fuentes principales

- 13% Fuentes de Internet
- 6% Publicaciones
- 0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	1%
2	Internet	revistas.uned.es	<1%
3	Internet	hdl.handle.net	<1%
4	Internet	repositorio.upeu.edu.pe:8080	<1%
5	Internet	repositorio.usmp.edu.pe	<1%
6	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
7	Internet	www.researchgate.net	<1%
8	Internet	dialnet.unirioja.es	<1%
9	Internet	ridao.cat	<1%
10	Internet	revista.uch.edu.pe	<1%
11	Internet	lume.ufrgs.br	<1%

12	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
13	Publicación	Sergio Daniel Solares Barbosa. "Paternal Postpartum Depression in the Military H...	<1%
14	Internet	revhabanera.sld.cu	<1%
15	Publicación	M. Ángeles Casares, Adriana Díez-Gómez, Alicia Pérez-Albéniz, Eduardo Fonseca-P...	<1%
16	Internet	www.frontiersin.org	<1%
17	Internet	www.revistafarmaciahospitalaria.es	<1%
18	Internet	repositorio.unapiquitos.edu.pe	<1%
19	Internet	repositorio.uss.edu.pe	<1%
20	Internet	dspace.unitru.edu.pe	<1%
21	Internet	opencriticalcare.org	<1%
22	Internet	portal.amelica.org	<1%
23	Internet	repositorio.ucsp.edu.pe	<1%
24	Internet	core.ac.uk	<1%
25	Internet	eventosucmss.sld.cu	<1%

26	Internet	rua.ua.es	<1%
27	Internet	upc.aws.openrepository.com	<1%
28	Internet	deustoteka.deusto.es	<1%
29	Internet	idus.us.es	<1%
30	Internet	pmc.ncbi.nlm.nih.gov	<1%
31	Internet	repositorio.unc.edu.pe	<1%
32	Internet	revhph.sld.cu	<1%
33	Internet	riuma.uma.es	<1%
34	Internet	www.wpanet.org	<1%
35	Internet	link.springer.com	<1%
36	Internet	repositorio.ufmg.br	<1%
37	Internet	repositorio.umariana.edu.co	<1%
38	Internet	repositorio.unfv.edu.pe	<1%
39	Internet	repositoriodigital.ucsc.cl	<1%

40	Internet	revistahorizonte.ujat.mx	<1%
41	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
42	Publicación	Ashley Edwards, Mia Cristina Daucourt, Sara Hart, Chris Schatschneider. "Measuri...	<1%
43	Internet	eprints.ucm.es	<1%
44	Internet	ies7-juj.infed.edu.ar	<1%
45	Internet	issuu.com	<1%
46	Internet	www.clinicaltrialsregister.eu	<1%
47	Internet	www.cochrane.org	<1%
48	Internet	www.scielo.sa.cr	<1%
49	Internet	www.scipedia.com	<1%

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Depresión, ansiedad y estrés sobre autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con mención
en Investigación y Docencia Universitaria

Autor:

Niel Oswaldo Macedo Muñoz

Asesor:

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Lima, diciembre de 2025

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Denis Frank Cunza Aranzábal, 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: **“DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y ESTRÉS SOBRE AUTOEFICACIA PARA LA LECTURA EN ADOLESCENTES PERUANOS”** del autor Niel Oswaldo Macedo Muñoz tiene un índice de similitud de % 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 19 días del mes de diciembre del año 2025.

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, al 19 de diciembre de 2025, siendo las 10:00 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/85297400750> la dirección del señor Presidente del Jurado: Mg. Josué Arturo Morán Condezo y los demás miembros siguientes:

Secretaria: Mtra. Karoline Elizabeth Chávez Vallejos
Asesor : Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal
Vocal : Mtro. Wilter Eyvi Mardel Morales García
Vocal : Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de trabajo de investigación de posgrado titulada: Depresión, ansiedad y estrés sobre autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos, del estudiante Niel Oswaldo Macedo Muñoz, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.

El Presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a los candidatos a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, el presidente del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por el candidato, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

Calificación: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 19 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE EXCELENTE, CON MÉRITO A LA EXCELENCIA

El presidente del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó al secretario la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, la presidenta del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



Presidente

Secretario

Candidato

Vocal

Vocal

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo agradecimiento a mi asesor, a mis docentes y a mis compañeros de la maestría, con quienes compartí espacios de formación académica basados en la fe, la educación y los valores. Asimismo, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional a lo largo de este tiempo.

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a mi querida tía Luz C. Espejo, quien me acompañó desde el inicio del proceso de esta maestría y que hoy descansa en la gloria del Señor, en la vida eterna.

ÍNDICE

1	Introducción.....	9
2	Método.....	16
2.1	Participantes	16
2.2	Instrumentos	17
2.3	Procedimiento.....	18
2.4	Análisis de datos.....	19
2.5	Aspectos éticos	20
3	Resultados.....	20
4	Discusión	22
4.1	Implicaciones.....	29
4.2	Limitaciones	30
4.3	Conclusión.....	31
5	Referencias	32
	Anexos.....	Error! Bookmark not defined.

Depresión, ansiedad y estrés sobre la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos

Depression, anxiety, and stress on reading self-efficacy in Peruvian adolescents

Resumen

Introducción: La lectura es un proceso complejo en los adolescentes en donde intervienen no solo aspectos cognitivos sino también motivacionales, entre estos últimos se encuentra la autoeficacia, la cual puede verse afectada por estados fisiológicos y emocionales negativos. Por ello, el objetivo de este estudio fue determinar si la depresión, la ansiedad y el estrés predicen de forma negativa la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos. **Método:** Estudio cuantitativo, de diseño explicativo transversal no experimental, basado en encuestas en 463 estudiantes adolescentes, con edades de 12 a 17 años, de una institución pública y dos instituciones privadas de Chanchamayo, Junín, Perú. Los instrumentos utilizados fueron las Escalas Abreviadas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) y la Escala de Autoeficacia para la Lectura. **Resultados.** Los resultados muestran que las mujeres presentan mayores niveles de depresión ($p = 0,038$) y de ansiedad ($p = 0,008$) que los varones. Se realizó un análisis SEM, obteniendo un ajuste satisfactorio: $\chi^2 = 474,24$, $p < 0,001$, $df = 7$, $CFI = 1,000$, $TLI = 1,006$, $RMSEA = 0,000$ y $SRMR = 0,004$. Esto confirma que la depresión ($\beta = -0,20$, $p = 0,013$) y la ansiedad ($\beta = -0,23$, $p = 0,003$) predicen de forma negativa la autoeficacia para la lectura, y rechaza que el estrés ($\beta = 0,03$, $p = 0,636$) predice la autoeficacia para la lectura en adolescente peruanos. El modelo explicó el 14,5% de la autoeficacia para la lectura. **Conclusión.** La depresión y la ansiedad predicen negativamente la autoeficacia para la

lectura en adolescentes peruanos. Sin embargo, no existe evidencia que sugiera que el estrés predice la autoeficacia para la lectura.

Palabras clave: depresión, ansiedad, estrés, autoeficacia lectora, adolescentes

Abstract

Introduction: The process of reading encompasses not only cognitive dimensions but also motivational factors, such as self-efficacy, which are crucial for learning among adolescents. These factors can be influenced by adverse physiological and emotional conditions. Consequently, the objective of this study was to ascertain whether depression, anxiety, and stress serve as negative predictors of reading self-efficacy in Peruvian adolescents. **Method:** This study employs a quantitative, non-experimental cross-sectional design, utilizing surveys to gather data from 463 adolescent students, aged 12 to 17 years, attending one public and two private schools in Chanchamayo, Junín, Peru. The research instruments include the Abbreviated Scales of Depression, Anxiety, and Stress (DASS-21) and the Self-Efficacy Scale for Reading. **Results.** The findings indicate that women exhibit significantly higher levels of depression ($p < 0.05$) and anxiety ($p < 0.01$) compared to men. A structural equation modeling (SEM) analysis was performed, demonstrating an excellent fit: $\chi^2 = 474.24$, $p < 0.001$, $df = 7$, CFI = 1.000, TLI = 1.006, RMSEA = 0.000, and SRMR = 0.004. This analysis confirms that depression ($\beta = -0.20$, $p < 0.05$) and anxiety ($\beta = -0.23$, $p < 0.01$) are negative predictors of reading self-efficacy, while stress ($\beta = 0.03$, $p = 0.636$) does not predict reading self-efficacy among Peruvian adolescents. The model accounts for 14.5% of the variance in reading self-efficacy. **Conclusion.** Depression and anxiety are negatively associated with reading self-efficacy

among Peruvian adolescents. Conversely, there is no empirical evidence to indicate that stress is a predictor of reading self-efficacy.

