



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**Diseño de una escala de estrés académico para estudiantes de
10mo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
Licenciada en Psicología

AUTORA:

Espinoza Pimentel, Yuvitsa Nicol (orcid.org/0000-0001-6095-6096)

ASESORES:

Mg. De Lama Moran, Raul Alberto (orcid.org/0000-0003-0662-8571)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA - PERÚ

2021

DEDICATORIA

A Dios, por brindarme la fortaleza para no desistir y siempre seguir adelante a lo largo de mi formación como profesional.

A mis padres, por su respaldo imperecedero y por ser mi soporte principal día tras día.

A mis amigos, porque sus sonrisas y palabras de aliento siempre han representado el aliciente que me impulsa a alcanzar mis metas.

AGRADECIMIENTO

A mis asesores, por su guía constante y sus acertadas apreciaciones que me han permitido mejorar, paulatinamente, el trabajo. Asimismo, agradecerles, también, por la paciencia mostrada para comprender el manejo complicado de los tiempos en este contexto de pandemia.

A la universidad, por siempre poner a mi disposición las herramientas necesarias para desarrollarme como investigadora.

Declaración jurada de originalidad de la autora



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ESPINOZA PIMENTEL YUVITSA NICOL estudiante de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "DISEÑO DE UNA ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES DE 10MO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA NORTE, 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
YUVITSA NICOL ESPINOZA PIMENTEL DNI: 74410304 ORCID 0000-0001-6095-6096	Firmado digitalmente por: YESPINOZAPI el 08-08- 2021 15:27:40

Código documento Trilce: TRI - 0177083



Declaración jurada de originalidad del asesor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, DE LAMA MORAN RAUL ALBERTO, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "DISEÑO DE UNA ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES DE 10MO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA NORTE, 2021", cuyo autor es ESPINOZA PIMENTEL YUVITSA NICOL, constato que la investigación cumple con el índice de 18.00% similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 08 de Agosto del 2021

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
DE LAMA MORAN RAUL ALBERTO DNI: 09956244 ORCID 0000-0003-0662-8571	Firmado digitalmente por: RADELAM el 27-08-2021 00:30:35

Código documento Trilce: TRI - 0177082



ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
Declaratoria jurada de autenticidad de la autora	iv
Declaratoria jurada de originalidad del asesor	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	8
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Variables y operacionalización.....	17
3.3. Población, muestra y muestreo.....	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	20
3.5. Procedimientos	25
3.6. Método de análisis de datos.....	27
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	33
V. DISCUSIÓN.....	53
VI. CONCLUSIONES	57
VII. RECOMENDACIONES.....	58
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS	68

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Validez de contenido de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	33
Tabla 2. Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Respuestas frente al estrés académico.....	35
Tabla 3. Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Estresores académicos	36
Tabla 4. Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Estrategias de afrontamiento.....	37
Tabla 5. Prueba de KMO y esfericidad de Bartlet.....	38
Tabla 6. Matriz de componentes rotados de 40 reactivos	39
Tabla 7. Medidas de bondad del ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	40
Tabla 8. Varianza total de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	41
Tabla 9. Matriz de componentes rotados de 33 reactivos	43
Tabla 10. Medidas de bondad del ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	44
Tabla 11. Prueba de KMO y esfericidad de Bartlet.....	45
Tabla 12. Varianza total de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	45
Tabla 13. Confiabilidad total por coeficiente de Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 40 reactivos.....	47
Tabla 14. Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 40 reactivos	47

Tabla 15. Confiabilidad total por coeficiente de Omega de McDonald con 40 reactivos	48
Tabla 16. Análisis de confiabilidad por Omega de McDonald de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 40 reactivos	48
Tabla 17. Confiabilidad total por coeficiente de Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 33 reactivos.....	49
Tabla 18. Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 33 reactivos	49
Tabla 19. Confiabilidad total por Omega de McDonald con 33 reactivos.....	50
Tabla 20. Análisis de confiabilidad por Omega de McDonald de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 33 reactivos	50
Tabla 21. Prueba de Shapiro-Wilk de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU).....	51
Tabla 22. Prueba de U de Mann-Whitney según edad.....	51
Tabla 23. Baremos generales de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	52

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Análisis factorial confirmatorio con las tres dimensiones de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) sobre la base de 40 reactivos	42
Figura 2. Análisis factorial confirmatorio con las tres dimensiones de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) sobre la base de 33 reactivos	46

RESUMEN

En el presente estudio, se planteó construir y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU). El tipo de estudio empleado fue psicométrico con un diseño de investigación de índole instrumental y se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios pertenecientes al décimo ciclo de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Norte. Se efectuó el análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios y se obtuvo valores mayores a 0.3, lo cual indica que los ítems son pertinentes para la medida de la variable. Por otro lado, se demostró que la escala presenta mejor ajuste bajo la consideración de 33 reactivos en tres factores, los cuales logran explicar el 53.948% de la varianza total. Asimismo, se establecieron los índices de ajuste (CFI= 0.925, TLI= 0.917, RMSEA= 0.18, RMR= .006 y GFI= .936). También, se estimó la confiabilidad de la escala por el método de consistencia interna y se obtuvo un coeficiente α de Cronbach de 0.928 y el coeficiente de ω de McDonald de 0.913. De igual forma, se establecieron los baremos generales para toda la escala. Los constata la versión de Manrique, Millones y Manrique (2019), y Soto (2018) en el hecho de tener que reducir el número de reactivos para ajustar mejor el modelo. Se concluye que la escala posee adecuadas propiedades psicométricas y resulta apropiada para la aplicación sobre la población precisada. Se recomienda profundizar en investigaciones psicométricas que consideren a la misma variable, con una masa muestral superior, para alcanzar valores más sólidos.

Palabras clave: Propiedades psicométricas, estrés académico, validez, confiabilidad.

ABSTRACT

In the present study, it was proposed to construct and analyze the psychometric properties of the Academic Stress Scale for University Students (EEA-EU). The type of study used was psychometric with an instrumental research design and a non-probabilistic convenience sampling was used. The sample consisted of university students belonging to the tenth cycle of Health Sciences of a private university in North Lima. The descriptive analysis of the items of the Academic Stress Scale for University Students was carried out and values greater than 0.3 were obtained, which indicates that the items are relevant for the measurement of the variable. On the other hand, it was shown that the scale presents a better fit under the consideration of 33 items in three factors, which manage to explain 53.948% of the total variance. Likewise, the adjustment indices were established (CFI = 0.925, TLI = 0.917, RMSEA = 0.18, RMR = .006 and GFI = .936). Also, the reliability of the scale was estimated by the internal consistency method and a Cronbach's α coefficient of 0.928 and a McDonald's ω coefficient of 0.913 were obtained. Similarly, general scales were established for the entire scale. They are confirmed by the version of Manrique, Millones and Manrique (2019), and Soto (2018) in the fact of having to reduce the number of questions to better fit the model. It is concluded that the scale has adequate psychometric properties and is appropriate for application to the specified population. It is recommended to deepen in psychometric investigations that consider the same variable, with a higher sample mass, to achieve more solid values.

Keywords: Psychometric properties, academic stress, validity, reliability.

I. INTRODUCCIÓN

El estrés es un trastorno bastante común y frecuente en un amplio número de la población a nivel mundial. Esto se constata en el hecho de que una de cada cuatro personas padece de esta problemática, la cual obstruye el desarrollo normal de sus actividades cotidianas. Asimismo, se refiere que, en los espacios urbanos, el 50% de las personas presentan algún tipo de dificultad asociada con el estrés (Escobar, Soria, López y Peñafiel, 2018, párr. 8). Al respecto, cabe mencionar que existen diferentes factores estresantes, los cuales posibilitan el desarrollo de esta afección y la universidad, concretamente, es uno de ellos. El estrés académico es concebido como un aspecto que influye, negativamente, en el desarrollo académico de los universitarios, circunstancia que se expande y atañe a otras áreas como el entorno familiar, social y personal del individuo aquejado por este trastorno (Escobar et al. 2018, párr. 10).

De acuerdo a un informe referido por los investigadores de The New York University Publication (2016), el 55% de la población universitaria perteneciente a esta institución menciona que el más severo y agudo agente estresor que presentan es de naturaleza académica. Asimismo, “6 de cada 10 estudiantes universitarios informan haberse sentido tan estresados que no pudieron concluir sus estudios en una o más ocasiones” (Essel & Owusu, 2017, p. 9). De igual manera, un equipo de analistas de la Universidad Estatal de Kansas realizó una serie de encuestas, las cuales revelaron que, entre los años 1998 y 2001, los consejeros del campus universitario presentaron un aumento del 58% de reportes de estudiantes aquejados por problemas de salud mental vinculados con el estrés académico (Essel & Owusu, 2017, p. 9). De igual modo, investigaciones estadísticas llevadas a cabo por investigadores de la American College Health Association (2016) refieren que “la tasa de suicidios entre los estudiantes en edad universitaria es tres veces mayor que en 1950” (Essel & Owusu, 2017, p. 9).

Por otro lado, de acuerdo al Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria (2017) gestionado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), la propuesta educativa universitaria en el Perú se destaca por su acelerado crecimiento, ya que, si bien en el año 1990, únicamente, se registraba la presencia de 49 universidades, durante el año 2015, se logró consignar el funcionamiento de 132 establecimientos de educación universitaria, de los cuales 42

eran estatales y 90, particulares. De las cifras ya referidas, es importante indicar que solo 73 universidades se encuentran licenciadas, actualmente, de un total de 143 instituciones existentes en el Perú. Este margen visible de entidades no licenciadas es preocupante, debido a que se trata de establecimientos donde prevalece más el afán de lucrar, en lugar de constituir sólidos profesionales que puedan contribuir con el desarrollo del país. Asimismo, estas universidades no se encuentran capacitadas para brindar una adecuada estructura y oferta educativa capaz de salvaguardar la integridad académica y saludable de los estudiantes, lo cual, en el futuro, podría devenir en una fuente inevitable de estrés académico (Martínez, 2019, p. 2).

En cuanto a Lima, los índices de estrés académico han causado alarma y preocupación entre los investigadores que han decidido abordar esta materia. Por ejemplo, en un estudio realizado por Rosales (2016) se registró que el 51.93% del total de la población de una entidad universitaria presentaba un cuadro de estrés académico en un nivel promedio (p. 78). Asimismo, Bedoya, Matos y Zelaya (Albán, 2018, p. 19) hallaron la prevalencia de 77.54% en el íntegro de estudiantes de una universidad situada en la capital del Perú. También, Ríos (Albán, 2018, p. 3) observó que la población universitaria, que el autor empleó para su análisis, presentaba un grado regular de estrés académico (61%) y cierta frecuencia de este trastorno en un grado elevado (20%).

La falta de adecuadas políticas y planes estratégicos que permitan contrarrestar los efectos perjudiciales del estrés académico en la población universitaria podrían acarrear diversos tipos de consecuencias tales como la falta de concentración, la fatiga mental, la pérdida de la motivación y predisposición hacia el trabajo, etc. Estos efectos, en un nivel moderado y controlable de estrés académico, podrían tan solo conducir al alumno a planificar cierta deserción y abandono de sus estudios universitarios; no obstante, en un nivel más acentuado y arraigado, el estrés académico podría generar efectos sumamente perniciosos en el aspecto mental tales como la generación de ideas suicidas o la pérdida progresiva de la autoestima.

De acuerdo a la problemática descrita, es importante reconocer la existencia de varios instrumentos que buscan medir los niveles de estrés académico, entre los que destacan el Inventario Adaptado de Estrés Académico SISCO SV (Barraza, 2018) y el Cuestionario de Estrés Académico (Cabanach et al., 2010), los cuales no se adecúan a un contexto de educación virtual a causa del Covid-19. Asimismo, la educación peruana, sobre todo, a nivel universitario, presenta una serie de brechas tecnológicas y sociales diferentes al proceso de enseñanza de otros países, por lo que resulta necesario construir un instrumento que tome en consideración las diversas problemáticas que forman parte del proceso educativo en el Perú. Por tanto, respecto al presente trabajo de investigación, cabe responder la siguiente interrogante: ¿resulta factible construir la Escala de Estrés Académico, con correctas propiedades psicométricas, para estudiantes de décimo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021?

En relación con dichas razones, surge la necesidad de indagar sobre la naturaleza de este tipo de estrés en los educandos de décimo ciclo, ya que dicho tipo de estrés suele acentuarse más en función de las demandas y requerimientos que exige la vida universitaria, la cual se acrecienta en los ciclos finales, en las postrimerías de la carrera estudiada (Sánchez, 2018, p. 29). Asimismo, el estrés académico demanda, en grado sumo, las capacidades adaptativas de los estudiantes, los cuales se enfrentan a la presión social y las expectativas generadas por su medio sobre el rol que deben establecer al término de su etapa formativa en la universidad (Toribio y Franco, 2016, p. 13). Por tanto, es de imperiosa necesidad el estudio de esta problemática por la sintomatología que desarrolla en los universitarios, la cual actúa en desmedro de su rendimiento académico y su integridad física y emocional (Alfonso, Calcine, Monteagudo y Nieves, 2017, p. 169).

Dicho de otro modo, los estudiantes de décimo ciclo presentan mayores complicaciones por los efectos del estrés académico, debido a que no solo deben enfrentarse a las vicisitudes y demandas que exigen las labores universitarias, sino que, además, muchos de ellos desarrollan sus prácticas profesionales o trabajan, lo cual recorta el tiempo que puedan dedicarle, únicamente, al desarrollo de sus actividades académicas. Asimismo, los estudiantes de décimo ciclo deben elaborar su trabajo de fin de carrera, lo cual les suele generar elevadas cargas de estrés

académico, dado que la constitución de la tesis implica un desafío enorme para los estudiantes universitarios. De igual manera, en el cierre del ciclo universitario, los alumnos se estresan por la presión que el medio social les impone, debido a las expectativas que, principalmente, los familiares y amigos depositan en los estudiantes, a quienes anhelan ver laborando, exitosamente, en puestos laborales vinculados con las carreras que han estudiado.

Con relación a la justificación de la parte teórica, la presente investigación permitirá ahondar en la comprensión del estrés académico como una tara que incide en un gran sector de la población universitaria y podrá brindar mayores orientaciones a aquellos investigadores que deseen ampliar y corroborar la incidencia de esta problemática en la población universitaria peruana. Asimismo, se busca crear una herramienta con propiedades psicométricas convenientes para la estimación del estrés académico en los estudiantes universitarios, lo cual será de utilidad, también, para diversos trabajos de investigación a largo plazo.

En función a la justificación del componente práctico, los resultados permitirán obtener mayor claridad sobre la situación del estrés académico en tanto problemática que afecta a la población universitaria en el Perú y fomentará la creación de programas que puedan hacer frente a esta problemática que forma parte del entorno cotidiano que circunscribe a los universitarios en el Perú. En esta orientación, los departamentos de Psicología, de las diversas entidades universitarias del Perú, podrán establecer diversas estrategias y las autoridades vinculadas con la educación universitaria podrán brindar mayor soporte y mejor tratamiento a esta situación.

Respecto a la justificación metodológica, este trabajo adquiere relevancia, en tanto que brindará a los psicólogos un instrumento de medición eficaz en cuanto a validez, confiabilidad y baremos estandarizados. Asimismo, se incide en el diseño de una escala psicométrica que permita recabar resultados válidos y confiables respecto a la incidencia del estrés académico en la población universitaria.

Respecto a la justificación social, esta investigación permitirá recoger información valiosa respecto a las implicancias y repercusiones del estrés académico sobre la población universitaria en el Perú y, a partir de esta situación, sensibilizará y concientizará a la población, en general, acerca del impacto del estrés académico sobre la salud de los estudiantes universitarios. Por ende, se podrá dar inicio a un conjunto de prácticas preventivas que permitan atenuar las repercusiones

del estrés académico sobre los estudiantes universitarios.

En cuanto al objetivo general de esta investigación, es menester precisar que este busca diseñar un instrumento psicométrico capaz de estimar la escala de estrés académico en alumnos de décimo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021; específicamente, las carreras que forman parte de la especialidad de Ciencias de la Salud. En cuanto a los objetivos específicos, se reconocen los siguientes cinco aspectos que son enumerados a continuación: a) reconocer muestras de validez de contenido por medio del criterio de jueces (V de Aiken); b) reconocer muestras de validez de la composición interna; c) calcular la confiabilidad por consistencia interna, mediante el Coeficiente de Omega de McDonald y el Alfa de Cronbach; y d) constituir los baremos sobre los grados de influencia del estrés académico.

