

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

**Autoeficacia académica y estilos de afrontamiento del estrés académico en
estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019**

Por

Karlidth Dámaris Rosas Hallasi

Asesor

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Lima, septiembre 2019

*Autoeficacia académica y estilos de afrontamiento del estrés académico en
estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019*

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con
Mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN



Dr. Jorge Luis Reyes Aguilar
Presidente



Dr. José Edison Turpo Chaparro
Secretario



Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal
Asesor



Mg. Rebeca Sumire Qquenta
Vocal

Lima, 23 de setiembre de 2019

ANEXO 07 - DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal**, identificado con DNI N° 41405885 docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *Autoeficacia académica y estilos de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019*; Para obtener el grado académico de Maestría en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), al 23 de setiembre de 2019.


Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Asesor

Dedicatoria

A mis padres Carlos y Lidia, razón de mi inspiración y alegría.

Este logro es para ustedes, los amo.

Agradecimientos

Doy gracias a todas las personas que participaron en esta investigación, por su tiempo y contribución desinteresada.

A mi asesor, Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, por su contribución científica y teórica en este trabajo, así como por su apoyo y comprensión en las diferentes etapas del proceso.

A mis padres Carlos y Lidia, familiares y amigos que me apoyaron emocionalmente y motivaron antes y durante el proceso de este proyecto, estoy segura que comparten la alegría de este logro.

Y sobre todo, a quien me dio la oportunidad de vivir: Dios.

Tabla de contenido

Resumen.....	ix
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Identificación del problema.....	1
1.2 Objetivos.....	5
1.3 Justificación.....	6
CAPÍTULO II. Marco teórico.....	7
2.1 Antecedentes.....	7
2.2 Bases teóricas.....	16
2.3 Marco conceptual.....	23
2.4 Hipótesis.....	25
CAPÍTULO III. Materiales y métodos.....	26
3.1 Tipo de investigación.....	26
3.2 Diseño de la investigación.....	26
3.3 Población y muestra.....	27
3.4 Operacionalización de variables.....	29
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	32
3.6 Procesamiento y análisis de datos.....	37
3.7 Aspectos éticos.....	37
CAPÍTULO IV. Resultados y discusión.....	39
1. Resultados.....	39
2. Discusión.....	40
CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones.....	47
1. Conclusiones.....	47
2. Recomendaciones.....	47
Referencias.....	49
Anexos.....	55

Índice de tablas

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra en estudio.....	28
Tabla 2. Pruebas de normalidad de las variables en estudio.....	39
Tabla 3. Coeficientes de correlación entre autoeficacia académica y las dimensiones de estrategias de afrontamiento frente al estrés académico.....	40
Tabla 4. Descriptivos univariados de los ítems del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.....	56
Tabla 5. Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.....	57
Tabla 6. Estadísticos de confiabilidad del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.....	57
Tabla 7. Estadísticos de confiabilidad de los ítems del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.....	58
Tabla 8. Descriptivos univariados de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 28 ítems.....	59
Tabla 9. Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 28 ítems.....	60
Tabla 10. Estructura factorial del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems...	61
Tabla 11. Descriptivos univariados de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems.....	62
Tabla 12. Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems.....	63
Tabla 13. Estructura factorial del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems...	64
Tabla 14. Estadísticos de confiabilidad de las dimensiones del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems.....	65
Tabla 15. Estadísticos de confiabilidad de los ítems de la dimensión afrontamiento individual, del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems.....	65
Tabla 16. Estadísticos de confiabilidad de los ítems de la dimensión evitación y	

afrontamiento social, del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems.....	66
Tabla 17. Estadísticos de confiabilidad de los ítems de la dimensión humor y sustancias, del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems.....	66

Índice de anexos

Anexo 1. <i>Análisis factorial exploratorio del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica</i>	56
Anexo 2. <i>Análisis factorial exploratorio del Inventario Brief COPE académico de 28 ítems</i>	59
Anexo 3. <i>Análisis factorial exploratorio del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems</i>	62
Anexo 4. <i>Matriz instrumental</i>	67
Anexo 5. <i>Matriz de consistencia</i>	68
Anexo 6. <i>Consentimiento informado e instrumentos de investigación</i>	69
Anexo 7. <i>Carta de autorización del comité de ética</i>	72

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento frente al estrés académico en 256 estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima. El diseño es tipo no experimental, de corte transversal ya que no se manipularon las variables. Se utilizó el inventario de Autoeficacia Académica y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento Frente al Estrés Académico. Los resultados indican una relación positiva y altamente significativa entre autoeficacia académica y afrontamiento individual ($\rho = .484, p < .01$). Por otro lado, no se encontró relación entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social ($\rho = -.089, p > .05$); de la misma manera, no se encuentra relación entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias adictivas ($\rho = -.069, p > .05$). En conclusión, la autoeficacia académica es un factor que está relacionada significativamente solo con la dimensión individual de las estrategias de afrontamiento académico.

Palabras clave: Autoeficacia académica, estrategias de afrontamiento frente al estrés, afrontamiento individual, evitación y afrontamiento social, humor y sustancias.

Abstract

This research aims to determine if there is a significant relationship between academic self-efficacy and coping strategies in the face of academic stress in 256 third-year students of the Universidad Peruana Unión, Lima. The study has a non-experimental, cross-sectional design since the variables were not manipulated. The inventory of Academic Self-efficacy and the Inventory of Coping Strategies against Academic Stress was used. The results indicated a positive and highly significant relationship between academic self-efficacy and individual coping ($\rho = .484$, $p < .01$). On the other hand, no relationship was found between academic self-efficacy and social avoidance and coping ($\rho = -.089$, $p > .05$); in the same way, there is no relationship between academic self-efficacy and humor and addictive substances ($\rho = -.069$, $p > .05$). Concluding that academic self-efficacy is a factor that is significantly related only to the individual coping dimension of academic coping strategies.

Keywords: Academic self-efficacy, coping strategies against stress, individual, coping, avoidance and social coping, humor and substances.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Identificación del problema

La universidad es uno de los escenarios donde los seres humanos atraviesan por una de las etapas más importantes de su vida (Piergiovanni y Depaula, 2018), es allí, donde los estudiantes experimentan situaciones que forman parte de su desarrollo profesional y personal, los cuales los orientan a un futuro desempeño de su rol en la sociedad (Matalinares et al., 2016). Schunk y Pajares, (2002) refieren que por medio de estas experiencias los estudiantes alcanzan metas y tareas propuestas que los orientan a realizar acciones para el logro de ellas; ya con los años, autores como Barraza y Hernández (2015) concluyen que esas acciones difieren en cada estudiante debido a que cada uno posee distintos niveles de conocimientos, de motivación, de estrategias de aprendizaje y de conciencia sobre lo que quieren conseguir en esta etapa educativa. Asimismo Martínez, Cegarra, y Rubio (2012) postulan que los estudiantes no solo necesitan conocimientos sino también características intrínsecas de emocionalidad y juicios de valor sobre su entorno y sobre sí mismos que generen en ellos la confianza de sentirse capaces de poder alcanzar metas; esta características o “juicios de valor” son denominadas autoeficacia. Bandura (1999) sostiene que la autoeficacia en un ámbito académico, son las creencias que tienen los estudiantes respecto a su eficacia para direccionar su propio aprendizaje y dominar temas académicos que intervienen en su rendimiento. Domínguez, (2014) también hace referencia a esta variable proponiéndola como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar acciones en el afronte de situaciones académicas

Olivas y Barraza (2016) agregan que la autoeficacia académica es la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas, involucrando el sentimiento de creer en las propias capacidades para organizar y así realizar acciones que conlleven a alcanzar resultados académicos de excelencia.

Según Paoloni y Bonetto (2013) un nivel elevado de autoeficacia, genera conductas saludables en el cuidado físico, previene conductas de riesgo y disminuye las conductas antisociales, también, es un elemento que aumenta la motivación, la tolerancia al fracaso académico y el rendimiento en los estudios; por otro lado, según Olivari y Urra (2007), un bajo nivel de este constructo, disminuye el interés de estudio, causa abandono de metas académicas y genera inseguridad y problemas de salud mental que afectan el desarrollo físico, emocional y cognitivo del estudiante. De esta manera, la autoeficacia académica termina siendo un determinante importante de comportamientos y acciones en la vida académica (Cartagena, 2008), incluso muchos autores la han vinculado con la capacidad para lidiar con diversos estresores académicos, entre ellos: los trabajos obligatorios o grupales, la falta de tiempo para cumplir las obligaciones académicas, la sobrecarga académica, el excesivo material de estudio, los exámenes, la participación en clase y las exposiciones, entre otros (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Basco y Natividad, 2012). Finalmente, Castellanos, Latorre, Mateus y Navarro (2017) hallaron que la autoeficacia académica se asocia a los problemas de conducta, concluyendo que el logro académico de los estudiantes depende en gran parte de sus autoeficacia académica; sin embargo, los autores mencionaron que los estudiantes que tienen habilidades similares, pero percepciones distintas sobre sus capacidades personales, obtienen

desempeños académicos diferentes. Es así que los autores invitaron realizar futuros estudios relacionados a la autoeficacia académica y su relación con otras variables, con el objetivo de explicar la varianza restante del desempeño académico.

Con relación a lo antedicho, estudios en Perú revelan la existencia de un gran número de estudiantes universitarios con déficit en los hábitos y técnicas de estudio, que trae como consecuencia un autoconcepto equivocado de su velocidad en adquirir conocimientos y un desajuste en su comportamiento psicosocial, lo que genera un estrés académico; no obstante, los estudiantes que tienen una orientación eficiente a las tareas, que usan estrategias adecuadas y que persisten ante las dificultades, logran un alto nivel de autoeficacia académica que atribuye su éxito al esfuerzo empeñado más que a su habilidad o causas existentes (Tito, 2019). Por ello Herrera (2017) sostiene que la autoeficacia académica minimiza los efectos del estrés académico que actúan negativamente sobre las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para llevar a cabo una acción o alcanzar una meta propuesta.

Otros estudios realizados en Perú, mencionan que 187 estudiantes de medicina de primero, cuarto y séptimo año de una universidad privada de Lima mostraron estrés académico con manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento que son ocasionadas de manera frecuente por la sobrecarga de trabajos y evaluaciones de los profesores Bedoya-Lau, Matos y Zelaya (2014). También se han encontrado hallazgos sobre las principales reacciones psicológicas frente al estrés académico; entre ellos Boullosa (2013) quien menciona que la ansiedad, la falta de concentración, la inquietud y los sentimientos de depresión y

tristeza, la somnolencia, el cansancio permanente y la dificultad para dormir son manifestaciones físicas del estrés; por su parte, Águila, Castillo, Monteagudo De La Guardia y Achon (2015) se enfocan en las reacciones comportamentales como: el desgano, los cambios en los hábitos alimenticios, la reducción o aumento de apetito. Finalmente, muchos estudios en Perú encontraron que hasta el 30% de universitarios peruanos sufren con presiones y estrés académico, además de impactos en su salud mental, trastornos depresivos, de ansiedad y un alza en el consumo de alcohol como placebo (Cutipé, 2018).

Con relación a esta problemática de alto impacto, se encuentran teorías que muestran soluciones, tal es el caso de Lazarus y Folkman (1986) quienes hacen referencia a ciertas estrategias que implican manejar demandas ambientales amenazantes, dando lugar a una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales, denominados estilos o estrategias de afrontamiento que se desarrollan con el fin de que los estímulos causantes de estrés sean tolerables y poco perjudiciales. Asimismo, Pulgar, Muela, Reyes Del Paso y Garrido (2009) proponen un proceso dinámico mediante el cual la persona, en función de la evaluación de la situación y de sus propios recursos, afronta las situaciones estresantes para resolverlas con éxito. Finalmente Byrd y McKinney (2012) señala que el afrontamiento es una variable psicológica importante que predice una mejor salud mental en estudiantes universitarios.

Anteriormente se ha mencionado que los estudiantes universitarios atraviesan diversas situaciones académicas con la finalidad de lograr metas y tareas

propuestas; en Perú, por ejemplo, el 96.6% de universitarios reconocieron haber tenido estrés académico en algún momento de su vida, considerando que en el tercer año de estudio ésta problemática tuvo un incremento notorio (Bedoya, Perea y Ormeño 2016); también se ha mencionado que una percepción adecuada de las competencias y cualidades personales son de gran ayuda para la consecución de ellas, pese a que en este trayecto, surgen situaciones estresantes que requieren ser afrontados para un buen desempeño académico. En este contexto, la presente investigación pretende determinar de qué manera se asocian la autoeficacia académica con las estrategias de afrontamiento frente al estrés académico en alumnos de tercer año.

1.2 Objetivos

Objetivo General

Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Objetivos específicos

Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

1.3 Justificación

Se ha mencionado que la autoeficacia académica desempeña un papel mediador en las conductas del estudiante y en un contexto donde el aprendizaje se acompaña de diversos factores que influyen en el logro de metas académicas.