Keywords: depression, anxiety, stress, reading self-efficacy, adolescents

1 Introducción

La comprensión lectora es un elemento clave para la educación en los adolescentes y determinante en sus procesos de aprendizaje (Wang and Guthrie, 2004). En el último informe PISA de la OECD, los escolares peruanos están por debajo del nivel requerido de la competencia lectora mundial, lo que significa que no pueden demostrar de manera efectiva sus capacidades resolutivas (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Del mismo modo, según una evaluación nacional de logros de aprendizaje del MINEDU, menos del 20% de los estudiantes del segundo grado de secundaria alcanzó el nivel satisfactorio en lectura (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023b). La lectura constituye un proceso de alta complejidad en la que confluyen factores cognoscitivos y motivacionales, entre estos últimos, la autoeficacia se perfila como un elemento esencial para el desarrollo de las competencias lectoras (Linnenbrink and Pintrich, 2003). En esa línea, la autoeficacia lectora permite la integración de acciones y estrategias en el comportamiento lector eficaz en los escolares de educación básica regular (Alpuche and Vega, 2014). Además, dichas creencias influyen en una mejor comprensión de textos y en un mayor rendimiento en lectura (Hornstra et al., 2016), evidenciándose así una relación positiva y significativa entre la autoeficacia lectora con la comprensión lectora (Solheim, 2011) y con el rendimiento lector (Schöber et al., 2018). La autoeficacia para la lectura se define como la percepción personal sobre la capacidad

para abordar un texto con éxito, en función de su competencia y eficacia lectora (Schunk and Zimmerman, 1997).

Desde el enfoque teórico propuesto por Bandura, una de las fuentes relevantes en la formación de la autoeficacia corresponde a la activación fisiológica y emocional, en este marco, los individuos valoran sus propias capacidades a partir de señales somáticas; de modo que la presencia de estados psicológicos negativos puede debilitar esta percepción motivacional (Bandura, 1997). La teoría unificadora del cambio conductual de Bandura ha sido respaldada empíricamente por diversos estudios que verificaron el papel de la depresión (Maddux and Meier, 1995), la ansiedad (Woodrow, 2011) y el estrés (O’Leary and Brown, 1995) como factores de riesgo influyentes en la configuración de las expectativas de eficacia personal. Esto implica que estas experiencias desfavorables pueden ser interpretadas como indicadores de falta de competencia, afectando así su creencia en la capacidad de ejecutar con éxito determinadas tareas (Pajares and Schunk, 2001). A partir de la última pandemia, los escolares adolescentes se sometieron a cambios rutinarios que agravaron su salud mental; en ese sentido, la depresión y la ansiedad concentraron cerca del 45% de los problemas emocionales diagnosticados a nivel mundial (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021). En el Perú, de acuerdo con un estudio en línea el 30% de adolescentes afrontó al menos un problema psicológico (Ministerio de Salud [MINSA] and Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021). En situaciones severas, en un informe del INSM se reportó un aumento significativo en la prevalencia de episodios depresivos y ansiosos en niños y adolescentes (Instituto Nacional de Salud Mental [INSM], 2021).

Con base en lo descrito, disfunciones emocionales como la depresión, la ansiedad y el estrés pueden incidir desfavorablemente en el desarrollo de la autoeficacia para la lectura

en los adolescentes peruanos. La depresión se define como un estado continuo de disminución de la autoestima y pérdida de la motivación, vinculado a una percepción negativa de alcanzar metas individuales relevantes para una persona (Lovibond and Lovibond, 1995). Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, en la literatura revisada no se reportan estudios empíricos que relacionan la depresión con la autoeficacia lectora en población adolescente; no obstante, la evidencia proveniente de variables relacionadas con la autoeficacia lectora, como la autoeficacia académica, la comprensión lectora y el rendimiento lector, permite sugerir una posible relación negativa con la depresión. En un estudio con preadolescentes en Australia, se comprobó que la depresión predice negativa y significativamente el rendimiento en lectura (Cárdenas et al., 2022). Sin embargo, en el mismo país, en un estudio prospectivo con escolares, no hubo relación entre los síntomas depresivos y el rendimiento en lectura (Mundy et al., 2023). En Europa, en una investigación de corte longitudinal con alumnos noruegos de dieciséis escuelas secundarias, se identificó que el malestar psicológico en su dimensión depresiva se relacionó negativa y significativamente con la autoeficacia académica; así mismo, las mujeres tuvieron mayores niveles de malestar psicológico con síntomas depresivos y menor autoeficacia académica (Kristensen et al., 2023). En España, en un estudio con escolares, se reportó una relación inversa entre el estado de ánimo de la depresión y la comprensión lectora, además las mujeres reportaron más altos niveles de depresión (Quevedo-Blasco et al., 2023). No obstante, en Chile se realizó una investigación con adolescentes, donde no se evidenció relación entre la depresión y el rendimiento académico en lengua, siendo las mujeres quienes presentaron niveles más altos de sintomatología depresiva (Gedda-Muñoz et al., 2023).

La ansiedad constituye otro problema emocional y se define como un estado emocional marcado por ideas persistentes sobre hechos futuros adversos o catastróficos, los cuales generan una respuesta de carácter psicosomático (Lovibond & Lovibond, 1995). En la literatura académica consultada no se reportan estudios empíricos que analicen de manera directa la relación entre la ansiedad y la autoeficacia lectora, no obstante, investigaciones basadas en variables altamente relacionadas con la autoeficacia lectora como el rendimiento lector, la comprensión lectora y la autoeficacia académica, permite plantear la existencia de una posible relación negativa con la ansiedad. En Oceanía, en un estudio longitudinal con preadolescentes se evidenció que la presencia de elevados niveles de ansiedad disminuye el rendimiento lector, sin embargo, la ansiedad no alcanzó significancia estadística como factor predictivo del logro en lectura (Cárdenas et al., 2022); este hallazgo se ve reforzado por un estudio con alumnos australianos, en el que no se encontró relación significativa entre los síntomas ansiosos y el rendimiento en lectura (Mundy et al., 2023). No obstante, en el contexto asiático, en una pesquisa con escolares chinos con y sin dislexia, se encontró que la comprensión lectora se relacionó de forma inversa con la ansiedad lectora, y de forma directa con el autoconcepto lector para ambos grupos (Chung et al., 2024). En Noruega, en un estudio longitudinal con estudiantes de secundaria, se encontró relación negativa y significativa entre los niveles de ansiedad como componente del malestar psicológico y la autoeficacia académica; además, se observó que las mujeres presentaron mayores niveles de malestar psicológico con síntomas ansiosos y menor percepción de autoeficacia académica (Kristensen et al., 2023). En América, en una investigación realizada con estudiantes adolescentes chilenos no se evidenció relación significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico en el área de

8

5

37 lengua; pero se constató que las estudiantes mujeres presentaron niveles más elevados de ansiedad en comparación con sus pares varones (Gedda-Muñoz et al., 2023).

El estrés se define como un estado de sobrecarga emocional constante que dificulta la capacidad de enfrentar los problemas cotidianos de la vida, percibido por un alto grado de frustración (Lovibond and Lovibond, 1995). En cuanto a su relación con la autoeficacia lectora, en la literatura especializada no se reporta evidencia empírica al respecto; sin embargo, al considerar hallazgos asociados a constructos específicos de autoeficacia: general, académica, de afrontamiento y creativa, se sugiere la posibilidad de una relación negativa entre el estrés y la autoeficacia lectora. En el continente asiático, se realizó un estudio con estudiantes malasios de secundaria en donde se encontró relación negativa y significativa entre el estrés académico y la autoeficacia de afrontamiento, también las mujeres mostraron mayores niveles de estrés que los varones (Regalado, 2024). En Europa, en una investigación longitudinal con adolescentes noruegos, se halló que el estrés académico predijo negativa y significativamente la autoeficacia académica, además se identificó que las mujeres tuvieron mayores niveles de estrés y menor autoeficacia académica (Kristensen et al., 2023). En un estudio con escolares italianos, se reportó relación inversa entre el estrés y la autoeficacia general (Commodari et al., 2022). En el contexto hispanoamericano, en una pesquisa con estudiantes españoles, el estrés tiene una relación negativa y significativa con la autoeficacia creativa (González and Molero, 2023). En Chile, en un estudio con escolares, no se evidenció relación entre rendimiento académico en lengua y estrés, no obstante, las mujeres presentaron niveles más altos de estrés que los varones (Gedda-Muñoz et al., 2023).

Por su parte, de acuerdo con la teoría tripartita de Clark y Watson, la depresión y la ansiedad son disfunciones emocionales altamente relacionadas por un factor determinante

29 en su aparición como es el estrés (Clark and Watson, 1991). Existe abundante evidencia científica que relacionan la depresión, la ansiedad y el estrés en adolescentes; en un estudio de corte longitudinal de tres momentos durante la pandemia realizado en Canadá, se evidenció una correlación positiva entre estas variables (Afriat et al., 2023); del mismo modo, se halló una correlación significativa y positiva en una investigación longitudinal con dos grupos, antes y durante de la COVID-19, en escuelas públicas de EE. UU. (Garthe et al., 2023). En algunas investigaciones el estrés se relaciona positivamente de forma conjunta con la depresión y con la ansiedad, en un estudio realizado en escuelas australianas con estudiantes adolescentes (Zimmer-Gembeck and Skinner, 2024), y en un estudio con adolescentes italianos de diez instituciones educativas del nivel secundario (Vacca et al., 2023). La depresión y la ansiedad se relacionaron de forma directa en un estudio comparativo realizado en instituciones educativas públicas y privadas de Corea del Sur y los Estados Unidos (Yang et al., 2024); también, en una pesquisa de exploración transcultural realizada en Rusia y España (Shub et al., 2024); y, además, en una investigación con escolares españoles (Balluerka et al., 2023). La depresión y el estrés tienen una correlación positiva en una investigación de tendencia transversal de dos momentos antes y durante la COVID-19 en Croacia (Ajduković and Kožljan, 2023). En tanto que, la ansiedad y el estrés académico reportaron relación significativa directa, en un estudio realizado a adolescentes de Portugal (Pontes et al., 2024).