II. MARCO TEÓRICO

En consonancia con las exigencias establecidas para la constitución de un adecuado trabajo de investigación, fue de imperiosa necesidad la exploración de la bibliografía compuesta en torno a la variable elegida, con la finalidad de componer un marco contextual apropiado en el que se sinteticen y reseñen las investigaciones más destacadas que se han venido realizando al respecto. En tal sentido, un primer aspecto a considerar en el presente trabajo fue la descripción y análisis de los principales antecedentes internacionales y nacionales que se han presentado respecto al impacto del estrés académico sobre la salud mental de los educandos que se encuentran estudiando en un centro universitario.

En tal sentido, resultó importante realizar una exploración de los antecedentes nacionales registrados, en los últimos años, sobre la problemática del estrés académico en el Perú.

Alania, Llancari, Rafaele y Ortega (2020) adaptaron el Inventario de Estrés Académico SISCO SV a la pandemia del COVID-19. Para ello, evaluaron las propiedades psicométricas de dicha herramienta y realizaron una investigación descriptiva de corte no experimental. Para efectuar la validez del contenido, se apeló a la opinión emitida por 20 jueces. Asimismo, se tomó como muestra a 151 estudiantes de 4 universidades diferentes del departamento de Junín. Se comprobó la consistencia interna de dicha escala a través del alfa de Cronbach, el cual resultó ser válido, porque se obtuvo un valor de 0.9248, 0.9518 y 0.8837 para las dimensiones propuestas: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, respectivamente. Como conclusión, se consideró que la adaptación propuesta era válida y confiable.

Chávez, Cuadros, López, Montoya, Requena y Talavera (2019) buscaron certificar el grado de validez y el nivel de confiabilidad de la Escala de Estresores Académicos (ECEA). En tal sentido, trabajaron con una muestra conformada por 150 estudiantes (38 varones y 112 féminas) de la Universidad Católica de Santa María en Arequipa. La validez de contenido se verificó por medio de la correlación ítem-escala, la cual arrojó valores entre .429 y .697. La validez de la construcción del instrumento se efectuó mediante el AFC y se obtuvo un índice de adecuada certeza con un valor de KMO de .874. Por medio de la rotación de Oblimin directo se redujeron las 12

dimensiones propuestas por Cabanach et al. a tan solo dos. No obstante, la ECEA presenta adecuadas propiedades psicométricas para estimar los grados de estrés académico.

Manrique, Millones y Manrique (2019) estudiaron las cualidades psicométricas del Inventario de Estrés Académico SISCO. Por tal razón, trabajaron sobre una muestra de 628 universitarios de entidades públicas y privadas del Perú. Por medio del AFC, pusieron a prueba la organización original del inventario en tres factores y una reagrupación nueva consistente en cinco dimensiones. Asimismo, se estimó la confiabilidad, la varianza total en función del género y la validez asociada a otros componentes (apoyo social y procrastinación). Como resultado, la herramienta demostró ser invariable entre varones y mujeres, por lo que los autores llegaron a la conclusión de que el Inventario SISCO contaba con apropiadas cualidades psicométricas para estimar el estrés académico en el Perú.

Soto (2018) construyó y determinó las características de la Escala de Estrés Académico (EEA) para alumnos inscritos entre el 1er y 7mo ciclo de la carrera de Psicología de una entidad privada de Lima. Para ello, se dispuso de una muestra de 1000 estudiantes. Primero, se propusieron 40 reactivos; no obstante, luego fueron reducidos a 25 tras la ejecución del AFE. Se realizó la validez de jueces y se obtuvo un índice ≥ 0.80 en 38 ítems. Se empleó la separación de dos mitades de Guttman y se consiguió una confiabilidad de 0.752 para el test total, y 0.594 y 0.634 para los factores estresores y reacciones, en ese orden. De igual manera, se registró una confiabilidad de 0.91 a través del Omegade McDonald.

Cassareto y Pérez (2016) analizaron la naturaleza del Inventario de Estimación de Estrés (COPE) de 60 reactivos. Para ello, trabajaron con una muestra constituida por 300 universitarios de Lima, quienes tenían entre 16 y 25 años. El análisis factorial exploratorio que realizaron reveló el planteamiento de 13 dimensiones que explicaban el 65.15% de la varianza. De acuerdo a la consistencia interna, los valores estimados mediante el Alfa de Cronbach fluctuaron entre .53 y .91. No obstante, la ejecución del AFC confirmó la debilidad para sostener una estructura de tres factores que organicen la escala analizada. Por tanto, se concluye que el Inventario de Estimación de Estrés no presenta correctas propiedades psicométricas.

De igual forma, fue trascendental realizar un estudio acerca de las investigaciones internacionales que se han realizado sobre el estrés académico en el mundo.

Barraza (2020) realizó una construcción breve del Inventario de Características Institucionales Estresoras para, posteriormente, validar las propiedades psicométricas de dicha herramienta. El estudio consideró como muestra a 300 universitarios de la Universidad Pedagógica de Durango (México). De esta población, el 32% fueron varones y el 68% mujeres. Por medio del Alfa de Cronbach, se obtuvo una confiabilidad de .71. Durante la comprobación de la consistencia interna, todos los reactivos registraron una adecuada correlación ($p < .001$). El AFE certifica que los reactivos explican el 40% de la varianza y el AFC demuestra la adecuación de la herramienta a dos dimensiones.

Castillo, Guzmán, Bustos, Zavala y Vicente (2020) evaluaron la constitución del Inventario SISCO de Estrés Académico. En esta orientación, trabajaron sobre una muestra de 1126 alumnos de tres entidades universitarias chilenas. El AFC practicado demostró que el instrumento presentaba una correcta adecuación a cuatro factores, la cual consideró un valor factorial mínimo de 0.3. El análisis de adecuación muestral evidenció un adecuado nivel con un valor positivo de KMO de 0.91. Los niveles de confiabilidad resultaron ser apropiados a través de la ejecución del Alfa de Cronbach en todas las dimensiones del inventario. Por tanto, se concluyó que esta herramienta ofrece adecuadas propiedades psicométricas para evaluar el estrés académico.

Puentes y Díaz (2019) estimaron el nivel de confiabilidad y el grado de validez de las cualidades presentes en la Escala de Estrés Percibido. Para ello, emplearon una muestra de 1846 alumnos de la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río (Cuba). Se registró un Alfa de Cronbach de 0.846, con relación al nivel de confiabilidad, lo cual resulta ser bastante apropiado. También, el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett resultaron ser apropiados y arrojaron índices de 0.896 y 1674.905, en ese orden. Asimismo, el AFE indicó que los factores configurados eran capaces de explicar el 48% de la varianza total. Por tanto, se concluyó que la Escala de Estrés Percibido presentaba adecuados valores para estimar el estrés académico en universitarios.

Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2016) elaboraron una herramienta psicométrica con el fin de proponer diversas estrategias para afrontar el estrés académico. De esta manera, consideraron una muestra constituida por 835 educandos de la Universidad de La Coruña. La herramienta propuesta quedó constituida por 23 ítems y obtuvo valores positivos de adecuación muestral según el índice de KMO (.922) y la prueba de esfericidad de Bartlet ($p < .001$). Asimismo, se confirmó la compatibilidad interna de la herramienta por medio de la ejecución del Alfa de Cronbach, con valores positivos para los factores propuestos. Por ello, se concluyó que la ECEA es efectiva para proponer estrategias contra el estrés académico.

Pulido, Saavedra, Gallardo, Ortega, Rojas y Villegas (2015) diseñaron dos escalas cortas para estimar los niveles de estrés académico. Ambas herramientas fueron aplicadas sobre una muestra de 997 educandos de dos entidades privadas de Ciudad de México. La prueba de esfericidad de Bartlet reveló un valor adecuado ($\chi^2(595)=12412.85$; $p < .001$), mientras que la prueba KMO registró un índice similar (.948 > .5). A través del AFE, los 35 reactivos planteados fueron agrupados en 6 dimensiones y la rotación de componentes presentó convergencia en 25 iteraciones. El cuestionario mostró una consistencia interna aceptable (.880). Como conclusión, se precisa que los instrumentos creados presentan propiedades confiables según el marco teórico propuesto.

Sobre la base del componente teórico, fue importante la consideración de la definición de la variable estrés académico, dimensiones, niveles y enfoque empleado para la comprensión de esta variable, la cual se caracterizó por ser de tipo cognitivo-conductual. Caldera y Pulido (2007) definieron al estrés académico como aquella variante de estrés que se compone por el conjunto de exigencias propias del entorno educativo. Asimismo, estos dos autores señalaron que el estrés académico repercute tanto en estudiantes como en profesores, quienes constituyen los pilares fundamentales del sistema educacional en la universidad (p.80).

Respecto a las dimensiones del estrés académico, Lazarus y Folkman (1986), propusieron una teoría basada en la interacción entre tres componentes asociados con el desarrollo de este problema: a) estímulos estresantes, los cuales se comprenden como aquellos aspectos o factores que desencadenan el estrés académico en el individuo; b) respuestas ante el estrés, que es el conglomerado de síntomas y respuestas que la persona desarrolla producto de este tipo de estrés; y los mecanismos

de afrontamiento por parte de las personas, que consisten en los planes y actividades que estas constituyen para confrontar al estrés académico que presentan. En esta orientación, ambos investigadores concibieron que el estrés se produce por una serie de agentes estresores propios del entorno del individuo, quien al entrar en contacto con estos genera una serie de determinadas respuestas (fisiológicas, psicológicas y comportamentales). Tras el desarrollo de estas respuestas, la persona, también, genera un conjunto de estrategias positivas o negativas para afrontar el cuadro de estrés académico por el que atraviesa (p. 63).

De acuerdo al enfoque propuesto para este trabajo de investigación, cabe afirmar que este tomó como referencia al modelo cognitivo-conductista propuesto por Beck (1976), quien planteó que las ideas desadaptativas sobre uno mismo, el mundo y el futuro desencadenan una serie de emociones negativas. Asimismo, Beck incidió sobre los esquemas nucleares, los cuales consisten en las creencias permanentes que se desarrollaron y afianzaron durante la niñez y con las que se evalúan los diversos acontecimientos que acaecen día a día. Beck sostuvo que, una vez activados estos esquemas, estas creencias provocan un conjunto de pensamientos automáticos. Estas ideas y nociones automáticas pueden ser productos de distorsiones o errores lógicos, lo que deviene en un conjunto de respuestas o conductas inadecuadas en el individuo (p. 86).

En cuanto al marco teórico para la construcción de la presente escala, cabe destacar que Attorresi et al. (2009) establecieron que la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se destaca por presentar cualidades invariables ante diversas poblaciones. Esto quiere decir que, si dos personas evidencian similitudes ante la medición de un rasgo determinado, presentarán igual probabilidad de responder de la misma manera ante un reactivo, independientemente a la población a la cual se encuentren adscritos. En este sentido, la TRI presenta una ventaja sobre la TCT (Teoría Clásica del Test), debido a que configura al reactivo como elemento de análisis y se configura, específicamente, sobre cierta cualidad perceptible. El grado de cualidad latente que registra una persona surge como una estimación sobre la base de un conjunto de respuestas proporcionadas sobre un número determinado de reactivos.

En caso se modificase el grupo de reactivos empleado, es posible mantener las puntuaciones obtenidas, pese a que se hayan alterado las propiedades psicométricas de los ítems. En tal sentido, la TRI posibilita estimaciones invariables

al margen de los reactivos que forman parte de la herramienta (p. 180).

En relación con la validez, González (2007) indicó que este es el componente fundamental de toda herramienta psicométrica, debido a que incide en la constatación de que el instrumento mide lo que realmente busca estimar (p. 59). En la misma orientación, Martínez y Hernández (2017) refirieron que la validez se conceptualiza como el nivel en que una herramienta de medición estima lo que pretende medir, es la adecuación y utilidad de inferencias específicas, por medio de la consideración de que aquello que se certifica no es la precisión de la herramienta, sino la interpretación de todas las respuestas recogidas por medio de él. Al respecto, también, es importante reconocer que existen dos tipos de validez: de constructo y de contenido (p. 128).

Muñiz (2003) mencionó que la validez de contenido se centra en la demostración de que la herramienta opera sobre un grupo específico y adecuado de todos los componentes que se busca medir por medio de estos. Por lo general, la validez de contenido se establece por medio del criterio de jueces, quienes se encargan de la inspección detallada y minuciosa en torno a la claridad, precisión y determinación de cada uno de los reactivos (p. 79). Por otro lado, Mesick (1980) sostuvo que la validez de constructo permite establecer el grado con que un ítem mide la conceptualización de una variable, dicho de otro modo, certifica el nivel con que los ítems se relacionan con la teoría seleccionada para su creación (p. 1020).

Respecto a la fiabilidad, Alarcón (1991) mencionó que esta propiedad consiste en la precisión y consistencia de los resultados que es posible obtener por medio de una herramienta; esto es, la garantía y confianza obtenidas a partir de la información recogida por medio del instrumento. Para esto, cabe precisar que es de suma importancia que, al margen de la cantidad de veces que se aplique un test sobre una misma población, los resultados deberían mantenerse invariables y constantes, dado que esta es una condición fundamental para corroborar y certificar la confiabilidad de una herramienta psicométrica (p. 64).

Con relación a la baremación, Abad, Garrido, Olea y Ponseda (2006) afirmaron que este, también, recibe la denominación de tablas de contenido, ya que posibilita la transformación de puntajes directos, los recodifica y les otorga nuevos sentidos y valores para su medición, lo que va a facilitar la interpretación de la herramienta (p. 145). De igual modo, Meneses et al. (2013) establecieron que la baremación

constituye un aspecto fundamental para la psicometría, ya que asigna significaciones a cada valor obtenido por medio del instrumento (p. 222).

Finalmente, sobre los percentiles, Aragón (2004) precisó que los percentiles, o también denominados centiles, consisten en las puntuaciones que se derivan de una frecuencia recolectada y segmentada en 100 segmentos. En cada una de estas partes o percentiles de la distribución, se encuentra el mismo número de casos. Al igual que la baremación, los percentiles permiten establecer la forma en que un caso particular interactúa con la población dentro de la cual se inscribe. Es decir, a partir de la media obtenida, producto de la sumatoria de puntajes recogidos por medio de toda la muestra analizada, los percentiles permiten establecer rangos para conocer en qué niveles se ubican algunos casos procesados mediante la herramienta (p. 35).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El actual estudio presentó una naturaleza psicométrica. En esta orientación, Alarcón (1991) refiere que la investigación de carácter descriptivo psicométrica se ocupa de la creación de nuevas herramientas o instrumentos para la medición de una variable específica o, del mismo modo, se ocupa también de la comprobación de las propiedades de una herramienta ya creada o en la adaptación de una herramienta que ya existe (p. 195).

Diseño de investigación

La vigente tesis fue de naturaleza instrumental. Al respecto, Ato et al. (2013) mencionan que los trabajos de índole instrumental inciden en la evaluación de propiedades de herramientas de evaluación psicológica, ya sea para la creación de novedosos instrumentos o para la transcripción o acomodo de test ya diseñados (p. 1040).

3.2. Variables y operacionalización

Variable

Estrés académico

Definición conceptual

De acuerdo con Espinoza (2020), el estrés académico consiste en la presión que se desencadena en el individuo producto de las demandas y exigencias que le depara el entorno académico dentro del cual se inscribe. El estrés académico se origina a partir de ciertos estímulos que condicionan el normal desarrollo de la persona, estos generan una serie de respuestas en el individuo y, finalmente, este propone un conjunto de mecanismos para hacer frente el cuadro de estrés académico que presenta (ver anexo 2).

Definición operacional

Esta variable fue estipulada por medio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) (Espinoza, 2020), que está constituida por 42 reactivos de escala ordinal y de tipo Likert con las siguientes consideraciones:

Siempre: 4

Casi siempre: 3

Algunas veces: 2

Muy pocas veces: 1

Nunca: 0

Dimensiones

Se presentaron tres dimensiones conformadas por los siguientes componentes:

- a) Respuestas frente al estrés académico
- b) Estresores académicos virtuales
- c) Estrategias de afrontamiento

Escala de medición

Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

En palabras de López (2004), la población se define como la cantidad total de personas o elementos sobre quienes se pretende evaluar algún componente específico. La actual tesis se desarrolló con una población finita, que, de acuerdo a lo mencionado por López (2004), indica la cantidad exacta de miembros que conforman el universo poblacional (p. 70). En nuestro caso, la población se constituyó con 9 862 estudiantes universitarios de décimo ciclo, pertenecientes al área de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Norte.

Criterios de inclusión:

- Alumnos de formación universitaria del ciclo décimo
- Educandos pertenecientes a la especialidad de Ciencias de la Salud
- Alumnos interesados en participar en la investigación

Criterios de exclusión:

- Alumnos de grado secundario o de instrucción técnica
- Educandos ajenos a la especialidad de Ciencias de la Salud
- Alumnos no interesados en formar parte la investigación.