Por ello, el presente estudio tiene diversos motivos que la justifican:

La investigación, contribuye a contrastar los resultados con otras investigaciones nacionales e internacionales sobre la autoeficacia académica y los estilos de afrontamiento frente al estrés académico con la finalidad de percibir una realidad diferenciada de la población de estudio.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación, pueden ser usados como antecedentes y/o aportaciones para otras investigaciones relacionadas con el tema de estudio como los de Castellanos, Latorre, Mateus y Navarro (2017) quienes sugieren realizar estudios que vinculen la autoeficacia académica con otras variables, con el objetivo de encontrar explicaciones que expliquen la razón por la cual el desempeño académico es tan variable en los estudiantes.; también pueden ser útiles en la planificación, sostenibilidad y fortalecimiento de talleres, asesorías o acompañamientos para mejorar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes y lograr un buen manejo de estrés académico.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentan estudios e investigaciones internacionales y nacionales relacionadas a las variables abordadas en la presente investigación

En relación a la autoeficacia académica:

Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) realizaron una investigación descriptiva correlacional que tuvo por objetivo explorar las relaciones entre la autoeficacia académica y la ansiedad, como incidente crítico en 310 estudiantes universitarios de México (183 mujeres y 127 hombres), para recolectar datos usaron la escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA), la escala de ansiedad ZUNG y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE). Se concluyó que los estudiantes con baja autoeficacia percibida manifiestan ansiedad en el momento de la prueba, así mismo, permanece pendiente la exploración de una relación causa-efecto.

García-Fernández et al. (2016) realizaron una investigación de alcance correlacional en Chile con la intención de analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre las altas autoatribuciones académicas. Participaron 874 estudiantes adolescentes que respondieron la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas y la escala de atribución de Sídney. Los resultados señalaron que la autoeficacia académica fue un predictor estadísticamente significativo de las autoatribuciones a la capacidad y al esfuerzo, independientemente del área de conocimiento. Esta relación de predicción fue positiva en situaciones de éxito y negativa ante situaciones de fracaso. La

autoeficacia predijo significativamente las autoatribuciones a causas externas en situaciones de éxito académico.

Otro estudio realizado por Parra (2018) buscó evaluar la influencia de la autoeficacia y el apoyo social sobre el consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Concepción, Chile. El estudio fue cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal en 248 estudiantes pertenecientes a las facultades de Ciencias Sociales y de Ingeniería, con una media de edad de 20.9 años. Los resultados mostraron que el consumo de alcohol no se relacionaba significativamente con el apoyo social general, por otro lado, la autoeficacia mostró una influencia significativa positiva sobre el consumo de alcohol sólo en los estudiantes de Ingeniería.

En Perú, León (2016) realizó una investigación con enfoque cuantitativo y de diseño descriptivo comparativo tipo encuesta con la finalidad de comparar los perfiles de autoeficacia académica percibida de los estudiantes de educación superior de la Selva Central en relación a los factores género, rango de estudio y modalidad de estudio. Participaron 272 estudiantes a quienes se aplicó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Los resultados indicaron mayor predominio de estudiantes con nivel moderado de autoeficacia académica, también se encontró mayor predominio en los dominios específicos de autoeficacia para actividades académicas orientadas a la producción, de insumo de aprendizaje y para el aprendizaje. Ellos concluyeron que a los estudiantes les falta confianza para desempeñarse en sus actividades académicas, no obstante, los estudiantes tampoco se perciben incapaces de realizar dichas labores. Finalmente, encontraron que la

variable género no es factor diferenciador o influyente de la autoeficacia y que las diferencias significativas entre la autoeficacia académica y el factor modalidad de estudio son diferentes entre alumnos de universidad y alumnos de institutos superiores de la Selva Central, siendo los estudiantes universitarios, los que muestran características más óptimas de expectativas autorreferenciales en relación a las actividades académicas.

Chávez (2016) realizó un estudio de diseño no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo correlacional con la finalidad de determinar la relación entre bienestar psicológico y autoeficacia de 142 estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. Los instrumentos de recolección de datos fueron la escala de bienestar psicológico de Ryff y la Escala de Autoeficacia General. Los resultados evidencian que existe una relación directa y significativa entre bienestar psicológico y autoeficacia. La autora concluyó que cuanto mayor sea el bienestar psicológico mayor será el nivel de autoeficacia. Por lo que las personas con elevados niveles de eficacia posiblemente se mostrarán más confiadas en su capacidad para responder a los estímulos del medio, y este tipo de creencias influirán sobre cómo se perciben y procesan las demandas o amenazas ambientales.

En cuanto a la variable Afrontamiento al Estrés Académico:

Noreña (2017) realizó una investigación no experimental de corte transversal con el objetivo describir el estrés académico y las estrategias de afrontamiento de 203 estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia de Medellín, Colombia. Para la recolección de datos se

aplicó una encuesta socio-demográfica, la Escala de Estrategias de Coping – Modificada (EEC-M) y el inventario de estrés académico – INVEA. La investigación dio como resultado que las estrategias de afrontamiento con riesgo alto son: la solución de problemas, la evitación emocional, la búsqueda de apoyo profesional, la reevaluación positiva y la expresión de la dificultad de afrontamiento. En relación a la solución de problemas con alto riesgo se concluye que, a los estudiantes se les dificulta realizar una serie de acciones cognitivas para analizar las causas del problema y generar la solución de las mismas; por su parte, la evitación emocional con alto riesgo, concluye que los estudiantes movilizan los recursos en dirección a regular, ocultar o inhibir la expresión de las emociones propias, evitando las reacciones emocionales que son valoradas como negativas por su carga emocional; la búsqueda de apoyo profesional con alto nivel de riesgo, se refiere a que los estudiantes evitan el empleo de recursos profesionales para obtener información o buscar posibles alternativas, evitando la percepción subjetiva de control sobre el problema, lo cual puede ocasionar una deserción académica; por otro lado, el nivel alto en la reevaluación positiva muestra la dificultad para aprender de los problemas e identificar aspectos positivos de ellos, entendiendo que los estudiantes muestran una actitud negativa que les impide tolerar el problema y producir pensamientos que favorezcan enfrentar una determinada situación; finalmente, la expresión en la dificultad con alto riesgo demuestra que los estudiantes son incapaces de afrontar las emociones generadas por situaciones complicadas.

Quito, Tamayo, Buñay y Neira (2017) realizaron una investigación de tipo descriptivo, observacional y transversal en 60 estudiantes de tercer año de una

Unidad Educativa Particular de la ciudad de Cuenca, Ecuador con el objetivo de caracterizar el estrés académico. Lo autores utilizaron como instrumento de estudio el Inventario SISCO de estrés académico que permitió evidenciar la presencia de estrés en aproximadamente 90% de la muestra, por otro lado fueron identificados como estresores relevantes: la competencia entre compañeros y la personalidad y evaluación del docente; también se identificaron como manifestaciones de estrés: el rascarse o morderse las uñas, la somnolencia y trastornos del sueño, la ansiedad, angustia y desesperación, los sentimientos de tristeza y depresión, así como los cambios en la alimentación y el aislamiento social. Finalmente se encontró un mínimo de estrategias de afrontamiento que se limitan a la habilidad asertiva y la religiosidad.

En Puerto Rico, Guerra, León, Rodríguez y Marroquin (2017) realizaron un estudio descriptivo correlacional de diseño no experimental transversal con la finalidad de identificar las relaciones existentes entre los rasgos de personalidad neuroticismo y escrupulosidad, con el afrontamiento al estrés académico por planificación (estrategia centrada en el problema), y reevaluación positiva (estrategia centrada en las emociones). En su estudio participaron 200 estudiantes de las carreras de psicología, diseño gráfico, arquitectura, comunicaciones e ingeniería, los cuales resolvieron el cuestionario de Rasgos escrupulosidad y neuroticismo en el afrontamiento del estrés académico (CREN-AEA). El estudio obtuvo que el rasgo de personalidad que mostró mayor presencia fue el de escrupulosidad, siendo éste caracterizado por la organización, la disciplina, el esfuerzo y perseverancia, así como la persistencia y motivación del individuo en la conducta dirigida hacia sus metas.

Dichas características de personalidad, logran que el estudiante afronte situaciones académicas estresantes de forma adaptativa, usando un análisis de la situación denominado afrontamiento por planificación; o bien, usando la reevaluación positiva (reconstruir una situación estresante en términos positivos, que favorezcan al crecimiento personal). Finalmente se obtuvo que tanto hombres como mujeres, manejan ambos estilos de afrontamiento de manera muy similar.

Verdugo-Lucero et al. (2013) hicieron un estudio correlacional descriptivo con la finalidad de determinar la relación entre el nivel de bienestar subjetivo y los estilos de afrontamiento al estrés en adolescentes y jóvenes de Colima, México. En el estudio participaron 436 estudiantes con rango de edad de 15 a 24 años, las pruebas utilizadas fueron la Escala de modos de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) y la Escala multidimensional para la medición del Bienestar subjetivo. Se concluyó que los y las adolescentes mantienen un promedio más alto de bienestar subjetivo que los jóvenes, y que el estilo de afrontamiento que más utilizan es la aceptación de la responsabilidad, mientras que el menos utilizado es la huida evitación.

En Perú, Venancio (2018) realizó un estudio de tipo descriptivo y de diseño no experimental con la finalidad de “describir” los niveles de estrés académico utilizando el inventario SISCO en 432 universitarios de primer a sexto año (124 varones y 308 mujeres) de la facultad de psicología de una Universidad Nacional de Lima. El autor encontró presencia de estrés académico en un nivel promedio, concluyó que el sexo femenino es quien presenta mayor estrés académico con un 75% a comparación del sexo masculino con un 25% y que el año que presenta mayor estrés académico es sexto año (internado) con un 30.0%. Finalmente, el estudio reveló que las acciones

que predominan en la población de estudio son los conflictos o tendencia a polemizar o discutir, el aislamiento de los demás, el desgano para realizar las labores escolares y el aumento o reducción del consumo de alimentos.

Otra investigación realizada por Amoroto (2017) tuvo como objetivo determinar las características de estrés académico y mecanismos de afrontamiento en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada San Juan Bautista, Perú. El estudio de tipo descriptivo, transversal y cuantitativo se realizó en una muestra constituida por 157 estudiantes seleccionados a través del muestreo no probabilístico. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de estrés académico tipo Liker SISCO y el cuestionario de estrategias de Coping. Los resultados mostraron que la característica de estrés académico presente en mayor valor porcentual es la competencia con los compañeros de grupo, por otro lado, las consecuencias físicas y psicológicas con mayor prevalencia son los trastornos del sueño y la inquietud; finalmente, los mecanismos de afrontamiento de estrés académico más frecuentes son el control emocional y la realización de paseos, así como el dormir las horas completas (tratamiento del estrés).

Soto (2016) realizó su estudio en 47 practicantes de la salud (medicina, enfermería, dental, farmacia, y obstétricas) del centro materno infantil Tahuantinsuyo bajo Lima - Perú, con la finalidad de determinar los niveles de estrategias de afrontamiento desde el punto de vista cognitivos y conductuales frente al estrés académico. El tipo de Investigación fue de nivel descriptivo, de diseño no experimental y de enfoque cuantitativo; se administró el Inventario de Respuestas de Afrontamiento para Adultos (CRIA). Esta investigación concluyó que el 40.4% de los

practicantes presentan un nivel alto para hacer frente al estrés, manifestando una regulación emocional como recurso de afrontamiento.

A continuación, se muestran investigaciones con ambas variables de estudio:

En México, Barraza y Hernández (2015) realizaron un estudio con el propósito de determinar la relación existente entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico. Para este estudio, contaron con la participación de 68 alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Las pruebas administradas fueron el Inventario de expectativas de autoeficacia académica y el Inventario SISCO. Se encontró la presencia de un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) que guarda relación con el estrés académico generado por actividades académicas orientadas a la producción y al insumo para el aprendizaje; por otro lado, las actividades académicas de retroalimentación e interacción para el aprendizaje presentan una correlación negativa con el estrés indicando que la seguridad para participar en actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Piergiovanni y Depaula (2018) trabajaron en un estudio correlacional, trasversal para analizar la relación entre los niveles de autoeficacia y los estilos de afrontamiento al estrés presentes en 126 estudiantes universitarios de Argentina. La relación entre estas variables se evaluó a partir de la Escala de Autoeficacia General, el Cuestionario de estilos de afrontamiento al estrés y el Cuestionario sociodemográfico. La investigación concluyó que quienes presentan un mayor nivel de autoeficacia utilizan los estilos de afrontamiento al estrés focalizado en la solución

del problema y reevaluación positiva, mientras los que presentaron menor nivel de autoeficacia recurren al estilo de afrontamiento de autofocalización negativa.

Dominguez-Lara (2016) hizo un estudio en Perú, con la finalidad de analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento ante la situación pre-examen y la autoeficacia académica en una muestra de 208 estudiantes de ciencias de la salud. Se usaron la Escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen y la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. Se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre la autoeficacia académica percibida y las estrategias orientación a la tarea y evitación, pero cercabas a cero con las estrategias de búsqueda de apoyo. Se concluyó que los estudiantes con mayor autoeficacia académica tienden a usar estrategias más vinculadas con el control de la situación previa al examen, que las destinadas a evitar o buscar apoyo.

