



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE
FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN**

**RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA RESILIENCIA EN ESTUDIANTES
INDÍGENAS DE LA UGEL LAMAS DE SAN MARTÍN, 2024.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA, FÍSICA Y COMPUTACIÓN**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS

AUTOR

**SAENZ GASPAR, DAN ENOC
ORCID:0000-0001-8783-5964**

ASESOR

**AGUILAR POLO, ANICETO ELIAS
ORCID:0000-0002-0474-3843**

**CHIMBOTE-PERÚ
2024**



FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN

ACTA N° 0009-076-2024 DE SUSTENTACIÓN DEL INFORME DE TESIS

En la Ciudad de **Chimbote** Siendo las **16:00** horas del día **26** de **Diciembre** del **2024** y estando lo dispuesto en el Reglamento de Investigación (Versión Vigente) ULADECH-CATÓLICA en su Artículo 34º, los miembros del Jurado de Investigación de tesis de la Escuela Profesional de **EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA, FÍSICA Y COMPUTACIÓN**, conformado por:

FLORES ARELLANO MERLY LILIANA Presidente
PALOMINO INFANTE JEANETH MAGALI Miembro
CARHUANINA CALAHUALA SOFIA SUSANA Miembro
Dr. AGUILAR POLO ANICETO ELIAS Asesor

Se reunieron para evaluar la sustentación del informe de tesis: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.**

Presentada Por :

(3714072003) **SAENZ GASPAS DAN ENOC**

Luego de la presentación del autor(a) y las deliberaciones, el Jurado de Investigación acordó: **APROBAR** por **UNANIMIDAD**, la tesis, con el calificativo de **17**, quedando expedito/a el/la Bachiller para optar el TITULO PROFESIONAL de **Licenciado/a en Educación Secundaria, Especialidad Matemática, Física y Computación.**

Los miembros del Jurado de Investigación firman a continuación dando fe de las conclusiones del acta:

FLORES ARELLANO MERLY LILIANA
Presidente

PALOMINO INFANTE JEANETH MAGALI
Miembro

CARHUANINA CALAHUALA SOFIA SUSANA
Miembro

Dr. AGUILAR POLO ANICETO ELIAS
Asesor



CONSTANCIA DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

La responsable de la Unidad de Integridad Científica, ha monitorizado la evaluación de la originalidad de la tesis titulada: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024. Del (de la) estudiante SAENZ GASPAR DAN ENOC , asesorado por AGUILAR POLO ANICETO ELIAS se ha revisado y constató que la investigación tiene un índice de similitud de 15% según el reporte de originalidad del programa Turnitin.

Por lo tanto, dichas coincidencias detectadas no constituyen plagio y la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Cabe resaltar que el turnitin brinda información referencial sobre el porcentaje de similitud, más no es objeto oficial para determinar copia o plagio, si sucediera toda la responsabilidad recaerá en el estudiante.

Chimbote, 14 de Enero del 2025



Mgtr. Roxana Torres Guzman
RESPONSABLE DE UNIDAD DE INTEGRIDAD CIENTÍFICA

Dedicatoria

A mi esposa Paquita, por el soporte en este arduo camino de la investigación; por las horas de paciencia que demanda estar fuera de casa. Por ser inspiración para alcanzar nuevas metas.

A mi hijo Daniel, ingeniero y estudiante de maestría, por ser mi mayor inspiración y motivación, y por su invaluable apoyo en la generación de ideas y en la discusión de conceptos. Gracias por tu compromiso, por compartir tu conocimiento y por recordarme cada día la importancia de continuar con metas y comprometerse por un mejor futuro.

Agradecimiento

A la UGEL Lamas, por el invaluable apoyo y disposición para facilitar el desarrollo del presente proyecto de investigación, proporcionando los recursos necesarios y abriendo el camino para que este trabajo pudiera realizarse en las condiciones adecuadas.

A las instituciones educativas Martín de la Riva y Herrera, 0255, 0800, 0271, 0303 de la UGEL de Lamas, que abrieron sus puertas, brindando el espacio necesario para la recolección de la información adecuada y permitiéndome llevar a buen término este proyecto de manera efectiva. Su disposición y compromiso fueron fundamentales para el éxito de esta pesquisa.

A los estudiantes y los padres de familia y apoderados, por su colaboración y disposición para participar durante el proceso, aportando con sus experiencias y su tiempo para enriquecer este trabajo. Su apoyo fue esencial para poder comprender mejor las realidades y desafíos del entorno educativo.

A los Apus, dirigentes de las comunidades nativas, por su liderazgo, por permitirme ingresar a sus comunidades y compartir su conocimiento y perspectivas. Sus enseñanzas y generosidad han sido cruciales para entender la riqueza y complejidad de la cultura y la vida en sus territorios.

Al Dr. Elías Aguilar, por su oportuna orientación invaluable durante las distintas etapas del proceso de investigación, por sus consejos acertados y por compartir su experiencia y conocimiento. Su guía fue fundamental para poder llevar adelante este trabajo con rigor y compromiso.

Índice general

Dedicatoria.....	IV
Agradecimiento.....	V
Índice general	VI
Lista de tablas	VIII
Resumen	IX
Abstract	X
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes.....	7
2.2. Bases teóricas.....	10
2.3. Hipótesis.....	22
III. METODOLOGÍA	23
3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación.....	23
3.2. Población y muestra.....	25
3.3. Variables. Definición y operacionalización.....	27
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	27
3.5. Método de análisis de datos.....	31
3.6. Aspectos éticos.....	32
IV. RESULTADOS	34
V. DISCUSIÓN	41
VI. CONCLUSIONES	44
VII. RECOMENDACIONES	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	53
Anexo 01. Matriz de consistencia	54

Anexo 02. Matriz operacionalización de variables	55
Anexo 03. Instrumento de recolección de información.....	56
Anexo 04. Ficha técnica de los instrumentos	59
Anexo 05. <i>Validación del instrumento</i>	64
Anexo 06. <i>Consentimiento informado</i>	74
Anexo 07. <i>Aprobación de institución para la recolección de información</i>	90
Anexo 08. Evidencias de ejecución.....	92
Anexo 09. Registro de datos.....	95

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Tabla cruzada Institución Educativa y Sexo</i>	25
Tabla 2 <i>Estadísticas de fiabilidad de la prueba piloto</i>	29
Tabla 3 <i>Estadísticas de fiabilidad primer instrumento</i>	30
Tabla 4 <i>Fiabilidad instrumento 2</i>	30
Tabla 5 <i>Distribución por Sexo</i>	34
Tabla 6 <i>Distribución por grado</i>	34
Tabla 7 <i>Distribución por grado e Institución Educativa</i>	35
Tabla 8 <i>Nivel de Estrés Académico</i>	36
Tabla 9 <i>Nivel de Resiliencia</i>	36
Tabla 10 <i>Pruebas de normalidad</i>	37
Tabla 11 <i>Correlación ente el estrés académico y la resiliencia</i>	38
Tabla 12 <i>Correlación ente las dimensiones factores estresores, síntomas del estrés, estrategias de afrontamiento y la variable resiliencia</i>	39
Tabla 13 <i>Estadísticas de fiabilidad de la prueba piloto</i>	61
Tabla 14. <i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>	62

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue la de determinar la relación entre las variables estrés académico y resiliencia en una población de estudiantes indígenas de secundaria de la UGEL Lamas, San Martín. La investigación es de nivel correlacional, de tipo básico, con un diseño no experimental y transversal, utilizando un enfoque cuantitativo. La población de estudio estuvo conformada por 220 estudiantes indígenas. Se emplearon dos instrumentos principales: el Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, adaptados. Los resultados revelaron una correlación negativa muy fuerte y significativa entre el estrés académico y la resiliencia (Rho de Spearman = -0,965, $p < 0,01$), indicando que a medida que el nivel de estrés aumenta, la resiliencia disminuye. Además, el 95% de los estudiantes presentó niveles altos de estrés académico, mientras que el 89,1% mostró niveles altos de resiliencia. Se concluye que el fortalecimiento de la resiliencia puede ser una estrategia clave para mitigar el impacto del estrés académico en este grupo poblacional. Estos hallazgos sugieren la necesidad de intervenciones psicoeducativas para mejorar la resiliencia y reducir los niveles de estrés en contextos educativos vulnerables.

Palabras clave: *estrés académico, UGEL Lamas, resiliencia, estudiantes indígenas, educación secundaria.*

Abstract

The objective of the present research was to determine the relationship between the variables academic stress and resilience in a population of indigenous secondary school students from UGEL Lamas, San Martín. The research is correlational in scope, basic in nature, employing a non-experimental and cross-sectional design with a quantitative approach. The study population consisted of 220 indigenous students. Two main instruments were utilized: the SISCO Academic Stress Inventory and the Wagnild and Young Resilience Scale, both adapted. The results revealed a very strong and significant negative correlation between academic stress and resilience (Spearman's $Rho = -0.965$, $p < 0.01$), indicating that as the level of stress increases, resilience decreases. Furthermore, 95% of the students exhibited high levels of academic stress, while 89.1% demonstrated high levels of resilience. It is concluded that strengthening resilience may be a key strategy for mitigating the impact of academic stress in this population group. These findings suggest the need for psychoeducational interventions to enhance resilience and reduce stress levels in vulnerable educational contexts.

Keywords: *academic stress, resilience, indigenous students, UGEL Lamas, secondary education.*

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza en Latinoamérica y a nivel global se enfrenta a un desafío importante que es el de garantizar un espacio académico que promueva la mejora progresiva y completa de los escolares (Jaramillo, 2020). Al realizarse diversos estudios se encontró que elementos psicosociales tales como el estrés académico y la habilidad para ser resiliente, juegan un papel trascendental en el desempeño y calidad de desarrollo humano entre alumnos, especialmente en contextos educativos diversos y culturalmente ricos (Grotberg, 1996). En este contexto, resulta relevante reconocer que la presión escolar, caracterizado por las presiones y demandas escolares, podría impactar desfavorablemente en el balance afectivo, motivación y desempeño académico del alumnado. No obstante, la resiliencia, definida como la aptitud de adaptarse positivamente ante las adversidades, puede actuar como un mecanismo defensivo que atenúa las consecuencias adversas del estrés, promoviendo el fomento de capacidades que les permitan alcanzar un desempeño adecuado superar desafíos y alcanzar sus objetivos educativos (Valleta, 2024).

El COVID-19 incrementó la susceptibilidad entre los estudiantes en contextos de alta marginalidad, afectando su estabilidad emocional y educativa. La falta de apoyo adecuado ha incrementado la presión académica y ha complicado el progreso de la resiliencia. Se promueve la implementación de programas educativos inclusivos que reduzcan las desigualdades y mejoren el bienestar y calidad de vida entre los educandos nativos (UNESCO, 2021b). Por su parte, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE, subraya que la insuficiencia de recursos disponibles, educativos y apoyo psicosocial ha exacerbado las desigualdades preexistentes, generando mayores dificultades para desarrollar resiliencia. Las secuelas que dejó el COVID-19 han intensificado la tensión académica y ha afectado la fortaleza emocional de los educandos, especialmente de aquellos en comunidades vulnerables, como los indígenas. A nivel global, se requieren políticas de recuperación que consideren el bienestar psicológico y la equidad educativa, promoviendo un ambiente de respaldo integral (Allam et al., 2022).

La OCDE también señala que los estudiantes indígenas enfrentan barreras para desarrollar habilidades socioemocionales debido a la discriminación social y la falta de apoyo educativo. Estas condiciones agravan la tensión escolar, influyendo negativamente en el bienestar de su salud y el éxito escolar. A nivel internacional, se requieren políticas

educativas inclusivas que promuevan el aprendizaje socioemocional y la adaptación cultural de estos estudiantes (McBrien, 2022). En el contexto de los estudiantes indígenas, las desigualdades educativas y la escasez de herramientas requeridas para desarrollar las acciones que limitan su habilidad para ajustarse a nuevas circunstancias a situaciones de estrés académico. Tremblay & Minea (2022) destacan que la falta de apoyo psicosocial y los obstáculos estructurales afectan negativamente el desarrollo de la resiliencia, afectando con el tiempo, la calidad de vida y el logro educativo. Para enfrentar estas disparidades, es necesario adoptar un enfoque inclusivo que promueva el crecimiento académico, así como el equilibrio socioemocional (Tremblay & Minea, 2022).

Con la entrada de la digitalización del sector educativo, la condición de los estudiantes indígenas ha sido todavía más impactada. La OCDE en el año 2023 destacó la insuficiencia de acceso a recursos tecnológicos educativos y el incremento de su vulnerabilidad, generando un aumento significativo en el estrés académico. En este marco, es indispensable fortalecer la capacidad de resiliencia, y promover políticas que reduzcan estas barreras, garantizando equidad de condiciones para todos los educandos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023). En lo que respecta a los escolares indígenas, las barreras estructurales y la falta de apoyo psicosocial dificultan su adaptación, elevando los índices de tensión académica. El informe de la OCDE en una de sus publicaciones del año 2024 propone un enfoque educativo apoyado en el concepto de “florecimiento humano”, que impulse un entorno formativo que desarrolle competencias cognitivas y emocionales para fortalecer la resiliencia de los educandos. Para contrarrestar esta problemática, se recomienda un enfoque educativo que integre la personalización del aprendizaje y la inclusión (Valleta, 2024).

La problemática del estrés académico en el Perú es evidenciada en la Estrategia Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, donde se plantea que, además del estrés académico, la falta de integración intercultural y el desconocimiento de las necesidades emocionales de los estudiantes en contextos interculturales contribuyen a una baja resiliencia en los estudiantes. A pesar de que el plan promueve la potenciación de las competencias socioemocionales y la aplicación de enfoques interculturales en la currícula escolar, su implementación enfrenta desafíos debido a la escasez de los medios disponibles y la escasa capacitación de los profesores en estos aspectos. Esto ha generado que los avances sean desiguales a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2016).

Adicionalmente la cartera de educación en el Perú, en el transcurso del año 2021, señaló que la presión académica en el entorno educacional y universitario de Perú se ha transformado en un problema extendido, impactando a una elevada cantidad de alumnos. La falta de programas de guía psicológica y acompañamiento psicosocial dentro de los establecimientos escolares es uno de los factores que contribuyen en los escolares que experimenten niveles elevados de tensión. A nivel nacional, solo un 35% de las instituciones educativas cuenta con servicios de consejería escolar, y la mayoría de estas se encuentran en áreas urbanas. Esto limita la apertura a recursos de soporte en aquellos educandos que enfrentan situaciones de presión académica y barreras para desarrollar habilidades resilientes (Ministerio de Educación, 2021). El Ministerio de Salud advierte que la presión académica y la carencia de resiliencia en los escolares pueden generar alteraciones en el estado psicoemocional, como el inicio de síntomas ansiosos y estados depresivos e incluso trastornos de sueño. El MINSA indica que, aunque se han ejecutado proyectos piloto orientados a la atención de la salud psicológica en algunas escuelas del país, estos son insuficientes para cubrir la demanda. La falta de Expertos en bienestar mental en el entorno académico, como psicólogos y orientadores, limita la aptitud para responder en respuesta ante los requerimientos de los educandos. Por lo tanto, se considera un llamado a incrementar la presencia de estos servicios en todas las regiones (Ministerio de Salud, 2021).

Por su parte el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023), reporta que el 45% entre los estudiantes en el Perú de nivel secundario experimenta estrés relacionado con su rendimiento académico. Factores como la exigencia de alcanzar altos resultados académicos, el exceso de deberes y la competitividad en las aulas contribuyen a esta problemática. Además, se identificó que solo un 25% de los estudiantes reporta haber recibido algún tipo de apoyo emocional o psicosocial en sus instituciones educativas. La ausencia de atención a estas dificultades afecta negativamente la capacidad de los escolares para desarrollar tácticas de resistencia efectivas y reducir la influencia del estrés en su equilibrio psicológico saludable (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2023).

Esta problemática del estrés y la resiliencia en la región San Martín, particularmente en la provincia de Lamas, se ha visto agravada durante la pandemia del COVID-19. Conforme a la Sondeo Poblacional en torno al equilibrio emocional en tiempos de pandemia y Restricciones de Movilidad OPS-Minsa 2020, tres de cada diez adultos peruanos de 18 años en adelante evidencian síntomas de depresión y uno de cada diez expresa pensamientos

suicidas. En esta misma línea, la UGEL Lamas reportó que, durante la pandemia, ocurrieron tres intentos de suicidio (dos en menores y uno en un adulto) y tres suicidios consumados en niños de 11, 13 y 14 años. A pesar de estas preocupantes estadísticas, la Defensoría del Pueblo detectó que los recursos de salud mental disponibles en la región han sufrido un fuerte deterioro, con centros deshabilitados o funcionando con personal limitado. Esta situación ha comprometido la atención oportuna y efectiva para la población vulnerable, incluyendo a estudiantes que enfrentan altos grados de intensidad de estrés y deficiente resiliencia. La Defensoría del Pueblo exige a las autoridades regionales de salud asegurar y garantizar la continuidad de los programas de apoyo mental, implementar el Proyecto Regional de atención psicológica en el entorno del COVID-19 y fortalecer los Centros de Salud Mental Comunitarios con los recursos necesarios, además se resalta la relevancia de llevar a cabo las secciones de internamiento psiquiátrico y viviendas de protección según lo estipulado en el Proyecto Nacional de Reforzamiento de los programas de salud mental en la comunidad entre los años 2018 y 2021. Ante esta situación, es crucial incentivar la atención a uno mismo y la protección mutua dentro de la comunidad, así como priorizar un trato digno y respetuoso hacia las personas usuarias de estos servicios, considerando siempre los valores de paridad y respeto a la diversidad. (Defensoría del Pueblo, 2020).

De forma similar, la Dirección Regional de Educación de San Martín reporta que los grados de presión académica en los estudiantes de nivel secundario en San Martín, una región del Perú, se deben en gran medida a la sobrecarga de trabajos y la ausencia de programas de consejería estudiantil. Los estudiantes no solo deben enfrentar la presión académica, sino también los problemas para acceder a mercados educativos de eficacia, especialmente en zonas no urbanas y periurbanas. Esto impacta de manera negativa en su salud emocional y disminuye su habilidad para desarrollar resiliencia frente a los desafíos académicos (Ministerio de Educación, 2022a). El MINEDU enfatiza que en la región San Martín, la resiliencia entre los estudiantes es baja debido a la falta de programas de intervención psicoeducativa. La mayoría de las instituciones carece de mecanismos para evaluar y potenciar la resiliencia de sus educandos, lo cual incrementa la incidencia de abandono escolar y afecta el rendimiento académico. Aunque se han implementado programas como “Escuelas Seguras y Saludables”, su cobertura es aún limitada, dejando a muchos estudiantes sin el apoyo necesario para enfrentar las presiones académicas de manera efectiva (Ministerio de Educación, 2022b).

Las condiciones del contexto educativo del país, de la región y de la localidad han motivado la formulación de la subsiguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024?"

Considerando una perspectiva teórica, el estudio busca aportar al desarrollo de la fundamentación teórica sobre la conexión entre la presión académica y la capacidad de adaptación en educandos indígenas de la UGEL Lamas. Comprender cómo se vinculan estas variables en un entorno culturalmente diverso ayuda a generar conocimientos que expliquen qué factores favorecen o dificultan la resiliencia en educandos que presentan altos grados de estrés. Este enfoque teórico es esencial para entender cómo los aspectos psicosociales inciden en el bienestar emocional y el logro educativo de los educandos indígenas, y provee una base para futuras intervenciones educativas y psicosociales.