Muestra

García et al. (2013) refieren que la muestra constituye un segmento de la población con la que se procederá a ejecutar la investigación. La importancia de la muestra radica en que debe funcionar como un aspecto representativo en relación con la población prevista para una determinada investigación. Al respecto, Campbell y Stanley (1963) indican que mientras más grande sea la muestra establecida para la investigación mayor robustez adquirirán los niveles de confiabilidad respecto a los datos recabados en una investigación en curso (p. 16). De esta forma, la muestra para esta tesis fue conformada con 600 educandos de una universidad privada de Lima Norte, que cursaban el décimo ciclo, puesto que constituyó un rango de estudios que demandó múltiples exigencias y sometió a diversas situaciones de estrés académico a los alumnos.

Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. En palabras de López (2004), esta investigación se caracteriza en el hecho de que la persona que investiga establece una serie de cualidades o condiciones para elegir, conscientemente, a aquellos participantes que se acerquen al tipo de muestra que necesita dentro del trabajo que se lleva a cabo. De igual modo, la conveniencia se sustenta en la pretensión de hallar las cualidades requeridas por el investigador con relación al tipo de trabajo que desarrollo en función a la variable determinada como eje para la investigación desarrollada (p. 72).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas consisten en los diversos procedimientos empleados por el investigador con la finalidad de recoger data para la realización de una investigación determinada (Niño, 2011, p. 61). La encuesta es una herramienta centrada en la medición de cualidades y características presentes en la muestra, aspectos afines ala variable medida, los cuales son de suma importancia para la realización de la investigación en cuestión. La encuesta apela a la opinión que cada participante emite de acuerdo al conjunto de preguntas que se le formula (Kerlinger y Lee, 2002, p. 541). En tal sentido, cabe precisar que se empleó la encuesta online, la cual se caracteriza por ser de carácter virtual y por constituirse en un soporte multimedia, elcual permite consignar la información completa en una base de datos, lo cual agilizó su operacionalización y posterior interpretación (Alarco y Andrade, 2012, p. 2). Asimismo, es importante señalar que este tipo de técnica es catalogada como “cuestionario autoadministrado”, ya que los encuestados pueden resolverla de manera independiente y sin el apoyo, colaboración o supervisión de un especialista (ver anexo 3).

Instrumento

Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)

Ficha técnica

Nombre	:	Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)
Autora	:	Espinoza Pimentel, Yuvitsa Nicol
Año de publicación	:	2021
Procedencia	:	Perú
Administración	:	Individual o colectiva

Tiempo de aplicación	:	20 a 25 minutos
Rango de aplicación	:	Jóvenes universitarios
Significación	:	Detectar el nivel de estrés académico.
Número de ítems	:	42 ítems
Tipo de escala	:	Ordinal de tipo Likert
Ámbitos de ejecución	:	Educativo, clínico e investigación

Reseña histórica

La Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) ha sido concebida por Espinoza (2021), con la finalidad de calcular el grado de incidencia del estrés académico en los estudiantes de la universidad que cursan el ciclo diez de las carreras pertenecientes al bloque de Ciencias de la Salud en una institución privada de Lima Norte. En tal sentido, se constituyeron las siguientes tres dimensiones: respuestas frente al estrés académico, agentes estresores y estrategias de afrontamiento frente al estrés académico. De igual forma, se propusieron diversas respuestas de acuerdo a una escala ordinal de tipo Likert con los siguientes valores: nunca (0), muy pocas veces (1), algunas veces (2), casi siempre (3) y siempre (4).

Consigna de aplicación

Se crearon 42 reactivos, que se puntúan de acuerdo a la puntuación obtenida en todo el instrumento, de tal forma que se consigue precisar los niveles de afectación de la población con relación al estrés académico: bajo (X), medio (X) o alto (X). De igual forma, se incide en que los participantes cuentan con la escala subjetiva ya mencionada, la cual se traduce en los valores referidos en el segmento anterior.

Calificación y corrección

El instrumento creado presenta ítems de tipo directo y ninguno se caracteriza por ser de naturaleza inversa. Asimismo, se destaca que el cuestionario dispone de tres dimensiones, las cuales se componen por reactivos variados que evalúan los diversos aspectos del estrés académico.

De acuerdo con el componente de las respuestas frente al estrés académico, se consideraron los indicadores fisiológicos (1, 2 y 3), cognitivos (4, 5 y 6), emocionales (7, 8 y 9) y conductuales (10, 11 y 12).

En función al componente de los estresores académicos, se constituyeron los indicadores intervenciones en público (13, 14 y 15), relación negativa entre pares (16, 17 y 18), rendimiento académico (19, 20 y 21), evaluaciones (22, 23 y 24) y metodología del docente (25, 26 y 27).

Con relación a las estrategias de afrontamiento, se postularon los indicadores autoayuda (28, 29 y 30), resolución (31, 32 y 33), acomodación (34, 35 y 36), evitación (37, 38 y 39) y autocastigo (40, 41 y 42).

Propiedades psicométricas originales

Se realizó la validación de contenido a través de la colaboración de 10 jueces, quienes indicaron que los reactivos de la prueba diseñada son adecuados y pertinentes, en tanto que obtuvieron puntuaciones mayores a 0.8. Respecto a la evaluación de los reactivos de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU), se obtuvieron puntuaciones por encima de 0.3, lo que evidenció que los reactivos son apropiados para evaluar el constructo. Asimismo, se validó el constructo mediante el AFE, el cual estableció un número de 3 factores que permitían explicar el 53.9% de la varianza total, además de conseguirse adecuados índices de ajuste. Igualmente, se obtuvo una apropiada confiabilidad para la escala a través del análisis de la consistencia interna mediante la proyección del Alfa de Cronbach (0.928) y la Omega de McDonald (0.913).

Propiedades psicométricas peruanas

Estas propiedades no fueron consideradas, debido a que la actual investigación propone la construcción de una escala, la cual es inédita y original.

Propiedades psicométricas de la prueba piloto

Se realizó una prueba piloto con una muestra conformada por 100 individuos. Se validó el contenido de los reactivos mediante la V de Aiken. Producto de esta evaluación, se verificó que el íntegro de los ítems eran válidos, puesto que la mayoría obtuvo puntuaciones de 0.9 y 1, y un solo reactivo alcanzó un valor de 0.8. Sobre este punto, Sireci y Faulkner (2014) indicaron que todo ítem debe alcanzar un valor

mínimo de 0.8 para que se constate su validez dentro de la escala diseñada (p. 103).

Con relación a la fiabilidad de la escala, se practicaron dos estadígrafos para estipular ello: el Alfa de Cronbach y la Omega de McDonald. Pese a la diferencia existente en relación a la propiedad de cada una de estos estadígrafos, se desarrollaron ambas pruebas a fin de certificar, doblemente, la fiabilidad de la herramienta a través de métodos estadísticos diferentes. En cuanto al Alfa de Cronbach, era imperativo alcanzar medias por encima de 0.7 para catalogar de confiable a un instrumento (Bonett y Wright, 2014, p. 3). En tal sentido, se alcanzó un valor de 0.99 para la escala en su conjunto y promedios de 0.97 en las tres dimensiones integrantes de la variable estrés académico. Por ende, vía el Alfa de Cronbach, cabe sostener que el instrumento se constituye como confiable. En lo concerniente al Omega de McDonald, es indispensable alcanzar una media que fluctúe entre los valores de 0.7 y 0.9 para indicar que un instrumento es válido (Zhang y Yuan, 2016, p. 402). En esta orientación, se alcanzó un promedio de 0.99 para la escala global y valores de 0.97 (para las dimensiones respuestas frente al estrés académico y estresores académicos) y 0.98 (para el factor de estrategias de afrontamiento), por lo que es posible constatar que la herramienta resulta ser confiable.

En lo que corresponde al análisis descriptivo de los reactivos que integran los tres factores integrantes del instrumento diseñado, se verificó que, en su totalidad, son bastante dispersos, en tanto que alcanzaron valores lejanos a la media. También, posteriormente al análisis de la asimetría, se descartó la posibilidad de eliminar algún reactivo, dado que todos los reactivos alcanzaron valores adecuados (con medias que comprendidas entre -1.5 y 1.5). De igual forma, tras el análisis de la curtosis, se cotejó la validez de los ítems sin posibilidad de descarte de alguno de ellos (medias comprendidas entre -3 y 3), puesto que todos los reactivos se ajustaban al modelo conformado. Igualmente, en lo concerniente al IHC, se rechazó la posibilidad de descartar algún reactivo, en tanto que todos alcanzaron medias superiores a 0.5. La misma situación se suscitó para el caso de las comunidades, pues todos los reactivos obtuvieron valores por encima de 0.4 (Kaur, Stoltzfus y Yellapu, 2018, pp. 60-63).

En cuanto al AFE, se ejecutó el estadígrafo de KMO y de esfericidad de Bartlet a fin de comprobar si resultaba oportuno desarrollar el AFE. En tal sentido, De Paula, Barreto y Ávila (2012) mencionaron que, siempre que el KMO alcance índices por encima o iguales a 0.9 en una escala, se corrobora que el test es apropiado a fin de llevar a cabo el AFE. De igual forma, si se obtiene una media inferior a 0.05 en lo que concierne a la esfericidad de Bartlet, se debe validar la hipótesis nula, con lo que se procede a ejecutar el AFE (pp. 218-219). El test construido obtuvo una media de 0.94 para el KMO y de 0.00 en la esfericidad de Bartlet; por tal motivo, se legitimó aplicar el AFE. Se consideró la rotación Varimax, puesto que el marco teórico justificaba la relación existente entre los factores integrantes de la escala diseñada. Igualmente, luego de llevar a cabo el AFE, se decidió considerar los tres factores propuestos en el modelo original, aunque los reactivos tuvieron que ser reorganizados en factores diferentes a los propuestos inicialmente.

En torno al AFC, tras desarrollar esta prueba, se registraron los siguientes ajustes de bondad: coeficiente de chi cuadrada 0.00, el cual demostró que la escala era correcta, debido a que se alcanzó un valor por debajo de 3.00; RMSEA de 0.06, el cual evidenció que la escala no tenía un buen ajuste, en tanto que se obtuvo un índice mayor o igual a 0.06; CFI de 0.79, que indicó que la escala no presentaba un buen ajuste, en tanto que se obtuvo un índice inferior a 0.9; y TLI de 0.77, que, también, indicó que la escala no era adecuada, debido a que se alcanzó una media inferior a 0.9 (Prudon, 2015, pp. 1-15).

3.5. Procedimientos

Se indagó cuáles eran las dificultades más relevantes que comprometían al estado de salud de los estudiantes universitarios. Entre estas, se consideró la prevalencia del estrés académico como una afección con alta incidencia entre este grupo de individuos. Posteriormente, ya definida la variable, se comenzó a recabar información en torno a las definiciones, marcos teóricos y enfoques relacionados con este constructo. Asimismo, se evaluó la problemática alrededor de esta variable en los niveles nacional, internacional y local; en tal sentido, se buscó información con relación a trabajos preliminares a nivel nacional e internacional que hayan evaluado la problemática del estrés académico.

Ulteriormente, se discutió con relación a los factores integrantes de este constructo y de sus indicadores correlacionados. De igual forma, se elaboraron los reactivos con la finalidad de que estos sean capaces de medir un aspecto específico del constructo en cuestión. Posteriormente, se ejecutó la validación por criterio de jueces para dotar de validez al instrumento edificado. Seguidamente, con la aprobación de los jueces, se trasladó la escala a un formulario de Google para proceder con el recojo de data en la prueba piloto y constatar las propiedades básicas de la herramienta. Consecutivamente, se aplicó la escala en la muestra definida a fin de obtener la data estadística necesaria para este trabajo de investigación respetando, anticipadamente, el consentimiento informado de cada uno de los participantes, a fin de que estos puedan estar informados antes de decidir formar parte del presente estudio (ver anexo 6). Finalmente, se elaboró la discusión, las conclusiones y las recomendaciones propias del presente documento.

3.6. Método de análisis de datos

El tamaño de la muestra se conformó siguiendo los postulados de García, Reding y López (2013, p. 220), quienes indican que la credibilidad de los resultados obtenidos depende, en buena medida, de la consideración de una muestra amplia. En un primer momento, en lo concerniente a la validación de contenidos, se practicó la prueba V de Aiken, la cual, por medio del conocimiento y la experiencia de los evaluadores sobre el tema en cuestión, aprobaron la claridad, pertinencia y trascendencia de los reactivos diseñados (Escrura, 1988, p. 105). Esta prueba fue tabulada por medio del programa Excel 2017.

En un segundo momento, se empleó el programa ya mencionado para ratificar y corregir todos los datos obtenidos mediante el formulario de Google. Acto seguido, se realizó el análisis descriptivo de cada pregunta, para esto, se hizo el cálculo de media, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis, los cuales se centran en la frecuencia, distribución y agrupación de los datos obtenidos con relación a la tendencia central de la muestra (Gorgas, Cardiel y Zamorano, 2011, p. 35).

Igualmente, se procedió a calcular el IHC que consiste en la contrastación de valores de cada reactivo con la sumatoria total del test; además de las comunalidades, las cuales se centran en las puntuaciones obtenidas por cada reactivo y su aporte dentro de la construcción factorial del modelo propuesto

(Gorgas, Cardiel y Zamorano, 2011, p. 50).

En un tercer momento, se realizó la validez de constructo mediante el AFE, el cual permitió conformar un modelo pertinente para la constitución de factores y reactivos que permitiesen explicar el modelo construido en el test. Para esto, anteriormente, se aplicó la prueba de KMO, mediante el paquete estadístico SPSS 26, con la finalidad de saber si resultaba pertinente o no ejecutar el estadígrafo del AFE. Asimismo, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, a fin de comprobar la hipótesis nula que permitía sostener el número de factores extraídos para explicar el modelo psicométrico propuesto y la posible relación existente entre dichos factores (Montoya, 2007, p. 283). Se empleó la rotación de tipo Varimax, ya que esta minimizaba la cantidad de variables con puntuaciones elevadas en una dimensión, lo cual mejoró la interpretación de factores; y la varianza total explicada, que correspondió a la sumatoria de las varianzas de cada variable (De la Fuente, 2011, p. 17). Para esto, se empleó el programa estadístico SPSS versión 26. En un tercer momento, respecto a la realización del AFC, se empleó el paquete estadístico AMOS 24 y, por medio de este, se pudo cotejar la adecuada asignación de los reactivos, según su carga factorial, es los respectivos factores hallados (Fernández, 2015, p. 42).

En un cuarto momento, se incidió en la confiabilidad y la validez del test a través del Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald. En cuanto al primero, considera que existe una relación a priori entre todos los ítems y que estos alcanzan mayor robustez mientras más grande sea la muestra de reactivos. En cuanto al segundo, se acredita como un método certero en los casos en que se presentan reactivos en escala ordinal de tipo Likert (Frías, 2020, pp. 3-5). Ambos métodos fueron empleados a fin de tener mayor precisión acerca de la fiabilidad presentada por el instrumento creado en el presente trabajo.

En un quinto momento, se extrajeron los baremos que son tablas de puntuaciones para contrastar la ubicación de un caso frente al total de casos procesados, y los percentiles, los cuales permiten dividir a las puntuaciones totales del test en 100 partes o niveles de valoración (Orozco, 2010, p. 61). Se recurrió a la elaboración de baremos y percentiles, dado que no se hallaron diferencias significativas entre los varones y las mujeres que formaron parte de la muestra.

En lo que respecta a los ajustes de bondad, se ejecutó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, con el fin de evaluar si la muestra presentaba una distribución normal o no (Romero, 2016, p. 105). Por otro lado, para contrastar la naturaleza de los reactivos, se ejecutó la U de Mann Whitney a fin de evaluar si los dos grupos seleccionados presentaban diferencias significativas entre sí dentro del estudio ejecutado en el presente trabajo (Sánchez, 2015, p. 19).

3.7. Aspectos éticos

La carrera de Psicología, en consonancia con los parámetros establecidos por la Asociación Americana de Psicología (APA), menciona que toda investigación debe plantearse en función a cinco componentes: a) beneficio y no perjuicio, esto es, se debe procurar alcanzar un bien para la sociedad y no deteriorarla a futuro; b) fidelidad y responsabilidad, esto es, los psicólogos deben ser cautelosos y reservados con la información recogida y solo emplearla para fines académicos; c) integridad, la cual hace que el trabajo del profesional en Psicología brinde realce a esta disciplina y no la deshonre; d) justicia, que se relaciona con el hecho de que se consiga un bien común para la mayoría de personas y no para solo un número reducido de estas; y e) el respeto de los derechos y la decencia de las personas, esto es, que la integridad y dignidad humana no se vea mancillada en aras de seguir adelante con la investigación (APA, 2017, pp. 3-4).