Finalmente, en Perú, Condori (2013) realizó un estudio de tipo descriptivo, de diseño no experimental, transaccional y correlacional con el objetivo de establecer la relación entre la Autoeficacia para el afrontamiento del estrés y las reacciones interpersonales, el bienestar psicológico y la percepción de salud en 521 estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo. Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE), el Inventario Abreviado de Reacciones Interpersonales (Short Interpersonal Reactions Inventory, SIRI), Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-A) y El Cuestionario General de Salud (GHQ-12). En relación a las correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la autoeficacia para el afrontamiento del estrés se encontró que la relación es positiva, es decir, que los estudiantes

universitarios poseen una adecuada autoeficacia específica que se manifiestan creencias personales apropiadas.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Autoeficacia

Hay dos teorías para abordar este factor básico de las actividades orientadas al logro de objetivos y metas.

Teoría del aprendizaje social de Rotter.

Rotter (1964) propuso el constructo del lugar o locus de control (LOC). La cual consiste en una expectativa generalizada (grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a determinados factores (personales o externos); es decir, según es el comportamiento en un contexto social, así será el lugar de control interno o externo de la persona. El autor también estableció el LOC interno y LOC externo (tipologías de lugar o locus de control). La primera refiere a un lugar de control interno donde se asumen responsabilidades de las circunstancias; y la segunda, a un lugar de control externo donde las personas aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas, asumiendo que los logros o fracasos no son al azar o a la suerte. Es importante resaltar que esta teoría nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, pero que si identificó parte de los cimientos de la teoría de Bandura (1999).

Teoría cognitiva social de Albert Bandura.

Bandura (1999) propone que los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) son los medios a través de los cuales una persona es capaz de actuar

sobre su ambiente. Este autor menciona que las personas poseen un sistema interno que brinda un mecanismo de referencia para percibir, regular y evaluar su conducta, de manera que la interpretación hecha en base a los resultados de sus acciones, les proporciona información sobre ellos mismos (creencias de autoeficacia) determinando su desempeño posterior, su impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación.

Bandura (2001) señala cuatro rasgos fundamentales de la actuación humana:

- Intencionalidad: Acciones realizadas que son direccionadas por algún propósito.
- Premeditación: Planes anticipados a posibles eventos futuros representados cognitivamente por la persona.
- Autorreacción: Activación que se da una vez comparada la situación real con el plan diseñado.
- Autorreflexión: Capacidad metacognitiva para autoexaminar el funcionamiento y para reflexionar sobre uno mismo y sobre los propios pensamientos.

De esta manera, la teoría cognitiva social propone que la autoeficacia involucra pensamientos sobre la capacidad propia para organizar y ejecutar acciones que busquen conseguir determinados logros.

Mecanismos implicados en la autoeficacia. Bandura (1999) refiere que los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales y la producción y predicción de la conducta. Por otro lado, la autoeficacia alberga las facultades para poder enfrentar obstáculos cumpliendo un

rol que gestiona, predice e influye en los acontecimientos de los diferentes ámbitos de vida.

2.2.2 Autoeficacia Académica

La capacidad para realizar actividades académicas demandantes y alcanzar las metas respectivas, es abordado desde varias perspectivas teóricas que en seguida se desarrollan.

Teoría de autoeficacia académica de Schunk.

Para Schunk (2012) la autoeficacia académica de los estudiantes se basa en los juicios sobre sus capacidades para completar con éxito las tareas académicas, entre ellas: la adquisición de conocimientos, la puesta en marcha de las estrategias necesarias y el dominio de nuevos materiales, o actividades similares. En relación a lo anterior, Wood, Taberero y Atkins (2001) mencionan que es importante conocer las repercusiones de la autoeficacia académica ya que afectan no sólo al rendimiento académico, sino también a la conducta vocacional.

Teoría social cognitiva de Bandura

La teoría de Bandura (1999) se construye a partir de un conjunto de supuestos respecto a la percepción de la eficacia personal y puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes:

- Experiencia previa (experiencias y actuaciones anteriores en las que el estudiante se sintió personaje principal y que le ofrecen evidencias de lo que es capaz de hacer).

- Experiencia vicaria o percepción de eficacia (influida por las experiencias vicarias que motivan a los estudiantes a evaluar sus capacidades y que no siempre tienen que ser criterios absolutos de éxito).
- Persuasión verbal y feedback (potencialización de cambios que están apoyados en datos reales que movilizan un esfuerzo mayor para hacer frente a las dudas y las dificultades).
- Estados fisiológicos y afectivos (información somática transmitida por estados fisiológicos y afectivos).

Teoría de autoeficacia académica de Barraza.

Barraza y Silerio (2007) definen la autoeficacia académica como un conjunto de creencias sobre la propia capacidad para lograr las actividades académicas que le son demandadas a cada estudiante. Su teoría está basada sobre tres dimensiones vinculadas entre sí con la finalidad de alcanzar un mismo objetivo:

Dimensiones de la Autoeficacia.

Actividades académicas relacionadas a la salida de la información o producción académica que refleja un aprendizaje (el output).

Actividades académicas referidas a la entrada de la información o insumos para el aprendizaje (el input).

Actividades académicas vinculadas a los procesos de interacción subyacentes al aprendizaje (la retroalimentación)

2.2.3 Estilos de afrontamiento frente al estrés, aproximaciones teóricas.

Antes de realizar una revisión sobre los modelos teóricos de los estilos de afrontamiento al estrés, es importante considerar qué es el estrés, desde el punto de vista de diferentes teorías.

Teorías acerca del estrés

Teoría fisiológica del estrés como respuesta.

Esta teoría fue desarrollada por Selye (1956) quien define al estrés como una respuesta del organismo ante demandas exteriores, el autor propone dos tipos de estrés, uno que se manifiesta de forma negativa generando un gran agotamiento, y otro que se manifiesta de forma positiva que permite que el individuo cumpla sus metas planteadas.

Teoría de los sucesos vitales.

Holmes y Rahe (1967) proponen esta teoría basándose en los sucesos que presentaban la enfermedad de pacientes hospitalizados. Los autores, encontraron que los sucesos negativos (pérdida de un ser querido o despido de un trabajo) y los sucesos positivos (casamiento o nacimiento de un hijo) no dejaban de ser estresantes y se requería de un ajuste adecuado para el cambio. De esta manera, su teoría de sucesos vitales pone mayor énfasis en las características de los estímulos que provocan estrés, la manera en que una persona percibe la situación, las estrategias empleadas y el comportamiento ante el estrés.

Teorías basadas en la interacción o transacción.

Reynoso y Seligson (2005) involucran una evaluación cognitiva que estudia el pensamiento de una persona sobre lo que determina y el por qué y hasta qué punto le resulta estresante su relación con el entorno. De esta manera su propia evaluación

le permite observar las consecuencias de un hecho provocado según sus valores, compromisos, creencias, estilos de pensamiento y percepción y su entorno. Los autores proponen tres maneras de percepción ante una situación:

Irrelevante: Cuando no existen problemas para el ser humano.

Benigna-Positiva: Consecuencias de un hecho que se da de manera positiva (amor, alegría, entre otros).

Estresante: Cuando es provocado por un daño o pérdida.

Esta teoría concluye que las manifestaciones de estrés ocasionadas por la persona dependerán de sus propios recursos psicológicos, ambientales, materiales, capacidades y destrezas para enfrentarse frente a un peligro.

Fases del Estrés. Selye (1956) propone tres fases:

Reacción de alarma: Fase donde las diversas maneras de reaccionar frente a un hecho que causa estrés. Si este hecho es superado se terminará el síndrome general de adaptación, de lo contrario se tendrá que pasar a la próxima fase.

Fase de resistencia: Fase donde las reacciones existentes en el cuerpo que buscan dominar el hecho que se presente. Si hay un buen resultado se podría dar fin al síndrome general de adaptación de lo contrario se pasa a la próxima fase.

Fase de agotamiento: Fase donde el cuerpo pierde la suficiencia necesaria para seguir en activación y como consecuencia comienza a decaer. Si este hecho se mantiene podría traer graves consecuencias.

Modelos de afrontamiento del estrés

En seguida se explican dos modelos que, por la eficacia de su naturaleza, son consideradas las más usuales.

Modelo propuesto por Moos y Schaefer.

Moos y Schaefer (1993) plantean un modelo relativo al afrontamiento que es funcional y adaptativo, ante eventos estresantes que llegan a ocasionar una crisis vital. Los autores reconocen varios elementos: el papel del ambiente con sus estresores y con sus recursos, el papel del sistema de la persona, el modo en que la relación entre ambos elementos cristaliza en estrés, el papel que la reapreciación cognitiva desempeña en el afrontamiento y los efectos saludables (salud y bienestar) que se siguen de un buen afrontamiento.

Modelo de Lazarus y Folkman.

Lazarus y Folkman (1986) plantean que este modelo está basado en distinguir los efectos inmediatos (fisiológicos, de sentimientos y estados de ánimo) y efectos a largo plazo (consecuencias como bienestar, salud (o enfermedad) y buen (o mal) funcionamiento social adaptativo) en base a la calificación de las situaciones estresantes. Es decir, cuando alguien se enfrenta a una situación muy estresante, en primer lugar, realiza una evaluación primaria o un juicio acerca del significado de la situación, de esta manera el sujeto la puede valorar como estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En el caso de considerarla como estresora, entonces se pasa a una evaluación secundaria, la cual determinará los posibles recursos y opciones que dispone la persona para hacer frente a la situación. Finalmente, los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de estrategias de afrontamiento, principalmente en dos direcciones:

Estrategias orientadas al problema, es decir, comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés.

Estrategias orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Finalmente, los autores mencionan que el afrontamiento busca siempre la adquisición de un cierto control de la situación que puede oscilar desde el dominio hasta un control de las emociones suscitadas por el evento estresante.

2.2.4. Afrontamiento del estrés académico.

Se mencionan los siguientes modelos.

Modelo cognoscitivo de estrés académico de Barraza.

Barraza (2006) menciona que el ambiente presenta al estudiante exigencias o demandas que son sometidas a valoración del mismo. Si se considera que las exigencias sobrepasan los recursos del estudiante, se convierte en estrés provocando un desequilibrio en la relación sistema-individuo. Entonces, para buscar una mejor manera de hacer frente a la situación, el sistema responde con estrategias de afronte a las demandas externas; como consecuencia, si las estrategias son usadas de manera exitosa, el sistema recupera su equilibrio, de caso contrario se vuelve a realizar el mismo proceso con fin de lograr un éxito esperado.

En su teoría, el autor propone dos supuestos, la primera hace referencia a un supuesto sistémico que es la interacción individuo-medio como un circuito de ingreso y salida con el objetivo de lograr un equilibrio supuesto cognoscitivista que es la

relación individuo-medio que depende del valor que se le asigne a las exigencias del ambiente, así como las estrategias y los medios para hacer frente a dichas exigencias.

2.3 Marco conceptual

Autoeficacia: Convicción de poseer la capacidad propia para organizar y ejecutar acciones que busquen conseguir determinados logros y/o producir resultados. (Bandura, 1999).

Autoeficacia Académica: Conjunto de creencias sobre la propia capacidad para realizar actividades demandantes y alcanzar metas académicas (Barraza y Silerio, 2007)

Estrés académico: Desequilibrio generado por las exigencias o demandas académicas que, sometidas a valoración por el estudiante, no han podido ser resultas usando recursos personales. (Barraza, 2006).

Estrategias de afrontamiento: Esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan con la finalidad de poder manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como amenazantes (Lazarus y Folkman, 1986).

Afrontamiento individual: Esta dimensión incluye aquellas acciones o interpretaciones direccionadas a afrontar el estrés académico, usando las herramientas personales que se han adquirido a partir del autoconocimiento y de las propias experiencias de aprendizaje; desarrollando a partir de ello estrategias de afrontamiento al estrés en un contexto académico.

Evitación y afrontamiento social: Son todas aquellas percepciones sobre las propias habilidades de afrontamiento, que evidencian que el estudiante no posee suficientes herramientas que le permiten afrontar el estrés académico de forma individual, lo que le dirige a la búsqueda de apoyo social o a la evitación de situaciones consideradas como estresantes.

Humor y sustancias: En esta dimensión se Incluyen aquellas conductas que evidencian la insuficiencia de estrategias personales o sociales para afrontar el estrés académico, lo cual lleva al estudiante a usar las risas y bromas, es decir la estrategia del humor.

2.4 Hipótesis

Hipótesis general

Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.

Capítulo III. Materiales y métodos

3.1 Tipo de investigación

La investigación es de enfoque cuantitativo porque toma como centro de su proceso de investigación las mediciones numéricas; así mismo, utiliza la recolección, la medición de parámetros, la obtención de frecuencias y estadígrafos de la población que investiga para llegar a probar las Hipótesis establecidas. Finalmente, este enfoque utiliza el análisis, por lo que se recomienda su uso en estudios que por su naturaleza puedan ser medibles o cuantificables (Cortés e Iglesias, 2004).