Considerando el aspecto práctico, esta investigación contribuye al desarrollo de acciones que mitiguen el agobio académico y fortalezcan la fortaleza emocional en escolares indígenas. Los hallazgos pueden ser utilizados para diseñar programas de apoyo psicosocial y académico que se alineen con las necesidades de este colectivo, fomentando un entorno educativo más inclusivo. Además, las autoridades educativas y organizaciones pueden implementar políticas basadas en estos hallazgos que tienen la finalidad de fortalecer la mejora académica y la salud emocional entre educandos indígenas en la región de San Martín.

La indagación efectuada se justifica metodológicamente, por su enfoque no experimental y carácter correlacional, que facilita examinar la asociación que puede existir entre la carga académica y la capacidad de adaptación en un entorno real, sin alterar las variables. Esta metodología proporciona un marco adecuado para evaluar las características y diferencias de estas variables en estudiantes indígenas. Asimismo, se aplicaron instrumentos que miden el estrés y la resiliencia con validez y fiabilidad, permitiendo su implementación en poblaciones similares. De esta manera, el estudio ofrece herramientas metodológicas replicables en futuras investigaciones que se enfoquen en poblaciones indígenas o en contextos educativos diversos.

La meta esencial de este trabajo es identificar la conexión conectando la tensión académica y la fortaleza emocional en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas, San Martín,

durante el 2024. Con el fin de alcanzar dicho objetivo, se formulan tres objetivos específicos: el primero se enfoca en identificar la asociación entre los factores que generan estrés y la resiliencia; el segundo estudia la relación entre los síntomas del estrés y la capacidad de resiliencia; y el tercero examinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia, todos en el mismo grupo de estudiantes indígenas en mención y finalmente describir las características de la población en términos de grados de estrés académico y capacidad de resiliencia en los estudiantes objeto de análisis.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Antecedentes internacionales

En el Ecuador, la investigación de Corrales Fernandez (2023) que analiza la presión académica y su vínculo con la resiliencia en jóvenes, buscó establecer el vínculo entre estrés académico y resiliencia en 120 adolescentes de Salcedo, Ecuador. El estudio realizado fue cuantitativo, de corte transversal, y se utilizaron los instrumentos SISCO y la Cuestionario de Resiliencia de Wagnild y Young. Los hallazgos indican que una gran proporción presenta estrés moderado a severo, especialmente en mujeres, con resiliencia baja a media. Se concluye que el fortalecimiento de la resiliencia es fundamental para reducir el estrés (Corrales Fernandez, 2023).

En el contexto mexicano, Rodríguez-Terán & Cotonieto-Martínez (2022) en el estudio titulado “estrés académico y resiliencia en estudiantes mexicanos de nuevo ingreso de una universidad privada”, se estableció con el propósito de analizar el estrés y la fortaleza psicológica en 94 educandos de primer año; usaron un diseño descriptivo y correlacional, aplicando la herramienta SISCO y el instrumento RESI-M. Un 67,9% mostró niveles de estrés moderado a intenso y aproximadamente el 70,2% evidencia alta capacidad de adaptación, pero con poca correlación significativa entre ambas variables. Los investigadores concluyen que es necesario ajustar los instrumentos de medición según las características de la población estudiada (Rodríguez-Terán & Cotonieto-Martínez, 2022).

Del mismo modo Montoya Avecías (2023) en el análisis “resiliencia y estrés académico en estudiantes universitarios de término de ciencias de la salud”, la meta consistió en analizar la asociación entre factores resilientes y presión académica en 191 estudiantes. Se utilizó un diseño correlacional, aplicando las escalas RESI, SISCO y GACS 24. Los hallazgos evidencian una relación favorable entre la regulación del estrés y la fortaleza emocional. En su conclusión afirma que es fundamental diseñar programas de tutoría y acompañamiento Para potenciar la resiliencia y optimizar el rendimiento académico (Montoya Avecías, 2023).

La revisión bibliográfica sistemática realizada por Cabrera et al. (2022) titulada “estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia: retos, afrontamientos, perspectivas inmediatas”, tuvo como objetivo analizar la presión académica en educandos de la especialidad de Enfermería durante la pandemia de COVID-19. Se usó un análisis de la literatura sistemática basada en 32 artículos. Los resultados indican que el cambio a la enseñanza digital incrementó la presión y la angustia en la población estudiantil. La investigación concluye que es necesario desarrollar protocolos de atención y programas de resiliencia en entornos educativos (Cabrera et al., 2022).

En el territorio colombiano, Osorno-Foronda et al. (2021), realizó un estudio donde se mide los grados de presión académica y capacidad de adaptación en madres universitarias con o sin respaldo institucional para la crianza de sus hijos, donde se pretendió examinar la conexión entre estas variables en 52 madres universitarias en Colombia. La metodología fue cuantitativa de casos y controles, usando la Escala SV-RES y el Inventario SISCO. Los hallazgos muestran que con apoyo institucional las madres tuvieron menor estrés y mayor resiliencia. Esta investigación concluye que el apoyo institucional es clave para equilibrar las responsabilidades académicas y familiares (Osorno-Foronda et al., 2021).

Antecedentes nacionales

En la ciudad de Túcume Perú, Tafur (2022) llevó a cabo un estudio en educandos del sexto ciclo de la Institución Educativa Elina Vences Llanos de Túcume para evaluar la conexión entre la fortaleza emocional y la presión académica en 70 escolares de 11 a 15 años. Utilizando un diseño correlacional y un enfoque cuantitativo, se identificó una correlación inversa significativa entre dichas variables, lo que sugiere que un mayor grado de estrés está relacionado con una menor capacidad de resiliencia en los estudiantes, subrayando la importancia de poner en marcha programas psicoeducativos en el contexto escolar (Tafur, 2022).

Por su parte Areche Soto et al. (2023) llevaron a cabo un estudio en Huancavelica para evaluar la conexión entre la presión académica y la capacidad de adaptación en 160 estudiantes de nivel secundario. Utilizando un diseño descriptivo correlacional y aplicando el Inventario de Estrés SISCO y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, los autores encontraron un vínculo inverso entre las variables evaluadas. Los investigadores concluyen que a medida que los niveles de estrés aumentan, la capacidad de resiliencia de los

estudiantes disminuye, evidenciando la importancia de estrategias de intervención educativa (Areche Soto et al., 2023).

La investigación de Manco & Cruz (2023) en la Institución Educativa Privada Santa Rosa de la UGEL 05 donde se analizó la asociación entre la resiliencia y el estrés académico en 152 estudiantes de nivel secundario. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional no experimental, los resultados evidenciaron una correlación negativa débil, lo cual indica que el estrés académico tiene un impacto limitado sobre la capacidad de resiliencia de los alumnos en este contexto educativo. Los autores sugieren profundizar en otros factores que podrían influir en la resiliencia (Manco & Cruz, 2023).

Por su lado Chávez (2023) investigó la conexión entre el estrés académico y la resiliencia en 120 alumnos de secundaria de Celendín. Mediante una investigación transversal de diseño no experimental y carácter cuantitativo, se identificó una relación inversa relevante entre ambas variables, señalando que el estrés académico impacta negativamente en la resiliencia. Los resultados sugieren que es crucial desarrollar intervenciones que permitan reducir el estrés académico y, a su vez, fortalezcan la capacidad de adaptación de los estudiantes ante las dificultades (Chávez, 2023).

En Ica, Reyes et al. (2023) analizaron la relación entre estrés académico y resiliencia en 172 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa pública en Ica. Utilizando un diseño correlacional con corte transversal, las conclusiones obtenidas indicaron una relación inversa débil y sin significancia estadística entre las variables. Los autores concluyen que, aunque existe una tendencia de disminución del estrés con el aumento de resiliencia, es necesario implementar programas específicos para fomentar estas habilidades en los estudiantes (Reyes et al., 2023).

En el Perú, Guevara (2024), realizó un análisis en Ayacucho con el propósito de examinar la conexión entre la presión académica y la resiliencia en la población estudiantil de nivel secundario. Empleando una metodología de tipo cuantitativo y un modelo no experimental, se evaluaron 80 estudiantes de cuarto año, encontrando una correlación inversa considerable entre las dos variables. Los resultados sugieren que, a mayor nivel de estrés, la resiliencia en los estudiantes disminuye, subrayando la importancia de implementar programas para reducir el estrés y fomentar la resiliencia en este grupo poblacional (Guevara, 2024).

Antecedentes locales

En la región San Martín Fuentes & Pardo (2023) desarrollaron la investigación sobre “la agresión escolar y el estrés académico en alumnos de una institución educativa en el distrito de la Banda de Shilcayo – San Martín” y presentó como propósito identificar la relación entre la violencia escolar y el tensión académica en alumnos de cuarto y quinto grado de primaria. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal. Se evaluó a 150 estudiantes, usando el cuestionario CUVE 3 para medir la violencia escolar y el Inventario SISCO destinado a medir el estrés académico. Los resultados mostraron que no existe una correlación significativa entre violencia escolar y estrés académico, lo que sugiere que otras variables podrían estar influyendo en el estrés percibido por los estudiantes de esta institución (Fuentes & Pardo, 2023).

Por su parte Perez & Vega (2023) en su investigación sobre la violencia escolar y estrés académico en estudiantes de una institución educativa del distrito de la Banda de Shilcayo – San Martín plantea como objetivo determinar la relación entre la violencia escolar y el estrés académico en alumnos de 4to y 5to grado de primaria. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, correlacional y de tipo transversal(Perez & Vega, 2023).

2.2. Bases teóricas

Estrés académico

El estrés académico en los estudiantes de secundaria es crucial a causa de su influencia significativa en el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar emocional de los jóvenes (Lazarus, 2006). Según la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2017), el estrés relacionado con la escuela es una de las principales razones detrás de la ansiedad y la depresión en adolescentes, lo cual incide negativamente en su desarrollo socioemocional y académico. La adolescencia es un período marcado por transformaciones físicas, emocionales y cognitivos, y las exigencias académicas intensifican estos desafíos, incrementando el riesgo de presentar estrés crónico (Spielberger & Sarason, 2005).

Además, el informe de la UNESCO (2021a) resalta que el estrés académico no solo impacta el desempeño de los alumnos, sino también su bienestar emocional, motivación, compromiso y capacidad de retención del conocimiento. El estrés académico se relaciona directamente con mayores índices de abandono escolar y problemas de salud mental a largo plazo. Los adolescentes que enfrentan elevados niveles de estrés tienden a sufrir una reducción en la autoconfianza y presentan comportamientos disruptivos en el aula (López et al., 2022).

Por otro lado, un estudio del Instituto Nacional de Salud Mental (2021) encontró que el 42% de los estudiantes de secundaria presentaba síntomas de estrés académico, siendo los principales factores las altas exigencias académicas, la presión familiar y la falta de apoyo emocional en la escuela. Ante esta realidad, resulta indispensable hablar del estrés académico y promover la ejecución de iniciativas de apoyo psicosocial y métodos de manejo, que incluyan técnicas de manejo del estrés, autocontrol y resiliencia (Grotberg, 1996). Por ello, es fundamental que educadores, padres y autoridades educativas comprendan la necesidad de hablar sobre el estrés académico y trabajar en conjunto para desarrollar un entorno que promueva la salud mental y el aprendizaje efectivo de los escolares (Lazarus, 2006).

Definición de estrés

El estrés académico hace referencia a la tensión emocional y cognitiva que experimentan los educandos frente a las exigencias académicas y la adaptación a distintos métodos de enseñanza (Spielberger & Sarason, 2005). Según Lazarus (2006), el estrés se origina cuando el individuo detecta que las exigencias del entorno superan sus propios recursos para enfrentarlas. En el contexto educativo, se manifiesta en diversos niveles y puede desencadenar efectos negativos en el desempeño académico y el bienestar psicológico de los educandos. Dicha forma de presión se analiza a partir de causas de estrés, manifestaciones y métodos de manejo.

Una de las definiciones del estrés se refiere a la reacción del cuerpo frente a escenarios percibidos como amenazantes o exigentes para mantener su equilibrio interno. De acuerdo con Hans Selye, pionero en el estudio del estrés, se describe como un grupo de respuestas fisiológicas que acondicionan al organismo para enfrentar un estímulo percibido como amenazante (Barrio et al., 2006). Selye presentó el concepto de síndrome general de adaptación (SGA), el cual explica cómo el organismo reacciona al estrés en tres etapas:

reacción de alarma, resistencia y agotamiento. La etapa de alarma se activa cuando el cuerpo identifica una amenaza; la fase de resistencia es el intento del organismo por ajustarse y afrontar la situación, y la etapa de desgaste ocurre cuando la exposición prolongada al estrés debilita al organismo. Lazarus (2006) define el estrés como "una relación particular entre la persona y su entorno, que es percibida por el individuo como sobrepasando sus recursos y que pone en riesgo su bienestar". este enfoque introduce el modelo de la evaluación cognitiva, donde se propone que el estrés depende de cómo cada persona interpreta los eventos y de su habilidad para enfrentarlos. la evaluación primaria se encarga de identificar si el evento es una amenaza o un desafío, y la apreciación secundaria se refiere a valorar las capacidades de las que dispone disponibles para lidiar con la situación.

Por otro lado, el modelo de estrés y afrontamiento de Lazarus (2006) establece que el afrontamiento está vinculado con los esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a manejar las demandas, tanto internas como externas, que generan estrés. Estas los mecanismos de afrontamiento pueden clasificarse en dos tipos: orientadas hacia la resolución del problema (cuando se intenta resolver la situación que genera estrés) y centradas orientadas a la gestión emocional (cuando se busca regular las respuestas emocionales causadas por la situación).

El estrés escolar se conceptualiza como una reacción que abarca aspectos emocionales, cognitivos y conductuales del estudiante ante las exigencias académicas que percibe como excedentes a sus capacidades. Según Spielberger & Sarason (2005), se presenta cuando las demandas académicas superan la capacidad de los estudiantes para afrontarlas, generando un desequilibrio en su bienestar emocional y afectando su desempeño. Se caracteriza por la percepción de presión constante para cumplir con tareas, exámenes y proyectos, además de la necesidad de obtener buenos resultados y cumplir con las expectativas de docentes y familiares. El estrés académico también se considera una forma de estrés situacional, dado que surge en contextos educativos específicos y su intensidad puede variar dependiendo de factores personales y del entorno, como la metodología de enseñanza, la carga de trabajo o la competitividad entre compañeros (Lazarus, 2006).

Teorías del estrés

Teoría transaccional de estrés y afrontamiento de Lazarus (2006). De acuerdo con este enfoque, el estrés emerge del intercambio entre el individuo y su ambiente, y se basa en

dos evaluaciones cognitivas: primaria y secundaria. En la apreciación inicial, el estudiante establece si las demandas académicas son amenazas, desafíos o pérdidas. En la apreciación secundaria, analiza los recursos a su alcance que posee para enfrentar la situación. Si percibe que no cuenta con los recursos suficientes para afrontar las exigencias académicas, experimenta estrés. Esta teoría resalta la importancia del afrontamiento, que puede centrarse en solucionar el inconveniente (afrontamiento orientado a la abordaje del problema) o en controlar los estados emocionales (enfrentamiento enfocado en la emoción).

La Teoría del Estrés Académico de Selye (1956) se basa en el modelo general de adaptación, Selye describe el estrés académico como un proceso que consta de tres etapas: reacción de alarma, fase de resistencia y fase de agotamiento. En el transcurso de la reacción de alarma, el estudiante experimenta una activación inicial que le permite enfrentar las demandas académicas. En la fase de resistencia, intenta adaptarse a las demandas, pero si la exposición al estrés se prolonga, entra en la fase de agotamiento, donde se reduce su capacidad de adaptación, afectando su salud mental y física (Selye, 1956).

El modelo de Autoeficacia de Bandura la cual hace mención a la autoeficacia es la percepción personal que tiene una persona sobre su competencia para desempeñar tareas específicas. En el contexto académico, la autoeficacia afecta cómo el estudiante enfrenta situaciones de estrés. Si un estudiante cree que puede manejar las demandas académicas, su nivel de estrés es menor. Por el contrario, si percibe que no es capaz de afrontar los desafíos académicos, experimenta niveles más altos de estrés. Bandura sugiere que fomentar una alta autoeficacia en los estudiantes puede ser una estrategia para reducir el estrés académico (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020).

El Modelo Bio-Psicosocial de Engel, que en el año 1977 considera que la presión académica es producto de la interacción entre factores biológicos (como la respuesta fisiológica al estrés), psicológicos (percepción del estudiante sobre sus capacidades) y sociales (apoyo de la familia y amigos). El modelo resalta que para entender el estrés académico es necesario considerar todos estos factores y su influencia conjunta en la experiencia del estudiante (Borrell Carrió, 2002).

El Modelo de la Expectativa de Vroom propone, que las situaciones estresantes en el ámbito escolar están relacionadas con la motivación del estudiante para alcanzar sus metas. Vroom propone que el nivel de tensión está determinado por la expectativa del

estudiante de alcanzar el éxito y de la valencia (valor) que le otorga a ese éxito. Si un estudiante percibe que es poco probable que logre sus metas académicas, experimenta mayor estrés. Esta teoría sugiere que es importante ayudar a los estudiantes a establecer expectativas realistas y alcanzables para reducir su nivel de estrés (Guirado, 2019) .

Teoría de la Evaluación Cognitiva de Lazarus (2006). Según esta teoría, el estrés no depende únicamente del evento estresante en sí, sino de la valoración que hace el individuo sobre su habilidad para hacerle frente. El proceso se desarrolla en dos etapas: Evaluación primaria: El individuo evalúa si la situación representa una amenaza, un daño o un desafío. Evaluación secundaria: El sujeto considera los medios con los que cuenta para afrontar la situación. Si percibe que no tiene los recursos suficientes, experimenta estrés.

Teoría Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus (2006). Esta teoría enfatiza que la tensión es el producto de una transacción entre el individuo y el entorno, y se centra en el papel del afrontamiento como un proceso dinámico y multifacético. El individuo valora constantemente los cambios en su entorno y su capacidad para responder adecuadamente. Dependiendo de cómo perciba la situación y sus recursos, adopta diferentes estrategias de afrontamiento, que influyen en su experiencia del estrés.

Dimensiones del estrés

Dimensión factores estresores: Son estímulos que desencadenan la respuesta de estrés en los estudiantes, que incluye la competencia entre compañeros, la exigencia académica y la metodología de enseñanza (Menor-Segura et al., 2015). Los factores estresores en el contexto académico se refieren a los estímulos o situaciones del entorno educativo que originan una serie de reacciones entre los estudiantes. Según Lazarus (2006), estos factores se perciben como amenazas cuando los estudiantes consideran que las demandas académicas superan sus recursos personales y capacidades para enfrentarlas. En el ámbito escolar, estos factores pueden presentarse de diversas formas, como la competencia entre compañeros, presión por las metas escolares y las formas de enseñanza utilizada en el aula. Para abordar estos factores estresores, es fundamental que las instituciones educativas adopten enfoques integrales que incluyan la promoción de la resiliencia y el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas. Además, es crucial que se fomente un ambiente educativo de apoyo y

colaboración, donde el rendimiento académico no sea el único criterio de éxito, sino que se valoren también las habilidades socioemocionales y el bienestar general de los estudiantes (Lazarus, 2006).

Dimensión síntomas del estrés: Se evidencian en reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Los síntomas del estrés son las respuestas que el organismo presenta cuando se enfrenta a situaciones que se perciben como amenazas o que superan los recursos personales para afrontarlas (Lazarus, 2006). Estos síntomas se manifiestan en tres niveles estrés: físico, psicológico y comportamental. La Teoría de la Activación Emocional de Spielberger & Sarason (2005) resalta la importancia de la percepción subjetiva del estrés, indicando que la ansiedad y la falta de control pueden agravar los síntomas.