1 Tras la crisis sanitaria derivada de la pandemia, los estudiantes de educación básica regular regresaron a las aulas evidenciando una notable reducción en sus habilidades lectoras (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023a). Esta situación se atribuye a la ausencia de estímulos y motivación interactiva, elementos que, a diferencia de la enseñanza virtual, son más comunes en las clases presenciales (Alkhawashki et al., 2024).

21 Como consecuencia de esta problemática, en la actualidad se siguen observando efectos significativos, tanto directos como indirectos, en la salud mental y en la percepción de autoeficacia en los adolescentes (Wiium, 2024; Bouvard et al., 2025; Sun et al., 2025). Además, la edad desempeña un papel relevante en el desarrollo de la autoeficacia, ya que durante la adolescencia temprana se producen transformaciones en las actitudes y creencias motivacionales; no obstante, estos cambios continúan manifestándose en la adolescencia media y tardía, en la medida en que los estudiantes adquieren una mayor autonomía en sus actividades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). En el caso específico de la lectura, la autoeficacia representa un componente clave, ya que influye en la seguridad del estudiante y en su capacidad para enfrentar tareas lectoras y perseverar ante las dificultades que esta actividad implica (Orellana et al., 2020; Cho et al., 2021).

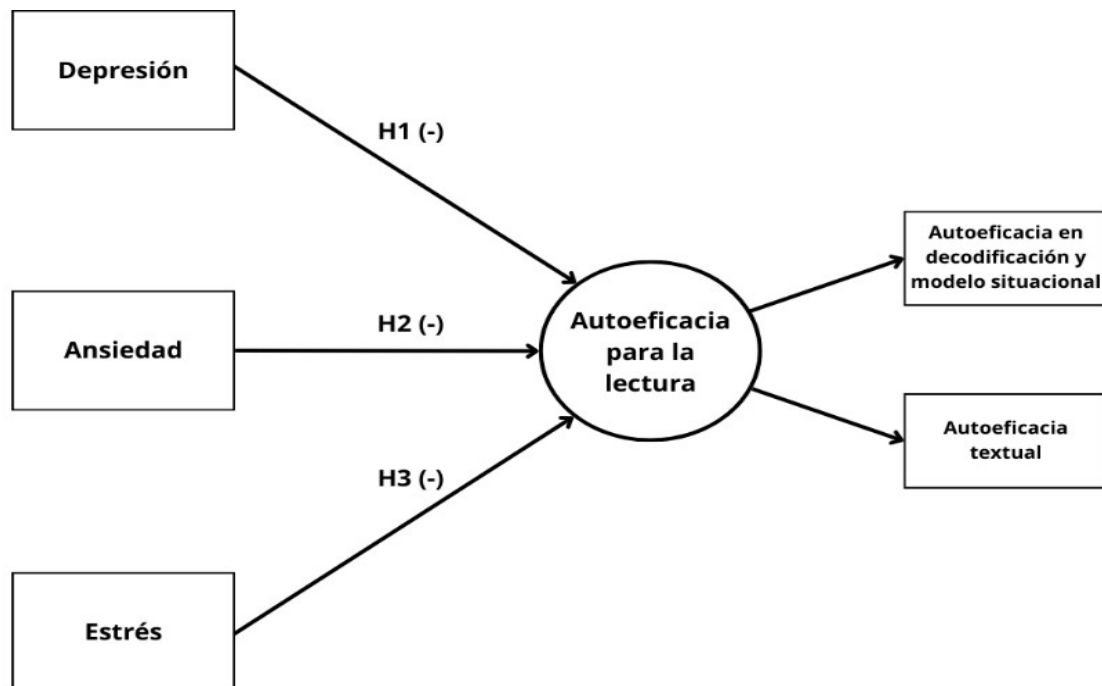
18 Considerando la revisión de la literatura, se puede afirmar que existe un vacío en el conocimiento con respecto al estudio de factores emocionales con poder predictivo sobre la autoeficacia para la lectura, puesto que las investigaciones realizadas hasta la fecha no han aplicado un estudio explicativo que permita observar sus efectos de forma simultánea. Por lo que el presente estudio tiene el objetivo de determinar si la depresión, la ansiedad y el estrés predicen de forma negativa la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos. Para ello se proponen las siguientes hipótesis:

H1: La depresión predice de forma negativa la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos.

H2: La ansiedad predice de forma negativa la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos.

H3: El estrés predice de forma negativa la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos.

Figura 1. Modelo hipotético



2 Método

Este estudio empleó una metodología de investigación cuantitativa, utilizando un diseño explicativo transversal no experimental, basado en encuestas, alineándose con la visión postpositivista del mundo (Creswell and Creswell, 2023).

2.1 Participantes

La muestra de estudio estuvo conformada por estudiantes adolescentes del Nivel Secundario de la provincia de Chanchamayo, departamento de Junín, Perú. Se utilizó un método de muestreo no probabilístico, intencional. Para determinar el tamaño de muestra se utilizó una calculadora de modelos de ecuaciones estructurales (Soper, 2021) considerando un tamaño de efecto anticipado = 0.3, un nivel de poder estadístico deseado

= 0.95, además de 1 variable latente y 5 variables observadas y con un nivel de probabilidad = 0.05; obteniéndose un tamaño de muestra de 100 participantes. Sin embargo, se reclutaron 463 estudiantes adolescentes (mujeres, 55,5%), con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 14,7$, $DE = 1,59$); la mayoría de los estudiantes tenía un tipo de familia nuclear (38,2%), procedía de instituciones educativas privadas (52,7%), el 22,7% cursaba el Cuarto Grado de Secundaria, y el 65,9% provenía de la región selva (Tabla 1).

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Características		n	%
Sexo	Masculino	206	44,5
	Femenino	257	55,5
Tipo de familia	Nuclear	177	38,3
	Extensiva	95	20,5
	Ensamblada	44	9,5
	Monoparental	147	31,7
Institución educativa	Pública	219	47,3
	Privada	244	52,7
Grado del nivel secundario	Primero	91	19,7
	Segundo	90	19,4
	Tercero	95	20,5
	Cuarto	105	22,7
	Quinto	82	17,7
Región de procedencia	Costa	68	14,7
	Sierra	90	19,4
	Selva	305	65,9

2.2 Instrumentos

Escalas Abreviadas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) (Lovibond and Lovibond, 1995), versión peruana (Contreras-Mendoza et al., 2021). El objetivo de estas escalas es medir el nivel de la depresión, la ansiedad y el estrés en adolescentes. Posee 21

3 15 ítems en formato de respuesta Likert con 4 opciones de respuesta: no me ocurrió, nunca = 0; me ocurrió un poco, o durante parte del tiempo, a veces = 1; me ocurrió bastante, o durante una buena parte del tiempo, con frecuencia = 2; me ocurrió mucho, o la mayor parte del tiempo, casi siempre = 3. Presenta evidencias de confiabilidad para cada una de sus escalas: Depresión (ítems: 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21; $\alpha = 0.91$; $\omega = 0.91$), Ansiedad (ítems: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20; $\alpha = 0.88$; $\omega = 0.89$), Estrés (ítems: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18; $\alpha = 0.88$; $\omega = 0.89$). Presenta también evidencias de validez (CFI = 0.91, TLI = 0.89, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.04).

6 Escala de Autoeficacia para la Lectura (Fidalgo et al., 2013), versión peruana (Morales-García et al., 2024). El objetivo de esta escala es medir la autoeficacia para la lectura en niños y adolescentes. Posee 15 ítems en formato de respuesta Likert con 5 opciones de respuesta: muy seguro de no poder hacerlo = 1; seguro de no poder hacerlo = 2; medianamente seguro de poder hacerlo = 3; seguro de poder hacerlo = 4; muy seguro de poder hacerlo = 5. Presenta evidencias de confiabilidad para cada una de sus dimensiones: Autoeficacia de decodificación y modelo situacional (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15; $\alpha = 0.94$; $\omega = 0.94$), Autoeficacia textual (ítems: 6, 10, 13; $\alpha = 0.81$; $\omega = 0.81$). Presenta también evidencias de validez (CFI = 0.98, TLI = 0.98, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.03).

2.3 Procedimiento

2 Se prepararon el consentimiento informado y el asentimiento informado para los padres o tutores y los participantes, respectivamente; donde se informa del carácter altruista de ser participante, de los objetivos del estudio, del procedimiento y de los cuestionarios a cumplimentar, destacándose el uso ético que se haría de los datos, el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad, el anonimato, el uso exclusivo de los datos con

2 fines de académicos y de investigación y el hecho de poder retirarse en cualquier momento, así como la protección de los datos y el acceso a los resultados, respetando las normas éticas necesarias para llevar a cabo una investigación. Se prepararon los cuestionarios de los datos sociodemográficos y los instrumentos de recolección de datos. Posteriormente, se gestionó la autorización de las instituciones educativas donde se realizó el estudio para la recolección de datos. Con dicha autorización, se recogió el consentimiento informado firmado por los padres y el asentimiento firmado por los propios participantes, tras lo cual se aplicaron los cuestionarios de manera presencial a los adolescentes en las instituciones educativas.