Por otra parte, la presente investigación, es de tipo descriptivo-correlacional, ya que se describe cada variable y se analiza la relación entre las mismas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

3.2 Diseño de la investigación

Tiene un diseño no experimental ya que no manipula las variables, al contrario, se observan las situaciones existentes y los fenómenos tal y como se dan en su contexto actual para después analizarlo (Cortés e Iglesias, 2004). Es de corte transversal, dado que se recogió la información en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), es decir de acuerdo con el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (Cortés e Iglesias, 2004).

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

La población de estudio está conformada por 723 estudiantes de tercer año de las cinco facultades académicas (Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Empresariales y Teología) de la Universidad Peruana Unión (sede Lima). Los estudiantes provienen de las diferentes regiones del Perú y, en su mayoría, son de religión adventista; sus edades oscilan principalmente entre 18 a 25 años. Cabe resaltar que el número de población fue obtenido de Secretaria General de dicha universidad.

Criterios de Inclusión y Exclusión.

Inclusión:

- Estudiantes de la Universidad Peruana Unión (Lima).
- Estudiantes matriculados.
- Estudiantes de tercer año.

Exclusión:

- Estudiantes de ciclos superiores.
- Estudiantes que invaliden las pruebas aplicadas

3.3.2 Muestra

Estudiantes de tercer año de las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Empresariales y Teología de la Universidad Peruana Unión con sede principal Lima. La muestra fue de 256 estudiantes, todos de tercer año de universidad que oscilan entre los 18 y 23 años de

edad, seleccionados a través de una muestra no probabilística por conveniencia (ver tabla 1).

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra en estudio

Variable		Frecuencia	Porcentaje	Total
Sexo	Masculino	120	46,9	256 (100%)
	Femenino	136	53,1	
Estado civil	Soltero	250	97,7	256 (100%)
	Casado	6	2,3	
Facultad y carrera profesional	Ingeniería Civil	20	7,8	256 (100%)
	Ingeniería de Alimentos	15	5,9	
	Ingeniería de Sistemas	17	6,6	
	Ingeniería Ambiental	14	5,5	
	Arquitectura	13	5,1	
	Administración	16	6,3	
	Contabilidad	22	8,6	
	Ciencias de la Comunicación	12	4,7	
	Educación	25	9,8	
	Teología	27	10,5	
	Psicología	32	12,5	
	Nutrición	23	9,0	
	Medicina	10	3,9	
Enfermería	10	3,9		

3.4 Operacionalización de variables

Variables	Dimensión	Indicadores	Definición instrumental	Definición Operacional
Variable predictora: Autoeficacia Académica	Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción	Organización para la producción	1. Realizar cualquier trabajo académico que encarguen los profesores. 2. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encarguen los profesores. 3. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los docentes. 4. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso.	Ordinal, tipo escala de Likert del 1 al 4, donde: 1 = nada seguro 2 = poco seguro 3 = seguro 4 = muy seguro
		Comprensión de conceptos para la producción	5. Entender los diferentes temas que abordan los docentes durante las clases. 6. Construir argumentos propios en los trabajos escritos me soliciten los profesores. 7. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en las clases. 8. Comprender la idea central de un texto o los aspectos de la exposición del docente o de los compañeros.	
	Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje	Atención en clases	9. Prestar atención a la clase que imparte el docente sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.	Ordinal, tipo escala de Likert del 1 al 4, donde: 1 = nada seguro 2 = poco seguro 3 = seguro 4 = muy seguro
		Concentración en el aprendizaje individual	11. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.	
		Uso de las estrategias de apoyo	10. Comprometer más tiempo para realizar mis labores universitarias para estudiar cuando así se requiera. 12. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet. 13. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los docentes. 14. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	
	Autoeficacia en las actividades académicas de interacción	Participación activa en clase	15. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren. 16. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo. 17. Participar activamente aportando comentarios o sustentos	Ordinal, tipo escala de Likert del 1 al 4, donde: 1 = nada seguro

	con el aprendizaje		teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.	2 = poco seguro 3 = seguro 4 = muy seguro
		Buscar feedback en clase	18. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.	
		Cuestionar al no estar de acuerdo	19. Preguntar al docente cuando no entiendo algo de lo que está abordando. 20. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.	
Variable predictora: Estrategias de afrontamiento del estrés académico	Afrontamiento Individual	Afrontamiento activo.	1. Concentro todos mis esfuerzos en afrontar los desafíos durante mis estudios. 23. Tomo medidas para intentar mejorar en mis estudios.	Escala ordinal tipo Likert modificada de cuatro alternativas y con el siguiente puntaje: 0 = Nunca 1 = A veces 2 =Usualmente 3 = Siempre
		Planificación.	6. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer en caso de sentirme estresado(a). 17. Planifico la forma de afrontar el estrés generado por los estudios.	
		Reencuadre positivo.	7. Trato de ver el lado positivo de la situación en la que me encuentro 19. Busco el lado positivo de lo que está sucediendo.	
		Aceptación	8. Acepto la realidad de la situación académica en la que estoy. 16. Aprendo a vivir con situaciones estresantes propias del estudio.	
		Religión	3. Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales. 13. Rezo o medito (recurso a la oración).	
		Autodistracción	5. Recorro a otras actividades para relajarme. 18. Hago algo para pensar menos en la situación que me genera estrés.	
	Evitación y afrontamiento social emoción.	Uso de soporte instrumental	2. Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer para disminuir el estrés académico. 21. Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen cuando me siento muy estresado(a).	Escala ordinal tipo Likert modificada de cuatro alternativas y con el siguiente puntaje: 0 = Nunca 1 = A veces 2 =Usualmente 3 = Siempre
		Desenganchamiento o desconexión conductual	12. Renuncio a intentar ocuparme de la situación que me genera estrés durante mis estudios. 22. Renuncio al intento de hacer frente a una situación estresante en mis estudios.	
		Desfogue	4. Digo cosas para liberar sentimientos desagradables provocados por el estrés académico. 15. Expreso mis sentimientos negativos cuando me siento estresado por mis estudios.	

		Negación	14. Me digo a mí mismo “esto no es real”. 27. Me niego a creer que haya sucedido algún acontecimiento que me produzca estrés académico.	
		Autoculpa	10. Me echo la culpa cuando no puedo manejar el estrés académico. 23. Me critico a mí mismo(a).	
		Uso de soporte emocional	26. Consigo el consuelo y la comprensión de alguien cuando me siento estresado(a).	
	Humor y sustancias	Uso de sustancias	9. Utilizo alcohol u otras drogas para sentirme mejor. 20. Utilizo sustancias adictivas para ayudarme a manejar el estrés académico.	Escala ordinal tipo Likert modificada de cuatro alternativas y con el siguiente puntaje: 0 = Nunca 1 = A veces 2 =Usualmente 3 = Siempre
		Humor	12. Me río de la situación que me produce estrés académico. 24. Hago bromas para salir del estrés académico.	

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se hizo uso de la técnica de la encuesta, utilizándose los instrumentos que se detallan a continuación.

3.5.1 Instrumentos de recolección de datos.

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Es una escala elaborada por Barraza (2010) y tiene como propósito conocer qué tan auto eficaces se consideran los estudiantes de educación superior en el ámbito académico. Cuenta con 20 ítems, bajo una escala de Likert del 1 al 3, donde 1 es nada seguro, 2 poco seguro, 3 seguro y 4 muy seguro; el inventario evalúa 3 factores: actividades académicas orientadas a la producción (output) que representan actividades de información – aprendizaje; las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), las cuales permiten el ingreso de información y posibilitan el inicio de aprendizaje; y las actividades académicas de interacción subyacentes al aprendizaje (retroalimentación), donde parte de la información de salida que es manifestada en los procesos de interacción, regresa a la entrada como nueva información o insumo al ciclo input-output.

Validez y confiabilidad. En vista que el instrumento es de origen mexicano, algunos ítems fueron reajustados lingüísticamente por Adanaqué (2016) para la comprensión de los estudiantes de la Universidad San Ignacio de Loyola, pasando para su aprobación, por validez de contenido a cargo de 3 especialistas en la temática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes verificaron la pertinencia, concordancia y coherencia de las afirmaciones propuestas en el cuestionario, luego se aplicó un grupo piloto de 30 estudiantes de características similares a la población de estudio, para ver el comportamiento de los ítems y la

confiabilidad de los mismos, resultando un valor de α de Cronbach de 0.91 (muy elevado).

En el presente estudio, antes del análisis de los datos para las pruebas de hipótesis, se procedió a verificar la validez de constructo de la prueba a través del análisis factorial exploratorio por medio del programa FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2013) teniendo como muestra a los 256 participantes del estudio. Se verificó la adecuación de los datos para el análisis factorial a través de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniéndose un valor de 0.92457, calificado como muy bueno; luego, así como un estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.001$). Posteriormente, debido a que el cuestionario posee solamente 4 opciones de respuesta se optó por fundamentar el análisis sobre la matriz de correlaciones policóricas (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014), mientras que el procedimiento para determinar el número de dimensiones fue la implementación óptima del análisis paralelo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose como sugerencia la conformación de un solo factor que explica el 53.64% de la varianza de los datos. El análisis de confiabilidad se realizó utilizando el paquete Psych de Revelle (2019) para R, obteniéndose el valor 0.898 para el alfa de Cronbach y 0.899 para el Omega de McDonald, que indican un buen nivel de confiabilidad (ver anexo 1).

Inventario Brief-COPE de afrontamiento frente al estrés académico. El inventario COPE fue creado por Carver, Scheier y Weintraub (1989) y poseía originalmente 56 ítems agrupados en 14 dimensiones y fue creada para medir el uso de estrategias de afrontamiento en relación al estrés general. Posteriormente, Carver (1997) propuso una versión reducida de 28 ítems agrupados también en 14

dimensiones denominada Brief COPE de administración individual y colectiva. En el Perú, Chávez, Ortega y Palacios (2016) validaron el contenido del inventario Brief COPE para medir el afrontamiento al estrés académico.

Validez y confiabilidad. La Validez de contenido del instrumento fue realizada por Chávez, Ortega, y Palacios (Chávez et al., 2016) a través de un juicio de expertos. Los investigadores, consultaron a 8 expertos: 4 Licenciados en enfermería, 3 Licenciados en psicología y 1 médico psiquiatra, no eliminando ningún ítem. En cuanto a la validez del contenido, hallaron que los valores de p de la prueba binomial menores a 0.05, lo cual determinó que el grado de acuerdo entre los jueces fue estadísticamente significativo. Los autores mencionados agruparon los ítems teniendo en cuenta su contenido, en tres dimensiones: (1) Estrategias de afrontamiento centrado en el problema, (2) estrategias de afrontamiento centrado en la emoción y (3) estrategias de afrontamiento centrado en la evitación del problema. En relación a la confiabilidad, aplicaron una prueba piloto a 64 estudiantes que no formaron parte de la población en estudio, obteniéndose los coeficientes alfa de Cronbach de 0.70, 0.74 y 0.68 para las dimensiones 1, 2 y 3 respectivamente. El alfa de Cronbach de la prueba completa fue de 0.78. Los autores mencionados también realizaron la modificación de cinco ítems (2, 5, 16, 17 y 27) con expresiones cotidianas para mayor comprensión de las mismas en la escala ordinal tipo Likert. Finalmente, cambiaron los adverbios de tiempo por términos cotidianos (casi nunca por a veces, casi siempre por usualmente).

El Brief COPE, es una prueba que ha sido sometida a análisis factorial en diferentes países, idiomas y contextos culturales, mostrando una estructura

factorial muy variada, agrupando las 14 estrategias originales en un número diverso de factores, eliminando en muchos casos varios ítems (Brasileiro et al., 2016) y colocando nomenclaturas diferentes para los factores propuestos en cada investigación, como se puede apreciar también en otros estudios (Canelo Espinoza y Serpa Barrientos, 2018; García, Barraza-Peña, Wlodarczyk, Alvear-Carrasco y Reyes-Reyes, 2018; Morán, Hinojosa, Ramírez, Landero-Hernández y Menezes, 2014; Reich, Costa-Ball y Remor, 2014; Vargas, Herrera, Rodríguez y Sepúlveda, 2010).