Dimensión estrategias de afrontamiento: Son las formas en las que los estudiantes gestionan el estrés, basadas en asertividad, búsqueda de apoyo y retroalimentación. Las estrategias de afrontamiento son mecanismos que los estudiantes utilizan para manejar y reducir el impacto del estrés académico, buscando así adaptarse a las demandas del entorno educativo (Lazarus, 2006). Estas estrategias se enfocan en cómo los individuos perciben y responden a situaciones estresantes, permitiéndoles regular sus emociones, conductas y pensamientos para mantener su equilibrio emocional y rendimiento académico. La importancia de estas estrategias radica en que no solo ayudan a mitigar los efectos negativos del estrés, sino que también promueven una mejor adaptación y resiliencia ante desafíos académicos (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020). Según la teoría transaccional del estrés de Lazarus (2006), las estrategias de afrontamiento pueden ser activas, como buscar soluciones, o pasivas, como evitar la situación estresante. En el contexto académico, se identifican tres subcategorías principales: asertividad, búsqueda de apoyo y retroalimentación.

Resiliencia

En el ámbito educativo, la resiliencia es fundamental para que los estudiantes manejen el estrés académico y desarrollen habilidades que les permitan afrontar los desafíos escolares y personales con mayor eficacia, esta capacidad se relaciona con la autoeficacia y la autoestima, factores que influyen en la percepción del estudiante sobre su propia capacidad para enfrentar situaciones estresantes (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020). Además, la resiliencia permite a los estudiantes transformar experiencias negativas en aprendizajes

significativos, ayudándolos a desarrollar una actitud positiva frente al fracaso y a adoptar una mentalidad de crecimiento (Simpson, 2008).

Definición de resiliencia

La resiliencia se define como la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones adversas y sobreponerse a ellas de manera positiva, adaptándose a las circunstancias y transformando las dificultades en oportunidades de aprendizaje (Grotberg, 1996). La resiliencia implica la movilización de recursos internos, como la autoestima, la autoconfianza y la motivación, así como de recursos externos, como el apoyo familiar y social. Estos recursos permiten a los individuos no solo superar los desafíos, sino también mantener su bienestar emocional a pesar de las presiones y dificultades (Kotliarenko et al., 2006).

Algunas definiciones de Resiliencia son la de Grotberg (1996), quien define la resiliencia como la capacidad de las personas para enfrentar y sobreponerse a circunstancias adversas, aprovechando recursos internos y externos para adaptarse a las dificultades. La resiliencia en el ámbito académico es una herramienta clave para que los estudiantes puedan enfrentar y superar el estrés, las presiones y las exigencias del entorno educativo. Desarrollar y fomentar la resiliencia en el contexto escolar no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también promueve un rendimiento académico sostenido y una adaptación efectiva a las demandas del entorno (Corrales Fernandez, 2023; Grotberg, 1996; Montoya AVECÍAS, 2023; Morales López & Villalobos Vásquez, 2024; Rodríguez-Terán & Cotonieto-Martínez, 2022).

Teorías de la resiliencia

Las teorías de la resiliencia buscan explicar cómo las personas pueden superar la adversidad y mantener su bienestar, desarrollando la capacidad para adaptarse positivamente a pesar de las dificultades. Estas teorías consideran factores individuales, familiares y contextuales que influyen en la capacidad de una persona para enfrentar situaciones de estrés y recuperar su funcionalidad. A continuación, se describen algunas de las principales teorías de la resiliencia:

La Teoría de la resiliencia de Werner & Smith (2001), se basa en un estudio longitudinal realizado en la isla de Kauai, Hawái, donde Werner y Smith analizaron a un

grupo de niños que crecieron en condiciones adversas y observaron cómo muchos de ellos lograron convertirse en adultos funcionales y exitosos. La teoría sostiene que la resiliencia no es una característica innata, sino un proceso dinámico que se desarrolla a lo largo del tiempo a través de la interacción con el entorno y las experiencias personales. Los factores de protección identificados, como el apoyo social, la autoeficacia y la autoestima, son determinantes en el desarrollo de la resiliencia (Werner & Smith, 2001).

Teoría del desarrollo resiliente, donde Masten conceptualiza la resiliencia como un proceso que surge de la interacción entre características personales y factores ambientales. Según esta teoría, la resiliencia es el resultado de la adaptación positiva a contextos adversos y se construye a partir de la "competencia adaptativa". Esta competencia se desarrolla mediante la presencia de "sistemas de apoyo", como la familia, la escuela y la comunidad, que actúan como redes de contención frente a situaciones estresantes. Masten subraya que la resiliencia es común y puede ser desarrollada en cualquier persona, siempre y cuando exista un entorno de apoyo que facilite este proceso (Gomez Baya, 2022).

La Teoría de la resiliencia de Cyrulnik (2002), sugiere que la resiliencia es una capacidad de movilizar recursos internos y externos para restablecer el equilibrio emocional después de una situación traumática. Desde esta perspectiva, la resiliencia no implica la ausencia de dolor o sufrimiento, sino la capacidad de sobrellevar el trauma y reconstruir la identidad personal. Cyrulnik argumenta que la narrativa personal y el sentido de pertenencia son elementos cruciales que facilitan la recuperación emocional y la adaptación positiva (Cyrulnik, 2002).

Dimensiones de la resiliencia

Dimensión satisfacción personal: La satisfacción personal se refiere a la percepción de bienestar y plenitud que experimentan las personas cuando sienten que han alcanzado sus metas y han cumplido con sus expectativas personales (Wagnild & Young, 1993). Esta dimensión es una de las bases de la resiliencia, ya que fomenta una actitud positiva y la capacidad de valorar los logros obtenidos a través del esfuerzo y la perseverancia. En la teoría de la autoeficacia de Bandura, la satisfacción personal se relaciona con la creencia de que uno es capaz de controlar los eventos de la propia vida y lograr los resultados deseados (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020). Al experimentar satisfacción por los logros

alcanzados, se fortalece la percepción de autoeficacia, lo que motiva a los estudiantes a establecer metas más ambiciosas y a persistir en la consecución de sus objetivos.

Por otro lado, la Teoría de la Resiliencia de Grotberg (1996) establece que la satisfacción personal surge como resultado de la movilización de recursos internos y externos que ayudan a las personas a superar adversidades. Esta teoría sugiere que la satisfacción personal no solo proviene de logros externos, sino también de la capacidad de las personas para desarrollar habilidades que les permitan adaptarse y crecer a partir de experiencias difíciles. De este modo, la satisfacción personal se convierte en una herramienta para fortalecer la resiliencia, ya que proporciona un refuerzo positivo que impulsa a las personas a seguir adelante y a enfrentar nuevos retos con entusiasmo y seguridad.

En el contexto de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (1993), la satisfacción personal es una dimensión que evalúa la capacidad de los individuos para reconocer y valorar sus propios logros y el sentido de éxito que experimentan al cumplir con sus objetivos. Esta satisfacción se asocia con un alto grado de bienestar emocional y un sentido de logro que fomenta el crecimiento personal y la disposición para enfrentar situaciones adversas con una actitud proactiva y positiva (Wagnild & Young, 1993).

Dimensión ecuanimidad: La ecuanimidad se refiere a la capacidad de los estudiantes para mantener un estado emocional equilibrado y estable frente a situaciones de estrés o adversidad (Wagnild & Young, 1993). Esta dimensión implica la habilidad de aceptar tanto las experiencias positivas como negativas, sin dejarse llevar por reacciones extremas ni perder la serenidad. La ecuanimidad permite a los individuos evaluar las circunstancias de manera objetiva, manteniendo una perspectiva amplia y evitando ser consumidos por la ansiedad o la preocupación excesiva (Lazarus, 2006).

A partir de la óptica teórica de la Resiliencia de Grotberg (1996), la ecuanimidad se manifiesta cuando las personas son capaces de manejar sus emociones y mantener la calma incluso en entornos difíciles. Esta capacidad de autocontrol emocional favorece el desarrollo de una actitud resiliente, ya que permite a los estudiantes responder a las dificultades con tranquilidad y tomar decisiones racionales que faciliten su adaptación (Grotberg, 1996). Además, la ecuanimidad está relacionada con la capacidad de aceptar la incertidumbre y la ambigüedad sin caer en la desesperación, lo que resulta fundamental para enfrentar situaciones académicas exigentes y complejas.

La Teoría Cognitiva de Lazarus (2006) sostiene que la ecuanimidad es una estrategia de afrontamiento basada en la reevaluación cognitiva, mediante la cual los individuos reinterpretan las situaciones estresantes para reducir su impacto emocional. Mantener la ecuanimidad les permite afrontar los desafíos académicos sin perder la compostura, minimizando los efectos negativos del estrés. Al aceptar las situaciones tal como son, los estudiantes son capaces de mantener un estado de calma que les ayuda a resolver problemas de manera efectiva y a reducir la ansiedad (Lazarus, 2006).

En la escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993), la ecuanimidad se evalúa como una dimensión que mide la capacidad de los individuos para mantenerse equilibrados, controlados y objetivos frente a eventos estresantes. Esta dimensión es esencial para la resiliencia, ya que permite a los estudiantes ver las situaciones desde una perspectiva global, aceptar sus limitaciones y encontrar soluciones de manera proactiva (Wagnild & Young, 1993). Fomentar la ecuanimidad en el entorno educativo contribuye a que los estudiantes enfrenen las exigencias académicas de manera serena, fortaleciendo su capacidad para lidiar con la presión y mantener su bienestar emocional (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020).

Dimensión sentirse bien solo: La dimensión de sentirse bien solo se refiere a la capacidad de los estudiantes para disfrutar de la compañía de sí mismos y encontrar satisfacción en actividades realizadas en solitario, sin depender de la aprobación o compañía de los demás (Wagnild & Young, 1993). Esta dimensión es clave en el desarrollo de la resiliencia, ya que permite a los individuos experimentar bienestar y tranquilidad en situaciones donde deben enfrentar desafíos o tomar decisiones de manera independiente. Sentirse bien solo no implica aislamiento social, sino más bien la capacidad de mantener la calma y la seguridad en uno mismo cuando se encuentra en soledad, sin experimentar ansiedad o necesidad de buscar la validación externa.

Por otro lado, la Teoría de la Resiliencia de Cyrulnik (2002) establece que sentirse bien solo es una manifestación de fortaleza interna que ayuda a los estudiantes a mantener su bienestar emocional en momentos de soledad o aislamiento. Esta capacidad fomenta la autoconfianza y la habilidad para reflexionar sobre sus experiencias y emociones, lo que a su vez refuerza su resiliencia. Sentirse bien solo les permite a los estudiantes encontrar un equilibrio entre la interacción social y el tiempo a solas, lo cual contribuye a un desarrollo

personal más completo y a una mejor adaptación a las exigencias del entorno académico (Cyrulnik, 2002).

En la escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993), sentirse bien solo se evalúa como una dimensión que mide la capacidad de los individuos para disfrutar de su propia compañía, gestionar sus emociones de manera autónoma y mantener una actitud positiva cuando no están rodeados de otras personas. Esta habilidad reduce la dependencia emocional, facilitando la toma de decisiones y la superación de situaciones adversas sin necesidad de apoyo constante (Wagnild & Young, 1993).

Dimensión confianza en sí mismo: La confianza en sí mismo es una dimensión fundamental de la resiliencia que se refiere a la creencia en la propia capacidad para superar adversidades y manejar situaciones difíciles con éxito (Bandura, 1997). Esta dimensión implica tener una percepción positiva de las propias habilidades y competencias, lo que permite a los estudiantes enfrentar desafíos académicos y personales con seguridad y optimismo. La confianza en sí mismo se manifiesta en la capacidad de tomar decisiones asertivas, asumir responsabilidades y persistir en el logro de metas, incluso en contextos de alta exigencia (Grotberg, 1996).

Según la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, la confianza en sí mismo es crucial para la motivación y el desempeño, ya que influye en la percepción de las propias capacidades para alcanzar los objetivos. Los estudiantes con alta autoeficacia confían en su habilidad para manejar situaciones estresantes y para recuperarse rápidamente de las dificultades. Esta confianza genera un ciclo de retroalimentación positiva, donde los logros alcanzados refuerzan aún más la creencia en sus competencias, promoviendo una mayor resiliencia (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020).

Por otro lado, la Teoría de la Resiliencia de Cyrulnik (2002) sugiere que la confianza en uno mismo se construye a partir de experiencias previas de éxito, apoyo social y una visión positiva de las propias capacidades. Esta dimensión permite a los estudiantes afrontar los problemas con una perspectiva constructiva, enfocándose en soluciones y estrategias de afrontamiento efectivas. La confianza en sí mismo no solo contribuye a una mayor estabilidad emocional, sino que también facilita la adaptación a cambios y desafíos inesperados (Cyrulnik, 2002). En la escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993), la confianza en sí mismo se evalúa como una dimensión que mide la seguridad del individuo

en sus capacidades para enfrentar situaciones difíciles, su capacidad de mantener la calma bajo presión y su disposición para asumir riesgos de manera calculada. Fomentar esta dimensión en el entorno educativo implica proporcionar oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus competencias, celebren sus logros y enfrenten desafíos en un entorno de apoyo y seguridad (Wagnild & Young, 1993).

Dimensión perseverancia: La perseverancia se define como la capacidad de los estudiantes para mantener el esfuerzo y la determinación en la consecución de sus metas, a pesar de las dificultades, fracasos o situaciones adversas que puedan encontrar en el camino (Wagnild & Young, 1993). Esta dimensión refleja la tenacidad y el compromiso para persistir en el logro de objetivos a largo plazo, mostrando resiliencia frente a obstáculos y demostrando una actitud proactiva para superar las barreras que se presenten (Duckworth & Gross, 2014).

Según la teoría de la perseverancia y la pasión de Duckworth & Gross (2014), la perseverancia es uno de los componentes del grit, que incluye la constancia de propósito y la capacidad para mantener el interés y el esfuerzo hacia metas desafiantes. Los estudiantes con altos niveles de perseverancia no se rinden fácilmente ante las dificultades; en lugar de ello, se sobreponen al fracaso, aprenden de sus errores y vuelven a intentarlo con mayor determinación. Este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades adaptativas y una mentalidad de crecimiento que contribuyen a la resiliencia general (Duckworth & Gross, 2014).

En la teoría de la resiliencia de Masten et al. (2014), la perseverancia se presenta como un componente esencial que permite a los individuos mantenerse motivados a pesar de las adversidades. La capacidad de persistir ayuda a los estudiantes a adaptarse a contextos de alta exigencia, al enfocarse en sus objetivos y visualizar las dificultades como oportunidades para desarrollar nuevas habilidades. Esta persistencia contribuye a un mayor bienestar emocional y un sentido de logro, ya que los estudiantes perciben que su esfuerzo es recompensado con el progreso hacia sus metas (Rodríguez-Fernández et al., 2015).

La escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993) evalúa la perseverancia como una dimensión que mide el esfuerzo constante de los estudiantes para alcanzar sus objetivos, su capacidad para mantenerse motivados y su disposición para enfrentar fracasos sin rendirse. Fomentar la perseverancia en el entorno educativo implica desarrollar en los estudiantes la capacidad para manejar la frustración, establecer metas claras y trabajar de

manera continua para lograrlas, independientemente de las circunstancias adversas (Wagnild & Young, 1993).

2.3. Hipótesis

Hipótesis general

H_i: Entre el estrés académico y la resiliencia existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

H₀: Entre el estrés académico y la resiliencia no existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.

Hipótesis específica

H₁: Entre los factores estresores y la resiliencia existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.

H₂: Entre los síntomas del estrés y la resiliencia existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.

H₃: Entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.

III. METODOLOGÍA.

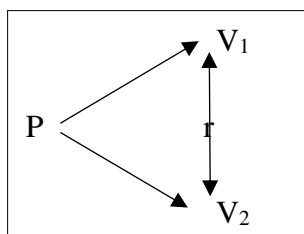
3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación

Nivel de investigación. El nivel del trabajo de investigación es correlacional y su finalidad y principal objetivo analizar la relación entre dos o más variables. En este estudio, se determinó si existe una relación significativa entre el estrés académico y la resiliencia en los estudiantes indígenas de la UGEL Lamas. Este tipo de investigación correlacional permite determinar cómo se relacionan estas dos variables en un contexto real sin intervenir en ellas ni modificarlas. Esto es importante, ya que se busca observar el comportamiento natural de ambas variables y cómo estas se influyen mutuamente en el entorno específico de los estudiantes indígenas de secundaria. Este enfoque ofrece una visión profunda del problema, permitiendo establecer patrones de asociación entre el nivel de estrés académico y el grado de resiliencia de los estudiantes.

Tipo de investigación. El tipo de investigación utilizado en el proyecto es básico, lo cual implica que el propósito de crear nuevos conocimientos y favorecer el desarrollo teórico del campo, sin realizar intervenciones directas sobre el objeto de estudio. Es decir, el enfoque está centrado en mejorar el análisis de la conexión entre la presión académica y la resiliencia en alumnos indígenas, proporcionando evidencia científica que puede ser útil para el diseño de futuras intervenciones educativas y políticas públicas. El enfoque cuantitativo se traduce en el uso de técnicas estadísticas y de recopilación de datos numéricos para medir y analizar las variables de interés. Se aplicaron instrumentos estructurados y estandarizados (por ejemplo, cuestionarios y escalas psicométricas) que permiten recolectar información cuantificable sobre el nivel de estrés y resiliencia. Esto facilita el análisis objetivo de las correlaciones entre las variables y proporciona resultados que pueden ser interpretados con métodos estadísticos, lo cual es crucial para establecer la fiabilidad y validez de las conclusiones.

Diseño de investigación. La investigación presenta un diseño no experimental y transversal. En este diseño, las variables no se manipulan deliberadamente. La investigación se centra en observar y analizar las variables tal como ocurren naturalmente. En el contexto del estudio, esto significa que se observó cómo el estrés académico y la resiliencia se presentan y se relacionan entre los estudiantes indígenas, sin intervención del investigador.

Este enfoque es útil cuando el objetivo es estudiar fenómenos en su contexto real, manteniendo la integridad de los datos obtenidos. Al no haber manipulación, se logra una comprensión auténtica de la dinámica entre el estrés y la resiliencia, proporcionando un retrato fiel del contexto escolar de la UGEL Lamas. Este tipo de diseño implica la recolección de datos en un único punto en el tiempo. En este caso, se realizó una evaluación de las variables (estrés académico y resiliencia) de los estudiantes en un momento específico. Es ideal cuando el propósito es tener una visión de la situación en un periodo concreto y permite comparar grupos o analizar características de los sujetos en ese momento particular. El diseño transversal resulta particularmente útil para evaluar estados emocionales y psicosociales como el estrés y la resiliencia, ya que se pueden identificar niveles actuales y cómo estos se distribuyen en la población estudiada. El diseño también se especifica gráficamente con la ecuación que muestra las variables V_1 (estrés académico) y V_2 (resiliencia) correlacionadas entre sí mediante el coeficiente r . En este contexto, "M" representa la muestra seleccionada de estudiantes nativos de la UGEL Lamas, lo cual indica cómo se estructura el análisis de correlación para evaluar la relación entre ambas variables de interés. Esto se puede evidenciar en el siguiente gráfico del diseño de investigación:



Dónde:

P = Población estudiantes nativos de la UGEL Lamas, San Martín.

V_1 = Estrés académico

V_2 = Resiliencia

r = Correlación entre variables: Estrés académico (V_1) y la Resiliencia (V_2)

3.2. Población y muestra

Población

La población objeto de estudio se encuentra conformada por 220 estudiantes nativos o indígenas de secundaria de la UGEL Lamas. Según Supo & Zacarías (2020), la población se establece como la totalidad de individuos o unidades de análisis sobre los cuales se investigan las variables de la investigación. En este contexto particular, se considera a escolares que pertenecen a comunidades indígenas de la región, con el propósito de explorar de manera integral su realidad educativa y psicosocial. Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018) enfatizan que los sujetos analizados representan al grupo del cual se obtienen los datos necesarios para el estudio, lo que permite generalizar los resultados obtenidos al total de los sujetos de interés. Esta población ha sido seleccionada por su relevancia en el contexto del estudio, puesto que se pretende examinar la relación entre el estrés académico y la resiliencia en escolares que enfrentan características culturales y educativas únicas, propias de su entorno.