2.4 Análisis de datos

10 El análisis de los datos se realizó utilizando el software Jamovi, versión 2.4.14 (The Jamovi Project, 2023), que es una interfaz del software "R stats" (R Core Team, 2023) y se utilizó la biblioteca "lavaan" (Rosseel, 2012) a través del módulo SEMlj (Gallucci and Jentschke, 2021). El análisis estadístico se inició con un análisis descriptivo de las variables por el cálculo de media, desviación estándar, asimetría (g_1) y curtosis (g_2) de las variables en estudio, considerándose que los valores de g_1 y g_2 dentro del rango ± 1 corresponden a una distribución normal. El análisis de la relación entre las variables de estudio se realizó con el coeficiente de correlación de Pearson (Caycho-Rodríguez, 2017). En cuanto al análisis de confiabilidad, se empleó el método de consistencia interna utilizando los coeficientes alfa (α) y omega (ω). Se utilizó la prueba t de Student para evaluar las diferencias entre las variables por sexo. Adicionalmente, se utilizó la d de Cohen como medida del tamaño del efecto (TE) para comparar dos grupos independientes, donde valores de 0,20, 0,50 y 0,80 expresan un TE pequeño, mediano y grande, respectivamente (Cohen, 1988; Sawilowsky, 2009). El modelo teórico del estudio

se analizó utilizando el estimador MLM, el cual es adecuado para variables numéricas y robustas frente a desviaciones de la normalidad inferencial (Muthén and Muthén, 2017). La evaluación del ajuste se realizó utilizando el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice incremental de ajuste (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Los valores utilizados fueron CFI > 0.90, TLI > 0.90 (Bentler, 1990), RMSEA < 0.080 (MacCallum et al., 1996) y SRMR < 0.080 (Browne and Cudeck, 1992).

2.5 Aspectos éticos

Los datos se recolectaron siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2024). El estudio fue aprobado por el comité de ética de investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión con número de referencia 2024-CEEPG-00143.

3 Resultados

En la Tabla 2, se muestra que los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango aceptable (± 1), indicando idoneidad para la aplicación del modelado con Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM). También se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la depresión y la ansiedad ($r = 0.81, p < 0.001$), la depresión y el estrés ($r = 0.77, p < 0.001$), la ansiedad y el estrés ($r = 0.76, p < 0.001$), la depresión y la autoeficacia para la lectura ($r = -0.34, p < 0.001$), la ansiedad y la autoeficacia para la lectura ($r = -0.35, p < 0.001$), y el estrés y la autoeficacia para la lectura ($r = -0.28, p < 0.001$). Por último, el índice de consistencia interna para las cuatro variables se encuentra entre 0.84 y 0.93, lo que indica una fiabilidad de aceptable a muy buena.

4

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, consistencias internas y correlaciones para las variables

Variables	M	DE	α	ω	g_1	g_2	1	2	3	4
							$r(p)$			
1. Depresión	9,25	5,10	0,86	0,86	0,25	-0,96	1,00			
2. Ansiedad	8,79	5,09	0,85	0,85	0,32	-0,95	0,81***	1,00		
3. Estrés	9,91	4,74	0,84	0,84	0,17	-0,88	0,77***	0,76***	1,00	
4. Autoeficacia para la lectura	46,25	11,09	0,93	0,93	-0,46	-0,20	-0,34***	-0,35***	-0,28***	1,00

M, Media; DE, Desviación estándar; α , Alfa; ω , Omega; g_1 , Asimetría; g_2 , Curtosis; r , r de Pearson; p , p valor; *** $p < 0,001$

Como se puede observar en la Tabla 3, la prueba t de Student para muestras independientes indica que existen diferencias significativas en la depresión ($t = -2.08$, $p = 0.038$) y en la ansiedad ($t = -2.65$, $p = 0.008$) entre varones y mujeres. El análisis de valores de medias de las diferencias significativas muestra que los mayores niveles de depresión y ansiedad son presentados por las mujeres. Con respecto al TE calculado mediante la d de Cohen, se observa que el TE para la variable depresión está cerca al tamaño de efecto pequeño ($d = 0.19$) y para la variable ansiedad existe un TE pequeño ($d = 0.25$).

Tabla 3. Depresión, ansiedad, estrés y autoeficacia para la lectura entre varones y mujeres

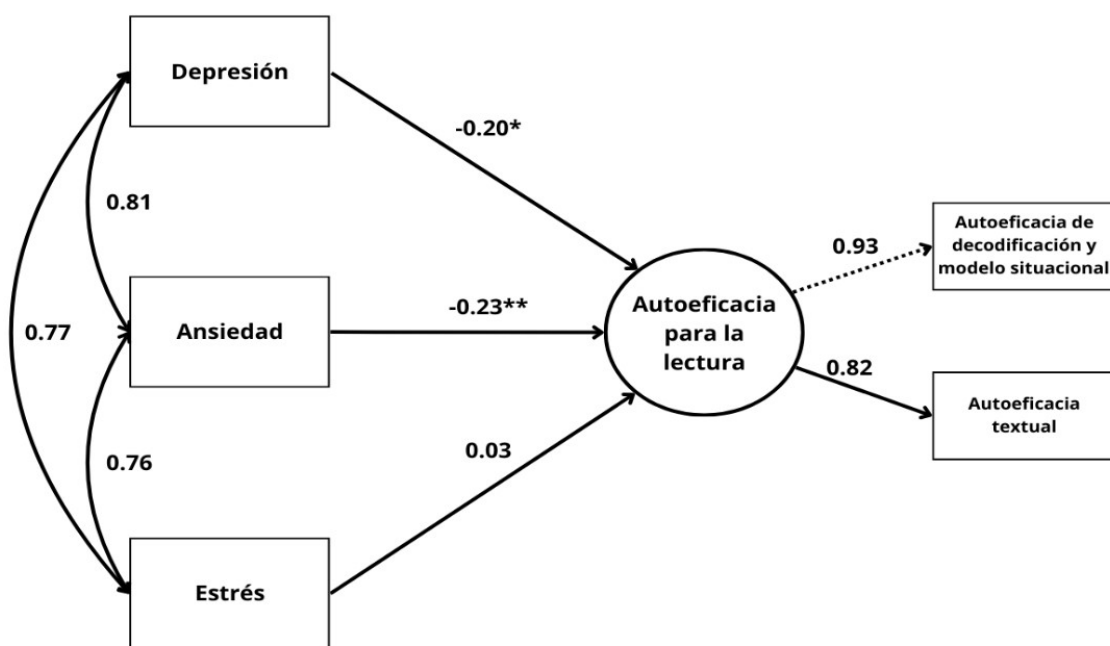
	Varones		Mujeres		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Depresión	8,70	4,96	9,69	5,18	-2,08	0,038	-0,19
Ansiedad	8,09	5,06	9,35	5,05	-2,65	0,008	-0,25
Estrés	9,50	4,62	10,23	4,81	-1,65	0,100	-0,15
Autoeficacia para la lectura	46,84	10,66	45,77	11,41	1,03	0,302	0,09

M, Media; DE, Desviación estándar; t , t de Student; p , p valor; d , d de Cohen

Tras analizar el modelo de ecuaciones estructurales, se obtuvo un ajuste adecuado: $\chi^2 = 474.24$, $p < 0.001$, $df = 7$, $CFI = 1.000$, $TLI = 1.006$, $RMSEA = 0.000$ y $SRMR = 0.004$.

Esto confirma la Hipótesis 1, pues la depresión predice negativamente la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos ($\beta = -0.20, p = 0.013$). De igual forma, se confirma la Hipótesis 2, en donde la ansiedad predice de forma negativa la autoeficacia para la lectura ($\beta = -0.23, p = 0.003$). Sin embargo, se rechaza la Hipótesis 3, pues no existe evidencia que el estrés predice la autoeficacia para la lectura en adolescente peruanos ($\beta = 0.03, p = 0.636$). Además, se observaron efectos positivos moderados entre la depresión y la ansiedad ($\beta = 0.81, p < 0.001$), la depresión y el estrés ($\beta = 0.77, p < 0.001$) y la ansiedad con el estrés ($\beta = 0.76, p < 0.001$). Finalmente, se observó una variabilidad explicada del 14.5% en la autoeficacia para la lectura (Figura 2).