En el presente estudio, se vio por conveniente realizar el análisis factorial exploratorio de la prueba (ver anexos 2 y 3), debido a que la versión adaptada en el Perú por Chávez, Ortega y Palacios (Chávez et al., 2016) carecía de este análisis, posteriormente se realizó el análisis de confiabilidad de los factores obtenidos. Para la realización del análisis factorial, primero se verificó la adecuación de los datos a través de la prueba de Kayser-Meyer-Oldkin (KMO), obteniéndose el valor de 0.79153, calificado como razonable y un estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.001$). Posteriormente, se optó por realizar el análisis factorial en base a la matriz de correlaciones policóricas, debido a que el Brief COPE académico adaptado al Perú posee solamente 4 opciones de respuesta ordinales (Lloret-Segura et al., 2014), luego se utilizó el procedimiento para determinar el número de dimensiones fue la implementación óptima del análisis paralelo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011), obteniéndose como resultado la sugerencia de dividir la prueba en 3 factores que explicarían el 46.3251 % de la varianza de las puntuaciones de los ítems. Se probaron varios métodos de rotación, encontrándose como más adecuado el método de rotación Promax

normalizado. Posteriormente, se buscó verificar la estructura de los factores y se propuso una nueva denominación para los mismos teniendo como sustento la agrupación de los ítems, procediéndose a eliminar el ítem 9 debido a que no correspondía al factor en el que fue ubicado por medio del análisis factorial. Luego de eliminar el ítem 9 se repitió el proceso inicial, obteniéndose un KMO = 0.77961 (razonable) y un estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.001$), para luego verificar la agrupación de los ítems en 3 factores a través de la rotación Promax normalizada. Los factores obtenidos se denominaron de la siguiente manera (los números de los ítems originales se encuentran entre paréntesis):

Afrontamiento individual. Esta dimensión incluye aquellas acciones o interpretaciones direccionadas a afrontar el estrés académico, usando las herramientas personales que se han adquirido a partir del autoconocimiento y de las propias experiencias de aprendizaje; desarrollando a partir de ello estrategias de afrontamiento al estrés en un contexto académico como el afrontamiento activo: ítems 1 y 23(24), la planificación: ítems 6 y 17(18), el re-encuadre positivo: ítems 7 y 19(20), la aceptación: ítems 8 y 16(17), el apoyo en las creencias religiosas: ítems 3 y 13(14) y la autodistracción ítems 5 y 18(19). Esta escala demostró tener confiabilidad Alfa de Cronbach y Omega de McDonald con valores de 0.798 y 0.805 respectivamente.

Evitación y afrontamiento social: Son todas aquellas percepciones sobre las propias habilidades de afrontamiento, que evidencian que el estudiante no posee suficientes herramientas que le permiten afrontar el estrés académico de forma individual, lo que le dirige a la búsqueda de apoyo social o a la evitación de situaciones consideradas como estresantes. En esta dimensión, se encuentran

agrupadas estrategias como el uso de soporte instrumental: ítems 2 y 21(22) y emocional: ítem 26(27), el desfogue: ítems 4 y 15(16), la negación: ítems 14(15) y 27(28), auto culpa: ítems 10(11) y 24(25) y finalmente el des-enganchamiento o desconexión conductual: ítems 12(13) y 22(23). Esta escala demostró tener confiabilidad Alfa de Cronbach y Omega de McDonald con valores de 0.791 y 0.793 respectivamente.

Humor y sustancias: En esta dimensión se Incluyen aquellas conductas que evidencian la insuficiencia de estrategias personales o sociales para afrontar el estrés académico, lo cual lleva al estudiante a usar las risas y bromas, es decir la estrategia del humor: ítems 11(12) y 25(26) para minimizar las situaciones estresantes del contexto académico, o también recurrir al uso de sustancias adictivas: ítems 9(10) y 20(21). Esta escala demostró tener confiabilidad Alfa de Cronbach y Omega de McDonald con valores de 0.616 y 0.649 respectivamente.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Luego de aplicar los instrumentos de investigación, los datos fueron procesados utilizando el programa estadístico SPSS 21.0 IBM para Windows. En primer lugar, se obtuvo las medidas de frecuencia de las variables y sus dimensiones; para hallar la asociación entre las variables se realizó la distribución probabilística de coeficiente de correlación Spearman (ρ) debido a que las variables de estudio están medidas en una escala ordinal.

3.7 Aspectos éticos

Se envió una carta al Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión (Lima) solicitando autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación. Una vez obtenido el permiso, se realizó las visitas a los salones de clases en

donde, se hizo una breve presentación y se explicó el objetivo de la investigación. Luego se procedió a entregar el consentimiento informado a los participantes, quienes lo leyeron y firmaron, luego se procedió con la aplicación del Inventario de Expectativas de autoeficacia académica y el Cuestionario "Brief Cope". Una vez concluida la aplicación de los instrumentos de investigación se agradeció a los participantes.

Capítulo IV. Resultados y discusión

1. Resultados

1.1 Análisis de normalidad de las variables en estudio

Antes de realizar el análisis de correlaciones, se procedió a verificar si los datos a ser analizados poseen distribución normal, para lo cual se recurrió a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para el análisis de datos con más de 50 unidades de análisis, obteniéndose como resultado que solamente la dimensión Evitación y afrontamiento social posee distribución normal (ver tabla 2), por lo cual se decide realizar el análisis de correlación a través de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 2

Pruebas de normalidad de las variables en estudio

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	GI	Sig.
Autoeficacia académica	.074	256	.002
Afrontamiento individual	.066	256	.010
Evitación y afrontamiento social	.055	256	.058
Humor y sustancias	.173	256	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

1.2 Correlación entre la Autoeficacia académica y las dimensiones de las estrategias de afrontamiento frente al estrés académico.

Como se puede apreciar, en la tabla 3, el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe una relación positiva y altamente significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual ($Rho = .487$, $p < .01$), es decir, cuanto más seguros de su autoeficacia académica estén los estudiantes, mayor

será su afrontamiento individual. En segundo y tercer lugar se observa que no existe relación entre la autoeficacia académica y la dimensión evitación y afrontamiento social ($Rho = -.089, p > .05$) y la dimensión humor y sustancias ($Rho = -.069, p > .05$), mostrando que a más autoeficacia académica menor es el uso de afrontamiento social, evitación, humor y sustancias.

Tabla 3
Coeficientes de correlación entre autoeficacia académica y las dimensiones de estrategias de afrontamiento frente al estrés académico

Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico	Autoeficacia Académica	
	Rho	p
Afrontamiento individual	.487**	.000.
Evitación y afrontamiento social	-.089	.157
Humor y sustancias	-.069	.272

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

2. Discusión

El objetivo principal fue determinar la relación entre la Autoeficacia Académica y las estrategias de afrontamiento frente al estrés académico. Los objetivos específicos fueron determinar la relación entre autoeficacia académica y las dimensiones: Afrontamiento individual, evitación y afrontamiento social y la dimensión humor y sustancias. En este sentido y considerando la importancia que poseen los resultados de las pruebas administradas a los estudiantes, se encontró que la autoeficacia académica está relacionada con el afrontamiento individual.

Como era de esperar, los estudiantes que más confían en sus capacidades académicas suelen utilizar en mayor grado herramientas personales que han

adquirido a partir del autoconocimiento y de las propias experiencias aprendidas que les brinda un mejor manejo del estrés académico. Por otro lado, se esperaba que la autoeficacia académica y la dimensión humor y sustancias guarden una relación haciendo referencia que, una persona con elevada autoeficacia académica puede pensar que no es necesario preocuparse porque confía en un resultado favorable ya que los contenidos del curso están interiorizados, entonces puede realizar otras actividades o talvez usar como estrategia de relajación o auto premiación, la diversión, las fiestas, el consumo de alcohol, entre otros; y no necesariamente como una estrategia de evitación (Dominguez-Lara, 2016).

En relación al segundo objetivo específico, se esperaba rechazar la hipótesis, debido a que la dimensión evitación y afrontamiento individual está más ligada a la búsqueda de un poyo exterior o evitar situaciones; esto va en contra de la definición de la autoeficacia académica propuesta por Barraza quien menciona que la percepción de la eficacia personal ayuda afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana (Barraza, 2010).

A continuación, se da a conocer los soportes teóricos de los resultados (antecedentes e información valiosa adjuntada en el marco teórico en relación a las variables de estudio: autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento al estrés académico)

Según los resultados obtenidos en la primera hipótesis específica, se encontró que existe asociación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual ($\rho = .487, p < .01$). Es decir, los estudiantes que están seguros de poder organizar sus trabajos académicos, de contar con un nivel de concentración y comprensión alto y de tener estrategias académicas para la

ejecución y aprendizaje tareas, además de desenvolverse de manera interactiva y participativa con sus profesores y compañeros de estudio; poseen la estrategia de afrontamiento individual frente al estrés académico, la cual, les permite usar sus propias herramientas de motivación, aceptación, planificación e incluso recursos religiosos para solucionar acontecimientos estresantes en el ámbito académico. Este resultado coincide con los hallazgos de Piergiovanni y Depaula (2018) quienes encontraron que los estudiantes con mayor nivel de autoeficacia, utilizan estilos de afrontamiento que consisten en analizar y comprender situaciones estresantes para solucionar los problemas de manera positiva. Condori (2013) también apoya esta idea al manifestar que existe una relación positiva entre las variables autoeficacia académica y afrontamiento al estrés, indicando que los estudiantes que poseen creencias personales apropiadas (autoeficacia) tienen un rendimiento eficiente y un buen manejo de estrés académico. Por otro lado, en relación a las características propias de la autoeficacia y el objetivo de esta, se puede comparar el presente resultado con la de (Guerra, León, Rodríguez y Marroquin, 2017) quienes encontraron que el rasgo de personalidad llamado escrupulosidad (caracterizado por la organización, la disciplina, el esfuerzo y perseverancia, así como la persistencia y motivación del individuo en la conducta dirigida hacia sus metas) está relacionado con el afronte de situaciones académicas estresantes de forma adaptativa, logrando un afrontamiento por planificación y reconstruyendo una situación estresante en términos positivos que favorecen el crecimiento personal (reevaluación positiva).

No obstante, en relación a la variable estrategias de afrontamiento frente al estrés académico, Noreña (2017) encontró que en su población de estudio hay

estudiantes a quienes se les dificulta crear una serie de acciones cognitivas para analizar las causas del problema y generar soluciones, que ocultan o inhiben la expresión de sus emociones, que tienen dificultad para aprender de los problemas e identificar aspectos positivos de ellos, que no toleran el problema y no afrontan emociones generadas por situaciones complicadas; estas carencias de herramientas de afrontamiento ante el estrés académico no necesariamente está vinculado a la autoeficacia académica, sino más bien, a que los estudiantes perciben como estresores ambientales todo lo relacionado al ámbito académico, como por ejemplo: programa académico, nivel de exigencia, relación con profesores, ambiente físico, condiciones de la universidad, entre otros. Por su parte Barraza y Hernández (2015) sitúan la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, como un generador de estrés en los estudiantes. Soto (2016) determinó que las capacidades cognitivas y conductuales generan la regulación emocional como recurso de afrontamiento al estrés académico. Finalmente, los autores (Quito Tamayo, Buñay y Neir (2017) coinciden con la presencia de recursos religiosos para afrontar el estrés académico.

En relación a la segunda hipótesis específica, se encontró que no existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social ($\rho = -.089$; $p > .05$) esto indica que, en este estudio, el uso de algún soporte instrumental y/o emocional, desfogue, autculpa o negación para afrontar el estrés académico, no guarda relación con la autoeficacia académica. En relación a lo anterior, la propuesta teórica de Bandura (1999) explica la razón por que la autoeficacia académica está asociada a recursos individuales más que sociales y

ambientales; por ejemplo, el autor postula que el eje central de esta variable es un pensamiento autorreferente, coherente con el sentir, pensar y actuar, por lo tanto, funciona como mediador de la conducta y la motivación (mas no de la negación o autoculpa) que condicionan a los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales e incluso afectivos, de las personas. Schunk (2012) también comparte esta idea, manifestando que la autoeficacia académica está basada en juicios y capacidades propias buscan completar con éxito tareas académicas.

Por otro lado, diversos autores han asociado la autoeficacia académica con algunos indicadores de la dimensión evitación y afrontamiento social, pero que no necesariamente son usadas como estrategias, sino más bien como causas o consecuencias del estrés académico, tal es el caso de Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) quienes realizaron una investigación correlacionando la autoeficacia académica con las maneras de reaccionar frente al estrés académico, entre ellas, la ansiedad; ellos indicaron que los estudiantes con baja autoeficacia percibida, manifiestan tener ansiedad como consecuencia de la presión que les genera los exámenes; lo cual da razón a la teoría de la primera fase del estrés (reacción de alarma) planteada por Selye (1956).

Por su parte, Noreña (2017) hace referencia que la evitación e inhibición del afrontamiento social pueden ser causas de una deserción académica, el autor menciona los estudiantes inhiben la expresión de las emociones propias, evitando las reacciones emocionales que son valoradas como negativas por su carga emocional y evitan el empleo de recursos profesionales para obtener información o buscar posibles alternativas. No obstante, Verdugo-Lucero et al. (2013) no descartan la idea de que la huida y la evitación son un estilo de afrontamiento que

por lo general es usado en menor cantidad en estudiantes que mantienen un promedio más bajo de bienestar subjetivo; lo mismo concluye Venancio (2018), quien registra que las reacciones comportamentales tales como: conflictos o tendencia a polemizar o discutir, aislamiento de los demás, desgano para realizar las labores escolares y aumento o reducción del consumo de alimentos son las que predominan en los estudiantes. Por último, Piergiovanni y Depaula (2018) también coinciden con estos resultados, diciendo que quienes presentaron menor nivel de autoeficacia en su estudio, fueron quienes recurren al estilo de afrontamiento de auto focalización negativa, lo cual indica que las interpretaciones negativas sobre las situaciones estresantes están relacionadas con el nivel de autoeficacia que presentan.