Tabla 1

Tabla cruzada Institución Educativa y Sexo

Institución Educativa	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
0255 - Lamas	21	25	46
0271 - Pamashto	21	23	44
0303 - San Roque de Cumbaza	16	17	33
0800 - Huayco	20	21	41
JEC Martín de la Riva y Herrera - Lamas	30	26	56
Total	108	112	220

Muestra

La muestra es igual a la población es decir 220 escolares. El grupo muestral seleccionado se concibe como una parte específica de un subconjunto representativo del conjunto de individuos total (Arias Gonzales, 2020; Gomez et al., 2020). Pero en este caso y al ser el mismo, se considera un censo.

Parámetros de selección: inclusión y exclusión

Criterios de inclusión: Para participar en el presente estudio, los estudiantes cumplieron con ciertos criterios que aseguren la idoneidad de la muestra. En primer lugar, es necesario que acepten voluntariamente el consentimiento informado, lo cual indica su voluntad de participar en el estudio. Además, deben ser asistentes regulares y permanentes de una institución educativa de grado secundario perteneciente a la UGEL Lamas, en la región San Martín. Otro criterio es que se encuentren en buen estado de salud, ya que esto garantiza que sus respuestas no están influenciadas por malestares o condiciones que puedan alterar su bienestar. Asimismo, los estudiantes deben pertenecer a una familia que radique en una comunidad nativa y se identifique culturalmente como tal, reflejando la pertenencia a un contexto específico que enriquece el análisis de la investigación. Es necesario que la familia del estudiante esté reconocida oficialmente como perteneciente a una comunidad nativa, validando su inclusión como parte de la población objetivo del estudio y permitiendo que los resultados sean representativos de esta comunidad en particular.

Criterios de exclusión: Se excluyó de la investigación los estudiantes que no contaron con la autorización firmada de sus padres o tutores legales, lo cual es un requisito indispensable para asegurar el consentimiento informado y ético en la participación del estudio. Además, se excluyó a los estudiantes que hayan dejado de asistir regularmente a la institución educativa, es decir, aquellos que se encuentren retirados o que presenten inasistencias prolongadas que dificulten su intervención activa en las acciones de obtención de información. Esto asegura que la información recopilada provenga de estudiantes que están plenamente involucrados en el entorno académico y comunitario del contexto de estudio. Asimismo, no se consideraron a estudiantes que, por diversas razones, no estén presentes disponibles durante el periodo de implementación de los instrumentos, ya que su ausencia afectaría la completitud y la calidad de la muestra. Estos criterios buscan garantizar que la muestra seleccionada esté conformada por estudiantes que cumplan con las condiciones necesarias para aportar información relevante y fiable para los fines del estudio.

3.3. Variables. Definición y operacionalización

Variable	Definición operativa	Dimensiones	Indicadores	Escala / Tipo	Valoración
<p>Estrés Académico</p> <p>El estrés académico es la respuesta fisiológica y emocional que experimentan los estudiantes ante las exigencias y demandas del entorno educativo que superan sus recursos personales para enfrentarlas (Barraza, 2007).</p>	<p>En esta investigación, el estrés académico se define como el nivel de presión o tensión emocional experimentado por los estudiantes indígenas de la UGEL Lamas ante las exigencias académicas, evaluado mediante un cuestionario específico que mide las dimensiones de carga académica, preocupación por los resultados y habilidades para gestionar el tiempo. Los puntajes obtenidos reflejan la intensidad del estrés en una escala de bajo, medio y alto (Barraza Macías, 2006).</p>	Dimensión de Factores estresores (9)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia entre estudiantes - Exigencia Académica - Metodología de enseñanza 	<p>Escala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Raramente 3. A veces 4. Frecuentemente 5. Siempre <p>Tipo: Ordinal</p>	<p>Niveles: (9 Items) Bajo: 9 -20 Medio:21-33 Alto: 34-45</p> <p>Niveles: (10 Items) Bajo: 10 -23 Medio:24-36 Alto: 37-50</p> <p>Niveles: (28 Items) Bajo: 28-65 Medio:66-102 Alto: 103-140</p>
		Dimensión de Síntomas del estrés (9)	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones físicas - Reacciones psicológicas - Reacciones comportamentales 		
		Dimensión de Estrategias de afrontamiento (10)	<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Búsqueda de apoyo - Retroalimentación 		
<p>Resiliencia</p> <p>La resiliencia es la capacidad de los individuos para adaptarse positivamente a situaciones adversas, superarlas y desarrollar habilidades que les permitan continuar con su desarrollo personal y académico (Grotberg, 1996).</p>	<p>En esta investigación, la resiliencia se define operativamente como la capacidad de los estudiantes indígenas de la UGEL Lamas para enfrentar y superar las dificultades académicas y personales que se presentan en su entorno educativo, caracterizado por barreras socioeconómicas, limitaciones en infraestructura y acceso a recursos, así como la presencia de factores culturales distintivos. Esta capacidad se mide a través de un cuestionario estructurado que evalúa sus dimensiones. Los puntajes alcanzados indican el grado de resiliencia de los estudiantes en una escala de bajo, medio y alto (Masten et al., 2014; Wagnild & Young, 1993).</p>	Dimensión Satisfacción Personal (4)	16, 21, 22, 25	Ordinal	<p>Niveles: (3 Items) Bajo: 3 - 6 Medio: 7 - 11 Alto: 12 - 15</p> <p>Niveles: (4 Items) Bajo: 4 - 9 Medio:10 - 14 Alto: 15 - 20</p> <p>Niveles: (7 Items) Bajo: 7 - 16 Medio:17 - 25 Alto: 26 - 35</p> <p>Niveles: (25 Items) Bajo: 25 - 58 Medio: 59 - 91 Alto: 92 - 125</p>
		Dimensión Ecuanimidad: (4)	7, 8, 11, 12		
		Dimensión Sentirse bien solo (3)	5, 3, 19		
		Dimensión Confianza en sí mismo (7)	6, 9, 10, 13, 17, 18, 24		
		Dimensión Perseverancia (7)	1, 2, 4, 14, 15, 20, 23		

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Encuesta. En el presente proyecto en la investigación se hizo uso de la técnica de la encuesta, basada en cuestionarios psicométricos con escalas de tipo Likert. Estas escalas

permiten medir con precisión la percepción de los estudiantes sobre las variables de estudio, que, en este contexto, se consideran el estrés académico y la resiliencia. La encuesta ha sido seleccionada por su capacidad para captar y cuantificar datos subjetivos como sentimientos, actitudes y comportamientos, permitiendo un análisis sistemático y riguroso (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Se consideró a la encuesta como técnica principal para recabar información de manera estandarizada sobre el estado emocional y la capacidad de adaptación de los estudiantes, conforme a las dimensiones definidas para cada variable. La estructura del instrumento se diseñó para garantizar su validez de contenido y fue revisada en cuanto a claridad y comprensión para la población objetivo (Bernardo et al., 2019; Medina et al., 2023).

Cuestionarios. Se emplearon dos cuestionarios para evaluar las variables de la investigación:

Inventario de estrés académico de SISCO: El Inventario SISCO de Estrés Académico, desarrollado por Arturo Barraza Macías, es una herramienta psicométrica utilizada para medir el estrés académico en estudiantes. Este inventario consta de 31 ítems distribuidos en varias dimensiones, incluyendo estresores, reacciones al estrés y estrategias de afrontamiento. Emplea una escala tipo Likert de cinco niveles (desde "nunca" hasta "siempre") para evaluar la frecuencia e intensidad del estrés. Presenta una alta confiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0.90 y está diseñado para administrarse de forma individual o colectiva, con una duración de 10 a 15 minutos (Barraza Macías, 2006). El instrumento a aplicar consta de 28 preguntas organizadas en tres dimensiones: factores estresantes académicos, respuestas al estrés y métodos de afrontamiento. El cuestionario fue elaborado para medir el grado de estrés académico en estudiantes y detectar factores como la presión por las calificaciones, el exceso de tareas y la percepción de soporte social. El cuestionario se utilizó para identificar la frecuencia y severidad del estrés en los estudiantes de la muestra, utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos, que abarca desde "Nunca" hasta "Siempre". El inventario fue validado mediante juicio de expertos y, posteriormente, se sometió a una prueba piloto para evaluar su fiabilidad y consistencia interna (Beltrán et al., 2020; Quincho-Apumayta et al., 2022; Universidad Nacional de la Plata, 2023).

Escala de resiliencia de Wagnild y Young: La escala de resiliencia propuesta por Wagnild y Young, conformada por 25 preguntas, evaluó la habilidad de los estudiantes para

afrontar situaciones adversas y superponer a ellas de manera positiva. Este instrumento está estructurado en dos dimensiones: autoeficacia y aceptación de uno mismo y de la vida. Se utilizó una escala Likert de 7 niveles, en la que 1 representa "Totalmente en desacuerdo" y 7 significa "Totalmente de acuerdo". La escala ha sido validada en diversos contextos y poblaciones, presentando altos índices de confiabilidad (Wagnild & Young, 1993).

Validez y fiabilidad: Ambos cuestionarios han sido verificados mediante la evaluación de expertos para garantizar su validez de contenido, constructo y criterio (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Después de que validados, se realizó una prueba piloto que incluyo a 63 participantes que no forman parte de la muestra final, con el objetivo de analizar la consistencia interna de cada instrumento mediante el Coeficiente de consistencia interna de Cronbach.

Tabla 2

Estadísticas de fiabilidad de la prueba piloto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,966	,967	53

La Tabla 2 presenta las estadísticas de fiabilidad de la prueba piloto que se aplicó a 62 estudiantes. El valor del Alfa de Cronbach es una medida de la consistencia interna del instrumento, que indica qué tan confiables son los ítems para medir el constructo objetivo. Un valor de 0.966 indica una alta fiabilidad, lo cual significa que los ítems son muy coherentes entre sí y evalúan adecuadamente el concepto que se pretende medir. Generalmente, un valor superior a 0.7 es considerado aceptable, mientras que valores superiores a 0.9 indican una excelente fiabilidad. Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados (.967): Este valor es similar al Alfa de Cronbach regular, pero se calcula considerando los ítems estandarizados, lo cual puede ser útil si las variables no tienen la misma escala. En este caso, el valor es muy cercano al Alfa de Cronbach (.966), lo cual refuerza la idea de que el instrumento tiene una excelente fiabilidad.

Tabla 3*Estadísticas de fiabilidad primer instrumento*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,681	28

La tabla muestra las estadísticas de fiabilidad de la prueba piloto, enfocándose en el coeficiente Alfa de Cronbach para un cuestionario de 28 elementos. El valor del Alfa de Cronbach es 0,681, lo cual indica una fiabilidad moderada del instrumento. Este valor sugiere que la consistencia interna es aceptable, aunque no excelente. Si bien el resultado indica que los ítems presentan una correlación razonable entre sí, podría ser beneficioso ajustar algunos elementos del cuestionario para mejorar su coherencia y obtener una mayor fiabilidad.

Tabla 4*Fiabilidad instrumento 2*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,801	25

La tabla 4 presenta los resultados del análisis de fiabilidad del instrumento 2, el cual está compuesto por 25 elementos. En particular, se destaca el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor es 0,801. Este coeficiente se utiliza para evaluar la consistencia interna de un instrumento de medición, es decir, la medida en la que los ítems del cuestionario están correlacionados y son coherentes entre sí. Un valor de Alfa de Cronbach superior a 0,8 indica una alta fiabilidad, lo que sugiere que los elementos del cuestionario tienen un buen grado de correlación interna y, por lo tanto, el instrumento es adecuado para medir de forma consistente el constructo de interés. La obtención de un valor de 0,801 implica que el instrumento es confiable y proporciona resultados robustos y estables, minimizando el riesgo de errores aleatorios. Esto quiere decir que los participantes han respondido de manera consistente a los distintos ítems del cuestionario, y el instrumento puede ser considerado válido para el propósito para el cual fue diseñado. La consistencia interna mostrada por este

valor de Alfa de Cronbach garantiza que los ítems están alineados para medir el mismo concepto o variable, lo cual resulta esencial para obtener resultados significativos y útiles. En conclusión, la fiabilidad del instrumento 2 es buena, lo que respalda su uso en estudios posteriores y sugiere que no se requieren cambios significativos en los elementos del cuestionario. No obstante, si el objetivo es maximizar la fiabilidad, se podría realizar una revisión adicional de los ítems para identificar posibles áreas de mejora, aunque la evidencia actual respalda firmemente la consistencia del instrumento tal como está diseñado.

3.5. Método de análisis de datos

En el análisis de la información se utilizó técnicas estadísticas con el apoyo de software especializado como Microsoft Excel y SPSS versión 26. En primer lugar, se realizó la clasificación y análisis inicial de la información en Excel para estructurar la información recabada y facilitar su organización. Posteriormente, se hizo uso de SPSS 26 para verificar la validez y la confiabilidad de las herramientas empleadas en el estudio, como la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y el Inventario SISCO de Estrés Académico, asegurando la coherencia interna de las dimensiones de cada variable (Wagnild & Young, 1993).

El análisis de datos se dividió en dos etapas principales:

Análisis descriptivo. El análisis descriptivo tiene como objetivo resumir y presentar la información recolectada de manera comprensible. Se aplicaron parámetros de tendencia central (promedio, mediana y moda) y de variabilidad (desviación estándar y rango intercuartílico) para describir las características de las variables Estrés Académico y Resiliencia, así como sus respectivas dimensiones: Factores estresantes, síntomas del estrés y tácticas de manejo relacionadas con la presión académica; mientras que para la resiliencia se consideran satisfacción personal, estabilidad emocional, bienestar en la soledad, autoconfianza y perseverancia. Este tipo de análisis permitió determinar el comportamiento general de cada variable y evaluar la distribución de los datos según las escalas establecidas (Hernandez Sampieri et al., 2014)

Análisis inferencial. El análisis inferencial se centró en evaluar la hipótesis de la investigación, utilizando pruebas estadísticas para examinar la relación entre las variables Estrés Académico y Resiliencia. En primer lugar, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para verificar si los datos siguen una distribución normal. Se aplicó

la prueba no paramétricas (Rho de Spearman) para establecer el nivel de asociación entre las variables consideradas (Gomez et al., 2020; Supo & Zacarías, 2020).

Del mismo modo, se analizaron las dimensiones específicas de cada variable para obtener un entendimiento más detallado de cómo se relacionan. En el caso del estrés académico, se consideraron las siguientes dimensiones: Factores estresores (competencia entre alumnos, presión académica y estrategia de enseñanza), síntomas del estrés (reacciones físicas, reacciones psicológicas y reacciones comportamentales) y estrategias de afrontamiento (asertividad, búsqueda de apoyo y retroalimentación (Lazarus, 2006). Este análisis permitió identificar correlaciones relevantes entre las dimensiones de ambas variables, lo cual proporciona una visión más profunda sobre cómo el estrés académico afecta la resiliencia de los estudiantes. Asimismo, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de los instrumentos, asegurando que cada dimensión y subdimensión medida sea coherente y adecuada para el contexto de estudio (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Supo & Zacarías, 2020).

3.6. Aspectos éticos

La presente investigación se desarrolló cumpliendo con los principios éticos establecidos en el reglamento para la obtención de grados y títulos de la ULADECH y las normas de conducta ética para investigaciones científicas en seres humanos. Asimismo, se asumió el rigor académico mediante el uso del estilo de citación APA, 7.^a edición, preservando la originalidad del trabajo.

Respeto y protección de los derechos de los intervinientes. Se respetan la dignidad, privacidad y diversidad cultural de los participantes. La confidencialidad es prioritaria en cada etapa del proceso, asegurando la protección de la identidad de los estudiantes. Además, la información se manejó de forma privada, garantizando que los datos no se usen para fines ajenos a la investigación.

Cuidado del medio ambiente. Durante el desarrollo del proyecto, se desarrollaron prácticas que respetan el entorno natural de la región, alineándose con el cuidado del medio ambiente, preservando la biodiversidad y evitando generar cualquier impacto negativo en el entorno comunitario.

Libre participación por propia voluntad. La participación es completamente voluntaria y se brindó información clara y detallada a los estudiantes, sus familiares, docentes y autoridades educativas sobre los objetivos, procedimientos y beneficios del estudio. Se contó el consentimiento informado de los padres o tutores y el permiso de las instituciones educativas, garantizando que los participantes menores de edad se involucren de forma libre y consciente.

Beneficencia y no maleficencia. El proyecto se guió por los principios de beneficencia y no maleficencia, velando siempre por el bienestar físico, psicológico y emocional de los estudiantes. Minimizando los riesgos y se evita cualquier tipo de daño o efecto adverso durante el proceso. Además, los resultados obtenidos buscaron ampliar los beneficios dirigidos a los estudiantes y a la comunidad educativa en general maximizar los beneficios tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa en general.

Integridad y honestidad. El desarrollo del estudio se llevó a cabo con seriedad, objetividad y transparencia, utilizando instrumentos de recolección de información validados previamente por la unidad de investigación de la ULADECH. La recolección y análisis de datos se realizó con veracidad y precisión, garantizando que los hallazgos reflejen de manera fiel la realidad observada.

Justicia. Se aplicó el principio de justicia en todas las fases del proyecto, asegurando un trato equitativo a todos los participantes, sin discriminar por razones étnicas, de género o condición socioeconómica, tomando decisiones de forma ponderada y responsable, evitando cualquier sesgo que pueda comprometer la calidad de los resultados o afectar negativamente a los participantes.

Los resultados de la investigación son compartidos con los estudiantes, sus familias y las autoridades de la institución educativa, promoviendo el derecho a la información. Estos hallazgos contribuyen al diseño de políticas e intervenciones educativas que fomenten el bienestar integral y el desarrollo académico de los estudiantes indígenas de la UGEL Lamas.

IV. RESULTADOS

Es fundamental resaltar los datos utilizados en el estudio, por lo que se hace uso del análisis estadístico descriptivo. Con el fin de entender más a fondo las particularidades de la población estudiada, es esencial efectuar un estudio descriptivo de la información demográficos. Seguidamente se expone la Tabla 5, que muestra la distribución de los participantes según el sexo, permitiendo identificar la proporción de estudiantes femeninos y masculinos que conforman la muestra de este estudio. Este análisis preliminar es fundamental para asegurar la equidad y la proporcionalidad en los resultados alcanzados.

Tabla 5

Distribución por Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Femenino	108	49,1	49,1
	Masculino	112	50,9	50,9
	Total	220	100,0	100,0

Los datos mostrados en la Tabla 5 evidencian la distribución por sexo de la muestra de 220 estudiantes. Se observa que el 49.1% de los participantes son de sexo femenino (108 estudiantes), mientras que el 50.9% son de sexo masculino (112 estudiantes). Esta distribución es bastante equilibrada, lo cual proporciona una representatividad equitativa entre ambos géneros y contribuye a que los resultados del estudio puedan reflejar de manera más precisa las características de ambos grupos, evitando sesgos asociados a la desproporción de género.

Tabla 6

Distribución por grado

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	35	15,9
	2	39	17,7
	3	45	20,5
	4	65	29,5
	5	36	16,4
	Total	220	100,0

La tabla 6 detalla la distribución de los participantes de acuerdo al grado en un estudio, proporcionando tanto la frecuencia como el porcentaje correspondiente a cada uno de los grados. En total, participaron 220 personas, distribuidas entre los cinco grados especificados. El grado 4 tiene la mayor representación, con 65 participantes, lo que equivale al 29,5% del total. Esto sugiere que casi un tercio de los encuestados pertenece a este grado, lo cual podría indicar una mayor concentración de la muestra en este nivel específico. Le sigue el grado 3, con 45 participantes, que representa el 20,5% del total, y el grado 2, con 39 participantes (17,7%). El grado 5, con 36 participantes (16,4%), y el grado 1, con 35 participantes (15,9%), tienen proporciones similares y representan la menor participación en el estudio.