Figura 2. Análisis del modelo estructural



4 Discusión

La autoeficacia en el ámbito lector constituye un componente fundamental que permite abordar con confianza diversos tipos de textos (Cho et al., 2021). No obstante, la presencia de disfunciones emocionales puede afectar negativamente esta creencia, al ser

una fuente clave en su formación (Bandura, 1997). Luego de la crisis sanitaria global, se observó un deterioro en las competencias lectoras de los alumnos de educación básica regular (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023a). Dichos efectos persisten en el estado mental y en la percepción de autoeficacia de los adolescentes (Bouvard et al., 2025; Wium, 2024). En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo determinar si la depresión, la ansiedad y el estrés predicen de forma negativa en la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos. Para ello, se empleó un modelo de ecuaciones estructurales, complementado con análisis descriptivos, correlacionales y comparativos. El análisis comparativo por sexo reveló que las adolescentes en el contexto escolar presentan puntuaciones significativamente más altas en depresión que sus pares varones. El hallazgo coincide con estudios transversales (Bermúdez, 2018; Gedda-Muñoz et al., 2023) y longitudinales (Frey et al., 2020; Daly, 2022; Kristensen et al., 2023). Una explicación posible es que las alumnas tienden a ser más sensibles a las opiniones y juicios de los demás (Rudolph, 2002). Asimismo, se ha identificado que muchas estudiantes enfrentan presiones por mantener una apariencia física acorde con determinados estándares, lo que podría contribuir a su malestar emocional (Eriksen et al., 2017). Además, el incremento de las expectativas educativas podría haber influido en el aumento de los niveles de depresión observados en esta población (Johnson et al., 2017). En concordancia con lo expuesto, dichas manifestaciones se enmarcan en la depresión como rasgo, al respecto, Quevedo-Blasco et al. (2023) aportan evidencia relevante al señalar que la predisposición general de las adolescentes a experimentar síntomas depresivos como estado se relaciona más estrechamente con su rendimiento cognitivo que la depresión como estado transitorio. Esta perspectiva permitiría comprender por qué, en

distintos contextos, las escolares mujeres presentan consistentemente niveles más elevados de depresión en comparación con sus pares varones.

De manera similar, las adolescentes presentaron niveles significativamente más altos de ansiedad en comparación de los varones. Patrón que también ha sido identificado en contextos escolares de diversos países, como Irán (Khesht-Masjedi et al., 2019), Noruega (Kristensen et al., 2023) y Chile (Gedda-Muñoz et al., 2023). Según Patton et al. (2008), la aparición de síntomas emocionales en las mujeres se vincula con los procesos de la pubertad, lo que sugiere un probable componente hormonal. En la misma línea, Navarro-Loli et al. (2017) indican que, durante la educación secundaria, las estudiantes pueden experimentar un aumento de síntomas ansiosos como consecuencia de los cambios físicos propios de la adolescencia. Además, existe evidencia de que las niñas en edad escolar reportan mayor ansiedad lectora, en parte como resultado de estereotipos de género (Katzir et al., 2018); los cuales representan a las mujeres como indefensas, pasivas y dependientes, disminuyendo su percepción de control personal y favoreciendo patrones de preocupación interna (Pomerantz et al., 2002). En conjunto, estas presiones sociales podrían explicar por qué las adolescentes sienten mayor necesidad de ajustarse a expectativas físicas y de comportamiento en comparación con los varones (Bermúdez, 2018). No obstante, es importante considerar que las diferencias de ansiedad por sexo en esta etapa probablemente no se explican únicamente por cambios biológicos o expectativas de género, sino también por influencias ambientales, culturales y de desigualdades estructurales.

En cuanto al estrés, las mujeres mostraron niveles superiores a los de los varones; sin embargo, esta diferencia no alcanzó significancia estadística. Cabe señalar que la literatura reporta resultados en su mayoría contrarios (Bermúdez, 2018; Ajduković and

Kožljan, 2023; Gedda-Muñoz et al., 2023). Al respecto, Regalado (2024) encontró que las adolescentes presentaron niveles más altos de estrés académico. Gadin and Hammarstrom (2000), destacan que las mujeres suelen enfrentar mayores presiones y expectativas relacionadas con su desempeño escolar. La discrepancia con los hallazgos de la presente investigación podría deberse al contexto de aplicación del cuestionario, realizado durante la semana de exámenes bimestrales, lo que también explicaría que, en general, las puntuaciones de estrés fueran superiores a las de depresión y ansiedad. Esta interpretación se ve respaldada por Pascoe et al. (2020), quienes señalan que los estudiantes reportan estrés comúnmente vinculado a la educación, derivado de la presión por obtener altas calificaciones. Adicionalmente, la ausencia de diferencias significativas entre sexos podría explicarse porque el estrés en varones suele asociarse a factores externos, como las evaluaciones continuas, mientras que en mujeres está más relacionado con factores internos, como la autoexigencia y la percepción de expectativas académicas (Kristensen et al., 2023).

En relación con la autoeficacia para la lectura, los resultados muestran que las diferencias entre sexos no alcanzaron significancia estadística. Este hallazgo coincide con investigaciones previas en adolescentes, donde las puntuaciones medias de autoeficacia fueron similares, aunque los varones tendieron a reportar niveles ligeramente superiores (Smith et al., 2012; Carroll and Fox, 2017). Una posible explicación, según Logan and Medford (2011), es que en los varones la autoeficacia podría estar más estrechamente vinculada al compromiso con la lectura, lo que reforzaría su percepción de competencia. Sin embargo, otros estudios han encontrado diferencias significativas en desventaja de las mujeres (Kristensen et al., 2023), lo que Katzir et al. (2018) atribuyen al hecho de que las adolescentes suelen ser más críticas o sensibles respecto a su propio desempeño lector.

En contraste, Quinn and Wagner (2015) reportaron que las niñas en edad escolar mostraban mayor precisión en la lectura de palabras, lo que sugiere un autoconcepto lector más sólido en comparación con los varones. En conjunto, estos resultados heterogéneos indican que, en el contexto escolar actual, varones y mujeres reciben oportunidades de aprendizaje similares, y que las diferencias individuales en habilidades cognitivas y motivación lectora ejercen un papel más determinante en la autoeficacia para la lectura que el sexo de los estudiantes.

En cuanto al objetivo principal, se halló que la depresión predice de forma negativa la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos. Este resultado está parcialmente respaldado por investigaciones previas. Kristensen et al. (2023), evidenciaron una asociación significativa e inversa entre el malestar psicológico en su dimensión depresiva y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. Dicho efecto encuentra sustento en los planteamientos teóricos de Bandura (1997), quien sostiene que las experiencias emocionales adversas reducen la percepción de eficacia sobre un área de dominio específico, por ejemplo, en el ámbito lector. Por su parte, Maddux and Meier (1995) demostraron empíricamente que la depresión es un factor de riesgo para la formación de las creencias de eficacia personal. En concordancia con ello, la depresión se caracteriza por la pérdida de motivación y una autovaloración negativa respecto al logro de metas significativas (Lovibond and Lovibond, 1995). En esa línea, es posible inferir que los adolescentes con sintomatología depresiva tienden a valorar de forma negativa su autoeficacia lectora. De manera complementaria, un estudio realizado con escolares de 12 y 17 años identificó una relación inversa entre la sintomatología distímica y la comprensión lectora, lo cual evidencia que niveles elevados de depresión se asocian con un menor desarrollo de esta habilidad (Quevedo-Blasco et al., 2023). En la misma

39 dirección, Pekrun et al. (2017) sostienen que las emociones se encuentran estrechamente vinculadas con el logro académico. Una explicación posible es que la depresión reduce la motivación orientada al logro y limita los recursos de memoria, lo que repercute de manera negativa en el rendimiento académico (Gotlib and Joormann, 2010). En este sentido, se ha observado que los estudiantes con síntomas depresivos suelen focalizar su atención en pensamientos irrelevantes o intrusivos, lo que disminuye su capacidad de mantener una atención sostenida hacia estrategias de aprendizaje y tareas académicas (Juhari et al., 2010). En coherencia con lo anterior, Cárdenas et al. (2022) reportaron en un estudio con preadolescentes que la depresión constituye un predictor inverso y significativo del rendimiento en lectura. Dado la evidencia que la comprensión de textos y el rendimiento lector están estrechamente vinculados con las creencias de eficacia en el dominio lector (Hornstra et al., 2016), se puede afirmar que el estado emocional depresivo, al afectar negativamente estos factores, también interfiere en el desarrollo de la autoeficacia para la lectura.

28 En segundo lugar, se identificó que la ansiedad predice negativamente la autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos. Este resultado es consistente de forma parcial con lo señalado por Kristensen et al. (2023), quienes, en un estudio longitudinal, evidenciaron una relación negativa y significativa entre la ansiedad, entendida como un componente del malestar psicológico, y la autoeficacia académica. Dado que el pánico y el miedo se reconocen como indicadores de la ansiedad (Lovibond and Lovibond, 1995), este hallazgo puede entenderse a partir de la teoría de Bandura, la cual sostiene que las experiencias fisiológicas desfavorables pueden ser interpretadas por el individuo como señales de falta de competencia, debilitando así su percepción de autoeficacia para ejecutar con éxito determinadas tareas (Pajares and Schunk, 2001). En el ámbito lector,

Katzir et al. (2018), señalaron que los niños en edad escolar con un menor sentido de competencia lectora suelen experimentar miedo a leer y, en consecuencia, desarrollan conductas de evitación; este fenómeno se sustentó en la correlación negativa y moderada entre la ansiedad lectora y el autoconcepto lector. Por su parte, Graesser and Sidney D'Mello (2012) sostienen que las transiciones emocionales durante la lectura se producen cuando el texto resulta excesivamente difícil o cuando los obstáculos conceptuales generan un desequilibrio cognitivo. En ese sentido, se puede sugerir que los adolescentes con niveles de ansiedad suelen hacer una valoración negativa de su autoeficacia lectora. En referencia a otros componentes de la competencia lectora. Chung et al. (2024), en un estudio con adolescentes, identificaron una relación inversa entre la ansiedad lectora y la comprensión lectora. Por su parte, Cárdenas et al. (2022), en una investigación con preadolescentes, evidenció que niveles elevados de ansiedad reducen el rendimiento lector. Una explicación ampliamente respaldada por la literatura es la propuesta de Eysenck et al. (2007), quienes sostienen que la ansiedad genera síntomas fisiológicos que deterioran la memoria de trabajo y limitan la capacidad de retención de información, afectando la comprensión textual y el alcance de logros en esta área. En ese sentido, considerando que la comprensión lectora y el rendimiento lector mantienen una relación directa con la autoeficacia para la lectura (Solheim, 2011; Schöber et al., 2018), se puede afirmar que la ansiedad incide negativamente en la construcción de creencias de eficacia personal en lectura.

