



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Factores estresantes en las estrategias de afrontamientos
en estudiantes de una universidad privada 2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

AUTOR

Mg. Yuly Gianina Guerrero Narbajo

ASESOR:

Dr. Luis Alberto Núñez Lira

SECCIÓN

Educación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Atención integral al niño, infante y adolescente

PERÚ – 2017

Dra Gladys Sánchez Huapaya

Presidente

Dra Irma Carhuacho Mendoza

Secretario

Dr. Juan Mendez Vergaray

Vocal

Dedicatoria

Dedico el trabajo a Ylanda Narbajo
Chaupiz y Luis Guerreo Cayetano
mis padres que son un ejemplo
para mí por su perseverancia para
alcanzar sus metas.

Agradecimiento

A Dios, quien siempre está presente.

A la Universidad César Vallejo, quien hace posible el logro de nuestras metas,

Al Dr. Luis Alberto Núñez Lira, por su sapiencia, exigencia y dedicación a sus doctorandos.

Declaración de Autoría

Yo, Yuly Gianina Guerrero Narbajo estudiante de la Escuela de Postgrado, Doctorado en Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Factores estresantes y el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de una universidad privada 2015”, presenta 147 folios, para la obtención del grado académico de Doctorada es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 1 de setiembre 2017

Yuly Gianina Guerrero Narbajo

DNI: 09632389

Presentación

La presente investigación se llevó a cabo en una universidad privada del Cono Norte cuya finalidad fue identificar los factores estresantes y su influencia en las estrategias de afrontamiento de los estudiantes. La presente investigación tuvo en cuenta las siguientes variables: Factores estresantes como variables independientes y afrontamiento como variable dependiente.

La investigación realizada es de tipo sustantiva, pues responde a problemas teóricos o sustantivos, orientados a explicar la realidad. También se puede decir que el trabajo es explicativa, pues trata de encontrar una explicación del problema planteado, siendo por su naturaleza no experimental.

Por último, para la investigación se elaboró una estadística, con base de datos obtenidos a través de escalas de medición de factores estresantes y estrategias de afrontamiento, la contratación de hipótesis, la discusión de los resultados las conclusiones, las sugerencias, así como las referencias bibliográficas y los anexos respectivamente.

Índice

Carátula	i
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratorio de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	x
Resumen	xii
Abstract	xiii
Sinteci	xiv
I. Introducción	15
1.1. Antecedentes	16
1.1.1. Antecedentes nacionales	16
1.1.2. Antecedentes internacionales	18
1.2. Fundamentos científicos	22
1.2.1. Estrés	22
1.2.2. Estrés académico	27
1.2.2.1. Factores que generan estrés académico	28
1.2.3. Afrontamiento	33
1.3. Justificación	43
1.3.1. Justificación teórica	43
1.3.2. Justificación práctica	44

1.3.3. Justificación metodológica	44
1.4. Problema	44
1.5. Hipótesis	45
1.6. Objetivos	46
1.6.1. Objetivo general	46
1.6.2. Objetivos específicos	46
II. Marco metodológico	47
2.1. Variables	48
2.2. Operacionalización de variables	48
2.3. Metodología	50
2.4. Tipo de estudio	51
2.5. Diseño	51
2.6. Población y muestra	52
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	53
2.7.1. Técnica de encuesta	53
2.7.2. Instrumento de recolección de datos	53
A. Escala de estrés académico (CEA)	53
Validez	53
Confiabilidad	58
B. Inventario de estrategias de afrontamiento (A-CEA)	61
Validez	61
Confiabilidad	68
2.8. Método de análisis de datos	69
III. Resultados	70
3.1. Categorización de la variable estrategias de afrontamiento y sus resultados	71
3.2. Análisis de factores estresantes y estrategias de afrontamiento	73

IV. Discusión	80
V. Conclusiones	86
VI. Recomendaciones	89
VII. Referencias bibliográficas	91
VIII. Anexos	101
Artículo científico	102
Declaración jurada	111
Matriz de consistencia	112
Constancia emitida por la institución que acredite la realización del estudio in situ	115
Base de datos	117
Instrumentos	133
Validez de V-Aiken	144
Juicio de expertos	147