Respecto a la Declaración de Helsinki, existen principios éticos que deben ser respetados en torno a la investigación médica sobre seres humanos. En esta orientación, cabe precisar que el deber de los empleados de la salud se centra en la promoción, diagnóstico e intervención en las patologías que aquejan a las personas. Asimismo, durante un proceso de investigación, se debe salvaguardar la integridad de los seres humanos por encima de los propios objetivos que intenta alcanzar la investigación, así se busque consolidar un aporte necesario y relevante para el avance de la ciencia. Además, los hallazgos obtenidos producto de la investigación realizada deben ser compartidos a la comunidad profesional y a la sociedad, en su totalidad, para contribuir y promover su desarrollo. También, es importante que el investigador apele al consentimiento de los individuos para formar parte del trabajo de investigación y del asentimiento de sus tutores o apoderados, siempre que estos sean menores de edad o presenten algún tipo de dificultad que los restrinja de poder decidir voluntariamente (Asociación Americana de Médicos,

2013, pp. 2191-2193).

De acuerdo al Informe Belmont, es de vital importancia respetar una serie de principios éticos. Como pilares del informe Belmont, aparecen los siguientes aspectos: a) el respeto por las personas, en tanto que no es posible vulnerar su integridad; b) beneficio, dado que la investigación realizada debe buscar generar un impacto positivo en la sociedad y no lo contrario; c) justicia, en tanto que los beneficios alcanzados deben impactar en toda la sociedad y no solo a una parte de la misma; d) información, puesto que las personas deben conocer acerca del proceso de investigación del cual van a formar parte; e) comprensión, en vista de que es importante que los individuos conozcan los límites y alcances del estudio; y f) voluntariedad, debido a que en la participación debe primar la voluntariedad y no debe establecerse algún tipo de presión (Friesen, Kearns, Redman y Caplan, 2017, pp.16-19).

En última instancia, cabe tener en cuenta el código de ética impulsado por el Colegio de Psicólogos del Perú, el cual establece una serie de normativas que conducen el trabajo del investigador: a) artículo 22, todo investigador debe conducirse por el marco normativo internacional en el área de la Psicología; b) artículo 23, cualquier investigación que incida en seres humanos debe contar con la aprobación de un comité que resuelva la parte ética; c) artículo 24, las personas, en caso sean mayores de edad, deben otorgar su consentimiento y, en caso sean menores de edad, debe obtenerse el asentimiento de las personas pertinentes para llevar a cabo la investigación; d) artículo 25, toda investigación debe velar por la salud de la población antes que por los fines mismos de la labor del investigador; y e) artículo 27, todo elemento de evaluación o medición, empleado en la labor de investigación, debe encontrarse respaldado por alguna entidad competente en el área de la Psicología (Colegio de Psicólogos del Perú, 2018, pp. 5-6).

En la tabla 1, se cotejan los valores atribuidos por los expertos a los reactivos del instrumento construido de acuerdo a los criterios de claridad, pertinencia y relevancia. En dichas valoraciones, se observa que ningún ítem alcanza un valor por debajo de 0.80, lo cual certifica la adecuación de dichos reactivos para la medición del constructo en cuestión (Sireci y Faulkner, p.103).

Tabla 2.

Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Respuestas frente al estrés académico

Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
1	3.13	0.629	-1.198	3.895	0.793	0.514	Sí
2	3.51	0.590	-0.760	-0.399	0.794	0.436	Sí
3	3.51	0.590	-0.775	-0.377	0.834	0.434	Sí
4	3.51	0.662	-1.023	-0.136	0.846	0.549	Sí
5	3.56	0.591	-0.961	-0.074	0.823	0.521	Sí
6	3.65	0.647	-1.653	1.348	0.864	0.617	Sí
7	3.52	0.593	-0.807	-0.330	0.862	0.573	Sí
8	3.61	0.573	-1.153	0.339	0.834	0.662	Sí
9	3.46	0.721	-0.954	-0.469	0.864	0.629	Sí
10	3.46	0.734	-0.995	-0.347	0.872	0.450	Sí
11	3.28	0.628	-0.299	-0.661	0.875	0.651	Sí
12	3.74	0.552	-2.067	3.590	0.839	0.517	Sí

Nota: FR: Formato de respuesta; M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Coeficiente de asimetría de Fisher; g²: Coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de Homogeneidad Corregida; h²: Comunalidad.

En la tabla 2, el análisis descriptivo de los reactivos contenidos en el primer factor, se observó que los reactivos obtuvieron valores distantes de la media, es decir, lejanos de 1. En cuanto a la asimetría, los valores oscilaron entre -1.5 y 1.5, por lo que no se descartó a ningún reactivo. Caso similar ocurrió con la curtosis, cuya ponderación adecuada oscila entre -3 y 3, y ningún reactivo se elidió por fluctuar dentro de ese rango. En lo que respecta al IHC, todos los reactivos obtuvieron una media superior a 0.5, por lo que mostraron adecuación sin que se eliminara ningún reactivo. Finalmente, en lo concerniente a las comunalidades, ningún reactivo se suprimió, puesto que se alcanzaron medias superiores a 0.3, lo cual corrobora la adecuación de los reactivos dentro de este criterio (Kaur, Stoltzfus y Yellapu, 2018, pp. 60-63).

Tabla 3.*Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Estresores académicos*

Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
13	3.38	0.717	-0.697	-0.777	0.858	0.758	Sí
14	3.66	0.561	-1.431	1.079	0.853	0.686	Sí
15	3.47	0.721	-1.710	3.510	0.845	0.766	Sí
16	3.65	0.567	-1.404	0.991	0.839	0.603	Sí
17	3.43	0.656	-0.726	-0.531	0.822	0.637	Sí
18	3.62	0.572	-1.201	0.455	0.857	0.639	Sí
19	3.29	0.761	-1.157	1.495	0.862	0.594	Sí
20	3.56	0.719	-1.320	0.203	0.867	0.725	Sí
21	3.48	0.656	-0.879	-0.341	0.858	0.441	Sí
22	3.26	0.746	-1.113	1.596	0.827	0.637	Sí
23	3.57	0.587	-0.987	-0.021	0.865	0.540	Sí
24	3.61	0.714	-1.508	0.650	0.862	0.787	Sí
25	3.38	0.655	-0.587	-0.654	0.861	0.620	Sí
26	3.65	0.568	-1.382	0.929	0.853	0.475	Sí
27	3.44	0.719	-0.884	-0.563	0.849	0.643	Sí

Nota: FR: Formato de respuesta; M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Coeficiente de asimetría de Fisher; g²: Coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de Homogeneidad Corregida; h²: Comunalidad.

En la tabla 3, el análisis descriptivo de los reactivos contenidos en el segundo factor, se observó que los reactivos obtuvieron valores distantes de la media, es decir, lejanos de 1. En cuanto a la asimetría, los valores oscilaron entre -1.5 y 1.5, por lo que no se descartó a ningún reactivo. Caso similar ocurrió con la curtosis, cuya ponderación adecuada oscila entre -3 y 3, y ningún reactivo se elidió por fluctuar dentro de ese rango. En lo que respecta al IHC, todos los reactivos obtuvieron una media superior a 0.5, por lo que mostraron adecuación sin que se eliminara ningún reactivo. Finalmente, en lo concerniente a las comunalidades, ningún reactivo se suprimió, puesto que se alcanzaron medias superiores a 0.3, lo cual corrobora la adecuación de los reactivos dentro de este criterio (Kaur, Stoltzfus y Yellapu, 2018, pp. 60-63).

Tabla 4.

Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Estrategias de afrontamiento

Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
28	3.74	0.456	-1.355	0.481	0.877	0.457	Sí
29	3.46	0.684	-0.984	0.177	0.871	0.568	Sí
30	3.50	0.620	-0.990	0.665	0.846	0.626	Sí
31	3.50	0.665	-1.001	-1.184	0.877	0.763	Sí
32	3.55	0.605	-1.092	0.702	0.871	0.521	Sí
33	3.60	0.595	-1.264	0.851	0.826	0.686	Sí
34	3.31	0.732	-0.740	0.011	0.859	0.321	Sí
35	3.37	0.728	-0.749	-0.538	0.793	0.554	Sí
36	3.56	0.588	-0.953	-0.086	0.848	0.345	Sí
37	3.70	0.458	-0.879	-1.233	0.852	0.282	No
38	3.69	0.482	-1.215	0.925	0.887	0.499	Sí
39	3.57	0.743	-2.164	5.009	0.877	0.775	Sí
40	0.25	0.433	1.167	-0.640	0.890	0.033	No
41	3.65	0.481	-0.692	-1.383	0.887	0.222	No
42	0.25	0.434	1.155	-0.668	0.855	0.393	Sí

Nota: FR: Formato de respuesta; M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Coeficiente de asimetría de Fisher; g²: Coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de Homogeneidad Corregida; h²: Comunalidad.

En la tabla 4, el análisis descriptivo de los reactivos contenidos en el tercer factor, se observó que los reactivos obtuvieron valores distantes de la media, es decir, lejanos de 1. En cuanto a la simetría, los valores oscilaron entre -1.5 y 1.5, por lo que no se descartó a ningún reactivo. Caso similar ocurrió con la curtosis, cuya ponderación adecuada oscila entre -3 y 3, y ningún reactivo se elidió por fluctuar dentro de ese rango. En lo que respecta al IHC, todos los reactivos obtuvieron una media superior a 0.5, por lo que mostraron adecuación sin que se eliminara ningún reactivo. Finalmente, en lo concerniente a las comunalidades, la mayor parte de los reactivos no se suprimió, puesto que se alcanzaron medias superiores a 0.3, lo cual corrobora la adecuación de los reactivos dentro de este criterio. Excepcionalmente, se observaron a los ítems 37, 40 y 41, en tanto que arrojaron puntuaciones inferiores a 0.3 (Kaur, Stoltzfus y Yellapu, 2018, pp. 60- 63).

Tabla 5.

Prueba de KMO y esfericidad de Bartlet

	Índices		Resultados del AFE
KMO	Medida Kaiser-Meyer-Olkin		0.682
	Prueba de esfericidad de Bartlet	Sig.	0.000

En la tabla 5, la aplicación de la prueba de KMO permitió certificar la aplicación posterior del AFE, pues se alcanzó una puntuación mayor a 0.6. Igualmente, la prueba de esfericidad de Bartlet ratificó esta factibilidad de la ejecución del AFE, ya que se alcanzó un valor por debajo de 0.05 (De Paula, Barreto y Ávila, 2012).

Tabla 6.*Matriz de componentes rotados de 40 reactivos*

Ítems	Componente		
	1	2	3
F14	0.815		
F8	0.812		
F16	0.748		
F15	0.737		
F18	0.710		
F12	0.706		
F11	0.690		
F22	0.688		
F25	0.672		
F26	0.669		
F23	0.669		
F1	0.667		
F2	0.637		
F20	0.634		
F19	0.631		
F9	0.626		
F6	0.621		
F5	0.620		
F4	0.597		
F3	0.592		
F7	0.583		
F21	0.567		
F28	0.566		
F10	0.501		
F39		0.875	
F33		0.785	
F35		0.709	
F30		0.702	
F32		0.672	
F29		0.669	
F27		0.663	
F13		0.599	
F17		0.581	
F34		0.410	
F41		0.386	
F31			0.814
F24			0.757
F42			0.582
F36			0.549
F38			0.540

En la tabla 6, la rotación de los reactivos permitió observar que estos podían explicarse mediante la conformación de 3 factores; sin embargo, la organización de los ítems mostraba diferencias con relación al modelo inicial propuesto en la prueba piloto. En esta orientación, se percibe que los reactivos 14, 8, 16, 15, 18, 12, 11, 22, 25, 26, 23, 1, 2, 20, 19, 9, 6, 5, 4, 3, 7, 21, 28 y 10 compondrían el primer factor. Asimismo, los reactivos 39, 33, 35, 30, 32, 29, 27, 13, 17, 34 y 41 formarían parte del

segundo factor. Por último, los reactivos 31, 24, 42, 36 y 38 compondrían el tercer factor. Los reactivos 40 y 37, debido a que no alcanzaron el mínimo valor requerido de 0.3. no serían considerados en ningún factor.

Tabla 7.

Medidas de bondad del ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)

Índices de ajuste	Modelo teórico	Índices óptimos
Ajuste absoluto		
X ² /gl	0.000 (Aceptable)	< 3,00
GFI	0.585 (Aceptable)	> 0,90
RMSEA	0.084 (No aceptable)	< 0,06
RMR	0.146 (No aceptable)	Cerca de 0
Ajuste comparativo		
CFI	0.675 (No aceptable)	> 0,90
TLI	0.754 (No aceptable)	> 0,90

Nota: X²/gl: chi cuadrado/grados de libertad; GFI: índice de bondad de ajuste; RMSEA: Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación; RMR: Raíz del residuo cuadrático promedio; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: índice de Tucker-Lewis.

En la tabla 7, se verifica que la propuesta inicial consta de 3 factores, pero estos no reportan valores pertinentes con relación a su ajuste: RMSEA igual a 0.084; CFI igual a 0.675; y TLI igual a 0.754. En tal sentido, se cuestionó la relevancia de ciertos reactivos dentro de la construcción del instrumento. El análisis ecuacional se desarrolló mediante el programa estadístico AMOS 23.

Tabla 8.

Varianza total de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)

Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	28.567	23.248	27.246	21.846	21.846	24.615	19.926	9.342
2	12.346	10.248	12.682	8.643	27.726	9.345	18.624	16.984
3	9.345	12.681	8.916	8.694	39.872	5.384	14.623	29.864

En la tabla 8, se denota que la composición factorial se basó en 3 componentes, los cuales involucran al 48.496% del total de la varianza.

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio con las tres dimensiones de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) sobre la base de 40 reactivos

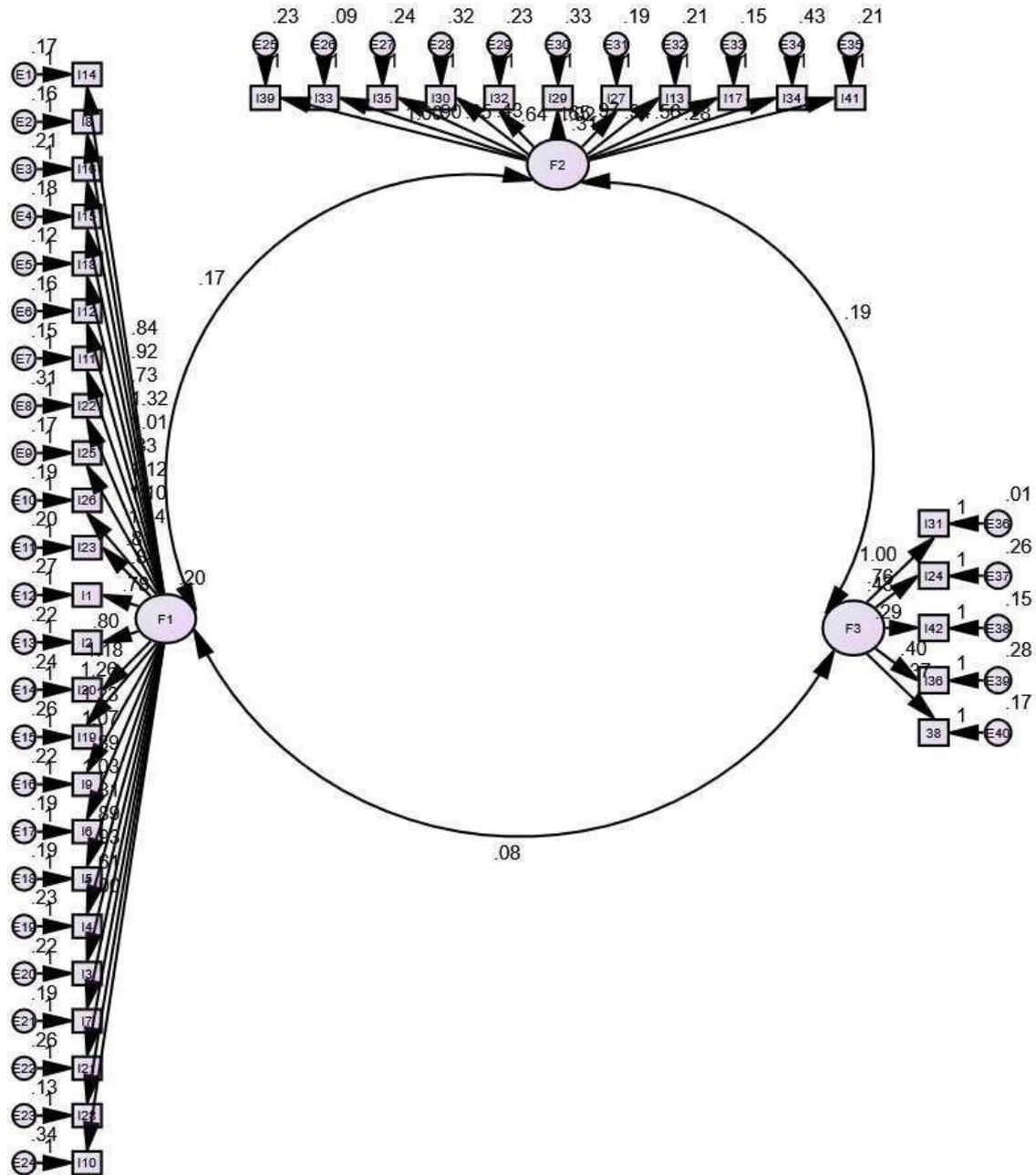


Tabla 9.*Matriz de componentes rotados de 33 reactivos*

Ítems	Componente		
	1	2	3
F16	0.748		
F15	0.737		
F18	0.710		
F12	0.706		
F11	0.690		
F22	0.688		
F25	0.672		
F26	0.669		
F23	0.669		
F1	0.667		
F2	0.637		
F20	0.634		
F19	0.631		
F9	0.626		
F6	0.621		
F5	0.620		
F4	0.597		
F3	0.592		
F7	0.583		
F21	0.567		
F28	0.566		
F33		0.785	
F35		0.709	
F30		0.702	
F32		0.672	
F29		0.669	
F27		0.663	
F13		0.599	
F17		0.581	
F24			0.757
F42			0.582
F36			0.549
F38			0.540

En la tabla 9, se elidieron algunos ítems considerando la inadecuación de su saturación. Por ende, con relación a la primera dimensión, fueron quitados los ítems 8, 10 y 14. Respecto a la segunda dimensión, se quitaron los ítems 34, 39 y 41. Con relación a la tercera dimensión, se retiró al ítem 31. De esta manera, esta nueva herramienta pasó a contar tan solo con 33 de los 42 reactivos propuestos en la etapa inicial de la construcción.