En cuanto al estrés, se identificó que este no predice en ningún sentido la autoeficacia lectora en adolescentes peruanos. Tales resultados contrastan con el modelo teórico de Bandura (1997), que reconoce al estrés como un factor determinante en la configuración de las creencias de competencia personal. Así mismo, los hallazgos son inconsistentes

33 con la evidencia empírica disponible, pues difiere parcialmente por lo reportado por Kristensen et al. (2023), quienes encontraron que el estrés académico constituía un predictor negativo y significativo de la autoeficacia académica; otros estudios también evidencian asociaciones negativas entre el estrés académico y la autoeficacia académica (Ye et al., 2018), así como con la autoeficacia de afrontamiento (Regalado, 2024). Esta discrepancia podría atribuirse a diferencias contextuales y metodológicas respecto a la presente investigación, lo que sugiere que el estrés académico específico guarda una relación más estrecha con la autoeficacia académica que el estrés general medida por la DASS-21. Otra posible explicación lo brindan Clark and Watson (1991), quienes plantean que, a diferencia de otras disfunciones negativas como la depresión y la ansiedad, las manifestaciones del estrés suelen experimentarse de manera cotidiana y tienden a normalizarse en el individuo, lo que disminuiría su influencia sobre variables como la autoeficacia. En esa línea, un estudio desarrollado en el contexto latinoamericano corrobora parcialmente nuestro hallazgo, al no encontrar una relación negativa significativa entre el rendimiento académico en lengua y el nivel de estrés (Gedda-Muñoz et al., 2023). Esto puede ser explicado por Travis et al. (2020) al plantear que ciertos factores estresantes, cuando son percibidos como relevantes y desafiantes para los objetivos personales pueden incrementar la motivación y el rendimiento.

4.1 Implicaciones

La presente investigación tiene implicaciones teóricas relevantes. En primer lugar, contribuye a la confirmación parcial del enfoque teórico integrador planteado por Bandura (1997), al evidenciar que una fuente esencial de las expectativas de eficacia personal son los estados fisiológicos y emocionales como la depresión y la ansiedad; al respecto, en este enfoque se enfatiza que los aspectos psicológicos alteran el nivel y la

34 fuerza de la autoeficacia repercutiendo en la conducta de afrontamiento y en las experiencias de dominio sobre una materia. En segundo lugar, cuestiona, en el marco conceptual establecido, el rol del estrés como un factor de riesgo para una adecuada percepción de autoeficacia, sugiriendo una influencia indirecta con la inclusión de variables contextuales. En tercer lugar, extiende dicho enfoque al analizarlo en población adolescente y dentro del dominio específico de la lectura. Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicancias para la práctica educativa. La evidencia de que la depresión y la ansiedad predicen negativamente la autoeficacia lectora en adolescentes resalta la necesidad de integrar estrategias de apoyo socioemocional dentro de las instituciones educativas. En este sentido, resulta fundamental la implementación de programas de acompañamiento psicológico, así como espacios de tutoría y orientación que permitan identificar tempranamente síntomas emocionales que puedan obstaculizar el desarrollo de competencias lectoras. Además, los docentes deben ser capacitados en estrategias de enseñanza sensibles al bienestar emocional, a fin de fomentar un entorno de aprendizaje seguro y motivador que reduzca la evitación de la lectura y fortalezca la autopercepción de competencia.

4.2 Limitaciones

13 Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, se utilizó un diseño transversal, lo que impide establecer relaciones causales entre las variables, ya que los datos fueron recogidos en un único momento y no permiten determinar la temporalidad de los efectos ni descartar la influencia de otras variables. Del mismo modo, al haberse aplicado en un contexto escolar específico, los hallazgos no pueden generalizarse a todos los adolescentes de educación secundaria. Asimismo, los datos fueron recolectados a través de autoinformes, lo que

49

6 implica el riesgo de sesgos asociados a la deseabilidad social o a la interpretación
48 subjetiva de los ítems. Se recomienda que futuros estudios incorporen componentes de la
competencia lectora, tales como la comprensión lectora y el rendimiento lector, en calidad
de variables mediadoras; esto permitiría explicar con mayor precisión la relación entre la
depresión, la ansiedad y el estrés con la autoeficacia lectora. Asimismo, se recomienda
que investigaciones futuras profundicen en la distinción entre estrés general y estrés
académico, con el fin de analizar de manera más precisa la relación predictiva sobre la
autoeficacia lectora, y considerar el papel de factores contextuales, en tanto estos podrían
atenuar o intensificar dicha relación. A su vez, sería pertinente replicar el estudio en otros
contextos latinoamericanos con diseños longitudinales que permitan observar la
47 evolución de la depresión, la ansiedad y el estrés a lo largo de la trayectoria escolar y su
impacto en la autoeficacia lectora.

4.3 Conclusión

A pesar de las limitaciones señaladas, este estudio representa una contribución relevante para comprender la relación entre factores emocionales y autoeficacia lectora en adolescentes de educación secundaria. Los resultados permiten concluir que la depresión y la ansiedad predicen de manera negativa la autoeficacia para la lectura, mientras que el estrés no evidenció un efecto predictivo significativo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de integrar el cuidado del bienestar emocional en el ámbito escolar, no solo como medida preventiva frente a dificultades psicológicas, sino también como un componente esencial para fortalecer la motivación y la confianza en los procesos de aprendizaje de la lectura.

Declaración de disponibilidad de datos

Los autores pondrán a disposición, sin reservas indebidas, los datos brutos que sustentan las conclusiones de este artículo.

Declaración de ética

1 La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Peruana Unión, con número de referencia N.º 2024-CEEPG-00143. Los estudios se realizaron de conformidad con la legislación local y los requisitos institucionales. Los padres y los participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito para participar en este estudio.

Contribuciones del autor

25 NM-M: Conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, recursos, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición. DC-A: Curación de datos, análisis formal, obtención de financiación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, redacción del borrador original, revisión y edición.

Fondos

17 Los autores declaran que no recibieron apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Incompatibilidad

9 Los autores declaran que la investigación se llevó a cabo en ausencia de cualquier relación comercial o financiera que pudiera interpretarse como un posible conflicto de intereses.

5 Referencias

Afriat, M., De France, K., Stack, D. M., Serbin, L. A., & Hollenstein, T. (2023). Relationship Quality and Mental Health Implications for Adolescents during the

- COVID-19 Pandemic: a Longitudinal Study. *Journal of Child and Family Studies*, 32(2), 544–554. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02519-3>
- Ajduković, M., & Kožljan, P. (2023). Depression, Anxiety and Stress of Adolescents before and during the Fourth Wave of the COVID-19 Pandemic. *Socijalna Psihijatrija*, 50(4), 389–416. <https://doi.org/10.24869/spsih.2022.389>
- Alkhawashki, S. H., AlTuwairqi, M. H., Almadani, A. H., Almarshedi, A. A., Alasiri, R., Mobeireek, N. A., Alrashoud, M. R., Abouammoh, N. A., Alshahrani, F. S., AlFattani, A. A., & Alenezi, S. (2024). Psychological Impact of Distance Learning on Children and Adolescents in Saudi Arabia: A Multi-City Analysis of Behavioral and Mental Health Outcomes During the COVID-19 Pandemic. *Children* 2024, Vol. 11, Page 1551, 11(12), 1551. <https://doi.org/10.3390/children11121551>
- Alpuche, A., & Vega, L. O. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 241–266. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem | Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la auto. *Revista de Psicodidactica*, 28(1), 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.001>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bermúdez, V. E. (2018). Ansiedad, depresión, estrés y autoestima en la adolescencia. Relación, implicaciones y consecuencias en la educación privada. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 37–52. <https://doi.org/10.12795/CP.2017.i26.03>
- Bouvard, M., Casarin, S., Coutereau, F., & Fournet, N. (2025). The mental health of high school students returning to in-class lessons. *L'Encéphale*, 51(2), 149–153. <https://doi.org/10.1016/J.ENCEP.2024.02.005>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports*, 12(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7(JAN), 174327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Caycho-Rodríguez, T. (2017). Tamaño del efecto e intervalos de confianza para correlaciones: aportes a Montes Hidalgo y Tomás-Sábado. *Enfermería Clínica*, 27(5), 331–332. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.07.001>
- Cho, E., Kim, E. H., Ju, U., & Lee, G. A. (2021). Motivational predictors of reading comprehension in middle school: Role of self-efficacy and growth mindsets.