Tabla 7
Distribución por grado e Institución Educativa

	Grado					Total
	1	2	3	4	5	
0255 - Lamas	10	9	16	6	5	46
0271 - Pamashto	5	7	5	21	6	44
Institución Educativa 0303 - San Roque de Cumbaza	5	4	8	9	7	33
0800 - Huayco	8	11	9	8	5	41
JEC Martín de la Riva y Herrera - Lama	7	8	7	21	13	56
Total	35	39	45	65	36	220

La tabla 7 detalla la distribución de los estudiantes por grado e institución educativa, abarcando cinco instituciones y un total de 220 participantes. La institución con mayor número de estudiantes es la JEC Martín de la Riva y Herrera - Lamas, con 56 estudiantes, mientras que la IE 0303 - San Roque de Cumbaza tiene la menor cantidad, con 33 estudiantes. Los datos también revelan que la mayor concentración de alumnos está en el cuarto grado, con 65 estudiantes (29,5% del total), mientras que el primer grado tiene la menor participación, con 35 estudiantes (15,9%). Dentro de cada institución, se observan variaciones en la distribución, destacándose una mayor concentración en el cuarto grado en

varias de ellas, como en la IE 0271 - Pamashhto, donde 21 de los 44 estudiantes pertenecen a ese nivel. Estas variaciones en la distribución por grado e institución señalan sesgos potenciales que podrían influir en los hallazgos del estudio, siendo relevante considerarlos al momento de interpretar los hallazgos y analizar su representatividad. En general, la distribución desigual, tanto a nivel de instituciones como de grados, destaca la relevancia de considerar estas diferencias para garantizar una interpretación adecuada de los datos recopilados.

Tabla 8

Nivel de Estrés Académico

		Frecuencia	Porcentaje
	Medio	11	5,0
Válido	Alto	209	95,0
	Total	220	100,0

La tabla presenta el reparto de los de los grados de presión académica entre los estudiantes encuestados. De un total de 220 participantes, la gran mayoría (95%, es decir, 209 estudiantes) reportó un nivel significativo de estrés académico, por su parte solo un 5% (11 estudiantes) indicó tener un nivel de estrés medio. Estos resultados sugieren que el estrés académico es un problema considerablemente extendido entre los estudiantes, ya que la vasta mayoría experimenta niveles elevados de estrés. Esta distribución podría reflejar una serie de factores relacionados con las demandas académicas, la demanda por el rendimiento o la sobrecarga de actividades, lo cual podría requerir intervenciones con el fin de reducir la tensión y optimizar el bienestar general de los escolares. El bajo porcentaje de escolares con niveles de estrés medio destaca la importancia de implementar estrategias y recursos de apoyo que ayuden a mitigar los factores que contribuyen a estos altos niveles de estrés en el contexto educativo.

Tabla 9

Nivel de Resiliencia

		Frecuencia	Porcentaje
	Medio	24	10,9
Válido	Alto	196	89,1
	Total	220	100,0

La tabla 9 presenta la distribución del nivel de resiliencia entre los estudiantes encuestados, con un total de 220 participantes. Los hallazgos muestran que el 89,1% de los estudiantes (196 personas) presenta un nivel alto de resiliencia, lo cual sugiere que la mayoría de ellos cuenta con una aptitud destacada para enfrentar y superar desafíos. Por otro lado, el 10,9% de los estudiantes (24 personas) reportó un nivel medio de resiliencia. Esta tendencia predominante hacia una alta capacidad de resiliencia podría indicar que, a pesar frente a las dificultades que afrontan, los escolares disponen de habilidades personales y mecanismos de afrontamiento efectivos que les permiten manejar situaciones difíciles de manera positiva. Los resultados también reflejan que, aunque una minoría tiene un nivel medio de resiliencia, la gran mayoría cuenta con la fortaleza emocional y adaptativa necesaria para afrontar los retos académicos y personales que puedan surgir, lo cual es un aspecto positivo en el contexto educativo y de bienestar estudiantil.

Distribución de la normalidad

Tabla 10

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
V1: Estrés académico	,102	220	,000	,975	220	,001
V2: Resiliencia	,104	220	,000	,949	220	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 10 se detallan los resultados obtenidos en las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk aplicadas a ambas variables: V1 (Estrés académico) y V2 (Resiliencia), con el fin de determinar si la distribución de los datos se ajusta a una distribución normal. En las dos pruebas, los valores obtenidos de significancia (Sig.) son menores a 0,05 para las dos variables, lo cual muestra que se rechaza la hipótesis nula de normalidad. Específicamente, en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la significancia es 0,000 tanto para tanto el estrés académico como la resiliencia, mientras que en la prueba de Shapiro-Wilk la significancia es 0,001 para el estrés académico y 0,000 para la resiliencia. Estos resultados sugieren que, para ambas variables, los datos no siguen un patrón de distribución normal. Este hecho tiene consecuencias significativas para el análisis estadístico

posterior, ya que sugiere que podrían ser más apropiadas las pruebas estadísticas no paramétricas, las cuales no asumen una distribución normal de los datos. Tanto la variable de tanto el estrés académico como la resiliencia presentan distribuciones que no cumplen con la normalidad, según ambas pruebas de normalidad aplicadas, lo que influye en la selección de técnicas adecuadas para un análisis más preciso y riguroso de los datos. Por los resultados podemos concluir que se aplica las pruebas no paramétricas para medir la correlación, es decir se usó la r de Spearman.

Análisis correlacional

Tabla 11

Correlación ente el estrés académico y la resiliencia

		V1: Estrés académico	V2: Resiliencia
V1: Estrés académico	Coefficiente de correlación	1,000	-,965**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	220	220
V2: Resiliencia	Coefficiente de correlación	-,965**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	220	220

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

La tabla 11 detalla los hallazgos del análisis de correlación respecto al estrés académico (V1) y la resiliencia (V2), utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los resultados indican que existe una correlación negativa muy fuerte entre el estrés académico y la resiliencia, con un coeficiente de correlación de -0,965. Este valor, además, es estadísticamente significativo al nivel de 0,01 (bilateral), lo que indica que la relación entre ambas variables es altamente significativa y no es producto del azar. La correlación negativa implica que conforme con el incremento del nivel de estrés académico, la resiliencia tiende a disminuir, y viceversa. Este hallazgo sugiere una relación inversa entre la capacidad de los estudiantes para resistir situaciones adversas y la intensidad del estrés académico que experimentan.

La alta magnitud de la correlación (-0,965) resalta la significancia de la resiliencia como un elemento potencialmente protector frente al estrés académico. Esto sugiere que los alumnos que muestran altos grados de resiliencia están vinculados a niveles más reducidos

de estrés académico, lo cual es crucial para diseñar intervenciones educativas y psicológicas. Estos resultados subrayan la necesidad de fomentar estrategias de fortalecimiento de la resiliencia en el entorno educativo, ya que un incremento en la resiliencia podría tener una influencia notable en la mitigación del estrés. En general, los datos sugieren que fortalecer la capacidad de resiliencia de los estudiantes puede ser una estrategia eficaz para disminuir el impacto perjudicial del estrés académico, mejorando así su bienestar y rendimiento académico.

Tabla 12

Correlación ente las dimensiones factores estresores, síntomas del estrés, estrategias de afrontamiento y la variable resiliencia

			Factores Estresores	Síntomas del estrés	Estrategias de afrontamiento	Resiliencia
Rho de Spearman	Factores Estresores	Coeficiente de correlación	1,000	,342**	,274**	-,673**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	220	220	220	220
	Síntomas del estrés	Coeficiente de correlación	,342**	1,000	,333**	-,665**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	220	220	220	220
	Estrategias de afrontamiento	Coeficiente de correlación	,274**	,333**	1,000	-,755**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	220	220	220	220
	Resiliencia	Coeficiente de correlación	-,673**	-,665**	-,755**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	220	220	220	220

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

La tabla 12 muestra el análisis de correlación entre cuatro variables: elementos estresores, síntomas asociados al estrés, tácticas de afrontamiento y fortaleza resiliente, utilizando el coeficiente Rho de Spearman. Los datos obtenidos revelan una correlación considerable entre las distintas dimensiones del estrés y la resiliencia. En particular, los factores estresores están positivamente correlacionados con los síntomas del estrés (coeficiente de 0,342) y con las estrategias de afrontamiento (0,274), lo cual muestra que, a medida que se incrementan los factores estresores, también se incrementan tanto los síntomas del estrés como el uso de estrategias de afrontamiento. No obstante, la correlación entre los factores estresores y la resiliencia es negativa (-0,673), lo que significa que a mayores factores estresores, menores niveles de resiliencia presentan los escolares.

En cuanto a los síntomas del estrés, se observa una asociación positiva considerable con las estrategias de afrontamiento (0,333), lo que indica que el aumento de los síntomas del estrés está asociado con un mayor uso de estrategias para hacer frente a esos síntomas. Sin embargo, la correlación entre los síntomas del estrés y la resiliencia es negativa (-0,665), lo cual implica que los educandos que atraviesan más síntomas de estrés tienden a tener menores niveles de resiliencia. Esta relación negativa refuerza la importancia de la resiliencia como un componente esencial en la mitigación de la percepción de los síntomas del estrés, ya que una mayor aptitud para recuperarse de circunstancias complicadas podría estar relacionada con una menor manifestación de síntomas estresantes.

Por otro lado, las herramientas de manejo del afrontamiento tienen una correlación positiva con los factores estresores y los síntomas del estrés, lo que indica que los estudiantes recurren a estas estrategias en respuesta al estrés. Sin embargo, la correlación entre las tácticas de afrontamiento y la fortaleza emocional es negativa (-0,755), lo que podría indicar que, aunque los estudiantes utilizan diferentes estrategias para enfrentar el estrés, aquellas con mayores niveles de resiliencia quizás no necesiten recurrir tanto a estrategias activas, ya que poseen una mayor capacidad intrínseca para sobrellevar situaciones difíciles. En resumen, los datos resaltan la importancia de la resiliencia como un factor de protección contra el estrés académico, sugiriendo que una mayor resiliencia está asociada con menos factores estresantes, menos síntomas de estrés y menor dependencia de estrategias de afrontamiento. Este análisis subraya la necesidad de promover la resiliencia como una forma de mitigar las consecuencias del estrés académico en la población estudiantil.

V. DISCUSIÓN

Las conclusiones de esta investigación, en consonancia con el estudio realizado por Guevara (2024) titulado presión académica y resiliencia en alumnos del cuarto año del nivel secundario en una escuela pública de Ayacucho, muestran una correlación negativa muy fuerte y significativa entre el estrés académico y la resiliencia (Rho de Spearman = -0,965, $p < 0,01$), lo cual ratifica que conforme se eleva el nivel de estrés académico, los niveles de resiliencia disminuyen. Asimismo, se identificaron correlaciones negativas relevantes entre los factores estresores y la resiliencia (-0,673, $p < 0,01$), los síntomas del estrés y la resiliencia (-0,665, $p < 0,01$), y los mecanismos de manejo del estrés y la capacidad de adaptación (-0,755, $p < 0,01$), evidenciando que los estudiantes que enfrentan mayores niveles de estrés o síntomas tienen una menor capacidad para manejar las adversidades. Además, el 95% de los estudiantes reporta niveles altos de estrés académico, mientras que el 89,1% presenta niveles altos de resiliencia, lo que sugiere que, aunque la mayoría tiene una capacidad considerable para afrontar adversidades, existe un grupo vulnerable que requiere intervenciones específicas. Estos hallazgos resaltan la importancia de reducir los factores estresores, fortalecer la resiliencia mediante programas psicoeducativos y promover estrategias de afrontamiento adaptativas para mejorar el bienestar de los estudiantes, especialmente en contextos educativos similares al de Ayacucho (Guevara, 2024).

En comparación con el estudio realizado en la Institución Educativa “Juan Velasco Alvarado” de la región Huancavelica por Areche Soto et al. (2023) donde los resultados de nuestra investigación confirman y amplían el entendimiento de la relación entre el estrés académico y la resiliencia en contextos educativos vulnerables. Mientras que en el estudio de Huancavelica se encontró que el nivel medio de estrés académico afecta al 85% de los estudiantes y que el 75,6% presenta un nivel bajo de resiliencia, nuestra investigación identifica una correlación negativa más fuerte y significativa (Rho de Spearman = -0,965, $p < 0,01$) entre estas variables en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas. Esta diferencia podría deberse a factores contextuales como las condiciones culturales, socioeconómicas y las demandas educativas específicas de cada región. Además, aunque el estudio de Huancavelica mostró una relación estadísticamente inversa intermedia entre las estrategias de manejo y la capacidad de resiliencia (Rho = -0,363, $p < 0,05$), en nuestra investigación esta relación se presenta como altamente significativa y más pronunciada (Rho = -0,755, $p < 0,01$), sugiriendo que los estudiantes con mayor resiliencia dependen menos de estrategias

activas frente al estrés. Ambos estudios coinciden en la importancia de reforzar la resiliencia como un mecanismo protector frente al estrés académico, pero nuestros resultados enfatizan una intervención más urgente debido a la mayor prevalencia de estrés académico alto (95%) y una relación más intensa entre las dimensiones analizadas. Esto subraya la importancia de diseñar intervenciones específicas y contextualizadas para cada entorno educativo, reconociendo las particularidades de cada población estudiada (Areche Soto et al., 2023).

En comparación con el estudio realizado en la Institución Educativa Privada Santa Rosa, UGEL 05 por Manco & Cruz (2023), los resultados de nuestra investigación muestran una relación negativa más fuerte y significativa entre el estrés académico y la resiliencia (Rho de Spearman = -0,965, $p < 0,01$) en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas, frente a una relación negativa muy baja y no significativa (Rho = -0,057, $p > 0,05$) reportada en la población estudiada en Santa Rosa. Esta discrepancia puede atribuirse a diferencias contextuales entre una institución privada y un entorno predominantemente indígena, donde factores culturales, socioeconómicos y educativos influyen en las dinámicas del estrés y la resiliencia. Mientras que en Santa Rosa el 52,63% de los estudiantes presentaba niveles altos de resiliencia, en nuestra investigación este porcentaje es mayor (89,1%), sugiriendo que, a pesar del alto nivel de estrés académico en Lamas (95%), los estudiantes desarrollan mecanismos de afrontamiento más efectivos, posiblemente ligados a factores culturales o comunitarios. Por otro lado, el estrés académico en Santa Rosa se distribuyó predominantemente en niveles moderados (55,26%), lo que indica menores presiones en comparación con la UGEL Lamas, donde predomina el estrés alto. Estos contrastes subrayan la necesidad de diseñar intervenciones diferenciadas que consideren las características específicas de cada contexto educativo, reforzando tanto las habilidades resilientes como la gestión del estrés en ambas poblaciones (Manco & Cruz, 2023).

Al comparar nuestra investigación con el estudio realizado en Celendín por Chávez (2023) se observan diferencias significativas en la intensidad de la relación entre estrés académico y resiliencia. En nuestra investigación, la correlación negativa entre estas variables es muy fuerte y significativa (Rho de Spearman = -0,965, $p < 0,01$), mientras que en el estudio de Celendín se encontró una relación inversa y significativa, pero de baja intensidad ($r = -0,251$, $p = 0,00$). Además, en Celendín, el estrés académico mostró mayor prevalencia en el nivel medio (69,17%), mientras que en nuestra investigación el 95% de los estudiantes presentó niveles altos de estrés académico. En cuanto a la resiliencia, en Celendín

predominó el nivel medio (46,67%), en contraste con nuestra muestra, donde el 89,1% de los estudiantes mostró niveles altos de resiliencia. Estas diferencias podrían atribuirse a las características del contexto educativo y socioeconómico, dado que nuestra investigación se enfocó en estudiantes indígenas, mientras que el estudio de Celendín se realizó en una institución privada. Ambos estudios coinciden en señalar que el estrés académico impacta negativamente en la resiliencia, pero nuestros hallazgos sugieren que esta relación es más marcada en poblaciones vulnerables, como los estudiantes de la UGEL Lamas, lo que subraya la necesidad de intervenciones dirigidas a reducir el estrés académico y fortalecer la resiliencia en estos contextos (Chávez, 2023).

VI. CONCLUSIONES

1. Se evidenció una correlación negativa muy fuerte y estadísticamente significativa entre el estrés académico y la capacidad de adaptación (Rho de Spearman = -0,965, $p < 0,01$). Este hallazgo ratifica que, a medida que se incrementa el nivel de estrés académico, los niveles de resiliencia disminuyen, y viceversa. Esto resalta la importancia de la resiliencia como un factor protector clave frente al estrés académico en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas.
2. Los factores estresores están negativamente correlacionados con la resiliencia (-0,673, $p < 0,01$). Esto indica que a mayores factores estresores, los estudiantes experimentan menores niveles de resiliencia. Por tanto, reducir los factores estresores podría favorecer el fortalecimiento de la resiliencia en los estudiantes, impactando positivamente en su bienestar.
3. Los síntomas del estrés muestran una correlación negativa significativa con la resiliencia (-0,665, $p < 0,01$), lo que sugiere que aquellos estudiantes que presentan mayores manifestaciones de estrés tienden a tener menores niveles de resiliencia. Esto refuerza la idea de que mejorar la resiliencia puede ayudar a disminuir la percepción y los efectos de los síntomas del estrés.
4. Se determinó una correlación inversa considerable entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia (-0,755, $p < 0,01$). Esto podría indicar que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia recurren menos a estrategias de afrontamiento activas, dado que cuentan con una capacidad intrínseca para manejar las adversidades de manera efectiva.
5. Distribución del estrés académico. La amplia proporción de los alumnos (95%) reportó niveles altos de estrés académico, mientras que solo un 5% presentó niveles medios. Este hallazgo confirma que el estrés académico es un problema ampliamente extendido y sugiere la necesidad de intervenciones focalizadas para abordar las demandas académicas y reducir los niveles de estrés en este grupo poblacional. Distribución de la resiliencia: Un 89,1% de los estudiantes presentó niveles altos de resiliencia, mientras que un 10,9% mostró niveles medios. Esto sugiere que, pese a las adversidades, la mayoría de los estudiantes tiene una

capacidad considerable para enfrentar desafíos, aunque aún existe un grupo que podría beneficiarse de programas para fortalecer esta habilidad.