Finalmente, la tercera hipótesis específica indica que no hay relación entre la autoeficacia académica y la dimensión humor y sustancias ($\rho = -.069$, $p > .05$). Esto indica que las creencias de los estudiantes sobre su eficacia para direccionar el aprendizaje y dominar temas que intervienen en su rendimiento académico (Bandura, 1999), no guardan relación con las risas, bromas o el consumo de sustancias adictivas (carencia de estrategias sociales o personales para enfrentar situaciones de estrés académico). Aunque no se ha encontrado estudios que demuestren relación entre dichas variables, a continuación, se mostrará algunos alcances teóricos y empíricos que aportarán mayor entendimiento del tema. Noreña (2017) por ejemplo, menciona que las reacciones emocionales (valoradas como negativas por su carga emocional) como ocultar o inhibir la expresión de las emociones propias (aquí podemos incluir la risa como consecuencia de una emoción) y evitar el apoyo de maestros y docentes, ocasionan consecuencias

negativas como la disertación académica. En este contexto, podríamos situar al humor como estrategia de evitación negativa o como consecuencia en caso la autoeficacia académica no sea bien direccionada, esto confirma la teoría de las repercusiones de la autoeficacia académica que pueden llegar a afectar no sólo al rendimiento académico, sino también a la conducta vocacional (Wood y Taberner, 2001). En relación al consumo de sustancias, Parra (2018) encontró que la autoeficacia influye de manera positiva en el consumo de alcohol, sobre todo en estudiantes de Ingeniería; por otro lado, Guerra, León, Rodríguez y Marroquin (2017) mencionan que los rasgos de personalidad están vinculados con el afronte de situaciones académicas estresantes de forma adaptativa de manera que los esfuerzos de afrontamiento pueden ser saludables y constructivos o, por el contrario, causar más problemas no solo en cuanto al consumo de sustancias, sino también al aumento o reducción de alimentos, según menciona Venancio (2018). Es así que esta variable es un determinante importante que puede favorecer o no un equilibrio y/o estilo de vida positivo en la vida de los estudiantes.

Este estudio no está exento de limitaciones, y la principal parece ser que el estudio se realizó en una universidad adventista donde todos los estudiantes cursan asignaturas relacionadas a cosmovisiones cristianas que hablan sobre el cuidado del cuerpo evitando el consumo de alcohol y sustancias, finalmente el contexto académico y las actividades espirituales, pudieron haber incrementado el porcentaje de la dimensión primera, por lo que sería recomendable realizar este estudio con una muestra variada (en cuanto a las creencias religiosas).

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

En base a los objetivos planteados y los resultados encontrados se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019.
- No existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019.
- No existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019.

2. Recomendaciones

- Se recomienda trabajar con las variables de estudio en otras universidades, tanto públicas como privadas, para verificar si las correlaciones son similares, teniendo en cuenta las dimensiones del Brief COPE académico propuestas en el presente estudio y la estructura unifactorial del inventario de autoeficacia académica.
- Se invita a realizar estudios donde se pueda verificar relaciones de causalidad entre las variables consideradas en el presente estudio, se sugiere específicamente el uso de modelos de ecuaciones estructurales.

- En base a los resultados obtenidos, se recomienda realizar un análisis factorial confirmatorio de las pruebas utilizadas para verificar los índices de bondad de ajuste de los modelos propuestos en este estudio tanto para el inventario Brief COPE académico como para el inventario de autoeficacia académica.

Referencias

- Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Retrieved from <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/7401?show=full>
- Águila, B. A., Castillo, M. C., Monteagudo De La Guardia, R., & Achon, Z. N. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163–178. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lang=pt
- Amoroto, F. (2017). *Características de estrés académico y mecanismos de afrontamiento en estudiantes de la escuela profesional de enfermería, Univeridad Privada San Juan Bautista Ica, 2017* (Universidad Privada San Juan Bautista). Retrieved from <http://repositorio.upsjb.edu.pe/bitstream/handle/upsjb/1659/T-TPLE-Fabiola-Stefany-Amoroto-Ochoa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. Retrieved from doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo. *Ined*, 7(April), 48–65. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/28175059>
- Barraza, Arturo, & Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su relación en alumnos de Posgrado. *Revista Electronica Diaálogos Educativos*, 15(30), 21–39. Retrieved from <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n30/barraza.pdf>
- Barraza, M. (2010). Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia en tres muestras independientes. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(2), 63–66. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129. Retrieved from <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>
- Bedoya-Lau, F. N., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Rev Neuropsiquiatr*, 77(4), 262–270. Retrieved from <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf>

- Bedoya Lau, S., Perea Paz, M., & Ormeño Martínez, R. (2016). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Heredia*, 16(1), 15–20. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421539345004>
- Boullosa G., G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una Universidad privada de Lima* (Pontificia Universidad Católica del Perú). Retrieved from <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4880>
- Brasileiro, S. V., Orsini, M. R. C. A., Cavalcante, J. A., Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Costa, P. S. S., & Costa, L. R. (2016). Controversies Regarding the Psychometric Properties of the Brief COPE: The Case of the Brazilian-Portuguese Version “COPE Breve.” *PLoS ONE*, 11(3), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152233>
- Buja, A., & Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27(4), 509–540.
- Byrd, D. R., & McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185–193. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>
- Canelo Espinoza, G. A., & Serpa Barrientos, A. (2018). Análisis confirmatorio del instrumento Afrontamiento al Estrés (COPE) en mujeres con violencia en relación de pareja. *Revista de Investigación En Psicología*, 21(1), 79. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15114>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(3), 55–99. Retrieved from <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(92), 92–100. https://doi.org/doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, K. J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., & Navarro, C. (2017). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149–161. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Chávez, E. (2016). *Bienestar Psicológico y Autoeficacia en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca - 2016* (Universidad Peruana Unión). Retrieved from https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/531/Ester_Tesis_bachiller_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Chávez, M. I., Ortega, E. G., & Palacios, M. V. (2016). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico, que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima metropolitana, enero 2016*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Condori, L. (2013). *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Retrieved from https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3291/Condori_il%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación* (Primera ed). Retrieved from http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Cutipé, Y. (2018). Hasta 30% de la población universitaria del Perú sufre de impactos en su salud mental por presión académica. *13*, p. 1. Retrieved from <https://vital.rpp.pe/vivir-bien/>
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educacion Medica, 19*(1), 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- García-Fernández, J. M., Inglés-Saura, C. J., Vicent, M., González, C., Lagos-San Martín, N., González, C., & Pérez-Sánchez, A. M. (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. *Revistas Científicas Javeriana, 15*(1), 79–88. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Basco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 143–154. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>
- García, F. E., Barraza-Peña, C. G., Wlodarczyk, A., Alvear-Carrasco, M., & Reyes-Reyes, A. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for the evaluation of coping strategies in the Chilean population. *Psicología: Reflexao e Critica, 31*(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0102-3>
- Guerra, C., León, R., Rodríguez, C., & Marroquin, W. (2017). Personalidad y afrontamiento al estrés académico. *ResearchGate, 2*(3), 1–35. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/318552666_Personalidad_y_Afrontamiento_al_Estres_Academico/citation/download
- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología, 37*, 1–25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México: Editorial Mexicana.

- Herrera, P. G. (2017). *Construcción y validación de la escala de Autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. (Universidad de Granada). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/47229>
- Holmes, T., & Rahe, H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martinez Roca.
- León, L. A. (2016). *Autoeficacia académica de los estudiantes del nivel superior en la provincia de Satipo* (Universidad Nacional del Centro del Perú). Retrieved from http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4411/Leon_Palomino.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497–498.
- Martínez, A., Cegarra, J. G., & Rubio, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(2), 325–338. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL5.pdf>
- Matalinares, M. L., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., & Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo María. *Persona*, (19), 105–126. Retrieved from <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/viewFile/975/936>
- Moos, R., & Schaefer, J. (1993). Coping Resources and Processes: Current Concepts and Measures. *Theoretical and Clinical Aspects*, 2, 234–257. Retrieved from [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1194415](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1194415)
- Morán, C., Hinojosa, L. M. M., Ramírez, M. T. G., Landero-Hernández, R., & Menezes, E. (2014). Evaluación de las propiedades psicométricas del Brief COPE, su relación con el NEO PI-R y diferencias de género en Brasil. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1305–1320. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.eppb>
- Noreña, H. (2017a). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, 2017* (Universidad de Antioquia). Retrieved from http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1138/1/NoreñaHenry_2018_EstrésAcadémicoEstrategias.pdf

- Noreña, H. (2017b). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, 2017 Trabajo* (Univeridad de Antioquia). Retrieved from [http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1138/1/NoreñaHenry_2018_EstrésAcadémicoEstrategias .pdf](http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1138/1/NoreñaHenry_2018_EstrésAcadémicoEstrategias.pdf)
- Olivari, C., & Urra, E. (2007). Autoeficacia Y Conductas De Salud Self-Efficacy and Health Behaviors. *Ciencia y Enfermería*, 13(Autoeficacia y conductas de salud), 7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Olivas, M., Barraza, M. (2016). *Expectativa de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. (Primera). Retrieved from <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Adelita.pdf>
- Paoloni, P. & Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.Com*, 15(5). Retrieved from <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>
- Parra, F. M. (2018). *Influencia de la autoeficacia y el apoyo social sobre el consumo de alcohol en estudiantes universitarios* (Universidad de Concepción). Retrieved from http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/3259/Tesis_Influencia_de_la_autoeficacia.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piergiovanni, Lucia Florencia, & Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios Argentinos. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 23(77), 413–432. <https://doi.org/doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Piergiovanni, Lucía Florencia, & Depaula, P. D. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Pulgar, M. Á., Muela, J. A., Reyes Del Paso, G. A., & Garrido, S. (2009). Validation of an inventory for the measurement of perceived stress and coping strategies in cancer patients (ISEAC). *Psicooncología*, 6(1), 167–190. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2009.v6.n1.16178
- Quito, J., Tamayo, M. del C., Buñay, D., & Neira, O. (2017). Estrés Académico En Estudiantes De Tercero De Bachillerato De Unidades Educativas Particulares Del Ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3). Retrieved from <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/61794>
- Reich, M., Costa-Ball, C. D., & Remor, E. (2014). Estudio de las Propiedades Psicométricas del Brief COPE para una muestra de mujeres uruguayas. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(3), 615–636.
- Revelle, W. (2019). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. [R Package].
- Reynoso, L., & Seligson, I. (2005). *Psicología clínica y de la salud*. Retrieved from <https://books.google.com.pe/books?id=Te75iok5oAgC&printsec=frontcover#v>

=onepage&q&f=false

- Rotter, J. B. (1964). *Psicología clínica*. Buenos Aires: UTEHA.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje* (Sexta Edic). México: Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation*, (1), 15–31.
<https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Soto, M. (2016). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico en practicantes del centro materno infantil Tahuantinsuyo Bajo, Lima – 2016* (Universidad César Vallejo). Retrieved from
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/7696>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, (16), 209–220.
- Tito, I. M. (2019). *Hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica*. (Universidad Autónoma del Perú). Retrieved from
[http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/724/1/Tito Calderon%2C Irene Mercedes.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/724/1/Tito%20Calderon%2C%20Irene%20Mercedes.pdf)
- Vargas, S. P., Herrera, G. P., Rodríguez, L., & Sepúlveda, G. J. (2010). *Reliability of the Questionnaire Brief COPE Inventory in Spanish Version for Assessing Coping Strategies in Patients with Breast Cancer. Bogotá, Colombia, 2009*. 12(1), 7–24.
- Venancio, G. (2018). *Estrés académico en estudiantes de una Universidad Nacional de Lima Metropolitana* (Universidad Nacional Federico Villarreal). Retrieved from
[http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2383/VENANCIO REYES GUIOVANE ANTONIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2383/VENANCIO%20REYES%20GUIOVANE%20ANTONIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Verdugo-Lucero, J., Ponce de León-Pagaza, B., Guardado-Llamas, R., Meda-Lara, R., Uribe-Alvarado, J. I., & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes *. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79–91.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1114120312>
- Wood, R., Tabernero, C., & Atkins, P. (2001). Self-efficacy and Strategy on Complex Tasks. *Applied Psychology*, 49(3), 430–446. Retrieved from
https://www.researchgate.net/publication/228023361_Self-efficacy_and_Strategy_on_Complex_Tasks

Anexos

Anexo 1: Análisis factorial exploratorio del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

Tabla 4
Descriptivos univariados de los ítems del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