Tabla 10.

Medidas de bondad del ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)

Índices de ajuste	Modelo teórico	Índices óptimos
Ajuste absoluto		
X ² /gl	0.000 (Aceptable)	< 3,00
GFI	0.936 (Aceptable)	> 0,90
RMSEA	0.18 (Aceptable)	< 0,06
RMR	0.006 (Aceptable)	Cerca de 0
Ajuste comparativo		
CFI	0.925 (Aceptable)	> 0,90
TLI	0.917 (Aceptable)	> 0,90

Nota: X²/gl: chi cuadrado/grados de libertad; GFI: índice de bondad de ajuste; RMSEA: Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación; RMR: Raíz del residuo cuadrático promedio; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: índice de Tucker-Lewis.

En la tabla 10, se verifica que la propuesta final de 3 factores con 33 ítems, presenta una mejor adecuación en lo que respecta al ajuste: RMSEA igual a 0.18; CFI igual a 0.936; y TLI igual a 0.917. Se coteja que, a partir de la supresión de ciertos elementos de la escala, esta última adquiere mejor constitución en cuanto a su funcionamiento como instrumento de medición.

Tabla 11.*Prueba de KMO y esfericidad de Bartlet*

	Índices	Resultados del AFE
KMO	Medida Kaiser-Meyer-Olkin	0.916
	Prueba de esfericidad de Bartlet Sig.	0.000

En la tabla 11, la aplicación de la prueba de KMO permitió certificar la aplicación posterior del AFE, pues se alcanzó una puntuación mayor a 0.6. Igualmente, la prueba de esfericidad de Bartlet ratificó esta factibilidad de la ejecución del AFE, ya que se alcanzó un valor por debajo de 0.05 (De Paula, Barreto y Ávila, 2012).

Tabla 12.*Varianza total de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)*

Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación			
Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	
1	33.945	28.246	28.246	32.548	26.245	26.245	29.548	24.153	14.846
2	17.624	15.846	36.984	17.486	13.642	32.894	14.268	23.762	21.864
3	14.529	17.264	53.948	16.829	13.826	44.846	10.846	19.624	34.228

En la tabla 12, se denota que la composición factorial se basó en 3 componentes, los cuales involucran al 53.948% del total de la varianza.

Figura 2. Análisis factorial confirmatorio con las tres dimensiones de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) sobre la base de 33 reactivos

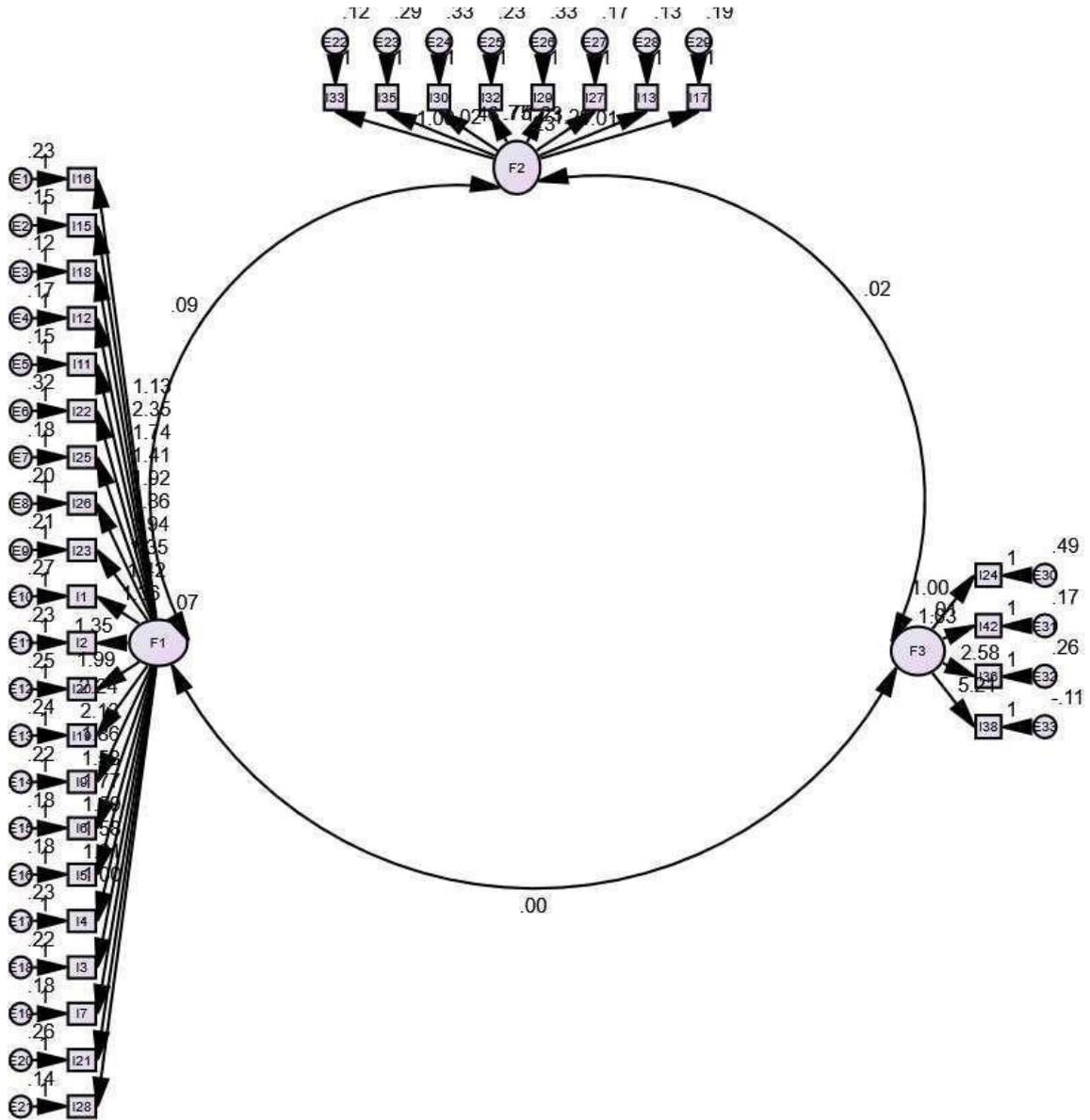


Tabla 13.

Confiabilidad total por coeficiente de Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para estudiantes Universitario (EEA-EU) con 40 reactivos

Estadísticas de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.949	40

En la tabla 13, se percibe que el instrumentó alcanzó un valor de 0.949, en lo que respecta al Alfa de Cronbach, por lo que resulta ser confiable al superar el 0.7 como media mínima requerida (Bonett y Wright, 2014, p. 3).

Tabla 14.

Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 40 reactivos

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Respuestas frente al estrés académico	0.905
Estresores académicos	0.924
Estrategias de afrontamiento	0.811

En la tabla 14, se percibe que las dimensiones del instrumentó alcanzaron valores de 0.905, 0.924 y 0.811, en lo que respecta al Alfa de Cronbach, por lo que resultan ser confiables al superar el 0.7 como media mínima requerida (Bonett y Wright, 2014, p. 3).

Tabla 15.

Confiabilidad total por coeficiente de Omega de McDonald con 40 reactivos

Estadísticas de confiabilidad	
Omega de McDonald	N° de elementos
0.950	40

En la tabla 15, se percibe que el instrumentó alcanzó un valor de 0.950, en lo que respecta al Omega de McDonald, por lo que resulta ser confiable al superar el 0.7 como media mínima requerida (Zhang y Yuan, 2016, p. 402).

Tabla 16.

Análisis de confiabilidad por Omega de McDonald de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 40 reactivos

Dimensiones	Omega de McDonald
Respuestas frente al estrés académico	0.908
Estresores académicos	0.926
Estrategias de afrontamiento	0.797

En la tabla 16, se percibe que las dimensiones del instrumentó alcanzaron valores de 0.908, 0.926 y 0.797, en lo que respecta al Omega de McDonald, por lo que resultan ser confiables al superar el 0.7 como media mínima requerida (Zhang y Yuan, 2016, p. 402).

Tabla 17.

Confiabilidad total por coeficiente de Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 33 reactivos

Estadísticas de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.928	33

En la tabla 17, se percibe que el instrumentó alcanzó un valor de 0.928, en lo que respecta al Alfa de Cronbach, por lo que resulta ser confiable al superar el 0.7 como media mínima requerida (Bonett y Wright, 2014, p. 3).

Tabla 18.

Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 33 reactivos

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Respuestas frente al estrés académico	0.934
Estresores académicos	0.919
Estrategias de afrontamiento	0.894

En la tabla 18, se percibe que las dimensiones del instrumentó alcanzaron valores de 0.934, 0.919 y 0.894, en lo que respecta al Alfa de Cronbach, por lo que resultan ser confiables al superar el 0.7 como media mínima requerida (Bonett y Wright, 2014, p. 3).

Tabla 19.

Confiabilidad total por Omega de McDonald con 33 reactivos

Estadísticas de confiabilidad	
Omega de McDonald	N° de elementos
0.913	33

En la tabla 19, se percibe que el instrumentó alcanzó un valor de 0.913, en lo que respecta al Omega de McDonald, por lo que resulta ser confiable al superar el 0.7 como media mínima requerida (Zhang y Yuan, 2016, p. 402).

Tabla 20.

Análisis de confiabilidad por Omega de McDonald de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) con 33 reactivos

Dimensiones	Omega de McDonald
Respuestas frente al estrés académico	0.894
Estresores académicos	0.916
Estrategias de afrontamiento	0.856

En la tabla 20, se percibe que las dimensiones del instrumentó alcanzaron valores de 0.894, 0.916 y 0.856, en lo que respecta al Omega de McDonald, por lo que resultan ser confiables al superar el 0.7 como media mínima requerida (Zhang y Yuan, 2016, p. 402).

Tabla 21.

Prueba de Shapiro-Wilk de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)

	Shapiro-Wilk
Estadístico de prueba	0.327
Sig.	0.000

En la tabla 21, se denota que la muestra considerada se caracteriza por contar con una distribución normal, al arrojar un valor por debajo de 0.005 en lo que concierne a la significancia ($p=0.000$). Por tal motivo, resultaba menester emplear pruebas no paramétricas.

Tabla 22.

Prueba de U de Mann-Whitney según edad

	Sexo	N	U de Mann-Whitney
Estrés académico	Hombres	250	U=32175.00
	Mujeres	350	P=0.021
	Total	600	

En la tabla 22, la significancia obtenida fue inferior a 0.05 ($p=0.021$), en lo concerniente a la U de Mann-Whitney; por ello, se comprueba que son nulas las diferencias existentes entre ambos grupos de acuerdo a la variable sexo. En tal sentido, es posible sostener que el estrés académico repercute de igual forma en ambos sexos.

Tabla 23.

Baremos generales de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)

	Baremos		
	Bajo	Medio	Alto
Estrés académico	0-56	57-113	114-170
Respuestas frente al estrés académico	0-16	17-33	34-50
Agentes estresores	0-20	21-41	42-62
Estrategias de afrontamiento	0-20	21-61	42-62

En la tabla 23, se constituyeron los baremos teniendo en cuenta tres niveles: bajo, medio y alto.

V. DISCUSIÓN

La pretensión principal de este trabajo es construir y evaluar las características psicométricas de la Escala de Estrés Académico para los estudiantes de 10mo ciclo de una universidad privada de Lima Norte. En esta orientación, cabe destacar que se consideraron postulados diversos en lo concerniente al concepto de estrés académico. Sin embargo, para la conformación de esta investigación, se consideró la teoría de Caldera y Pulido (2007), para la comprensión del constructo, y los lineamientos de Lazarus y Folkman (1986), en lo que respecta a la conformación de las dimensiones de la variable en cuestión.

Con relación al objetivo primero, se procedió a validar el contenido a través del juicio de expertos obtenido mediante la V de Aiken, lo cual permitió certificar la adecuación de todos los reactivos en los criterios de pertinencia, claridad y relevancia, dado que obtuvieron valores mayores a 0.8. Este dato resulta ser afín a lo hallado por Soto (2018), quien alcanzó puntuaciones de 0.8 en los 38 ítems que formaban parte de la Escala de Estrés Académico que diseñó. De igual manera, Alania, Llancari, Rafaele y Ortega (2020) certificaron la validez de contenido de todos los reactivos que componían su instrumento a partir de la evaluación de 20 jueces, quienes certificaron esta validez mediante el criterio de la V de Aiken.

Asimismo, se efectuó la evaluación descriptiva de los reactivos, donde la primera dimensión (Respuestas frente al estrés académico) demostró una adecuada consistencia en la asociación entre cada reactivo. De manera semejante, en lo que respecta a la segunda dimensión, (Estresores académicos), cada uno de los ítems obtuvieron estimaciones que superaron la media esperada. Asimismo, en lo concerniente a la tercera dimensión (Estrategias de afrontamiento), el total de ítems generó propiedades convenientes en la asociación establecida entre cada ítem, excepto los reactivos 37, 40 y 41, los cuales revelaron un valor por debajo de 0.4. Esto resulta ser semejante a los alcances desarrollados en la investigación de Chávez, Cuadros, López, Montoya, Requena y Talavera (2019), quienes evaluaron la adecuación en cuanto a los puntajes de los reactivos, por medio de la relación ítem-escala, la cual arrojó valores entre .429 y .697.

Con relación a la validación del constructo, relacionado con el AFC, se calculó el índice de KMO y se alcanzó un valor de 0.682 y el $p < 0.000$, lo que validó la posterior factorización. Esto es semejante a lo desarrollado por Chávez, Cuadros, López, Montoya, Requena y Talavera (2019), quienes obtuvieron un índice de 0.874 respecto a la prueba de KMO. De igual manera, Castillo, Guzmán, Bustos, Zavala y Vicente (2020) alcanzaron un valor de 0.91 en la prueba de KMO que realizaron sobre el Inventario SISCO de Estrés Académico. Además, Puentes y Díaz (2019) obtuvieron un valor de 0.896 respecto al índice de KMO practicado sobre la Escala de Estrés Académico Percibido. Asimismo, Cavanach, Vale, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2016) registraron un valor de 0.922 para la prueba de KMO que realizaron sobre la escala de estrés académico que evaluaron. Por último, Pulido, Saavedra, Gallardo, Ortega, Rojas y Villegas (2015) obtuvieron un valor de 0.948 en la ejecución de la prueba KMO que desarrollaron sobre la escala corta que elaboraron para la medición del estrés académico.