Reading and Writing, 34(9), 2337–2355. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10146-5>

Chung, K. K. H., Lam, C. B., Chan, K. S.-C., Lee, A. S. Y., Liu, C. C., & Wang, L.-C. (2024). Are General Anxiety, Reading Anxiety, and Reading Self-Concept Linked to Reading Skills Among Chinese Adolescents With and Without Dyslexia? *Journal of Learning Disabilities*, 57(2), 106–119. <https://doi.org/10.1177/00222194231181914>

Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite Model of Anxiety and Depression: Psychometric Evidence and Taxonomic Implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316–336. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.3.316>

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. In *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.utstat.toronto.edu/brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

Commodari, E., Platania, S., La Rosa, V. L., Commodari, G., Carnemolla, G., Parisi, J., & Europa, U. N. (2022). Psychological well-being in adolescence: relationships between life skills, self-efficacy, and metacognitive skills. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3251>

Contreras-Mendoza, I., Olivas-Ugarte, L. O., & De La Cruz-Valdiviano, C. (2021). Escalas abreviadas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): validez, fiabilidad y equidad en adolescentes peruanos. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 8(1), 24–30. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.1.3>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE publications.

Daly, M. (2022). Prevalence of Depression Among Adolescents in the U.S. From 2009 to 2019: Analysis of Trends by Sex, Race/Ethnicity, and Income. *Journal of Adolescent Health*, 70(3), 496–499.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.08.026>

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5115>

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1), 17–26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097728>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: en mi mente. Resumen ejecutivo - Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*.
<https://www.unicef.org/chile/media/6071/file/SOWC%202021%20.pdf>

- Frey, M., Obermeier, V., von Kries, R., & Schulte-Körne, G. (2020). Age and sex specific incidence for depression from early childhood to adolescence: A 13-year longitudinal analysis of German health insurance data. *Journal of Psychiatric Research*, 129, 17–23. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHIRES.2020.06.001>
- Gadin, K. G., & Hammarstrom, A. (2000). School-related health - A cross-sectional study among young boys and girls. *International Journal of Health Services*, 30(4), 797–820. <https://doi.org/10.2190/K3EN-EAY9-GDTD-002Q>
- Gallucci, M., & Jentschke, S. (2021). *SEMLj: jamovi SEM Analysis*. <https://semlj.github.io/>
- Garthe, R. C., Kim, S., Welsh, M., Wegmann, K., & Klingenberg, J. (2023). Cyber-Victimization and Mental Health Concerns among Middle School Students Before and During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(4), 840–851. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01737-2>
- Gedda-Muñoz, R., Fuentez Campos, Á., Valenzuela Sakuda, A., Retamal Torres, I., Cruz Fuentes, M., Badicu, G., Herrera-Valenzuela, T., & Valdés-Badilla, P. (2023). Factors Associated with Anxiety, Depression, and Stress Levels in High School Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1776–1786. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090129>
- González, A., & Molero, M. del M. (2023). Prosocial Behaviours and Resilience in School Coexistence: Implications of Creative Self-Efficacy and Stress in Adolescents. *Behavioral Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/bs13120988>

- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(Volume 6, 2010), 285–312. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131305>
- Graesser, A. C., & Sidney D'Mello. (2012). Moment-to-moment emotions during reading. *Reading Teacher*, 66(3), 238–242. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01121>
- Han, J., Peura, P., Ford, C. J., Butz, A. R., & Usher, E. L. (2024). Opportunities and obstacles: Using profile analysis to examine sources of reading self-efficacy in early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102573>
- Hornstra, L., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). Domain-specificity of motivation: A longitudinal study in upper primary school. *Learning and Individual Differences*, 51, 167–178. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2016.08.012>
- Instituto Nacional de Salud Mental [INSM]. (2021). Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana en el Contexto de la COVID-19, 2020. In Instituto Nacional de Salud Mental (Ed.), *Anales de Salud Mental* (Vol. 37, Issue 2). https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/_notes/EESM_Ninos_y_Adolescentes_en_LM_ContextoCOVID19-2020.pdf
- Johnson, M. K., Staff, J., Patrick, M. E., & Schulenberg, J. E. (2017). Adolescent adaptation before, during and in the aftermath of the Great Recession in the USA. *International Journal of Psychology*, 52(1), 9–18. <https://doi.org/10.1002/IJOP.12389>

- Juhari, R. B., Redzuan, M., Mansor, M. B., Yosefi, F., & Talib, M. A. (2010). The Relationship between Gender, Age, Depression and Academic Achievement. *Current Research in Psychology*, 1(1), 61–66. <https://doi.org/10.3844/CRPSP.2010.61.66>
- Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 396418. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180>
- Khesht-Masjedi, M., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R., & Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 799. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_103_18
- Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (2023). Academic Stress, Academic Self-efficacy, and Psychological Distress: A Moderated Mediation of Within-person Effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(7), 1512–1529. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85–94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>

Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). Self-Efficacy and Depression. In *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology* (pp. 143–169). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_5

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2023a). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2023b). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje de estudiantes 2023*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf

Ministerio de Salud [MINSA], & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *La salud mental en niñas, niños y adolescentes en el contexto de la Covid-19. Estudio en línea, Perú 2020*. <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5531.pdf>

- Morales-García, W. C., Muñante-Subauste, Y. Y., Sairitupa Sanchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Cunza Aranzábal, D. F. (2024). Psychometric properties of the reading self-efficacy scale in Peruvian students aged 10 to 16 years. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1234268>
- Mundy, L. K., Canterford, L., Moreno-Betancur, M., Hoq, M., Viner, R. M., Bayer, J. K., Lietz, P., Redmond, G., & Patton, G. C. (2023). Learning outcomes in primary school children with emotional problems: a prospective cohort study. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(3), 377–384. <https://doi.org/10.1111/camh.12607>
- Muthén, Linda K., & Muthén, Bengt. O. (2017). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables, user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Navarro-Loli, J. S., Moscoso, M., & Calderón-De La Cruz, G. (2017). Research on depression in adolescents in Peru: a systematic review. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 57–74. <https://doi.org/10.24265/LIBERABIT.2017.V23N1.04>
- O'Leary, A., & Brown, S. (1995). Self-Efficacy and the Physiological Stress Response. In *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology* (pp. 227–246). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_8
- Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S., & Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing*, 33(10), 2437–2458. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education, PISA: Vol. I* (OECD Publishing, Ed.). <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (Vol. 2, pp. 239–265). Ablex Publishing.

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

Patton, G. C., Olsson, C., Bond, L., Toumbourou, J. W., Carlin, J. B., Hemphill, S. A., & Catalano, R. F. (2008). Predicting Female Depression Across Puberty: A Two-Nation Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(12), 1424–1432. <https://doi.org/10.1097/CHI.0B013E3181886EBE>

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>

Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>

Pontes, A., Coelho, V., Peixoto, C., Meira, L., & Azevedo, H. (2024). Academic Stress and Anxiety among Portuguese Students: The Role of Perceived Social Support and

Self-Management. *Education Sciences*, 14(2).
<https://doi.org/10.3390/educsci14020119>

Quevedo-Blasco, R., Díaz-Román, A., & Quevedo-Blasco, V. J. (2023). Associations between Sleep, Depression, and Cognitive Performance in Adolescence. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), 501–511.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe13020038>

Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 433–445. <https://doi.org/10.1177/0022219413508323>

R Core Team. (2023). *R: A Language and environment for statistical computing* (4.3).
<https://cran.r-project.org>

Regalado, R. A. (2024). Academic Stress And Coping Self-Efficacy Of Senior High School Students Attending Distance Learning During Sars-Cov-2 Pandemic. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 21(1), 39–66.
<https://doi.org/10.32890/mjli2024.21.1.2>

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30(4 SUPPL. 1), 3–13.
[https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00383-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00383-4)

Sawilowsky, S. S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597–599. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>

- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2018.01.008>
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (1st ed., pp. 34–51). International Reading Association.
- Shub, S., de la Torre, G. G., Rodriguez-Mora, A., & Mestre, J. M. (2024). The presence of meaning in life and character strengths as protective factors of anxious-depressive symptoms in adolescents from Spain and Russia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2354920>
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202–206. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2011.04.010>
- Solheim, O. J. (2011). The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Soper, D. (2021). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software]*. <https://danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>

Sun, X., Zha, H., Wang, J., Yuan, Y., & Duan, W. (2025). Effects of Biopsychosocial Factors on Quality of Life among Adolescents during the COVID-19 Outbreak: A Comparative Cross-sectional Study. *Journal of Child and Family Studies*, 34(4), 946–957. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03029-8>

The Jamovi Proyect. (2023). *Jamovi* (2.4.14). <https://www.jamovi.org>

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrane framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1632–1643. <https://doi.org/10.1037/EDU0000478>