Variable	Media	Intervalo de confianza al 95%	Varianza	Asimetría	Curtosis (Centrada en cero)
Ítem 1	3.102	(3.00 - 3.21)	0.435	-0.358	0.186
Ítem 2	2.922	(2.81 - 3.03)	0.470	-0.190	-0.153
Ítem 3	2.945	(2.84 - 3.05)	0.466	-0.153	-0.268
Ítem 4	2.910	(2.80 - 3.02)	0.488	-0.220	-0.134
Ítem 5	2.926	(2.82 - 3.03)	0.420	-0.186	0.055
Ítem 6	2.863	(2.76 - 2.97)	0.407	-0.236	0.235
Ítem 7	2.871	(2.77 - 2.98)	0.433	-0.188	0.036
Ítem 8	2.891	(2.79 - 2.99)	0.386	-0.313	0.530
Ítem 9	2.840	(2.72 - 2.96)	0.533	-0.165	-0.303
Ítem 10	2.949	(2.83 - 3.06)	0.517	-0.241	-0.266
Ítem 11	2.719	(2.60 - 2.84)	0.538	-0.100	-0.295
Ítem 12	3.004	(2.88 - 3.13)	0.598	-0.312	-0.523
Ítem 13	3.063	(2.95 - 3.17)	0.465	-0.153	-0.599
Ítem 14	3.012	(2.90 - 3.12)	0.465	-0.312	0.052
Ítem 15	2.969	(2.85 - 3.08)	0.522	-0.389	0.053
Ítem 16	2.867	(2.74 - 2.99)	0.600	-0.222	-0.428
Ítem 17	2.918	(2.81 - 3.03)	0.482	-0.241	-0.070
Ítem 18	2.980	(2.87 - 3.09)	0.504	-0.104	-0.649
Ítem 19	2.922	(2.80 - 3.05)	0.595	-0.172	-0.632
Ítem 20	2.758	(2.63 - 2.89)	0.676	0.009	-0.771

Tabla 5

Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

Número de factores	% de varianza	Media de % aleatorio de varianza	Percentil 95 de % aleatorio de varianza
1	53.6451*	12.6266	14.0800
2	7.6813	11.4839	12.6032
3	6.6385	10.5554	11.4206
4	5.3277	9.7752	10.5830
5	4.6733	8.9538	9.6128
6	4.0492	8.1475	8.8097
7	3.5094	7.3438	8.0352
8	2.9973	6.4982	7.2179
9	2.5952	5.7216	6.4378
10	2.5166	4.9798	5.6022
11	1.9667	4.2308	4.8662
12	1.7732	3.5448	4.1870
13	1.6389	2.8434	3.4684
14	0.6915	2.1043	2.7679

Nota: El análisis paralelo se realizó en base a la matriz de correlaciones policóricas. El Método para obtener las matrices aleatorias de correlación fue la Permutación de los datos crudos, método propuesto por Buja y Eyuboglu (1992).

Tabla 6

Estadísticos de confiabilidad del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

α de Cronbach	ω de McDonald
0.898	0.899

Tabla 7
Estadísticos de confiabilidad de los ítems del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

	Si el ítem es eliminado	
	α de Cronbach	ω de McDonald
Ítem 1	0.891	0.892
Ítem 2	0.892	0.894
Ítem 3	0.894	0.895
Ítem 4	0.892	0.894
Ítem 5	0.891	0.893
Ítem 6	0.893	0.895
Ítem 7	0.892	0.893
Ítem 8	0.893	0.895
Ítem 9	0.895	0.896
Ítem 10	0.894	0.896
Ítem 11	0.895	0.897
Ítem 12	0.892	0.894
Ítem 13	0.893	0.895
Ítem 14	0.894	0.896
Ítem 15	0.892	0.894
Ítem 16	0.892	0.894
Ítem 17	0.894	0.896
Ítem 18	0.891	0.893
Ítem 19	0.893	0.895
Ítem 20	0.895	0.897

Anexo 2: Análisis factorial exploratorio del Inventario Brief COPE académico de 28 ítems

Tabla 8
Descriptivos univariados de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 28 ítems

Variable	Media	Intervalo de confianza al 95%	Varianza	Asimetría	Curtosis (Centrada en cero)
Ítem 1	2.059	(1.94 - 2.17)	0.508	-0.540	0.400
Ítem 2	1.633	(1.49 - 1.77)	0.771	-0.115	-0.690
Ítem 3	1.688	(1.52 - 1.85)	1.043	-0.162	-1.117
Ítem 4	1.379	(1.24 - 1.52)	0.798	0.071	-0.756
Ítem 5	2.047	(1.92 - 2.18)	0.654	-0.486	-0.377
Ítem 6	1.785	(1.67 - 1.90)	0.544	-0.105	-0.364
Ítem 7	2.109	(1.99 - 2.23)	0.582	-0.506	-0.239
Ítem 8	2.152	(2.03 - 2.27)	0.551	-0.540	-0.138
Ítem (9)	1.730	(1.59 - 1.87)	0.798	-0.169	-0.764
Ítem 9(10)	0.285	(0.18 - 0.39)	0.430	2.372	4.890
Ítem 10(11)	1.039	(0.91 - 1.17)	0.694	0.415	-0.468
Ítem 11(12)	1.180	(1.05 - 1.31)	0.624	0.337	-0.237
Ítem 12(13)	1.070	(0.95 - 1.19)	0.581	0.412	-0.067
Ítem 13(14)	1.762	(1.61 - 1.92)	0.924	-0.197	-0.981
Ítem 14(15)	0.926	(0.79 - 1.07)	0.756	0.466	-0.807
Ítem 15(16)	1.246	(1.11 - 1.38)	0.740	0.353	-0.461
Ítem 16(17)	1.664	(1.54 - 1.79)	0.622	-0.192	-0.352
Ítem 17(18)	1.684	(1.56 - 1.81)	0.591	-0.269	-0.218
Ítem 18(19)	1.711	(1.59 - 1.83)	0.596	-0.268	-0.227
Ítem 19(20)	2.145	(2.03 - 2.26)	0.491	-0.345	-0.450
Ítem 20(21)	0.383	(0.26 - 0.51)	0.588	1.939	2.686
Ítem 21(22)	1.637	(1.51 - 1.76)	0.638	0.148	-0.616
Ítem 22(23)	0.957	(0.83 - 1.09)	0.674	0.420	-0.606
Ítem 23(24)	1.906	(1.78 - 2.03)	0.608	-0.380	-0.197
Ítem 24(25)	1.285	(1.14 - 1.43)	0.844	0.223	-0.781
Ítem 25(26)	1.473	(1.33 - 1.61)	0.765	-0.092	-0.698
Ítem 26(27)	1.613	(1.48 - 1.75)	0.682	0.115	-0.642
Ítem 27(28)	0.996	(0.86 - 1.13)	0.715	0.397	-0.667

Nota: Los números entre paréntesis de los ítems indican el número original en la escala de 28 ítems, mientras que los números que no están entre paréntesis, indican la numeración de la escala de 27 ítems propuesta en el presente estudio.

Tabla 9

Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 28 ítems

Número de factores	% de varianza	Media de % aleatorio de varianza	Percentil 95 de % aleatorio de varianza
1	22.2189*	7.6707	8.3797
2	15.5626*	7.0554	7.5964
3	8.5436*	6.6193	7.06
4	5.0910	6.2518	6.6310
5	4.9847	5.9307	6.2827
6	4.5840	5.6201	5.9357
7	3.7331	5.3370	5.6311
8	3.5634	5.0645	5.3489
9	3.3091	4.8040	5.0696
10	2.8925	4.5533	4.8054
11	2.7648	4.3024	4.5323
12	2.6276	4.0631	4.2809
13	2.4395	3.8270	4.0507
14	2.3317	3.5932	3.8099
15	2.2089	3.3603	3.5639
16	1.9816	3.1329	3.3443
17	1.8428	2.9083	3.1693
18	1.6743	2.6793	2.9311
19	1.3472	2.4485	2.7202
20	1.3056	2.2171	2.4768
21	1.1438	1.9848	2.2684
22	1.0942	1.7513	2.0613
23	0.8436	1.5044	1.7956
24	0.6736	1.2529	1.5844
25	0.6182	0.9806	1.3425
26	0.4959	0.6927	1.0266
27	0.1238	0.3942	0.7224

Nota: El análisis paralelo se realizó en base a la matriz de correlaciones policóricas. El Método para obtener las matrices aleatorias de correlación fue la Permutación de los datos crudos, método propuesto por Buja & Eyuboglu (1992).

Tabla 10

Estructura factorial del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

Variable	F 1	F 2	F 3
1. Concentro todos mis esfuerzos en afrontar los desafíos durante mis estudios.			0.528
2. Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer para disminuir el estrés académico.		0.450	
3. Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.			0.332
4. Digo cosas para liberar sentimientos desagradables provocados por el estrés académico.		0.502	
5. Recorro a otras actividades para relajarme.			0.553
6. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer en caso de sentirme estresado(a).			0.419
7. Trato de ver el lado positivo de la situación en la que me encuentro.		-0.312	0.814
8. Acepto la realidad de la situación académica en la que estoy.			0.616
9. Consigo apoyo emocional de otras personas cuando me siento estresado(a).			0.447
10. Utilizo alcohol u otras drogas para sentirme mejor.	0.822		
11. Me echo la culpa cuando no puedo manejar el estrés académico.		0.653	
12. Me río de la situación que me produce estrés académico.	0.497		
13. Renuncio a intentar ocuparme de la situación que me genera estrés durante mis estudios.		0.608	
14. Rezo o medito			0.364
15. Me digo a mí mismo “esto no es real”.		0.638	
16. Expreso mis sentimientos negativos cuando me siento estresado por mis estudios.		0.594	
17. Aprendo a vivir con situaciones estresantes propias del estudio.			0.629
18. Planifico la forma de afrontar el estrés generado por los estudios.			0.596
19. Hago algo para pensar menos en la situación que me genera estrés.			0.618
20. Busco el lado positivo de lo que está sucediendo.		-0.324	0.770
21. Utilizo sustancias adictivas para ayudarme a manejar el estrés académico.	0.719		
22. Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen cuando me siento muy estresado(a).		0.493	
23. Renuncio al intento de hacer frente a una situación estresante en mis estudios.		0.656	
24. Tomo medidas para intentar mejorar en mis estudios			0.590
25. Me critico a mí mismo(a).		0.452	
26. Hago bromas para salir del estrés académico.	0.462		0.327
27. Consigo el consuelo y la comprensión de alguien cuando me siento estresado(a).		0.464	
28. Me niego a creer que haya sucedido algún acontecimiento que me produzca estrés académico		0.557	

Nota: Las cargas factoriales menores a 0.300 fueron omitidas. F1: Humor y sustancias, F2: Evitación y afrontamiento social, F3: Afrontamiento individual. El ítem 9 no encaja teóricamente en F3.

Anexo 3: Análisis factorial exploratorio del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

Tabla 11

Descriptivos univariados de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

Variable	Media	Intervalo de confianza al 95%	Varianza	Asimetría	Curtosis (Centrada en cero)
Ítem 1	2.059	(1.94 - 2.17)	0.508	-0.540	0.400
Ítem 2	1.633	(1.49 - 1.77)	0.771	-0.115	-0.690
Ítem 3	1.688	(1.52 - 1.85)	1.043	-0.162	-1.117
Ítem 4	1.379	(1.24 - 1.52)	0.798	0.071	-0.756
Ítem 5	2.047	(1.92 - 2.18)	0.654	-0.486	-0.377
Ítem 6	1.785	(1.67 - 1.90)	0.544	-0.105	-0.364
Ítem 7	2.109	(1.99 - 2.23)	0.582	-0.506	-0.239
Ítem 8	2.152	(2.03 - 2.27)	0.551	-0.540	-0.138
Ítem 9	0.285	(0.18 - 0.39)	0.430	2.372	4.890
Ítem 10	1.039	(0.91 - 1.17)	0.694	0.415	-0.468
Ítem 11	1.180	(1.05 - 1.31)	0.624	0.337	-0.237
Ítem 12	1.070	(0.95 - 1.19)	0.581	0.412	-0.067
Ítem 13	1.762	(1.61 - 1.92)	0.924	-0.197	-0.981
Ítem 14	0.926	(0.79 - 1.07)	0.756	0.466	-0.807
Ítem 15	1.246	(1.11 - 1.38)	0.740	0.353	-0.461
Ítem 16	1.664	(1.54 - 1.79)	0.622	-0.192	-0.352
Ítem 17	1.684	(1.56 - 1.81)	0.591	-0.269	-0.218
Ítem 18	1.711	(1.59 - 1.83)	0.596	-0.268	-0.227
Ítem 19	2.145	(2.03 - 2.26)	0.491	-0.345	-0.450
Ítem 20	0.383	(0.26 - 0.51)	0.588	1.939	2.686
Ítem 21	1.637	(1.51 - 1.76)	0.638	0.148	-0.616
Ítem 22	0.957	(0.83 - 1.09)	0.674	0.420	-0.606
Ítem 23	1.906	(1.78 - 2.03)	0.608	-0.380	-0.197
Ítem 24	1.285	(1.14 - 1.43)	0.844	0.223	-0.781
Ítem 25	1.473	(1.33 - 1.61)	0.765	-0.092	-0.698
Ítem 26	1.613	(1.48 - 1.75)	0.682	0.115	-0.642
Ítem 27	0.996	(0.86 - 1.13)	0.715	0.397	-0.667