De acuerdo a la rotación de componentes, se tomaron en cuenta solo aquellos reactivos que obtuvieron un valor igual o por encima de 0.3. Tras realizar esto, el total de ítems fue capaz de inscribirse dentro de alguno de los tres factores constituidos. Sin embargo, la organización de los ítems planteada, inicialmente, cambió para la estructura final del modelo, en tanto que los ítems 14, 8, 16, 15, 18, 12, 11, 22, 25, 26, 23, 1, 2, 20, 19, 9, 6, 5, 4, 3, 7, 21, 28 y 10 compondrían el primer factor. Asimismo, los reactivos 39, 33, 35, 30, 32, 29, 27, 13, 17, 34 y 41 formarían parte del segundo factor. Por último, los reactivos 31, 24, 42, 36 y 38 compondrían el tercer factor. Los reactivos 40 y 37, debido a que no alcanzaron el mínimo valor requerido de 0.3. El modelo inicial presentó las siguientes estimaciones de ajuste: RMSEA igual a 0.084; CFI igual a 0.675; y TLI igual a 0.754, los mismos que eran inadecuados para la medición de la variable propuesta.

Por ello, se tomó en consideración la saturación de ciertos ítems, con la finalidad de constituir, posteriormente, un segundo modelo más consistente. En tal sentido, se quitaron ciertos ítems, por ejemplo, de la primera dimensión, fueron elididos los reactivos 8, 10 y 14. En función al segundo factor, se suprimieron los reactivos 34, 39 y 41. Respecto a la dimensión tres, se quitó el reactivo 31. Gracias a esta recomposición, se alcanzó una escala de 33 ítems con mejor ajuste: RMSEA igual a 0.18; CFI igual a 0.925; y TLI igual a 0.917.

Esto resulta ser semejante con lo desarrollado por Chávez, Cuadros, López, Montoya, Requena y Talavera (2019), quienes redujeron a dos los doce factores propuestos por Cavanach et al. en la construcción de la ECEA, a partir de la aplicación de la técnica de rotación de Oblimin directo. Asimismo, Manrique, Millones y Manrique (2019) reagruparon en 5 factores los tres componentes referenciados en el modelo original del Inventario de Estrés Académico SISCO. También, Soto (2018) redujo a 25 los 40 reactivos propuestos en el modelo original de la Escala de Estrés Académico (EEA) que diseñó. Además, Casareto y Pérez (2016) consideraron 13 factores para el mejor ajuste del Inventario de Estimación de Estrés (COPE) que elaboraron. También, Castillo, Guzmán, Bustos, Zavala y Vicente (2020) consideraron oportuno agrupar en cuatro factores a todos los ítems que presentaban puntuaciones iguales o superiores a 0.3. Por último, Pulido, Saavedra, Gallardo, Ortega, Rojas y Villegas (2015) agruparon los 35 reactivos de su escala en seis factores y consiguieron una convergencia basada en 26 iteraciones.

Con relación al objetivo tres, se confirmó la confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach y la Omega de McDonald, pues los reactivos obtuvieron puntajes por encima de 0.7, lo que ratificó la confiabilidad de manera global y en el análisis por dimensiones. Asimismo, una vez que se hizo la corrección y reducción de la escala inicial a 33 reactivos, estos también obtuvieron puntuaciones mayores a 0.7, por lo que se siguió confirmando la adecuada confiabilidad de la escala en general.

Lo anterior resulta ser similar a lo desarrollado por Alania, Llancari, Rafaele y Ortega (2020), quienes obtuvieron valores por encima de 0.8 respecto al Alfa de Cronbach que ejecutaron sobre todas las dimensiones del Inventario de Estrés Académico SISCO SV. También, Soto (2018) registró un valor de 0.91 respecto al Omega de McDonald que aplicó sobre toda la Escala de Estrés Académico (EEA). Además, Casareto y Pérez (2016) registraron puntuaciones que oscilaban entre 0.53 y 0.91 en lo concerniente al Alfa de Cronbach que practicaron con el fin de calcular la confiabilidad en las dimensiones del Inventario de Estimación de Estrés (COPE). De igual manera, Barraza (2020) obtuvo un índice de .71 en la aplicación del Alfa de Cronbach que realizó para certificar la confiabilidad del Inventario de Características Institucionales Estresoras. De igual forma, Castillo, Guzmán, Bustos, Zavala y Vicente (2020) obtuvieron puntuaciones adecuadas respecto a la confiabilidad que alcanzó su herramienta por medio de la ejecución del Alfa de Cronbach a nivel general y

por dimensiones. Asimismo, Cavanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2016) certificaron este factor a través del Alfa de Cronbach. Por último, Pulido, Saavedra, Gallardo, Ortega, Rojas y Villegas (2015) demostraron la adecuación de la consistencia interna de su herramienta tras obtener un valor de .880 en la ejecución del Alfa de Cronbach que realizaron. En torno a los baremos, no se registraron oposiciones trascendentes en los dos sexos, en tal sentido, los baremos planteados se organizaron a nivel general.

De igual manera, es importante reconocer las limitaciones del presente estudio debido a la pandemia extendida, en todo el planeta, a raíz del Covid-19. Es importante la consideración de este escenario, porque ha sido un componente que, de alguna u otra manera, ha incidido en la estimación de la variable estrés académico por medio del instrumento creado. Los estudiantes universitarios han debido adaptarse a un nuevo contexto de enseñanza, el cual ha creado nuevas fuentes de estrés académico, nuevas sintomatologías aunadas a otras afecciones y la adopción de otros tipos de estrategias para contrarrestar el estrés ocasionado por las demandas de la vida universitaria. En esta orientación, cabe destacar que el contexto de medición de la variable ha sido la pandemia ya referida, inicialmente, cuestión inaudita y que establece un gran precedente en relación a los diversos instrumentos que se han creado hasta la fecha y que han considerado, únicamente, el escenario de la enseñanza presencial, al interior de los claustros universitarios.

Finalmente, a expensas del contexto de pandemia ya indicado, se comprueba que las propiedades psicométricas de la escala diseñada son convenientes para la medición de la variable en cuestión dentro de los límites espacio-temporales y muestrales signados dentro de la presente investigación. Esta adecuación se respalda en las adecuadas estimaciones de la validez y confiabilidad de la escala construida.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA: se estimó la construcción y las propiedades psicométricas de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU), aplicada a una muestra de 600 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Norte, y como resultado se evidencia que esta escala presenta adecuadas propiedades psicométricas para la administración a la población establecida.

SEGUNDA: se determinó una conveniente validez de contenido por medio de la participación de 10 expertos, los cuales certificaron que los 33 reactivos del diseño final de la escala son correctos y apropiados.

TERCERA: la evaluación de los reactivos de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) arrojó valores mayores a 0.3, lo cual evidencia que los ítems son adecuados para calcular la variable.

CUARTA: se verificó la validez de constructo por medio del análisis factorial exploratorio, el que certificó la consideración de 3 dimensiones que lograban explicar el 53.9% de la varianza total y se consiguieron apropiados índices de ajuste.

QUINTA: se constató una correcta confiabilidad para el instrumento mediante la evaluación de la consistencia interna a partir de la ejecución del Alfa de Cronbach (0.928) y la Omega de McDonald (0.913).

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERO: Profundizar en investigaciones psicométricas que consideren a la misma variable, con una masa muestral superior, para alcanzar valores más sólidos, y, asimismo, considerar la evaluación de una muestra, cuyas opiniones sean recogidos mediante una técnica que permita la interacción directa y presencial con los participantes, cuestión dificultada por el contexto del Covid-19.

SEGUNDO: Desarrollar análisis descriptivos o correlacionales del estrés académico con diferentes variables vinculadas, por ejemplo, la motivación académica y la autoestima para así comprender cómo se comporta bajo la vinculación con estas variables.

TERCERO: Para posteriores trabajos, se sugiere el ajuste de la herramienta sobre la base de las dimensiones respuestas frente al estrés académico, estresores académicos y estrategias de afrontamiento. No obstante, podría existir una ampliación con una apertura mayor de variables sociodemográficas (facultad, ciclo cursado, etc.).

CUARTO: Considerar la aplicación del cuestionario en un escenario de enseñanza presencial y evaluar la eficacia del instrumento para medir la variable estrés académico, ya que, debido a la pandemia del Covid-19, esto no se ha podido realizar.

REFERENCIAS

- Abad, F., Garrido, T., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Universidad Autónoma de Madrid. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf
- Alania, R., Llancari, R., Rafaele, M. y Ortega, D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111-130. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/669>
- Alarco, J. y Álvarez, E. (2012). Google Docs: una alternativa de encuesta online. *Educación Médica*, 15(1), 9-10. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n1/carta1.pdf>
- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Universidad Peruana de Ciencias y Humanidades.
- Albán, J. (2018). Autoestima y estrés académico en estudiantes de una Universidad de Lima Sur (Tesis de licenciatura). http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/560/1/JACQUEL_INE%20ALBAN%20GOMEZ.pdf
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2017). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Aragón, L. (2004). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-43. <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/21668-36791-1-PB.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta edición. Caracas, Editorial Episteme. <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Asociación Americana de Médicos. (2013). World Medical Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Humans Subjects. *Clinical*

Review and Education, 310(20), pp. 2191-2194. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>

Asociación Americana de Psicología. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Estados Unidos, APA. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>

Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>

Attorresi, H., Lozzia, G., Abal, F., Galibert, M. y Aguerri, M. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 12(2), 179-188. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921792007.pdf>

Badii, M., Guillén, A., Araiza, L., Cerna, E., Valenzuela, J. y Landeros, J. (2012). Métodos no-paramétricos de uso común. *DAENA: International Journal of Good Conscience*, 7(1), pp. 132-155. [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)132-155.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)132-155.pdf)

Barraza, A. (2020) Validación psicométrica de la versión breve del Inventario de Características Institucionales Estresoras. *Psicogente*, 23(43), 1-20. [file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/3276-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8536-2-10-20191229%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/3276-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8536-2-10-20191229%20(4).pdf)

Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press.

Bonett, D. y Wright, T. (2014). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*. <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/AlphaJOB.pdf>

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2016). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (ECEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116411005.pdf>

- Caldera, J. y Pulido, B. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/319/1/Niveles%20de%20estr%C3%A9s%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en.pdf>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental designs for Research*. Houghton Mifflin Company.
- Cassareto, M. y Pérez, C. (2016). Afrontamiento al Estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación (RIDEP)*, 42(2), 95-109. <https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R42/Art9.pdf>
- Castillo, J., Guzmán, A., Bustos, C., Zavala, W y Vicente, B. (2020). Propiedades Psicométricas del Inventario SISCO-II de Estrés Académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación (RIDEP)*, 56(3), 101-116. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-08/RIDEP56-Art8.pdf>
- Chávez, T., Cuadros, M., López, A., Montoya, M., Requena, N. y Talavera, Y. (2019). Análisis psicométrico de la Escala de Estresores Académicos (ECEA), en estudiantes de la Universidad Católica de Santa María. *Avances en Psicología*, 27(1), 73-82. [file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/1467-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4419-1-10-20190717%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/1467-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4419-1-10-20190717%20(1).pdf)
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). *Código de Ética y Deontología*. Lima, Colegio de Psicólogos del Perú. http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis factorial*. Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIA/NTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- De Paula, E., Barreto, S. y Ávila, A. (2012). Factor structure, internal consistency and reliability of the Posttraumatic Stress Disorder Checklist (PCL): an

- exploratory study. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 34(4), pp. 215-222. <https://www.scielo.br/pdf/trends/v34n4/a07v34n4.pdf>
- Escobar, E., Soria, B., López, G. y Peñafiel, D. (agosto, 2018). Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), pp. 103-111. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Essel, G. & Owusu, P. (2017). Causes of students' stress, its effects on their academic success, and stress management by students (Tesis de maestría). <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/124792/Thesis%20Document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estrada, E. (2020). Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Revista Científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 47-62. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/557/894>
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), pp. 39-66. [file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/22216-Texto%20del%20art%C3%ADculo-58156-1-10-20160311%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/22216-Texto%20del%20art%C3%ADculo-58156-1-10-20160311%20(2).pdf)
- Frías, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. España, Universidad de Navarra. Recuperado de <https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Friesen, P., Kearns, L., Redman, B. y Caplan, A. (2017). Rethinking the Belmont Report? *The American Journal of Bioethics*, 17(7), pp. 15-21. <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/FriesenetalRethinkingtheBelmontReport.pdf>
- García, H., Hernández, L., Och, J., Cocom, S. y García, A. (2019). Estrés universitario en estudiantes de Medicina de la Universidad de Quintana Roo.

Revista Salud Quintana Roo, 12(41), 13-17.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=92413>

García, J., Reding, A. y López, J. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 217-224. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n8/v2n8a7.pdf>.

González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Ciencias Médicas.

Gorgas, J., Cardiel, N. y Zamorano, J. (2011). *Estadística básica para estudiantes de ciencias*. España, Universidad Complutense de Madrid. https://webs.ucm.es/info/Astrof/users/jaz/ESTADISTICA/libro_GCZ2009.pdf

Guamán, R. y Salamea, J. (2020). Dimensiones del estrés académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de Cuenca (Tesis de licenciatura). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33806/1/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>

Kaur, P., Stoltzfus, J. y Yellapu, V. (2018). Descriptive Statistics. *IJAM-International Journal of Academic Medicine*, 4, pp. 60-63. file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Descriptivestatics_ParampreetKaurJillStoltzfusVikasYellapuInternationalJournalofAcademicMedicine.pdf

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, McGraw Hill/Interamericana.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. En Appley, M. & Trumbull, R (Eds.). *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological and Social Perspectives*. 63-80. Plenum.

López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>

Manrique, D., Millones, R. y Manrique, O. (2019). El Inventario de Estrés Académico SISCO: análisis de sus propiedades psicométricas en una muestra peruana. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34.

https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/8525/Millones_the_cisco_inventory.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, L. (2019). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Lima, Arequipa y Piura (Tesis de licenciatura). http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14775/Mart%C3%ADnez_Quispe_Estr%C3%A9s_acad%C3%A9mico_adaptaci%C3%B3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, R. y Hernández, J. (2017). *Psicometría*. Alianza Editorial.

Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J. y Valero, S. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC. https://www.researchgate.net/profile/Julio_Meneses/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf

Messik, S. (1980). Test Validity and Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.

Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 13(35), pp. 281-286. [file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-APLICACIONDELANALISISFACTORIALALAINVESTIGACIONDEME-4804281%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-APLICACIONDELANALISISFACTORIALALAINVESTIGACIONDEME-4804281%20(2).pdf)

Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Test*. Ediciones Pirámide.

Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Ediciones de la U. <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3243/1/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20DISENO%20Y%20EJECUCION.pdf>

Orozco, M. (2010). Confiabilidad y validez predictiva de la Prueba de Evaluación de Inteligencias Múltiples de las estudiantes de los grados séptimo y noveno del colegio Eugenia Ravasco de Manizales (Tesis de maestría). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314061410/Maria_del_Pilar.pdf

Prudon, P. (2015). Confirmatory factor analysis as a tool in research using questionnaires: a critique. *Comprehensive Psychology*, 4(10), pp. 1-17.

file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/CFAasatoolinresearchusingquestionnaires-acritique.pdf

- Puentes, L. y Díaz, A. (2019). Fiabilidad y validez de constructo de la Escala de Estrés Percibido en estudiantes de Medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(3), 373-379. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v23n3/1561-3194-rpr-23-03-373.pdf>
- Pulido, M., Saavedra, U., Gallardo, D., Ortega, V., Rojas, M. y Villegas, M. (2015). Validez y confiabilidad de dos escalas cortas para medir estrés académico. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 28-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133944230004.pdf>
- Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), pp. 105-114. [file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-PruebasDeBondadDeAjusteAUnaDistribucionNormal-5633043%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-PruebasDeBondadDeAjusteAUnaDistribucionNormal-5633043%20(1).pdf)
- Rosales, J. (2016). Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de Psicología de un centro de formación superior privada de Lima- Sur (Tesis de licenciatura). <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/124/1/ROSALES%20FERNANDEZ.pdf>
- Salgado, A. y Suárez, M. (2019). Estrés académico en estudiantes de Enfermería de una institución educativa superior-2019 (tesis de licenciatura). <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2604?show=full>
- Sánchez, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 15(1), 27-38. https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-15-1-9_0.pdf
- Sánchez, R. (2015). Prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney: mitos y realidades. *Revista Mexicana de Endocrinología, Metabolismo y Nutrición*, 2, pp. 18-21. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistamexicanadeendocrinologiametabolismo&nutricion/2015/vol2/no1/3.pdf>

- Sánchez, R. (2015). t-Student. Usos y abusos. *Revista Mexicana de Cardiología*, 26(1), pp. 59-61. <https://www.medigraphic.com/pdfs/cardio/h-2015/h151i.pdf>
- Santos, J. (2017). Prevalencia de estrés académico y factores asociados en estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad Católica de Cuenca, 2016 (Tesis de maestría). https://www.researchgate.net/publication/332061733_PREVALENCIA_DE_ESTRES_ACADEMICO_Y_FACTORES_ASOCIADOS_EN_ESTUDIANTES_DE_CIENCIAS_DE_LA_SALUD_DE_LA_UNIVERSIDAD_CATOLICA_DE_CUENCA_2016
- Santos, J., Jaramillo, J., Morocho, M., Senín, M. y Rodríguez, J. (2017). Estudio transversal: Evaluación del estrés académico en estudiantes de Medicina y su asociación con la depresión. *Revista Médica HJCA*, 9(3), 255-260. <https://idus.us.es/handle/11441/75732>
- Sireci, S. y Faulkner, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), pp. 100-107. <http://www.psicothema.com/pdf/4167.pdf>
- Soto, C. (2018). Construcción y propiedades psicométricas de una escala de estrés académico en estudiantes del 1er al 7mo ciclo de la Escuela de Psicología de una universidad privada de Lima, 2018 (Tesis de licenciatura). http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31390/Soto_VCF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sunedu. (2017). Informe Bial sobre la Realidad Universitaria Peruana. <https://www.gob.pe/institucion/superintendencia-nacional-de-educacion-superior-universitaria/informes-publicaciones/606251-informe-bial-sobre-la-realidad-universitaria-2018>
- Tasayco, E. (2019). Estrés académico en estudiantes de Enfermería del I al VIII ciclo de la Universidad Nacional San Luis de Gonzaga, Ica-Perú, 2018. *Revista Científica Enfermería a la Vanguardia*, 7(2), 29-40. <https://revistas.unica.edu.pe/index.php/vanguardia/article/view/203>

Toribio, C. y Franco, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf

Zhang, Z. y Yuan, K. (2016). Robust Coefficients Alpha and Omega and Confidence Intervals with Outlying Observations and Missing Data: Methods and Software. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), pp. 387-411.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED575032.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia cuantitativa.