VII. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, se propone:

1. A los directivos de las instituciones educativas: Fortalecer los programas de apoyo emocional y psicosocial mediante la incorporación de psicólogos y consejeros en las instituciones para reducir el estrés académico y mejorar la resiliencia de los estudiantes indígenas.
2. A los docentes: Implementar actividades regulares de fortalecimiento de resiliencia, como ejercicios de autoafirmación y dinámicas de grupo, para ayudar a los estudiantes a enfrentar de manera positiva las presiones académicas.
3. A las autoridades de la UGEL Lamas: Desarrollar programas psicoeducativos dirigidos a estudiantes y sus familias, enfocados en estrategias para el manejo del estrés y promoción de la resiliencia, adaptados a las características culturales y socioeconómicas de la comunidad.
4. A los padres y tutores: Fomentar el desarrollo de la resiliencia en el hogar mediante el uso de técnicas de comunicación abierta y apoyo constante, facilitando un ambiente seguro para que los estudiantes expresen sus preocupaciones y desafíos académicos.
5. A los profesionales de salud mental en el ámbito educativo: Realizar talleres de sensibilización para docentes y directivos, con el objetivo de promover prácticas que reduzcan el estrés académico y fortalezcan la resiliencia de los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allam, M., Ader, M., & Igriglu, G. (2022). Jóvenes ante el COVID-19: Respuestas, recuperación y resiliencia. *Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)*.
- Areche Soto, D. F., Gutierrez Riveros, A. N., & Pari Centeno, L. K. (2023). *Estrés académico y resiliencia en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa en la región Huancavelica – 2022*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Arias Gonzales, J. L. (2020). *Proyecto de Tesis Guía para la elaboración*.
- Barraza, A. (2007). *El estrés académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato*. Editorial Trillas.
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–130.
www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Barrio, J., García, M., Ruiz, I., & Arce, A. (2006). Estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37–48.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311003>
- Beltrán, C., Heffes, A., Laxalt, I., & Beltrán, D. (2020). *Metodología de la investigación: enfoques estadísticos, biográfico y de conversación grupal* (1st ed.).
- Bernardo, C., Carbajal, Y., & Contreras, V. (2019). *Metodología de la investigación. Manual del estudiante*. Universidad San Martín de Porres.
- Borrell Carrió, F. (2002). El modelo biopsicosocial en evolución. *Med Clin*, 119(5), 175–184. <http://www.elsevier.es>
- Cabrera, J., Moya, D., & Rodríguez, J. (2022). Estrés académico en estudiantes de Enfermería durante la pandemia: retos, afrontamientos, perspectivas inmediatas. *Edumecentro*, 37(3), 3–14.
- Chávez, V. (2023). *Estrés académico y resiliencia en estudiantes de secundaria, Celendín - 2022*. Universidad César Vallejo.

- Corrales Fernandez, H. (2023). *Estrés académico y su relación con la resiliencia en adolescentes*. Universidad Técnica de Ambato.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. GEDISA.
- Defensoría del Pueblo. (2020, August 7). *Defensoría del Pueblo: se debe garantizar continuidad de la atención de la salud mental en San Martín*.
<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-se-debe-garantizar-continuidad-de-la-atencion-de-la-salud-mental-en-san-martin/>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Fuentes, E., & Pardo, M. (2023). *Violencia escolar y estrés académico en estudiantes de una institución educativa, distrito de la Banda de Shilcayo – San Martín, 2023*. Universidad César Vallejos.
- Gomez Baya, D. (2022). El análisis multinivel de los factores de riesgo y de protección para promover la resiliencia en el desarrollo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(178). <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7345>
- Gomez, W., Gonzales, E., & Rosales, R. (2020). *Metodología de la investigación*. Fondo Editorial de la Universidad María Auxiliadora.
- Grotberg, E. H. . (1996). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Fundación Bernard van Leer.
- Guevara, E. (2024). *Estrés académico y resiliencia en estudiantes del 4to año del nivel de secundaria en una institución educativa pública de Ayacucho - 2024*. Universidad César Vallejo.
- Guirado, D. (2019). *Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom*. Universidad Católica de Murcia.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed., Vol. 1). Mc Graw - Hill.

- Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). *Metodología de la investigación : las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Condiciones de vida en el Perú*. <https://www1.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-condiciones-de-vida-ene-feb-mar-2023.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2021, September 17). *La otra pandemia: trastornos de salud mental y violencia en niños y adolescentes se incrementan hasta en 50% por la COVID-19*. <https://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2021/037.html>
- Jaramillo, S. G. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (2006). *El Concepto de Resiliencia*.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: a new synthesis*. Springer Publishing Company.
- López, Y. C. V., Patrón, R. A. M., Valenzuela, S. E. C., Pedroza, R. I. H., Quintero, I. D. E., & Zavala, M. O. Q. (2022). Level of Stress and Coping Strategies used by Students of the Bachelor of Nursing. *Enfermería Global*, 21(1), 248–259. <https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.441711>
- Manco, A., & Cruz, S. (2023). *Resiliencia y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada Santa Rosa - UGEL 05, 2022*. Universidad Autónoma de Ica.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Hinz, E., Obradović, J., & Wenzel, A. J. (2014). Academic Risk and Resilience in the Context of Homelessness. *Child Development Perspectives*, 8(4), 201–206. <https://doi.org/10.1111/cdep.12088>
- McBrien, J. (2022). *Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries*. <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. In *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto

- Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Menor-Segura, M., Diaz-Sotelo, R., & Fernandez-Henríquez, Luz. (2015). Factores estresores y síndrome de Burnout en enfermeras de cuidados intensivos en dos hospitales de EsSalud nivel III-2 Lima Metropolitana. *Cuidado y Salud/KAWSAYNINCHIS*, 2(1), 137–147. www.eeplt.edu.pe/revista/
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*.
- Ministerio de Educación. (2021). *El impacto del COVID 19 en la salud mental y deserción universitario: respuestas para la continuidad*.
<https://minedu.gob.pe/conectados/pdf/cursos/webinars/2021/24-de-agosoto-2021-el-impacto-del-covid-19-salud%20mental-desercion-universitaria-respuestas-para-la-continuidad.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022a). *Evaluación Muestral de estudiantes (EM) 2022 Resultados-San Martín*.
- Ministerio de Educación. (2022b, September 20). *Minedu inicia campaña para fortalecer bienestar emocional de estudiantes*.
- Ministerio de Salud. (2021). *Programa Presupuestal 0131, Control y prevención en salud mental*.
- Montoya AVECÍAS, J. (2023). *Resiliencia y estrés académico en estudiantes universitarios de término de Ciencias de la Salud* [Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
<https://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/3367>
- Morales López, L., & Villalobos Vásquez, Y. (2024). *Estrés académico y resiliencia en estudiantes de enfermería al retorno de la presencialidad*. Universidad Nacional de Trujillo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *Policies for a Future-Ready Teaching Profession in the Digital Age Proposed methodology and areas of focus*.

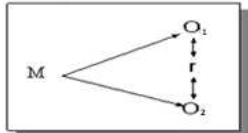
- Osorno-Foronda, M. A., De Hoyos-Rivera, M., García-Vallejo, M. A., & Cordoba-Sanchez, V. (2021). El estrés académico y resiliencia en madres universitarias colombianas con y sin apoyo institucional en el cuidado de sus hijos. *Psicoespacios*, 14(25), 9–24. <https://doi.org/10.25057/21452776.1367>
- Perez, O., & Vega, M. (2023). *Satisfacción familiar y resiliencia como predictores del estrés académico en universitarios de la región San Martín*. Universidad Peruana Unión.
- Quincho-Apumayta, R., Cárdenas, J., Bada, W., Espinoza, G., Carlos-Yangali, H., & Inga-Choque, V. (2022). *Metodología de la investigación científica: El sentido crítico, ante todo con uno mismo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.39>
- Reyes, P., Romero, S., & Salazar, V. (2023). *Resiliencia y estrés académico en estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario de una institución educativa estatal - Ica, 2022*. Universidad Continental.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el Apoyo Social Percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rodríguez-Terán, R., & Cotonieto-Martínez, E. (2022). Estrés académico y resiliencia en estudiantes mexicanos de nuevo ingreso de una universidad privada. *Salud y Educación*, 10(20), 153–159.
- Selye, H. (1956). *What is stress*. Metabolism.
- Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula*. Bonum.
- Spielberger, C., & Sarason, I. (2005). *Stress and Emotion. Anxiety, Anger and Curiosity* (17th ed.). Taylor & Francis.

- Supo, J., & Zacarías, H. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Sociedad Hispana de Investigadores Científicos.
- Tafur, C. (2022). *Resiliencia y estrés académico en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Elina Vincas Llanos de Túcume*. Universidad César Vallejo.
- Tremblay, K., & Minea, A. (2022). *The non-economic returns to education: educating for thriving individuals and societies*.
- UNESCO. (2021a). *Non-state actors in education*.
- UNESCO. (2021b). *Supporting, Teaching and Empowering Parents*.
<http://www.unesco.org/open-access/terms-useccbysa-en>
- Universidad Nacional de la Plata. (2023). *Metodología de la Investigación Social*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. www.perio.unlp.edu.ar
- Valleta, M. (2024). *Pisa high performing systems for tomorrow: education for human flourishing*.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2).
- Werner, E., & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. National of Medicine. <https://doi.org/10.1542/peds.114.2.492>
- World Health Organization. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates*.

ANEXOS

Anexo 01. Matriz de consistencia

TÍTULO: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Pregunta general</p> <p>¿Qué relación existe entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>H₁: Entre el estrés académico y la resiliencia existe una relación significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024</p> <p>H₀: Entre el estrés académico y la resiliencia no existe una relación significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p>	<p>Variable 1: Estrés Académico</p> <p>Dimensiones</p> <p>D1. Factores estresores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Competencia entre estudiantes Exigencia Académica Metodología de enseñanza <p>D2. Síntomas del estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reacciones físicas Reacciones psicológicas Reacciones comportamentales <p>D3. Estrategias de afrontamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asertividad Búsqueda de apoyo Retroalimentación 	<p>Tipo: Cuantitativo y básica</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental de la forma:</p>  <p>De donde: M = Población. O₁ = Variable: Estrés académico. O₂ = Variable: Resiliencia</p>
<p>Preguntas específicas</p> <p>¿Qué relación existe entre los factores estresores y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024?</p> <p>¿Qué relación existe entre los síntomas del estrés y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>OE1: Determinar la relación entre los factores estresores y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p> <p>OE2: Determinar la relación entre los síntomas del estrés y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p> <p>OE3: Determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p>	<p>Hipótesis específica</p> <p>H₁: Entre los factores estresores y la resiliencia existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p> <p>H₂: Entre los síntomas del estrés y la resiliencia existe una relación directa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p> <p>H₃: Entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia existe una directa y significativa y significativa en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024.</p>	<p>Variable 2: Resiliencia</p> <p>Dimensiones</p> <p>D1. Satisfacción Personal</p> <p>D2. Ecuanimidad:</p> <p>D3. Sentirse bien solo</p> <p>D4. Confianza en sí mismo</p> <p>D5. Perseverancia</p>	<p>Población y muestra</p> <p>Población: 220 estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024</p>

Anexo 02. Matriz operacionalización de variables

Variable	Definición operativa	Dimensiones	Indicadores	Escala / Tipo	Valoración
<p>Estrés académico</p> <p>El estrés académico es la respuesta fisiológica y emocional que experimentan los estudiantes ante las exigencias y demandas del entorno educativo que superan sus recursos personales para enfrentarlas (Barraza, 2007).</p>	<p>En esta investigación, el estrés académico se define como el nivel de presión o tensión emocional experimentado por los estudiantes indígenas de la UGEL Lamas ante las exigencias académicas, evaluado mediante un cuestionario específico que mide las dimensiones de carga académica, preocupación por los resultados y habilidades para gestionar el tiempo. Los puntajes obtenidos reflejan la intensidad del estrés en una escala de bajo, medio y alto (Barraza Macías, 2006).</p>	Dimensión de Factores estresores (9)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia entre estudiantes - Exigencia Académica - Metodología de enseñanza 	<p>Escala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Raramente 3. A veces 4. Frecuentemente 5. Siempre <p>Tipo: Ordinal</p>	<p>Niveles: (9 Items) Bajo: 9 -20 Medio:21-33 Alto: 34-45</p>
		Dimensión de Síntomas del estrés (9)	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones físicas - Reacciones psicológicas - Reacciones comportamentales 		<p>Niveles: (10 Items) Bajo: 10 -23 Medio:24-36 Alto: 37-50</p>
		Dimensión de Estrategias de afrontamiento (10)	<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Búsqueda de apoyo - Retroalimentación 		<p>Niveles: (28 Items) Bajo: 28-65 Medio:66-102 Alto: 103-140</p>
<p>Resiliencia</p> <p>La resiliencia es la capacidad de los individuos para adaptarse positivamente a situaciones adversas, superarlas y desarrollar habilidades que les permitan continuar con su desarrollo personal y académico (Grotberg, 1996).</p>	<p>En esta investigación, la resiliencia se define operativamente como la capacidad de los estudiantes indígenas de la UGEL Lamas para enfrentar y superar las dificultades académicas y personales que se presentan en su entorno educativo, caracterizado por barreras socioeconómicas, limitaciones en infraestructura y acceso a recursos, así como la presencia de factores culturales distintivos. Esta capacidad se mide a través de un cuestionario estructurado que evalúa sus dimensiones principales. Los puntajes obtenidos reflejan el nivel de resiliencia de los estudiantes en una escala de bajo, medio y alto, proporcionando una visión clara de su capacidad para adaptarse positivamente a los desafíos específicos de su contexto sociocultural y académico (Masten et al., 2014; Wagnild & Young, 1993).</p>	Dimensión Satisfacción Personal (4)	16, 21, 22, 25	<p>Escala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Raramente 3. A veces 4. Frecuentemente 5. Siempre <p>Tipo: Ordinal</p>	<p>Niveles: (3 Items) Bajo: 3 - 6 Medio: 7 - 11 Alto: 12 - 15</p>
		Dimensión Ecuanimidad: (4)	7, 8, 11, 12		<p>Niveles: (4 Items) Bajo: 4 - 9 Medio:10 - 14 Alto: 15 - 20</p>
		Dimensión Sentirse bien solo (3)	5, 3, 19		<p>Niveles: (7 Items) Bajo: 7 - 16 Medio:17 - 25 Alto: 26 - 35</p>
		Dimensión Confianza en sí mismo (7)	6, 9, 10, 13, 17, 18, 24		<p>Niveles: (25 Items) Bajo: 25 - 58 Medio: 59 - 91 Alto: 92 - 125</p>
		Dimensión Perseverancia (7)	1, 2, 4, 14, 15, 20, 23		

Anexo 03. Instrumento de recolección de información

Cuestionario sobre estrés académico

Estimado/a estudiante.

Este cuestionario tiene como propósito medir el nivel de estrés académico que experimentas en tu entorno educativo. La información que brindes será de gran utilidad para comprender mejor cómo los factores que generan estrés, los síntomas y las estrategias de afrontamiento afectan tu bienestar y rendimiento académico. Te pedimos que leas detenidamente cada pregunta y respondas de manera honesta, seleccionando la opción que mejor refleje tu experiencia. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que nuestro interés es conocer tu perspectiva personal. La escala de respuestas es la siguiente:

Escala	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Valoración	1	2	3	4	5

Sexo: Masculino Femenino

Edad:

Factores estresores	Competencia entre estudiantes	1	2	3	4	5
	1. Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as.					
	2. Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.					
	3. Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.					
	Exigencia académica	1	2	3	4	5
	4. Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.					
	5. Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.					
	6. Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.					
	Metodología de enseñanza	1	2	3	4	5
	7. Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.					
8. Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.						
9. Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.						

Síntomas de estrés	Reacciones físicas	1	2	3	4	5
	10. Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.					
	11. Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.					
	12. Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.					
	Reacciones psicológicas	1	2	3	4	5
	13. Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.					
	14. Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.					
	15. Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.					
	Reacciones comportamentales	1	2	3	4	5
	16. Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.					
Estrategias de afrontamiento	17. No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.					
	18. Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.					
	Asertividad	1	2	3	4	5
	19. Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.					
	20. Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.					
	21. Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.					
	Búsqueda de apoyo	1	2	3	4	5
	22. Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.					
	23. No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.					
	24. Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.					
Retroalimentación	1	2	3	4	5	
25. Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.						
26. Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.						
27. Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.						
28. Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.						

Cuestionario de resiliencia de los estudiantes

Estimado/a estudiante,

Escala	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Valoración	1	2	3	4	5

Sexo: Masculino Femenino

Edad:

	1	2	3	4	5
1.- Cuando planeo algo lo realizo.					
2.- Generalmente me las arreglo de una manera u otra.					
3.- Dependo más de mí mismo que de otras personas.					
4.- Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.					
5.- Puedo estar solo si tengo que hacerlo.					
6.- Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.					
7.- Usualmente veo las cosas a largo plazo.					
8.- Soy amigo de mí mismo.					
9.- Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.					
10.- Soy decidida.					
11.- Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.					
12.- Tomo las cosas una por una.					
13.- Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.					
14.- Tengo autodisciplina.					
15.- Me mantengo interesado en las cosas.					
16.- Por lo general, encuentro algo de qué reírme.					
17.- El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.					
18.- En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.					
19.- Generalmente puedo ver una situación de varias maneras.					
20.- Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera.					
21.- Mi vida tiene significado.					
22.- No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada.					
23.- Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.					
24.- Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.					
25.- Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.					

Anexo 04. Ficha técnica de los instrumentos

FICHA TÉCNICA

Nombre del instrumento: Inventario SISCO de Estrés Académico

Autor: Arturo Barraza Macías

Año de desarrollo: 2006

Objetivo: Evaluar el nivel de estrés académico en estudiantes, incluyendo la identificación de estresores, reacciones al estrés y estrategias de afrontamiento.

Número de ítems: 31 ítems en total, organizados en 3 dimensiones:

1. Factores estresantes académicos
2. Respuestas al estrés
3. Métodos de afrontamiento

Formato de respuesta: Escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde "Nunca" hasta "Siempre".

Dimensiones evaluadas:

- **Factores estresantes académicos:** Presión por calificaciones, exceso de tareas, percepción de soporte social.
- **Respuestas al estrés:** Manifestaciones emocionales, físicas y conductuales.
- **Métodos de afrontamiento:** Estrategias para gestionar el estrés.

Administración:

- **Modalidad:** Individual o colectiva
- **Duración:** 10 a 15 minutos

Confiabilidad:

- Alfa de Cronbach: 0.90 (alta confiabilidad)

Validación:

- Validación por juicio de expertos
- Prueba piloto para evaluar la fiabilidad y consistencia interna (Beltrán et al., 2020; Quincho-Apumayta et al., 2022; Universidad Nacional de la Plata, 2023).

Población a la que se dirige: Estudiantes

Referencias:

Barraza Macías, A. (2006). Inventario SISCO de estrés académico.

Beltrán, J., Pérez, M., & Gómez, R. (2020). Validación y uso del Inventario SISCO de Estrés Académico en estudiantes universitarios

Quincho-Apumayta, A., López, D., & Ramírez, S. (2022). Consistencia interna del Inventario SISCO de Estrés Académico en la población estudiantil.].

Universidad Nacional de la Plata. (2023). Resultados de la prueba piloto del Inventario SISCO de Estrés Académico.

FICHA TÉCNICA

Nombre del instrumento: Escala de Resiliencia de Wagnild y Young

Autores: Gail M. Wagnild y Heather M. Young

Año de desarrollo: 1993

Objetivo: Evaluar la habilidad de los individuos para afrontar situaciones adversas y superarlas de manera positiva.

Número de ítems: 25 ítems

Formato de respuesta: Escala tipo Likert de 7 puntos, donde:

- 1 = "Totalmente en desacuerdo"
- 7 = "Totalmente de acuerdo"

Dimensiones evaluadas:

1. **Autoeficacia:** Evalúa la percepción del individuo sobre su capacidad para resolver problemas y manejar situaciones difíciles.
2. **Aceptación de uno mismo y de la vida:** Mide el nivel de aceptación del individuo hacia sí mismo y hacia los desafíos de la vida.

Administración:

- **Modalidad:** Individual o colectiva
- **Duración:** Aproximadamente 10 a 15 minutos

Confiabilidad:

- Presenta altos índices de confiabilidad en diversas poblaciones y contextos. Ejemplo: Alfa de Cronbach alto (el valor específico puede variar según el estudio).

Validación:

- Validada en diferentes contextos culturales y poblacionales, demostrando buena consistencia interna.

Población a la que se dirige: General, aplicable a distintas poblaciones, incluidas estudiantes y adultos.