Vacca, M., Cerolini, S., Zegretti, A., Zagaria, A., & Lombardo, C. (2023). Bullying Victimization and Adolescent Depression, Anxiety and Stress: The Mediation of Cognitive Emotion Regulation. *Children*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/children10121897>

Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Wium, N. (2024). Commentary: The COVID-19 pandemic and its impact on adolescent development: Embracing a more ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 35(1), e13036. <https://doi.org/10.1111/jora.13036>

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510–522. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.10.017>

World Medical Association. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM*.
<https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Yang, J. Y., McDonald, K. L., & Seo, S. (2024). Coping strategies in response to peer victimization: Comparing adolescents in the United States and Korea. *Journal of Research on Adolescence*, 34(1), 159–172. <https://doi.org/10.1111/jora.12906>

Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 56–61. <https://doi.org/10.1037/str0000089>

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2024). Stress Appraisals and Coping across and within Academic, Parent, and Peer Stressors: The Roles of Adolescents' Emotional Problems, Coping Flexibility, and Age. *Adolescents*, 4(1), 120–137. <https://doi.org/10.3390/adolescents4010009>

Anexos

Evidencia de sumisión del artículo en una revista de prestigio

4/12/25, 10:13
Correo: Niel Oswaldo Macedo Muñoz - Outlook

 Outlook

Progress: Independent review stage

Desde noreply=frontiersin.org@mg.frontiersin.org <noreply=frontiersin.org@mg.frontiersin.org>
en nombre de
Frontiers <noreply@frontiersin.org>

Fecha Mié 19/11/2025 8:01

Para Niel Oswaldo Macedo Muñoz <niel.macedo@upeu.edu.pe>

Dear Dr Macedo Muñoz

Your manuscript has now moved onto the independent review stage.

What happens next?

Your manuscript will be assessed, and review report(s) will be issued once these are completed. Reviewers are given 10 days to complete their review. This time can vary depending on reviewer availability.

There's nothing for you to do right now. We will be in touch if there is an update on your manuscript.

Join the conversation shaping science and society

The [Frontiers Forum](#) brings together leading researchers and thinkers to explore transformational science as the key to solving today's biggest challenges. While you wait, watch talks by Yuval Noah Harari, Johan Rockstrom, and other high-profile speakers, and register for upcoming events.

Regards,

Best regards,
Your Frontiers in Education Team,

Frontiers | Editorial Office - Collaborative Peer Review Team
www.frontiersin.org
Avenue du Tribunal Fédéral 34
1005 Lausanne Switzerland

For technical issues please contact our IT Helpdesk (support@frontiersin.org) or visit our Frontiers Help Center (helpcenter.frontiersin.org)

This is an automated message just to keep you informed.
You can't reply to this so if you need help, the quickest way to talk to us is to sign into the review forum and use our chatbot.

Copia de carta de aprobación de comité de ética



Ñaña, Lima, 12 de noviembre de 2024

EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

CONSTA

Que el proyecto de investigación del investigador Niel Oswaldo Macedo Muñoz identificado con DNI N° 44845148 y su asesor Denis Frank Cunza Aranzábal, identificado con DNI N° 41405882, con título "Depresión, ansiedad y estrés sobre autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos", fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, el bienestar de sus participantes y la conformidad en función de los estándares establecidos en el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión. Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número **2024-CE-EPG-00143**

Dr. Daniel Richard Pérez
Presidente
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Mg. Josué Arturo Morán Condezo
Secretario
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Villa Unión – Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho – Chosica, Lima 15, Perú
Teléfono: (01) 618-6300 Fax: 618-6364 E-mail: posgradoprocesosinvestigacion.epg@upeu.edu.pe

Copia de la inscripción del perfil del proyecto de tesis en formato artículo aprobado por el CEPG – Paso 1



“Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

RESOLUCIÓN N° 1640-2024/UPeU-EPG-CEPG-D

Ñaña, Lima, 28 de noviembre de 2024

VISTO:

El expediente del estudiante Niel Oswaldo Macedo Muñoz, con código N° 202411482, de la Maestría en Educación con Mención en Investigación y Docencia Universitaria de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación,

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la aprobación e inscripción del proyecto de trabajo de investigación (Art-Paso 1) y la designación o nombramiento del asesor para la obtención del Grado académico de Maestro;

Que el estudiante Niel Oswaldo Macedo Muñoz ha solicitado la inscripción de su proyecto de trabajo de investigación (Art-Paso 1) titulado: “Depresión, ansiedad y estrés sobre autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos” y la designación de Asesor, encargado de orientar y asesorar la ejecución del proyecto de trabajo de investigación;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 28 de noviembre de 2024 y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

Aprobar el proyecto de trabajo de investigación (Art-Paso 1), titulado: “Depresión, ansiedad y estrés sobre autoeficacia para la lectura en adolescentes peruanos” y disponer su inscripción en el registro correspondiente y nombrar al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, asesor para que oriente y asesore la ejecución del trabajo de investigación en formato artículo el cual fue dictaminado por: Mtro. Wilter Eyvi Mardel Morales García y Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez, otorgándole un plazo máximo de 12 meses para la ejecución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dra. Damaris Susana Quinteros Zuñiga
DIRECTORA



Mg. Lizeth Geanina Huanca López
SECRETARIA ACADÉMICA (e)

Villa Unión – Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho – Chosica, Lima 15, Perú Teléfono:
(01) 618-6300 Web: www.upeu.edu.pe E-mail: universidadperuanaunion@upeu.edu.pe

Instrumentos de recolección de datos

ESCALAS ABREVIADAS DE DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y ESTRÉS (DASS-21)

Instrucciones. Por favor lea las siguientes afirmaciones y coloque una (X) alrededor de un número (0, 1, 2, 3) que indica cuánto esta afirmación le aplicó a usted durante la semana pasada. No hay respuestas correctas o incorrectas. No tome demasiado tiempo para contestar.

La escala de calificación es la siguiente:

0 = No me ocurrió; NUNCA.

1 = Me ocurrió un poco, o durante parte del tiempo; A VECES.

2 = Me ocurrió bastante, o durante una buena parte del tiempo; CON FRECUENCIA.

3 = Me ocurrió mucho, o la mayor parte del tiempo; CASI SIEMPRE.

N°	Preguntas	N	AV	CF	CS
1	Me costó mucho calmarme.	0	1	2	3
2	Me di cuenta de que tenía la boca seca.	0	1	2	3
3	No podía sentir nada positivo.	0	1	2	3
4	Tuve problemas para respirar (ej. respirar muy rápido, perder el aliento sin haber hecho un esfuerzo físico).	0	1	2	3
5	Se me hizo difícil motivarme para hacer cosas.	0	1	2	3
6	Me descontrolé en ciertas situaciones.	0	1	2	3
7	Me sentí tembloroso (ej. manos temblorosas).	0	1	2	3
8	Sentí que estaba muy nervioso.	0	1	2	3
9	Estuve preocupado por situaciones en las cuales podía sentir pánico y hacer el ridículo.	0	1	2	3
10	Sentí que no tenía nada por que vivir.	0	1	2	3
11	Noté que me estaba poniendo intranquilo.	0	1	2	3
12	Se me hizo difícil relajarme.	0	1	2	3
13	Me sentí triste y deprimido.	0	1	2	3
14	No soporté que algo me apartara de lo que estaba haciendo.	0	1	2	3
15	Estuve a punto de tener un ataque de pánico.	0	1	2	3
16	Fui incapaz de entusiasmarme con algo.	0	1	2	3
17	Sentí que valía muy poco como persona.	0	1	2	3
18	Sentí que estaba muy irritable.	0	1	2	3
19	Sentí los latidos de mi corazón a pesar de que no había hecho ningún esfuerzo físico.	0	1	2	3
20	Sentí miedo sin saber por qué.	0	1	2	3
21	Sentí que la vida no tenía ningún sentido.	0	1	2	3

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA LA LECTURA

Instrucciones. Este cuestionario se ha elaborado para facilitar la comprensión de los aspectos que les resultan difíciles a los estudiantes cuando tienen que leer y resumir un texto. Por favor, escribe en qué medida crees que puedes lograr cada una de las acciones descritas a continuación. Para tu respuesta puedes utilizar la siguiente escala de 1 a 5 puntos:

1	2	3	4	5
Muy seguro de NO poder hacerlo	Seguro de NO poder hacerlo	Medianamente seguro de poder hacerlo	Seguro de poder hacerlo	Muy seguro de poder hacerlo

ÍTEM	ENUNCIADOS	1 - 5
1	En qué medida puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto.	
2	En qué medida puedo conocer el significado de las palabras del texto.	
3	En qué medida puedo adquirir conocimientos de este texto que luego pueda aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas.	
4	En qué medida puedo comprender las oraciones del texto.	
5	En qué medida puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo.	
6	En qué medida puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto.	
7	En qué medida puedo reconocer la finalidad principal del texto (por ejemplo: describir, explicar o argumentar).	
8	En qué medida puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto.	
9	En qué medida puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema.	
10	En qué medida puedo leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura.	
11	En qué medida puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.	
12	En qué medida puedo reconocer las diferentes partes principales del texto (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión).	
13	En qué medida puedo leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.	
14	En qué medida puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.	
15	En qué medida puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro.	