Diseño de una escala de estrés académico para estudiantes de 10 ciclo de una universidad privada de Lima Norte, Lima 2021 (Espinoza Pimentel, Yuvitsa Nicol)				
PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE E ÍTEMS		METODOLOGÍA
	General	Variable: Estrés académico		
	Diseñar un instrumento psicométrico para estimar la escala de estrés académico en estudiantes de décimo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021	Dimensiones	Ítems	Tipo: Descriptivo Diseño: Instrumental
	Específicos			
¿Cuáles son las propiedades psicométricas que presenta la escala de estrés académico para estudiantes de décimo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, Lima 2021?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar evidencias de validez de contenido mediante el criterio de jueces (V de Aiken) 2. Identificar evidencias de validez de la estructura interna 	Respuestas frente al estrés académico Estresores académicos	1 al 12 13 al 27	POBLACIÓN-MUESTRA-MUESTREO N= 9 862
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Estimar la confiabilidad por consistencia interna, a través del Coeficiente de Omega de McDonald y el Alfa de Cronbach 4. Elaborar los baremos sobre los niveles de incidencia del estrés académico 5. Identificar evidencias de validez de contenido mediante el criterio de jueces (V de Aiken) 	Estrategias de afrontamiento	28 al 42	n= 600 Muestreo: No probabilístico por conveniencia
INSTRUMENTO	Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)	Se hallaron valores mayores a 0.3 en todos los reactivos, lo cual indica que estos son pertinentes para la medida de la variable. Por otro lado, se obtuvo un valor de 53.948% de la varianza total. Asimismo, se calcularon los índices de ajuste (CFI= 0.925, TLI= 0.917, RMSEA= 0.18, RMR= .006 y GFI= .936). También, se		

estimó la confiabilidad de la escala por el método de consistencia interna y se obtuvo un coeficiente α de Cronbach de 0.928 y un ω de McDonaldde 0.913.

Anexo 2. Matriz de operacionalización de la variable Estrés Académico.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrés académico	Según Espinoza (2020), el estrés académico consiste en la presión que se desencadena en el individuo producto de las demandas y exigencias que le depara el entorno académico dentro del cual se inscribe. El estrés académico se origina a partir de ciertos estímulos que condicionan el normal desarrollo de la persona, estos generan una serie de respuestas en el individuo y, finalmente, este propone una serie de estrategias para afrontar el cuadro de estrés académico que presenta.	Esta variable se medirá por medio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) (Espinoza, 2020), la cual consta de 42 reactivos de escala ordinal y de tipo Likert con las siguientes consideraciones: Siempre = 4 Casi siempre = 3 Algunas veces = 2 Muy pocas veces = 1 Nunca = 0	Respuestas frente al estrés académico	Fisiológicas Cognitivas	1, 2, 3 4, 5, 6	Ordinal
			Estresores	Emocionales	7, 8, 9	
				Conductuales	10, 11, 12 13, 14, 15	
			Estrategias de afrontamiento	Entorno académico	16, 17, 18	
				Rendimiento académico	19, 20, 21	
			Estrategias de afrontamiento	Evaluaciones	22, 23, 24	
				Metodología del docente	25, 26, 27	
			Estrategias de afrontamiento	Autoayuda	28, 29, 30	
				Aproximación	31, 32, 33	
				Acomodación	34, 35, 36	
Estrategias de afrontamiento	Evitación	37, 38, 39				
	Autocastigo	40, 41, 42				

Anexo 3. Formato del instrumento de medición.

Nombre : Escala de Estrés Académico para Estudiantes
Universitarios (EEA-EU)

Autora : Espinoza Pimentel, Yuvitsa Nicol

Año de publicación : 2021

Nº	Preguntas	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Me duele la cabeza cuando me siento preocupado(a).					
2	Difícilmente logro dormir cuando me siento nervioso(a).					
3	Me duele el estómago cuando me encuentro tensionado(a).					
4	Me cuesta concentrarme en mis actividades de la universidad.					
5	Tengo problemas para recordar algunas tareas.					
6	Me siento bloqueado(a) mentalmente cuando intento realizar alguna tarea.					

7	Me siento triste últimamente.					
8	Siento angustia al realizar mis actividades académicas.					
9	Me irrito con facilidad cuando no termino mis tareas.					
10	He dejado de reunirme con mis amigos(as).					
11	Tengo pocas ganas de asistir a mis clases.					
12	Me impaciento cuando interactúo con otras personas.					
13	Me resulta difícil compartir mi opinión en clase voluntariamente.					
14	Las exposiciones me ponen nervioso(a).					
15	Me pongo tenso(a) cuando el(la) profesor(a) me pide hablar en clase.					
16	Me preocupa que mis trabajos sean de menor calidad que los de mis compañeros.					

17	Me preocupa que mis trabajos sean de menor calidad que los de mis compañeros.					
18	Me preocupa fracasar frente a mis compañeros.					
19	Considero que soy incapaz de aprobar algunos cursos.					
20	Siento que me esfuerzo demasiado y mis calificaciones son bajas.					
21	Pienso que aprendo poco en mis cursos, pese a que me esfuerzo.					
22	Los exámenes me preocupan demasiado.					
23	Preferiría no rendir exámenes en ningún curso.					
24	Me siento presionado(a) cuando me encargan una actividad que es calificada.					
25	Pienso que las explicaciones de mis					

	docentes son confusas.					
26	Considero que las clases de algunos cursos son aburridas.					
27	Siento que a mis profesores no les importan mis dificultades.					
28	Converso con mis amigos(as) para relajarme.					
29	Dialogo con mi familia para tranquilizarme.					
30	Puedo expresar mi cansancio con algunos conocidos.					
31	Elaboro un horario para organizar mis tareas.					
32	Realizo mis actividades por orden de prioridad.					
33	Desarrollo mis tareas según el grado de dificultad que presentan.					
34	Pienso que mi cansancio y agotamiento es temporal.					

35	Siento que esta exigencia me permitirá ser mejor.					
36	Considero que aprendo mucho de la preocupación que presento.					
37	Generalmente, tengo una excusa para aplazar mis tareas.					
38	Considero que la presión que siento es más importante que mis tareas.					
39	Me importa poco si cumpla o no con mis tareas.					
40	Siento remordimiento por no presentar mis tareas.					
41	Pienso que les fallo a muchas personas por no cumplir con mis deberes académicos.					
42	Siento preocupaciones constantes por el incumplimiento de mis tareas.					

Anexo 4. Evidencia y dirección URL del instrumento.

URL:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScd1DW4OXJC7uaPHTRZTobDWYRWGcBCZ_ewC19t9RLAcoAIZQ/viewform?usp=sf_link

ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)

Buen día, estimado(a) participante:

De antemano, reciba un cordial saludo. Es grato dirigirme a usted y contar con su colaboración. Soy estudiante de la Escuela Académico Profesional de Psicología, de la Universidad César Vallejo y, en la actualidad, me encuentro realizando una investigación sobre el estrés académico, en estudiantes universitarios de Lima Norte, con la finalidad de obtener el título profesional de Licenciada en Psicología.

*Debido a la coyuntura actual y las normas sanitarias establecidas, se le invita a participar de la aplicación del instrumento a través de este formulario virtual.

*Los datos entregados serán tratados confidencialmente.

*Obligatorio

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como objetivo diseñar un instrumento psicométrico capaz de estimar la escala de estrés académico en estudiantes de décimo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021. Para ello, se requiere de su valiosa participación. Asimismo, su consentimiento garantiza la confidencialidad de sus datos personales, ya que los resultados obtenidos serán utilizados, exclusivamente, para fines académicos. Por otro lado, procura contar con las siguientes cualidades antes de responder al cuestionario propuesto:

- Ser un estudiante universitario de décimo ciclo.
- Ser un estudiante universitario del área de Ciencias de la Salud.

¿Acepta participar voluntariamente de la investigación? *

Sí

No

Anexo 5. *Ficha sociodemográfica.*

DATOS	RESPUESTAS	
EDAD		
SEXO	Hombre	Mujer
CARRERA PROFESIONAL		

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr:

Con el debido respeto, me presento a usted, mi nombre es **Yuvitsa Nicol Espinoza Pimentel**, estudiante del décimo ciclo de la carrera de psicología de la Universidad César Vallejo - Lima Norte. En la actualidad, me encuentro realizando un proyecto de investigación sobre **Diseño de una escala de estrés académico para estudiantes de 10mo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021** y para ello quisiera contar con su importante colaboración. El proceso consiste en la aplicación de una prueba: **Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU)**. De aceptar participar en la investigación, se informará todos los procedimientos del proyecto. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas, se explicará cada una de ellas.

Gracias por su colaboración.

Atte. Yuvitsa Nicol Espinoza Pimentel
ESTUDIANTE DE LA EP DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

De haber sido informado y estar de acuerdo, por favor rellene la siguiente parte.

Yo, acepto aportar en el proyecto de investigación sobre **Diseño de una escala de estrés académico para estudiantes de 10mo ciclo de una universidad privada de Lima Norte, 2021** de la señorita **Yuvitsa Nicol Espinoza Pimentel**, habiendo informado mi participación de forma voluntaria.

Día: /...../

Firma

Anexo 7. Evidencias cualitativas de validez de contenido por criterio de jueces de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) de la prueba piloto.

ÍTEM ORIGINAL	Dr. Oswaldo Palacios Isla CPP 5596	Mg. Ethel Camarena Jorge CPP 9059	Mg. Sandra Chafloque Chávez CPP 15600	Mg. María Denegri Velarde CPP 6737	Mg. Erika Estrada Alomia CPP 12224	Mg. Carlos Lara Grados CPP 2093	Mg. César Manrique Tapia CPP 9892	Mg. Luis Pacherre Coveñas CPP 17422	Dra. Livia Altamirano Ortega CPP 11732	Dra. Mariuccia Angeles Donayre CPP 9971	ÍTEM REVISADO
ÍTEM 2	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>Difícilmente logro dormir cuando me siento nervioso(a).</i>
ÍTEM 5	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>Tengo problemas para recordar algunas tareas.</i>
ÍTEM 6	-	-	-	-	-	-	Me siento bloqueado(a) mentalmente cuando intento realizar alguna tarea.	-	-	-	<i>Me siento bloqueado(a) mentalmente cuando intento realizar alguna tarea.</i>
ÍTEM 7	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>Me siento triste últimamente.</i>
ÍTEM 8	-	-	-	Siento angustia al realizar mis actividades académicas.	-	-	-	-	-	-	<i>Siento angustia al realizar mis actividades académicas.</i>
ÍTEM 10	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>He dejado de reunirme con mis amigos.</i>
ÍTEM 11	Tengo pocas ganas de ingresar a mis clases.	-	-	-	-	-	-	-	-	No ingreso a clases.	<i>Tengo pocas ganas de asistir a mis clases.</i>
ÍTEM 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	No interactúo adecuadamente con otras personas.	<i>Me impaciento cuando interactúo con otras personas.</i>
ÍTEM 14	-	-	-	Las exposiciones me producen intranquilidad.	-	-	Las exposiciones me ponen nervioso(a).	-	-	-	<i>Las exposiciones me ponen nervioso(a).</i> <i>Me interesa obtener</i>
ÍTEM 17	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>mejores notas que mis compañeros.</i>
ITEM 19	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>Considero que soy incapaz de aprobar algunos cursos.</i>
ITEM 21	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>Pienso que aprendo poco en mis cursos, pese a que me esfuerzo.</i>
	-	-	-	-	-	-	Me siento presionado(a)	-	-	-	<i>Me siento presionado(a)</i>
ÍTEM 24	-	-	-	-	-	-	cuando me encargan una actividad que es calificada.	-	-	-	<i>cuando me encargan una actividad que es calificada.</i> <i>Pienso que las</i>
ÍTEM 25	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>explicaciones de mis docentes son confusas.</i>
ITEM 26	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	-	<i>Considero que las clases de algunos cursos son aburridas.</i>

ÍTEM 27	Siento que a mis profesores no les importan mis dificultades.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Eliminado	<i>Siento que a mis profesores no les importan mis dificultades.</i>
ÍTEM 28	Converso con mis amigos para relajarme.	-	-	-	-	-	-	-	Converso con mis amigos(as) para relajarme.	-	-	<i>Converso con mis amigos(as) para relajarme.</i>
ÍTEM 30	Comparto mi cansancio con algunos conocidos.	-	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	<i>Puedo expresar mi cansancio con algunos conocidos.</i>
ÍTEM 31	Creo un horario para organizar mis tareas.	Elaboro un horario para organizar mis tareas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<i>Elaboro un horario para organizar mis tareas.</i>
ÍTEM 35	Siento que esta presión me permitirá ser mejor.	Siento que esta exigencia me permitirá ser mejor.	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	<i>Siento que esta exigencia me permitirá ser mejor.</i>
ÍTEM 36	Considero que aprendo mucho de la preocupación que presento.	Considero que aprendo mucho de la preocupación que experimento.	-	-	-	-	-	-	-	-	Considero que aprendo mucho de las situaciones que enfrento.	<i>Considero que aprendo mucho de la preocupación que presento.</i>
ITEM 37	Creo una excusa para aplazar mis tareas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<i>Generalmente, tengo una excusa para aplazar mis tareas.</i>
ÍTEM 41	Pienso en que le fallo a muchas personas por no cumplir con mis deberes académicos. Siento preocupaciones	Pienso en qué le fallo a muchas personas por no cumplir con mis deberes académicos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<i>Pienso que le fallo a muchas personas por no cumplir con mis deberes académicos.</i> <i>Siento preocupaciones</i>
ÍTEM 42	constantes por el incumplimiento de mis tareas.	-	-	-	-	-	-	-	Eliminado	-	-	<i>constantes por el incumplimiento de mis tareas.</i>

Anexo 9. Confiabilidad total por coeficiente de Alfa de Cronbach de la prueba piloto.

Estadísticas de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.991	42

Anexo 10. Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) de la prueba piloto.

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Respuestas frente al estrés académico	0.970
Estresores académicos	0.977
Estrategias de afrontamiento	0.979

Anexo 11. Confiabilidad total por coeficiente de Omega de McDonald de la prueba piloto.

Estadísticas de confiabilidad	
Omega de McDonald	N° de elementos
0.991	42

Anexo 12. Análisis de confiabilidad por Omega de McDonald de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) de la prueba piloto.