Referencias:

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

Tabla 13

Estadísticas de fiabilidad de la prueba piloto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,966	,967	53

La tabla presenta los resultados del análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que evalúa la consistencia interna de un cuestionario con diversos ítems enfocados en las experiencias académicas y habilidades de afrontamiento de los estudiantes. Los valores de Alfa de Cronbach si un ítem se elimina varían entre 0.906 y 0.916, lo que indica que la mayoría de los ítems contribuyen positivamente a la consistencia del cuestionario. Estos valores sugieren que, si se eliminara cualquiera de los ítems, no habría un cambio significativo en la consistencia general del instrumento, lo cual indica una buena cohesión interna de los ítems en relación con el constructo que se está midiendo.

En general, el cuestionario muestra una excelente consistencia interna, con valores de Alfa de Cronbach que se mantienen altos incluso si algunos ítems son eliminados, lo cual indica que todos los ítems contribuyen de manera adecuada. Los valores más altos de Alfa al eliminar algunos ítems, como el ítem 20 ("A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas", $\alpha = 0.916$), sugieren que estos elementos tienen menor correlación con el resto del cuestionario, aunque no justifica su eliminación. En conclusión, el instrumento es fiable y coherente, adecuado para evaluar el constructo propuesto, y la inclusión de todos los ítems es apropiada para mantener la validez del cuestionario.

Tabla 14. Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido

ITEMS	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as	,907
2. Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.	,911
3. Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.	,910
4. Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.	,907
5. Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.	,908
6. Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.	,911
7. Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.	,910
8. Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.	,911
9. Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.	,912
10. Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.	,908
11. Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.	,908
12. Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.	,907
13. Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.	,908
14. Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.	,906
15. Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.	,912
16. Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.	,908
17. No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.	,908
18. Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.	,907
19. Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.	,910
20. Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.	,905
21. Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.	,906
22. Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.	,907
23. No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.	,906
24. Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.	,906
25. Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.	,908
26. Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.	,907
27. Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.	,907
28. Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.	,908
1.- Cuando pienso en hacer algo, trato de hacerlo.	,908
2.- Casi siempre encuentro una manera de resolver los problemas	,907
3.- Confío en mí mismo para hacer las cosas, más que en otras personas .	,906
4.- Me gusta mucho estar interesado en cosas nuevas.	,911
5.- Puedo estar solo si es necesario.	,913
6.- Me siento feliz de haber logrado cosas en mi vida.	,909
7.- Me gusta pensar en el futuro y en cómo serán las cosas.	,909
8.- Me siento bien conmigo mismo.	,908
9.- Creo que puedo hacer varias cosas al mismo tiempo.	,909
10.- Soy una persona que toma decisiones con firmeza.	,905
11.- No me pregunto mucho sobre el sentido de todo.	,904
12.- Hago las cosas una por una, sin apresurarme.	,908
13.- Puedo enfrentar problemas porque ya he pasado por cosas difíciles antes.	,909
14.- Tengo el control para hacer lo que debo hacer.	,907
15.- Me mantengo interesado en las cosas que me rodean.	,905
16.-Casi siempre encuentro algo que me hace reír.	,907
17.- Creer en mí mismo me ayuda a superar momentos difíciles.	,909
18.- En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.	,908
19.- Puedo ver un problema desde diferentes puntos de vista.	,908

20.- A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas.	,916
21.- Siento que mi vida tiene un propósito.	,910
22.- No me quejo por cosas que no puedo cambiar.	,910
23.- Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro una salida.	,906
24.- Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	,910
25.- Acepto que hay personas a las que tal vez no les caiga bien.	,910

Anexo 05. Validación del instrumento

CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr. Joel Cruz Tarrillo

Sub director de Investigación de la Universidad Peruana Unión

Asunto: PROCESO DE VALIDACIÓN A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS

Presente. -

Ante todo, saludarlo cordialmente y agradecerle la comunicación con su persona para hacer de su conocimiento que yo: **DAN ENOC SÁENZ GASPAS**, estudiante / egresado del programa académico de Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, debo realizar el proceso de validación de mi instrumento de recolección de información, motivo por el cual acudo a Ud. para su participación en el Juicio de Expertos.

Mi proyecto se titula: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024** y envío a Ud. el expediente de validación que contiene:

- Carta de presentación
- Ficha de identificación de experto para proceso de validación
- Matriz de operacionalización de variables
- Matriz de consistencia
- Ficha de validación
- Instrumento por validar

Agradezco anticipadamente su atención y participación, me despido de usted.

Atentamente,


Dan Enoc Sáenz Gaspar
DNI: 09762959

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

Jose Joel Cruz Torillo

N° DNI / CE:

45431471

Edad:

37

Teléfono / celular:

911933892

Email:

jose.cruz@upel.edu.pe

Título profesional:

Licenciado en Marketing y Negocios Internacionales

Grado académico:

Maestría

Doctorado:

Especialidad:

Institución que labora:

Universidad Peruana Unión

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

Autor:

Dan Enoc Sáenz Gaspar

Programa Académico:

Educación secundaria, especialidad matemática, física y computación



Firma



Huella digital

Ficha de validación							
Título: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024							
VARIABLE 1: Estrés académico	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
DIMENSION FACTORES ESTRESORES							
Competencia entre estudiantes							
1	Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as.	X		X		X	
2	Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.	X		X		X	
3	Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.	X		X		X	
Exigencia académica							
4	Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.	X		X		X	
5	Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.	X		X		X	
6	Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.	X		X		X	
Metodología de enseñanza							
7	Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.	X		X		X	
8	Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.	X		X		X	
9	Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.	X		X		X	
DIMENSIÓN SÍNTOMAS DEL ESTRÉS							
Reacciones físicas							
10	Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.	X		X		X	
11	Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.	X		X		X	

12	Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.	X		X		X	
Reacciones psicológicas							
13	Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.	X		X		X	
14	Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.	X		X		X	
15	Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.	X		X		X	
Reacciones comportamentales							
16	Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.	X		X		X	
17	No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.	X		X		X	
18	Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.	X		X		X	
DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO							
Asertividad							
19	Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.	X		X		X	
20	Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.	X		X		X	
21	Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.	X		X		X	
Búsqueda de apoyo							
22	Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.	X		X		X	
23	No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.	X		X		X	

24	Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.	X		X		X		
Retroalimentación								
25	Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.	X		X		X		
26	Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.	X		X		X		
27	Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.	X		X		X		
28	Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.	X		X		X		
VARIABLE: Resiliencia		Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
1	Cuando pienso en hacer algo, trato de hacerlo.	X		X		X		
2	Casi siempre encuentro una manera de resolver los problemas.	X		X		X		
3	Confío en mí mismo para hacer las cosas, más que en otras personas.	X		X		X		
4	Me gusta mucho estar interesado en cosas nuevas.	X		X		X		
5	Puedo estar solo si es necesario.	X		X		X		
6	Me siento feliz de haber logrado cosas en mi vida.	X		X		X		
7	Me gusta pensar en el futuro y en cómo serán las cosas.	X		X		X		
8	Me siento bien conmigo mismo.	X		X		X		

9	Creo que puedo hacer varias cosas al mismo tiempo.	X		X		X		
10	Soy una persona que toma decisiones con firmeza.	X		X		X		
11	No me pregunto mucho sobre el sentido de todo.	X		X		X		
12	Hago las cosas una por una, sin apresurarme.	X		X		X		
13	Puedo enfrentar problemas porque ya he pasado por cosas difíciles antes.	X		X		X		
14	Tengo el control para hacer lo que debo hacer.	X		X		X		
15	Me mantengo interesado en las cosas que me rodean.	X		X		X		
16	Casi siempre encuentro algo que me hace reír.	X		X		X		
17	Creer en mí mismo me ayuda a superar momentos difíciles.	X		X		X		
18	En una emergencia, soy alguien en quien se puede confiar.	X		X		X		
19	Puedo ver un problema desde diferentes puntos de vista.	X		X		X		
20	A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas.	X		X		X		
21	Siento que mi vida tiene un propósito.	X		X		X		
22	No me quejo por cosas que no puedo cambiar.	X		X		X		
23	Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro una salida.	X		X		X		

24	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	X		X		X	
25	Acepto que hay personas a las que tal vez no les caiga bien.	X		X		X	

Opinión del experto: Aplicable Aplicable después de modificar No aplicable

Nombres y apellidos del experto: Jose Joel Cruz Tarrillo DNI. 45431471




Huella digital

CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr. Edual Delmar Santos Gutierrez

Docente Principal de la Universidad Peruana Unión

Asunto: PROCESO DE VALIDACIÓN A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS

Presente. -

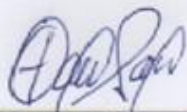
Ante todo, saludarlo cordialmente y agradecerle la comunicación con su persona para hacer de su conocimiento que yo: **DAN ENOC SÁENZ GASPAS**, estudiante / egresado del programa académico de Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, debo realizar el proceso de validación de mi instrumento de recolección de información, motivo por el cual acudo a Ud. para su participación en el Juicio de Expertos.

Mi proyecto se titula: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024** y envío a Ud. el expediente de validación que contiene:

- Carta de presentación
- Ficha de identificación de experto para proceso de validación
- Matriz de operacionalización de variables
- Matriz de consistencia
- Ficha de validación
- Instrumento por validar

Agradezco anticipadamente su atención y participación, me despido de usted.

Atentamente,



Dan Enoc Sáenz Gaspar
DNI: 09762959

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

Eduar Delmar Santos Gutiérrez

Nº DNI / CE:

10636218

Edad:

65

Teléfono / celular:

964114024

Email:

edualitos@gmail.com

Título profesional:

Contador Público

Grado académico:

Maestría

Doctorado:

Especialidad:

Institución que labora:

Universidad Peruana Unión

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

Autor:

Dan Enoe Sáenz Gaspar

Programa Académico:

Educación secundaria, especialidad matemática, física y computación



Firma



Huella digital

Ficha de validación							
Título: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024							
VARIABLE 1: Estrés académico	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
DIMENSION FACTORES ESTRESORES							
Competencia entre estudiantes							
1	Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as.	X		X		X	
2	Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.	X		X		X	
3	Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.	X		X		X	
Exigencia académica							
4	Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.	X		X		X	
5	Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.	X		X		X	
6	Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.	X		X		X	
Metodología de enseñanza							
7	Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.	X		X		X	
8	Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.	X		X		X	
9	Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.	X		X		X	
DIMENSIÓN SÍNTOMAS DEL ESTRÉS							
Reacciones físicas							
10	Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.	X		X		X	
11	Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.	X		X		X	

12	Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.	X		X		X	
Reacciones psicológicas							
13	Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.	X		X		X	
14	Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.	X		X		X	
15	Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.	X		X		X	
Reacciones comportamentales							
16	Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.	X		X		X	
17	No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.	X		X		X	
18	Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.	X		X		X	
DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO							
Asertividad							
19	Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.	X		X		X	
20	Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.	X		X		X	
21	Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.	X		X		X	
Búsqueda de apoyo							
22	Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.	X		X		X	
23	No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.	X		X		X	

24	Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.	X		X		X		
Retroalimentación								
25	Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.	X		X		X		
26	Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.	X		X		X		
27	Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.	✓		X		X		
28	Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.	X		X		X		
VARIABLE 2: Resiliencia		Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
1	Cuando pienso en hacer algo, trato de hacerlo.	X		X		X		
2	Casi siempre encuentro una manera de resolver los problemas.	X		X		X		
3	Confío en mí mismo para hacer las cosas, más que en otras personas.	X		X		X		
4	Me gusta mucho estar interesado en cosas nuevas.	X		X		X		
5	Puedo estar solo si es necesario.	X		X		X		
6	Me siento feliz de haber logrado cosas en mi vida.	X		X		X		
7	Me gusta pensar en el futuro y en cómo serán las cosas.	X		X		X		
8	Me siento bien conmigo mismo.	X		X		X		


7

9	Creo que puedo hacer varias cosas al mismo tiempo.	X		X		X		
10	Soy una persona que toma decisiones con firmeza.	✓		X		X		
11	No me pregunto mucho sobre el sentido de todo.	X		X		X		
12	Hago las cosas una por una, sin apresurarme.	X		X		X		
13	Puedo enfrentar problemas porque ya he pasado por cosas difíciles antes.	X		X		X		
14	Tengo el control para hacer lo que debo hacer.	X		X		X		
15	Me mantengo interesado en las cosas que me rodean.	✓		X		X		
16	Casi siempre encuentro algo que me hace reír.	X		X		X		
17	Creer en mí mismo me ayuda a superar momentos difíciles.	X		X		X		
18	En una emergencia, soy alguien en quien se puede confiar.	X		X		X		
19	Puedo ver un problema desde diferentes puntos de vista.	X		X		X		
20	A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas.	✓		X		X		
21	Siento que mi vida tiene un propósito.	X		X		X		
22	No me quejo por cosas que no puedo cambiar.	✓		X		X		
23	Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro una salida.	✓		X		X		

24	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	X		X		X	
25	Acepto que hay personas a las que tal vez no les caiga bien.	X		X		X	

Opinión del experto: Aplicable Aplicable después de modificar No aplicable

Nombres y apellidos del experto: Edual Delmar Santos Gutiérrez DNI: 10636218


Firma


Huella digital

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

Alberto Corimayhua Condori

N° DNI / CE:

07660890

Edad:

60

Teléfono / celular:

968701948

Email:

alberto.cori@upau.pe

Título profesional:

Educación - Lingüístico

Grado académico:

Maestría



Doctorado:



Especialidad:

Investigación y docencia

Institución que labora:

Universidad Peruana Unión

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

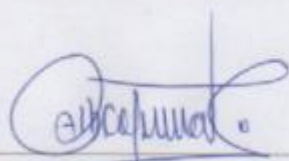
Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

Autor:

Dan Enoc Sáenz Gaspar

Programa Académico:

Educación secundaria, especialidad matemática, física y computación



Firma



Huella digital

Ficha de validación							
Título: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024							
VARIABLE 1: ESTRÉS ACADÉMICO	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
DIMENSION FACTORES ESTRESORES							
Competencia entre estudiantes							
1	Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as.						
2	Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.						
3	Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.						
Exigencia académica							
4	Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.						
5	Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.						
6	Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.						
Metodología de enseñanza							
7	Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.						
8	Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.						
9	Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.						
DIMENSION SÍNTOMAS DEL ESTRÉS							
Reacciones físicas							
10	Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.						
11	Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.						

5

12	Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.						
Reacciones psicológicas							
13	Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.						
14	Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.						
15	Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.						
Reacciones comportamentales							
16	Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.						
17	No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.						
18	Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.						
DIMENSION ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO							
Asertividad							
19	Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.						
20	Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.						
21	Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.						
Búsqueda de apoyo							
22	Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.						
23	No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.						

6

24	Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.	✓		✓		✓		
Retroalimentación								
25	Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.	✓		✓		✓		
26	Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.	✓		✓		✓		
27	Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.	✓		✓		✓		
28	Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.	✓		✓		✓		
VARIABLE 2: RESILIENCIA		Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
1	Cuando pienso en hacer algo, trato de hacerlo.	✓		✓		✓		
2	Casi siempre encuentro una manera de resolver los problemas.	✓		✓		✓		
3	Confío en mí mismo para hacer las cosas, más que en otras personas.	✓		✓		✓		
4	Me gusta mucho estar interesado en cosas nuevas.	✓		✓		✓		
5	Puedo estar solo si es necesario.	✓		✓		✓		
6	Me siento feliz de haber logrado cosas en mi vida.	✓		✓		✓		
7	Me gusta pensar en el futuro y en cómo serán las cosas.	✓		✓		✓		
8	Me siento bien conmigo mismo.	✓		✓		✓		

7

9	Creo que puedo hacer varias cosas al mismo tiempo.	✓		✓		✓		
10	Soy una persona que toma decisiones con firmeza.	✓		✓		✓		
11	No me pregunto mucho sobre el sentido de todo.	✓		✓		✓		
12	Hago las cosas una por una, sin apresurarme.	✓		✓		✓		
13	Puedo enfrentar problemas porque ya he pasado por cosas difíciles antes.	✓		✓		✓		
14	Tengo el control para hacer lo que debo hacer.	✓		✓		✓		
15	Me mantengo interesado en las cosas que me rodean.	✓		✓		✓		
16	Casi siempre encuentro algo que me hace reír.	✓		✓		✓		
17	Creer en mí mismo me ayuda a superar momentos difíciles.	✓		✓		✓		
18	En una emergencia, soy alguien en quien se puede confiar.	✓		✓		✓		
19	Puedo ver un problema desde diferentes puntos de vista.	✓		✓		✓		
20	A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas.	✓		✓		✓		
21	Siento que mi vida tiene un propósito.	✓		✓		✓		
22	No me quejo por cosas que no puedo cambiar.	✓		✓		✓		
23	Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro una salida.	✓		✓		✓		

8

24	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	✓		✓		✓	
25	Acepto que hay personas a las que tal vez no les caiga bien.	✓		✓		✓	

Opinión del experto: Aplicable Aplicable después de modificar No aplicable

Nombres y apellidos del experto: Alberto Corimayhua Condori DNI. 07660890


Firma


Huella digital

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

Jesenia Elizabeth Huamán Ramos

N° DNI / CE:

73485003

Edad:

31

Teléfono / celular:

992605617

Email:

jesenia.human@upv.pe

Título profesional:

Psicóloga

Grado académico:

Maestría



Doctorado:



Especialidad:

Maestría en Psicología Clínica y de la Salud - Universidad.