Tabla 12
Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

Número de factores	% de varianza	Media de % aleatorio de varianza	Percentil 95 de % aleatorio de varianza
1	23.7525*	9.3561	10.315
2	17.5913*	8.5525	9.2276
3	9.5695*	7.9602	8.5217
4	5.6305	7.4672	7.9491
5	5.0281	7.0039	7.4448
6	4.5324	6.5702	6.9494
7	3.8273	6.1798	6.5824
8	3.7214	5.7917	6.1402
9	3.571	5.4041	5.7406
10	3.2471	5.0178	5.3248
11	2.8591	4.6411	4.9762
12	2.5399	4.2615	4.6084
13	2.4126	3.8893	4.2517
14	2.2037	3.5178	3.9079
15	2.1438	3.1368	3.5161
16	1.8977	2.7765	3.1556
17	1.7091	2.4198	2.8054
18	1.3211	2.0556	2.4132
19	1.1203	1.7239	2.0901
20	0.6594	1.3307	1.7105

Tabla 13

Estructura factorial del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

Variable	F 1	F 2	F 3
1. Concentro todos mis esfuerzos en afrontar los desafíos durante mis estudios.		0.520	
2. Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer para disminuir el estrés académico.			0.480
3. Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.		0.319	
4. Digo cosas para liberar sentimientos desagradables provocados por el estrés académico.			0.500
5. Recorro a otras actividades para relajarme.		0.540	
6. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer en caso de sentirme estresado(a).		0.416	
7. Trato de ver el lado positivo de la situación en la que me encuentro.		0.801	
8. Acepto la realidad de la situación académica en la que estoy.		0.601	
9. Utilizo alcohol u otras drogas para sentirme mejor.	0.824		
10. Me echo la culpa cuando no puedo manejar el estrés académico.			0.644
11. Me río de la situación que me produce estrés académico.	0.484		
12. Renuncio a intentar ocuparme de la situación que me genera estrés durante mis estudios.			0.600
13. Rezo o medito		0.357	
14. Me digo a mí mismo “esto no es real”.			0.634
15. Expreso mis sentimientos negativos cuando me siento estresado por mis estudios.			0.588
16. Aprendo a vivir con situaciones estresantes propias del estudio.		0.622	
17. Planifico la forma de afrontar el estrés generado por los estudios.		0.586	
18. Hago algo para pensar menos en la situación que me genera estrés.		0.606	
19. Busco el lado positivo de lo que está sucediendo.		0.764	-0.303
20. Utilizo sustancias adictivas para ayudarme a manejar el estrés académico.	0.717		
21. Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen cuando me siento muy estresado(a).			0.506
22. Renuncio al intento de hacer frente a una situación estresante en mis estudios.			0.639
23. Tomo medidas para intentar mejorar en mis estudios		0.585	
24. Me critico a mí mismo(a).			0.432
25. Hago bromas para salir del estrés académico.	0.444	0.322	
26. Consigo el consuelo y la comprensión de alguien cuando me siento estresado(a).			0.469
27. Me niego a creer que haya sucedido algún acontecimiento que me produzca estrés académico			0.553

Nota: Las cargas factoriales menores a 0.300 fueron omitidas. F1: Humor y sustancias, F2: Afrontamiento individual, F3: Evitación y afrontamiento social.

Tabla 14

Estadísticos de confiabilidad de las dimensiones del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

	α de Cronbach	ω de McDonald
Afrontamiento individual	0.798	0.805
Evitación y afrontamiento social	0.791	0.793
Humor y sustancias	0.616	0.649

Tabla 15

Estadísticos de confiabilidad de los ítems de la dimensión afrontamiento individual, del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

	Si el ítem es eliminado	
	α de Cronbach	ω de McDonald
Ítem 1	0.783	0.790
Ítem 23	0.781	0.788
Ítem 6	0.787	0.795
Ítem 17	0.778	0.785
Ítem 7	0.774	0.781
Ítem 19	0.781	0.787
Ítem 8	0.785	0.792
Ítem 16	0.787	0.794
Ítem 3	0.792	0.798
Ítem 13	0.788	0.796
Ítem 5	0.789	0.796
Ítem 18	0.784	0.791

Tabla 16

Estadísticos de confiabilidad de los ítems de la dimensión evitación y afrontamiento social, del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

	Si el ítem es eliminado	
	α de Cronbach	ω de McDonald
Ítem 2	0.778	0.780
Ítem 21	0.773	0.776
Ítem 26	0.776	0.778
Ítem 4	0.777	0.780
Ítem 15	0.768	0.771
Ítem 14	0.772	0.774
Ítem 27	0.779	0.781
Ítem 10	0.769	0.772
Ítem 24	0.786	0.787
Ítem 12	0.777	0.779
Ítem 22	0.774	0.776

Tabla 17

Estadísticos de confiabilidad de los ítems de la dimensión humor y sustancias, del Inventario Brief COPE académico de 27 ítems

	Si el ítem es eliminado	
	α de Cronbach	ω de McDonald
Ítem 11	0.563	0.650
Ítem 25	0.593	0.689
Ítem 9	0.500	0.524
Ítem 20	0.534	0.561

Anexo 4. Matriz instrumental

Título	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuente de Información	Instrumento
Autoeficacia académica y estilos de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019	Variable predictora: Autoeficacia Académica	Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción	Organización para la producción	Estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión	Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Creado por Arturo Barraza Macías (2010)
			Comprensión de conceptos para la producción		
		Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje	Atención en clases		
			Concentración en el aprendizaje individual		
			Uso de las estrategias de apoyo		
		Autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje	Participación activa en clase		
			Buscar feedback en clase		
			Cuestionar al no estar de acuerdo		
	Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico	Afrontamiento individual	Afrontamiento activo.	Estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión	Cuestionario "Brief Cope" (versión reducida) creado por Carver Ch.
			Planificación.		
			Reencuadre positivo.		
			Aceptación		
			Religión		
		Evitación y afrontamiento Social	Autodistracción		
			Uso de soporte instrumental		
			Desenganchamiento o desconexión conductual		
			Desfogue		
			Negación		
		Humor y sustancias	Autoculpa		
			Uso de soporte emocional		
		Uso de sustancias			
		Humor			

Anexo 5. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	TIPO/ DISEÑO	CONCEPTOS CENTRALES
<p>Problema general ¿Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019? • ¿Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019? • ¿Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019? 	<p>Objetivo general Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019. • Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019. • Determinar si existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019. 	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el afrontamiento individual del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019. • Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la evitación y afrontamiento social del estrés en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019. • Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el humor y sustancias en estudiantes de tercer año de la Universidad Peruana Unión, Lima 2019. 	<p>Descriptivo correlacional</p>	<p>Autoeficacia Académica Actividades académicas orientadas a la producción. Actividades académicas de insumo para el aprendizaje. Actividades académicas de interacción con el aprendizaje. Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico. Afrontamiento individual. Evitación y afrontamiento social. Humor y sustancias.</p>

Anexo 6. Consentimiento informado e instrumentos de investigación

CONSENTIMIENTO ABREVIADO PARA TAMAÑO DE MUESTRAS MAYORES

Inventario de expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)

Hola, mi nombre es Karlidth Dámaris Rosas Hallasi, estudiante de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación candidato al grado académico de Maestro con mención en Investigación y Docencia Universitaria. Estos cuestionarios tienen como propósito conocer la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios y las estrategias de afrontamiento al estrés académico. Dicha información será recolectada para un estudio de investigación que busca encontrar datos estadísticos (anónimos) sustentables que permitan conocer la realidad de las variables y finalmente sirvan como base para sugerir técnicas y estrategias que posibiliten su mayor desempeño académico. Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatoria llenar dicha encuesta si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda el cuestionario, así mismo, puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a Karlidth.rosas@gmail.com o llamar al 959796335.

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio

Inventario de expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)

Coloque una "X" en la casilla que responda más fielmente su sentir para cada pregunta. A todas ellas, les antecede la frase "¿qué tan seguro estoy de poder?", de manera que la pregunta 1 completa sería por ejemplo "¿qué tan seguro estoy de poder cualquier trabajo académico que encarguen los profesores? Las posibles respuestas son: "estoy nada seguro", "estoy poco seguro", "estoy seguro" y "estoy muy seguro".

Por favor conteste todos los ítems y solo marque una alternativa en cada afirmación.

¿Qué tan seguro estoy de poder?	Nada seguro	Poco seguro	Seguro	Muy Seguro
1. Realizar cualquier trabajo académico que encarguen los profesores.				
2. Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encarguen los profesores.				
3. Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los docentes.				
4. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso.				
5. Entender los diferentes temas que abordan los docentes durante las clases.				
6. Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me soliciten los profesores.				
7. Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en las clases.				
8. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del docente o de los compañeros.				
9. Prestar atención a la clase que imparte el docente sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.				
10. Comprometer más tiempo para realizar mis labores universitarias para estudiar cuando así se requiera.				
11. Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.				
12. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet.				
13. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los docentes.				
14. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.				
15. Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.				
16. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo.				
17. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.				
18. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.				
19. Preguntar al docente cuando no entiendo algo de lo que está abordando.				
20. Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.				

Inventario Brief Cope de estrategias de afrontamiento frente al estrés académico

Completar el espacio en blanco escribiendo la edad correspondiente y marcar con "X" según corresponda.

- a) Edad: ____
- b) Sexo: (F) (M)
- c) Estado civil: (soltero) (conviviente) (casado) (otros)
- d) N° de veces que ha postulado a una universidad: (0) (1) (2) (de 2 a más)

A continuación, marque con "x" en los recuadros según la frecuencia que realiza cada ítem de estrategia de afrontamiento.

Estrategias de afrontamiento	Nunca	A veces	Usualmente	Siempre
1. Concentro todos mis esfuerzos en afrontar los desafíos durante mis estudios.				
2. Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer para disminuir el estrés académico.				
3. Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.				
4. Digo cosas para liberar sentimientos desagradables provocados por el estrés académico.				
5. Recorro a otras actividades para relajarme.				
6. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer en caso de sentirme estresado(a).				
7. Trato de ver el lado positivo de la situación en la que me encuentro.				
8. Acepto la realidad de la situación académica en la que estoy.				
9. Utilizo alcohol u otras drogas para sentirme mejor.				
10. Me echo la culpa cuando no puedo manejar el estrés académico.				
11. Me río de la situación que me produce estrés académico.				
12. Renuncio a intentar ocuparme de la situación que me genera estrés durante mis estudios.				
13. Rezo, medito o recorro a la oración				
14. Me digo a mí mismo "esto no es real".				
15. Expreso mis sentimientos negativos cuando me siento estresado por mis estudios.				
16. Aprendo a vivir con situaciones estresantes propias del estudio.				
17. Planifico la forma de afrontar el estrés generado por los estudios.				
18. Hago algo para pensar menos en la situación que me genera estrés.				
19. Busco el lado positivo de lo que está sucediendo.				
20. Utilizo sustancias adictivas para ayudarme a manejar el estrés académico.				
21. Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen cuando me siento muy estresado(a).				
22. Renuncio al intento de hacer frente a una situación estresante en mis estudios.				
23. Tomo medidas para intentar mejorar en mis estudios				
24. Me critico a mí mismo(a).				
25. Hago bromas para salir del estrés académico.				
26. Consigo el consuelo y la comprensión de alguien cuando me siento estresado(a).				
27. Me niego a creer que haya sucedido algún acontecimiento que me produzca estrés académico				

*Esta es una propuesta del instrumento para estudios futuros. Respecto al ítem 9 este se modificó, debido a que, durante la realización de la encuesta, algunos participantes consultaron si aquí podía indicarse que se recurre a la oración (hablar con Dios considerándolo un amigo), como una acción diferente al rezo (una oración repetida de memoria) o a la meditación.



Una Institución Adventista

Lima, Ñaña, 8 de julio de 2019

Doctor
Raúl Acuña Salinas
Vicerrector académico – Lima
Universidad Peruana Unión
Presente

Asunto: Autorización del Comité de Ética para el desarrollo de la investigación.


Tengo el agrado de dirigirme a usted para expresar mi cordial saludo y desear muchas bendiciones en la labor que desempeña.

Mediante este documento tenemos a bien presentar a la investigadora **Karlidth Dámaris Rosas Hallasi**, identificada con DNI N° 72544217 y a su asesor el **Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal**, identificado con DNI N° 41405882, ambos adscritos a la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Universidad Peruana Unión sede Lima.

El Comité de Ética del Centro de Investigación e Innovación en Educación y Comunicaciones de la Universidad Peruana Unión ha revisado el protocolo de investigación titulado: **“Autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes de 3° año de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2019”** presentado por la investigadora antes mencionada, y se resuelve **autorizar** el desarrollo de la investigación de acuerdo a los procedimientos mencionados, en la Universidad Peruana Unión, Lima, que usted dignamente dirige en el área de Vicerrectorado.


Agradecemos anticipadamente el apoyo que pueda brindar al investigador, a fin de concluir satisfactoriamente este proceso, los resultados obtenidos serán difundidos por los canales correspondientes.

Atentamente,



Mg. Eloy Celque Díaz
Coordinador de Investigación e Innovación
Facultad de Ciencias Humanas y
Educación





Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal
Coordinador de Investigación e Innovación
Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas
y Educación

cc:
Investigador