Dimensiones	Omega de McDonald
Respuestas frente al estrés académico	0.971
Estresores académicos	0.977
Estrategias de afrontamiento	0.980

Anexo 13. *Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión
Respuestas frente al estrés académico de la prueba piloto.*

Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
1	2.89	1.355	-1.014	-0.260	0.793	0.733	Sí
2	2.97	1.226	-1.082	0.118	0.794	0.706	Sí
3	2.92	1.212	-0.956	-1.148	0.834	0.830	Sí
4	3.03	1.185	-1.138	0.332	0.846	0.838	Sí
5	2.90	1.314	-0.983	-0.276	0.823	0.712	Sí
6	2.98	1.214	-1.136	0.274	0.864	0.804	Sí
7	3.09	1.120	-1.149	0.394	0.862	0.789	Sí
8	2.87	1.300	-1.021	-0.106	0.834	0.794	Sí
9	2.83	1.256	-0.890	-0.281	0.864	0.827	Sí
10	2.93	1.183	-1.021	0.093	0.872	0.800	Sí
11	2.83	1.215	-0.977	0.021	0.875	0.793	Sí
12	2.89	1.270	-0.996	-0.167	0.839	0.750	Sí

Nota: FR: Formato de respuesta; M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Coeficiente de asimetría de Fisher; g²: Coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de Homogeneidad Corregida; h²: Comunalidad.

Anexo 14. *Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Estresores académicos de la prueba piloto.*

Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
13	2.73	1.309	-0.834	-0.500	0.858	0.839	Sí
14	2.90	1.142	-0.923	-0.002	0.853	0.805	Sí
15	2.94	1.188	-1.063	0.141	0.845	0.742	Sí
16	2.93	1.130	-0.930	-0.780	0.839	0.801	Sí
17	2.88	1.192	-0.897	-0.159	0.822	0.813	Sí
18	2.90	1.259	-0.985	-0.122	0.857	0.756	Sí
19	2.86	1.287	-1.009	-0.162	0.862	0.778	Sí
20	2.87	1.244	-0.968	-0.098	0.867	0.780	Sí
21	2.76	1.215	-0.903	-0.151	0.858	0.806	Sí
22	2.97	1.150	-1.079	0.241	0.827	0.727	Sí
23	2.90	1.133	-0.949	0.082	0.865	0.799	Sí
24	3.02	1.119	-1.143	0.550	0.862	0.783	Sí
25	3.04	1.136	-1.133	0.438	0.861	0.817	Sí
26	3.10	1.142	-1.239	0.635	0.853	0.786	Sí
27	2.94	1.221	-1.072	0.108	0.849	0.763	Sí

Nota: FR: Formato de respuesta; M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Coeficiente de asimetría de Fisher; g²: Coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de Homogeneidad Corregida; h²: Comunalidad.

Anexo 15. *Análisis estadístico descriptivo de los ítems de la dimensión Estrategias de afrontamiento de la prueba piloto.*

Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
28	2.95	1.234	-0.989	-0.183	0.877	0.792	Sí
29	2.96	1.154	-1.007	0.094	0.871	0.864	Sí
30	2.90	1.283	-1.098	0.107	0.846	0.798	Sí
31	2.95	1.149	-1.042	0.170	0.877	0.784	Sí
32	2.99	1.078	-1.017	0.359	0.871	0.839	Sí
33	3.00	1.181	-1.202	0.585	0.826	0.771	Sí
34	2.99	1.159	-1.132	0.440	0.859	0.752	Sí
35	3.02	1.206	-1.097	0.148	0.793	0.804	Sí
36	2.89	1.294	-1.019	-0.151	0.848	0.762	Sí
37	2.88	1.289	-1.013	-0.146	0.852	0.809	Sí
38	2.85	1.306	-0.883	-0.486	0.887	0.856	Sí
39	2.92	1.236	-0.990	-0.099	0.877	0.823	Sí
40	2.95	1.167	-1.031	0.204	0.890	0.837	Sí
41	2.88	1.174	-0.946	-0.009	0.887	0.841	Sí
42	2.92	1.178	-1.015	0.102	0.855	0.772	Sí

Nota: FR: Formato de respuesta; M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Coeficiente de asimetría de Fisher; g²: Coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de Homogeneidad Corregida; h²: Comunalidad.

Anexo 16. *Prueba de KMO y esfericidad de Bartlet de la prueba piloto.*

Índices		Resultados del AFE	
KMO	Medida Kaiser-Meyer-Olkin		0.944
	Prueba de esfericidad de Bartlet	Sig.	0.000

Anexo 17. *Varianza total de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) de la prueba piloto.*

	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	31.067	73.968	73.968	31.067	73.968	73.968	12.102	28.814	28.814
2	1.212	2.885	76.853	1.212	2.885	76.853	10.817	25.754	54.568
3	0.996	2.372	79.225	0.996	2.372	79.225	10.356	24.657	79.225

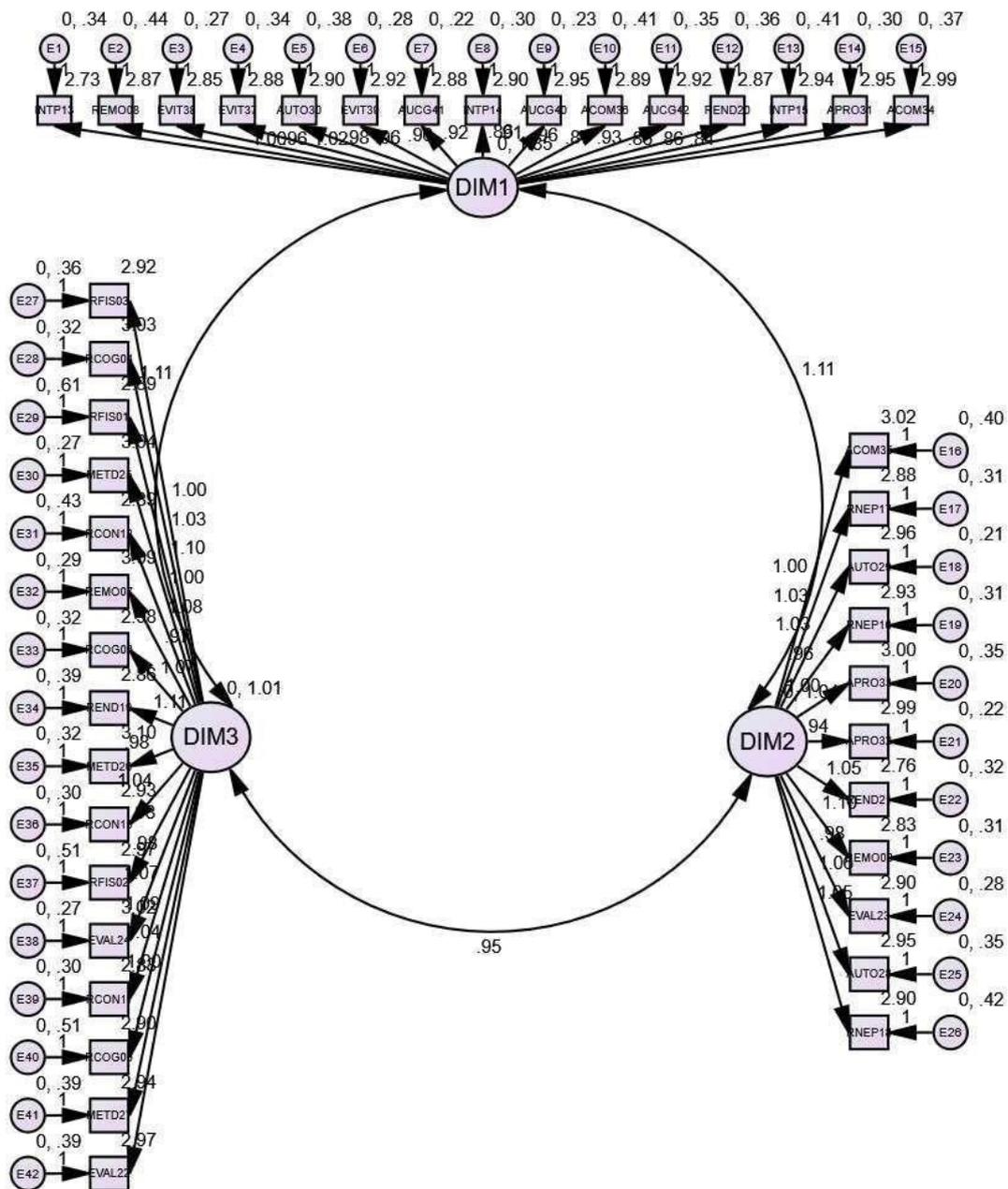
Anexo 18. Matriz de componentes rotados de la prueba piloto.

Ítems	Componente		
	1	2	3
F13	0.762		
F8	0.732		
F38	0.732		
F37	0.730		
F30	0.721		
F39	0.699		
F41	0.693		
F14	0.676		
F40	0.669		
F36	0.641		
F42	0.640		
F20	0.626		
F15	0.577		
F31	0.560		
F34	0.514		
F35		0.781	
F17		0.759	
F29		0.728	
F16		0.699	
F33		0.697	
F32		0.688	
F21		0.670	
F9		0.659	
F23		0.622	
F28		0.587	
F18		0.560	
F3			0.747
F4			0.733
F1			0.658
F25			0.650
F12			0.618
F7			0.615
F6			0.613
F19			0.610
F26			0.610
F10			0.602
F2			0.601
F24			0.597
F11			0.587
F5			0.566
F27			0.564
F22			0.561

Anexo 19. Medidas de bondad del ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) de la prueba piloto.

Índices de ajuste	Modelo teórico	Índices óptimos
Ajuste absoluto		
X ² /gl	0.000 (Aceptable)	< 3,00
RMSEA	0.066 (No aceptable)	< 0,06
Ajuste comparativo		
CFI	0.794 (No aceptable)	> 0,90
TLI	0.772 (No aceptable)	> 0,90

Anexo 20. Figura del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios (EEA-EU) de la prueba piloto.



Anexo 21. Certificado de validez de contenido (juez 1).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
"ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)"**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. OSWALDO A. PALACIOS ISLA

DNI: 09049102

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UCV	DOCTOR EN PSICOLOGÍA	2012-2015
02			

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DTC	LIMA		DOCENTE
02					
03					

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

27 DE OCTUBRE DEL 2020

Anexo 22. Certificado de validez de contenido (juez 2).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Ethel Camarena Jorge

DNI: 06769369

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Terapia cognitivo conductual	2015

Experiencia profesional del validador* (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Hospital Arzobispo Loayza	Psicóloga clínica	Cercado de Lima	2000- Actualidad	Psicoterapia
02	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Docente	Bellavista	2003- Actualidad	Enseñanza
03	Universidad César Vallejo	Docente	Los Olivos	2016- Actualidad	Enseñanza

***Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

***Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

***Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

30 de Octubre del 2020



Mg. Ethel Camarena Jorge
 PSICOLOGA
 C. Ps. P. 9059

Firma y sello

Anexo 23. Certificado de validez de contenido (juez 3).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Sandra Edith Chafloque Chávez

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. / Mg:

DNI: 40149533

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad “César Vallejo”	Psicóloga	5 años académicos
02	Universidad Nacional de Piura	Mg. Terapia de familia	2 años académicos

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Docente	Piura	2 años y medio	Dictado de clases Psicoterapia familiar, Psicoterapia de grupos, psicología del desarrollo, asesoría de internado
02	I.E. “Belen”	Psicóloga	Piura	7 años	Encargada del Dpto. Psicopedagógico
03	Consultora Independiente	Gerente	Piura	5 años	Entrenamientos en gestión de talento humano y desarrollo personal.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

30 de octubre del 2020

Ps. Sandra E. Chafloque Chávez
Mg. Terapia Familiar
C. Ps. P: 15600

Anexo 24. Certificado de validez de contenido (juez 4).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Mg: Maria Isabel Denegri Velarde DNI: 08367190

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA	LICENCIATURA	1989-1995
02	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	MAESTRÍA	2015-2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	HOSPITAL CENTRAL PNP	PSICÓLOGA	JESÚS MARÍA	1996-2010	PSICÓLOGA CLÍNICA
02	IE. INFO ÉLITE 21	PSICÓLOGA	CARABAYLLO	20067-2018	PSICÓLOGA CLINICA
03	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	DOCENTE	LOS OLIVOS	2015-2020	DOCENTE

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima, 04 de noviembre de 2020


Mg. Maria Isabel Denegri Velarde
 CPP 6737
 PSICOLOGA

Anexo 25. Certificado de validez de contenido (juez 5).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. / Mg: Estrada Alomia Erika Roxana

DNI: 09904133

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNMSM	Ps. Clínica y de la Salud	2009 -2010
02			

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	SENATI	Coordinadora Zonal Lima Callao	Independencia	2014	Coordinaciones y evaluaciones de estudiantes becarios Beca 18.
02	UCV	Docente tiempo completo	Los Olivos	2014-2020	Dictado de diversas experiencias curriculares de formación general y área clínica.
03	MINEDU-UGEL 02	Tutora	Los Olivos-SMP	2009-2012	Charlas preventivas, atención a estudiantes, consejería y orientación padres de familia, evaluaciones para SANNEE, capacitaciones docentes, entre otras.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

2 de noviembre del 2020

Erika R. Estrada Alomia
 PSICÓLOGA
 C. P. P. 1224

Anexo 26. Certificado de validez de contenido (juez 6).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mg: Lara Grados Carlos Enrique

DNI: 06595199

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Maestro en Investigación y Docencia Universitaria	2 años
02			

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad Continental	Docente	Huancayo	4 años	Docente, Asesor de Tesis y Jurado de Tesis
02	Universidad César Vallejo	Docente	Lima	6 años	Docente
03	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Docente	Lina	4 años	Docente y Jurado de Tesis

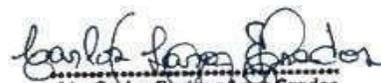
Lima, 29 de octubre del 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Lic. Carlos Enrique Lara Grados
 C. Ps. P. 2093
 Mg. en Investigación y Docencia
 Universitaria

Activar Windows

Anexo 27. Certificado de validez de contenido (juez 7).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. / Mg: MANRIQUE TAPIA CÉSAR RAÚL
DNI: 09227908

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UPCH	PSICOLOGÍA	1987 - 1993
02	UPCH	PSICOLOGÍA CLÍNICA- MENCION EN NEUROPSICOLOGÍA	2009 - 2010

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DOCENTE	LIMA NORTE	2010 – ACT.	DOCENTE TIEMPO COMPLETO
02	UTP	DOCENTE	LIMA NORTE	2016 – ACT.	DOCENTE TIEMPO PARCIAL
03					

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

30 de octubre del 2020

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Mg. César Raúl Manrique Tapia
 Psicólogo Clínico
 C. Pl. P. 09902

Activar Windows
Ve a Configuración para act

Anexo 28. Certificado de validez de contenido (juez 8).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. / Mg: Luis Pacherre Coveñas

DNI:43714725

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad cesar vallejo	Mg. Psicología educativa	2 años
02	Instituto gestal del Peru	Psicoterapeuta Gestal	2 años

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad cesar vallejo	Docente	Piura	2 años	Docente
02	Centro del adulto mayor- Piura	Psicólogo	Piura	5 años	Psicólogo
03	Ong Compassion	psicólogo	Piura	5 años	Psicólogo

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

...06. de Noviembre del 2020

Mg. Luis A. Pacherre Coveñas
Psicólogo/Psicoterapeuta

C.Ps.P.Nº17422

Anexo 29. Certificado de validez de contenido (juez 9).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. / Mg: **Altamirano Ortega Livia**

DNI: 07121852

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Particular San Martin de Porres	Licenciada en Psicología	1983-1988
02	Universidad Cesar Vallejo	Doctora en Psicología	2017-2019

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UGEL 02	Promotora TOE	SMP	2008-2017	Acompañamiento a tutores, directivos y estudiantes. Capacitar, talleres de prevención.
02	SENATI	Psicóloga	SMP	2016	Beca 18
03	UCV	Docente	Los Olivos	2015 - 2020	Docente pre grado

- ***Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ***Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ***Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

6 de noviembre del 2020



Firma y sello

Anexo 30. Certificado de validez de contenido (juez 10).



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
“ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (EEA-EU)”**

Observaciones: Corregir ítems 11,12, 21, 27

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. MARIUCCIA MAISY ANGELES DONAYRE

DNI: 40747743

Formación académica del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD SAN MARTIN DE PORRES	DOCTORA EN PSICOLOGIA	2012-2013
02	UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA	MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2008-2010

Experiencia profesional del validador (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación):

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	DOCENTE	LIMA	2009 - 2020	Docente, asesor y jurado de proyecto y desarrollo de tesis
02	UNIVERSIDAD CONTINENTAL	DOCENTE	LIMA	2017-2020	Docente, revisor de tesis
03					

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

11 de Noviembre del 2020


 Dra. Mariuccia Angeles Donayre
 Psicóloga
 CPsP 9971
 Firma y sello

Anexo 31. *Print del curso de Conducta Responsable en Investigación.*

YUVITSA NICOL ESPINOZA PIMENTEL



Calificación, Clasificación y Registro de Investigadores

[Solicitar Incorporación](#)

 **Conducta Responsable en Investigación**

Fecha: 13/06/2021