Institución que labora:

Universidad Peruana Unión

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:


Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

Autor:

Dan Enoc Sáenz Gaspar

Programa Académico:

Educación secundaria, especialidad matemática, física y computación



Jesenia Elizabeth Huamán Ramos
PSICÓLOGA
C.P.P. 40374

Firma



Huella digital

Ficha de validación							
Título: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024							
VARIABLE 1: ESTRÉS ACADÉMICO	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
DIMENSION FACTORES ESTRESORES							
Competencia entre estudiantes							
1	Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as.	X		X		X	
2	Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.	X		X		X	
3	Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.	X		X		X	
Exigencia académica							
4	Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.	X		X		X	
5	Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.	X		X		X	
6	Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.	X		X		X	
Metodología de enseñanza							
7	Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.	X		X		X	
8	Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.	X		X		X	
9	Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.	X		X		X	
DIMENSIÓN SÍNTOMAS DEL ESTRÉS							
Reacciones físicas							
10	Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.	X		X		X	
11	Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.	X		X		X	

5

12	Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.	X		X		X	
Reacciones psicológicas							
13	Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.	X		X		X	
14	Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.	X		X		X	
15	Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.	X		X		X	
Reacciones comportamentales							
16	Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.	X		X		X	
17	No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.	X		X		X	
18	Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.	X		X		X	
DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO							
Asertividad							
19	Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.	X		X		X	
20	Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.	X		X		X	
21	Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.	X		X		X	
Búsqueda de apoyo							
22	Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.	X		X		X	
23	No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.	X		X		X	

6

24	Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.	X		X		X		
Retroalimentación								
25	Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.	X		X		X		
26	Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.	X		X		X		
27	Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.	X		X		X		
28	Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.	X		X		X		
VARIABLE 2: RESILIENCIA		Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
1	Cuando pienso en hacer algo, trato de hacerlo.	X		X		X		
2	Casi siempre encuentro una manera de resolver los problemas.							Omitir casi siempre porque es una acción de repetición.
3	Confío en mí mismo para hacer las cosas, más que en otras personas.	X		X		X		
4	Me gusta mucho estar interesado en cosas nuevas.	X		X		X		
5	Puedo estar solo si es necesario.	X		X		X		
6	Me siento feliz de haber logrado cosas en mi vida.	X		X		X		
7	Me gusta pensar en el futuro y en cómo serán las cosas.	X		X		X		
8	Me siento bien conmigo mismo.	X		X		X		

7


9	Creo que puedo hacer varias cosas al mismo tiempo.	X		X		X		
10	Soy una persona que toma decisiones con firmeza.	X		X		X		
11	No me pregunto mucho sobre el sentido de todo.	X		X		X		
12	Hago las cosas una por una, sin apresurarme.	X		X		X		
13	Puedo enfrentar problemas porque ya he pasado por cosas difíciles antes.	X		X		X		
14	Tengo el control para hacer lo que debo hacer.	X		X		X		
15	Me mantengo interesado en las cosas que me rodean.	X		X		X		
16	Casi siempre encuentro algo que me hace reír.	X		X		X		Omitir casi siempre porque es una acción de repetición.
17	Crear en mí mismo me ayuda a superar momentos difíciles.	X		X		X		
18	En una emergencia, soy alguien en quien se puede confiar.	X		X		X		
19	Puedo ver un problema desde diferentes puntos de vista.	X		X		X		
20	A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas.	X		X		X		Omitir a veces.
21	Siento que mi vida tiene un propósito.	X		X		X		
22	No me quejo por cosas que no puedo cambiar.	X		X		X		
23	Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro una salida.	X		X		X		

8

24	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	X		X		X	
25	Acepto que hay personas a las que tal vez no les caiga bien.	X		X		X	

Opinión del experto: Aplicable Aplicable después de modificar No aplicable

Nombres y apellidos del experto: Jesenia Elizabeth Huamán Ramos DNI 73485003


 Jesenia Elizabeth Huamán Ramos
 PSICOLOGA
 C.P.S.P. 40374

Firma



Huella digital

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

Dora Mercedes Ramírez Luero

Nº DNI / CE:

06968833

Edad:

Teléfono / celular:

945935867

Email:

mxramirez@upeu.edu.pe

Título profesional:

Licenciada en Psicología

Grado académico:

Maestría

Doctorado:

Especialidad:

UPEU

Institución que labora:

Universidad Peruana Unión

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

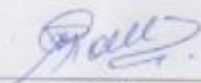
Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

Autor:

Dan Enoe Sáenz Gaspar

Programa Académico:

Educación secundaria, especialidad matemática, física y computación



Firma



Huella digital

Ficha de validación							
Título: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024							
VARIABLE 1: ESTRÉS ACADÉMICO	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
DIMENSION FACTORES ESTRESORES							
Competencia entre estudiantes							
1	Me gusta esforzarme cuando estudio junto con mis compañeros/as.	✓		✓		✓	
2	Estudiar con mis amigos/as me hace querer hacer las cosas mejor.	✓		✓		✓	me motiva a hacer mejor las cosas
3	Sé en qué soy bueno/a y cómo puedo mejorar mis estudios con la ayuda de mis amigos/as.		✓	✓		✓	
Exigencia académica							
4	Puedo hacer bien las tareas y trabajos que me dejan en la escuela.	✓		✓		✓	
5	Siento que puedo cumplir con lo que me piden mis profesores/as.	✓		✓		✓	
6	Termino mis tareas y trabajos a tiempo, sin atrasarme.	✓		✓		✓	
Metodología de enseñanza							
7	Entiendo bien cuando mis profesores/as me enseñan con palabras simples y claras.	✓		✓		✓	
8	Aprendo más cuando mis profesores/as explican despacio y repiten lo que no entiendo.	✓		✓		✓	
9	Me gusta cuando mis profesores/as usan dibujos, cuentos o ejemplos para explicar.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN SÍNTOMAS DEL ESTRÉS							
Reacciones físicas							
10	Me siento bien y con fuerzas, aunque tenga que hacer tareas de la escuela.	✓		✓		✓	
11	Puedo descansar bien y no me siento cansado/a por las tareas de la escuela.	✓		✓		✓	

12	Después de estudiar, hago cosas que me gustan para sentirme tranquilo/a y feliz.	✓		✓		✓	
Reacciones psicológicas							
13	Me siento calmado/a y puedo manejar las tareas y estudios sin problemas.	✓		✓		✓	
14	Puedo concentrarme bien en mis estudios y no me preocupo demasiado.	✓		✓		✓	
15	Me siento tranquilo/a en clases y puedo prestar atención a lo que dice el profesor/a.	✓		✓		✓	
Reacciones comportamentales							
16	Tengo tiempo para estudiar y también para hacer otras cosas que me gustan, como jugar o ayudar en casa.	✓		✓		✓	
17	No dejo mis tareas para después, las hago a tiempo para no tener problemas.	✓		✓		✓	
18	Respeto mi tiempo para jugar y para estudiar, haciendo todo en su momento.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO							
Asertividad							
19	Sé decir "no" cuando quiero descansar o cuando tengo que hacer mis estudios.	✓		✓			mis tareas académicas
20	Explico a mis amigos/as cuando no me gusta algo o no estoy de acuerdo con ellos/as.	✓		✓		✓	
21	Puedo decir "no" cuando algo no me parece bien para concentrarme mejor en mis estudios.	✓		✓		✓	
Búsqueda de apoyo							
22	Pido ayuda a mi familia, amigos/as o profesores/as cuando no entiendo algo en mis estudios.	✓		✓		✓	ayuda o estudios
23	No me da miedo pedir ayuda cuando tengo problemas con las tareas o estudios.	✓		✓		✓	

24	Mis amigos/as me animan a seguir estudiando cuando las tareas son difíciles.	✓		✓		✓		
Retroalimentación								
25	Pregunto a mis profesores/as qué puedo hacer para mejorar en mis estudios.	✓		✓		✓		
26	Escucho los consejos de mis profesores/as para entender mejor mis tareas.	✓		✓		✓		
27	Me siento más seguro/a de entender las clases cuando mi profesor/a me explica lo que hice bien o mal.	✓		✓		✓		
28	Puedo decir lo que pienso y entender mejor mis errores cuando mi profesor/a me dice cómo mejorar.	✓		✓		✓		
VARIABLE 2: RESILIENCIA		Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
1	Cuando pienso en hacer algo, trato de hacerlo.	✓		✓		✓		
2	Casi siempre encuentro una manera de resolver los problemas.	✓		✓		✓		Confío en mí mismo, más que en otras personas.
3	Confío en mí mismo para hacer las cosas, más que en otras personas.	✓		✓		✓		
4	Me gusta mucho estar interesado en cosas nuevas.	✓		✓		✓		
5	Puedo estar solo si es necesario.	✓		✓		✓		
6	Me siento feliz de haber logrado cosas en mi vida.	✓		✓		✓		
7	Me gusta pensar en el futuro y en cómo serán las cosas.	✓		✓		✓		
8	Me siento bien conmigo mismo.	✓		✓		✓		

7

9	Creo que puedo hacer varias cosas al mismo tiempo.	✓				✗	✓	
10	Soy una persona que toma decisiones con firmeza.	✓		✓		✓		
11	No me pregunto mucho sobre el sentido de todo.							¿?
12	Hago las cosas una por una, sin apresurarme.	✓		✓		✓		
13	Puedo enfrentar problemas porque ya he pasado por cosas difíciles antes.	✓		✓		✓		
14	Tengo el control para hacer lo que debo hacer.	✓		✓		✓		
15	Me mantengo interesado en las cosas que me rodean.	✓		✓		✓		
16	Casi siempre encuentro algo que me hace reír.	✓		✓		✓		
17	Crear en mí mismo me ayuda a superar momentos difíciles.	✓		✓		✓		
18	En una emergencia, soy alguien en quien se puede confiar.	✓		✓		✓		
19	Puedo ver un problema desde diferentes puntos de vista.	✓		✓		✓		
20	A veces me obligo a hacer cosas, incluso si no quiero hacerlas.	✓		✓		✓		
21	Siento que mi vida tiene un propósito.	✓		✓		✓		
22	No me quejo por cosas que no puedo cambiar.	✓		✓		✓		
23	Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro una salida.	✓		✓		✓		

8

24	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Acepto que hay personas a las que tal vez no les caiga bien.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Opinión del experto: Aplicable Aplicable después de modificar No aplicable

Nombres y apellidos del experto: Rosa Mercedes Ramírez G. DNI 0696883 →


Firma


Huella digital

Anexo 06. Consentimiento informado

**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN
UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN (PADRES)**

Título del estudio: _____

Investigador: _____

Propósito del estudio:

Estimados padres de familia:

Nos complace invitarlos a que su hijo(a) _____ participe en un trabajo de investigación que tiene como objetivo determinar la relación entre el estrés y la resiliencia.

La investigación consiste en la aplicación de dos cuestionarios en un único momento, con el fin de procesar los resultados estadísticamente. Se espera que, gracias a la correcta aplicación y a la buena participación de su hijo(a), se logre una evolución favorable en su aprendizaje autónomo. Agradecemos su disposición para participar en este importante estudio, que busca contribuir al desarrollo educativo de nuestros niños

Procedimientos:

Si usted acepta que su hijo (a) participe y su hijo (a) decide participar en este estudio, el mismo consta de: Después de contar con el consentimiento y en coordinación con la institución educativa se aplicó el cuestionario que mide el estrés y la resiliencia. Posteriormente se desarrolla el análisis estadístico para presentar los resultados a la institución educativa y a los estudiantes o padres de familia.

Confidencialidad:

Nosotros garantiremos la confidencialidad de la información proporcionada por su hijo(a), almacenándola sin ningún dato personal que permita su identificación. En caso de que los resultados de este estudio sean publicados, no se incluye ninguna información que pueda revelar la identidad de su hijo(a) ni la de los demás participantes, protegiendo así su privacidad de manera rigurosa.

Derechos del participante:

Si usted decide que su hijo(a) participe en el estudio, tiene el derecho de retirarlo(a) en cualquier momento o de optar por no participar en alguna parte del estudio, sin que esto le genere ninguna consecuencia negativa. Si tiene preguntas adicionales, no dude en consultar al personal del estudio o llamar al número telefónico _____. Para cualquier consulta relacionada con los aspectos éticos del estudio, o si considera que su hijo(a) ha sido tratado de manera inapropiada, puede contactar al Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, a través del correo electrónico: ciei@uladech.edu.pe.

Una copia de este consentimiento informado es proporcionada para su registro

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto de forma voluntaria que mi hijo(a) participe en este estudio y comprendo las actividades en las que se involucra como parte de la investigación. Asimismo, entiendo que mi hijo(a) tiene la libertad de no participar en el estudio o de retirarse de él en cualquier momento, sin que esto le genere consecuencias negativas.

Nombres y apellidos
Participante

Fecha Hora

Investigador

Fecha Hora

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE
INVESTIGACIÓN (PADRES)

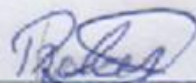
Título del estudio: Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024

Investigador: Mg. Dan Enoe Sáenz Gaspar

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto de forma voluntaria que mi hijo(a): Roberto Jesús Reategui Macedo participe en este estudio y comprendo las actividades en las que estará involucrado(a) como parte de la investigación. Asimismo, entiendo que mi hijo(a) tiene la libertad de no participar en el estudio o de retirarse de él en cualquier momento, sin que esto le genere consecuencias negativas.

Firma:

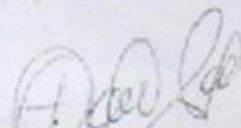


Nombres y apellidos: Roberto Reategui Macedo

DNI: 009994680

Padre – Apoderado - Estudiante

26/11/24 Hora 8:27 p.m.
Fecha Hora



Dan Enoe Sáenz Gaspar
Investigador

DNI 09762959

26/11/24 Hora 8:27 p.m.
Fecha Hora

10

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN (PADRES)

Título del estudio: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024**
 Investigador: Mg. Dan Enoc Sáenz Gaspar

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto de forma voluntaria que mi hijo(a): MACLEYA DAYANA SALAS S.H. participe en este estudio y comprendo las actividades en las que estará involucrado(a) como parte de la investigación. Asimismo, entiendo que mi hijo(a) tiene la libertad de no participar en el estudio o de retirarse de él en cualquier momento, sin que esto le genere consecuencias negativas.

Firma: [Firma] 27-NOVIEMBRE-24
 Nombres y apellidos: 6.43. AM.
 DNI: 47436192 Fecha Hora
 Padre - Apoderado - Estudiante

[Firma]
 Dan Enoc Sáenz Gaspar
 Investigador
 DNI 09762959 27/11/24
 Fecha Hora

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN (PADRES)

Título del estudio: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024**
 Investigador: Mg. Dan Enoc Sáenz Gaspar

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto de forma voluntaria que mi hijo(a): Edy Jhuvier participe en este estudio y comprendo las actividades en las que estará involucrado(a) como parte de la investigación. Asimismo, entiendo que mi hijo(a) tiene la libertad de no participar en el estudio o de retirarse de él en cualquier momento, sin que esto le genere consecuencias negativas.

Firma: [Firma] 27 07 2024
 Nombres y apellidos: Carrelo Torrón Fecha Hora
 DNI: 40528454
 Padre - Apoderado - Estudiante

[Firma]
 Dan Enoc Sáenz Gaspar
 Investigador
 DNI 09762959 No se
 Fecha Hora

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN (PADRES)

Título del estudio: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024**
 Investigador: Mg. Dan Enoc Sáenz Gaspar

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto de forma voluntaria que mi hijo(a): Alissa Andrea Salas Salas participe en este estudio y comprendo las actividades en las que estará involucrado(a) como parte de la investigación. Asimismo, entiendo que mi hijo(a) tiene la libertad de no participar en el estudio o de retirarse de él en cualquier momento, sin que esto le genere consecuencias negativas.

Firma: [Firma] 26/11/24
 Nombres y apellidos: Jad Salas Salas 06:30 PM
 DNI: 40577029 Fecha Hora
 Padre - Apoderado - Estudiante

[Firma]
 Dan Enoc Sáenz Gaspar
 Investigador
 DNI 09762959 26/11/24
 Fecha Hora

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN (PADRES)

Título del estudio: **Relación entre el estrés académico y la resiliencia en estudiantes indígenas de la UGEL Lamas de San Martín, 2024**
 Investigador: Mg. Dan Enoc Sáenz Gaspar


DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto de forma voluntaria que mi hijo(a): Sully Rivan Shupinghua participe en este estudio y comprendo las actividades en las que estará involucrado(a) como parte de la investigación. Asimismo, entiendo que mi hijo(a) tiene la libertad de no participar en el estudio o de retirarse de él en cualquier momento, sin que esto le genere consecuencias negativas.

Firma: [Firma] 20/11/24
 Nombres y apellidos: Mariela Shupinghua Shupinghua Fecha Hora
 DNI: No se
 Padre - Apoderado - Estudiante

[Firma]
 Dan Enoc Sáenz Gaspar
 Investigador
 DNI 09762959 20/11/24
 Fecha Hora

Anexo 07. Aprobación de institución para la recolección de información



Chimbote, 13 de noviembre del 2024

CARTA N° 0000001919- 2024-CGI-VI-ULADECH CATÓLICA

Señor/a:

NICOLAS JEYNER GONZALES VASQUEZ
UGEL LAMAS

Presente.-


GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN - DRESM
UGEL LAMAS U.E. 308
TRAMITE DOCUMENTARIO
RECEPCION
Reg. 12520 Fecha: 14 Nov. 2024
N° Folios: 21 Hora: 12:46
FIRMA: _____


A través del presente reciba el cordial saludo a nombre del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, asimismo solicito su autorización formal para llevar a cabo una investigación titulada RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA RESILIENCIA EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UGEL LAMAS DE SAN MARTÍN, 2024, que involucra la recolección de información/datos en ESTUDIANTES QUE VIVEN EN COMUNIDADES NATIVAS Y ESTUDIANTE EN TRES COLEGIOS DE LA UGEL LAMAS: LAMAS, SAN ROQUE Y PAMASHTO., a cargo de DAN ENOC SAENZ GASPAS, perteneciente a la Escuela Profesional de la Carrera Profesional de EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA, FÍSICA Y COMPUTACIÓN, con DNI N° 09762959, durante el período de 01-11-2024 al 01-07-2025.


La investigación se llevará a cabo siguiendo altos estándares éticos y de confidencialidad y todos los datos recopilados serán utilizados únicamente para los fines de la investigación.

Es propicia la oportunidad para reiterarle las muestras de mi especial consideración.

Atentamente.


Dr. NILO VELASQUEZ CASTILLO
Coordinador de Gestión de Investigación



 www.uladtech.edu.pe/

email: cooperacion@uladtech.edu.pe
Telf.: (043) 343444 Cel: 948560463
Ir. Tumbes N° 247 - Centro Comercial y Financiera - Chimbote, Perú

Lamas, 15 de noviembre del 2024

OFICIO MÚLTIPLE N° 313-2024-GRSM-DRESM/U.E.305-UGEL-L/D.

SEÑORA:

- PROF. NACIRA LOZANO SAAVEDRA
Directora I.E. N° 0800 – Huayco
- PROF. AMPARO VILLACORTA SHUPINGAHUA
DIRECTORA I.E. N° 0255 - LAMAS
- PROF. BRUDITH PADURO NAVARRO
DIRECTORA I.E. JEC MARTIN DE LA RIVA Y HERRERA - LAMAS
- PROF. GILMA LOPEZ RIOS
Director I.E. N° 0271 – Pamashto
- PROF. TERESA MELENDEZ PANDURO
Directora I.E. N° 0303 – San Roque de Cumbaza

ASUNTO : SOLICITA BRINDAR FACILIDADES PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN

REFERENCIA: Carta N° 1919-2024-CGI-VI-ULADECH CATÓLICA

Es grato dirigirme a Ustedes, para saludarles cordialmente en representación de la Unidad de Gestión Educativa Local de Lamas, asimismo manifestarles que, el *Prof. Dan Enoc Saenz Gaspar*, de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de la Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, ha seleccionado vuestras instituciones educativas para realizar la investigación titulada **RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA RESILIENCIA EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UGEL LAMAS DE SAN MARTÍN.**

En ese sentido, agradeceré brindar facilidades al profesor Saenz, para obtener información necesaria para su investigación.

Sin otro particular al respecto, hago propicia la ocasión para expresarles las muestras de mi cordial estima personal.

Atentamente,






GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN
Dirección Regional de Educación
UNIDAD EJECUTIVA N° 305 LAMAS

Prof. Michael Antony Telle Zamora
DIRECTOR (a) DE LA UGEL LAMAS

Anexo 08. Evidencias de ejecución




FICHA DE CONTROL
NIVEL DE RESILIENCIA Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES
 INVESTIGADOR: Mg. Dan Enoe Sáenz Gaspar - DNI 09762959

FECHA Y HORA	ASUNTO – ACTIVIDAD DESARROLLADA - PARTICIPANTES	INSTITUCION EDUCATIVA	FIRMA Y SELLO DE I. E.
15/11 3:00 pm	IE. 0503 No se encontró se dejó documentos	J-E. San Roque de Cumbaza	_____
20/11 10:30 - 12:30	Presentación proyecto. Encuesta, aplicación en 5º, 4º y 2º año. (4 sesiones) DAN SAENZ GASPAR	0271 Pamashto	
20/11 13:30	Presentación proyecto EXP. Cuestionario	Martin de la Riva Y Henara.	
22/11 14:30	IE. 0303 San Roque de Cumbaza, entrega documentos. Encuesta y Coordinación	J-E. San Roque de Cumbaza	
20/11 14:30	Entrega de documto Coordinación psic Cuestionario, No se encontró la Directora	0800. Lamas Bilingüe.	_____

FICHA DE CONTROL

NIVEL DE RESILIENCIA Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES

INVESTIGADOR: Mg. Dan Enoch Sáenz Gaspar - DNI 09762959

FECHA Y HORA	ASUNTO – ACTIVIDAD DESARROLLADA - PARTICIPANTES	INSTITUCION EDUCATIVA	FIRMA Y SELLO DE I. E.
27 de Novr 2024 7:30-11:30	Censo a Estudiantes Lugar de Procedencia. Encuesta	I. E. 0271 Pamash to	 GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTIN DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION PROF. TICO VENQUEZ PINEDO SUB-DIRECTOR
4 de diciembre	Explicación plan Aplicación de Cuestionario	I E 255 Lamas	 DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION PROF. AMPARO VILLACORTA SEMPINGAHUA DIRECTORA
4 de diciembre	Coordinación Aplic. Test y Censo. Dir. Nazira Lozano Saavedra. 948690292	I. E 0800 Wicayku	 DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION PROF. NAZIRA LOZANO SAAVEDRA DIRECTORA