Índice de Tablas

Tabla 1 Estrategias adaptativas en el contexto académico	40
Tabla 2 Estrategias desadaptativas en el contexto académico	41
Tabla 3 Operacionalización de la variable independiente	49
Tabla 4 Operacionalización de la variable dependiente	50
Tabla 5 Población	52
Tabla 6 Muestra	52
Tabla 7 Medida de Kaiser-Meyer-Olkin y Prueba de Bartlett	54
Tabla 8 Determinación de número de factores a extraer y varianza total explicada	53
Tabla 9 Matriz de componentes (Factores) Rotados	56
Tabla 10 Ítems incluidos en cada dimensión	58
Tabla 11 Criterio de interpretación del Coeficiente Alfa de Cronbach para la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos	59
Tabla 12 Coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad del instrumento para los factores estresantes	60
Tabla 13 Medida de Kaiser-Meyer-Olkin y Prueba de Bartlett	61
Tabla 14 Determinación de número de factores a extraer y varianza total explicada	62
Tabla 15 Matriz de componentes (Factores) Rotados	63
Tabla 16 Ítems incluidos en cada dimensión	64
Tabla 17 Correlación de los ítems vs la dimensión de reevaluación positiva	65
Tabla 18 Correlación de los ítems vs la dimensión de búsqueda de apoyo	66

Tabla 19	Correlación de los ítems vs la dimensión de planificación	67
Tabla 20	Coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad del Instrumento para estrategias de afrontamiento	68
Tabla 21	Medidas de resumen de los puntajes de estrategias de afrontamiento	71
Tabla 22	Categorías de la variable estrategias de afrontamiento y sus dimensiones	72
Tabla 23	Estimaciones de los parámetros de los cinco factores estresantes y las estrategias de afrontamiento	73
Tabla 24	Estimaciones de los parámetros del clima social negativo y las estrategias de afrontamiento	75
Tabla 25	Estimaciones de los parámetros de la sobrecarga académica y las estrategias de afrontamiento	76
Tabla 26	Estimaciones de los parámetros de las deficiencias metodológicas y las estrategias de afrontamiento	77
Tabla 27	Estimaciones de los parámetros de los exámenes y las estrategias de afrontamiento	78
Tabla 28	Estimaciones de los parámetros de valor de contenidos y estrategias de afrontamiento	79

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si los factores estresantes influyen en el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de una universidad privada.

Para ello se trabajó con una muestra de 240 estudiantes del VI ciclo de las escuelas profesionales de derecho, ingeniería civil e ingeniería ambiental de una universidad privada del cono norte, a quienes se les aplicó la Escala de Factores Estresantes y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cabanch, Valle, Rodríguez y Piñero (2008).

Concluyendo que, el clima social negativo, la sobrecarga académica, las deficiencias metodológicas y la carencia del valor de contenidos no influyen en las estrategias de afrontamiento alto. Sin embargo, los exámenes obtienen una $\text{sig}=0.02$ lo que indica que es significativa la influencia sobre las estrategias de afrontamiento alto; asimismo el Odds Ratio es 0.852 lo que indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de examen se incrementa.

Palabras Claves: factores estresantes, estresores, estrategias de afrontamiento.

Abstract

The present research is aimed at determining if the stressors influence the coping strategies used by students of a private university.

For this purpose, the sample included 240 sixth-term students of the Law, Civil Engineering and Environmental Engineering School of a private university in the northern side of Lima. The academic stressors scale and the coping strategy questionnaire of Cabanch, Valle, Rodríguez and Piñero (2008) were used for assessment.

Concluding that, the negative social climate, the academic overburden, the deficiencies in teaching methodologies, and the content value shortage do not influence on the high coping strategies. However, the exams get a significance=0.02 indicating that the influence on the coping strategies is significant; also the Odds Ratio is 0.852 which means that the high coping strategy is less likely than the lower one, as the test score increases.

Key words: stressors, coping strategies.

Sinteci

La presente ricerca aveva come obiettivo determinare se i fattori stressanti influiscono sull'uso delle strategie di *coping* in studenti di un'università privata.

Per questo si è lavorato con un campione di 240 studenti del sesto semestre delle scuole professionali di giurisprudenza, ingegneria civile e ingegneria ambientale, a chi sono stati somministrati la Scala di fattori di stress e l'Inventario di Strategie di *Coping* di Cabanch, Valle, Rodriguez e Piniero (2008).

Si è concluso che il clima sociale negativo, il sovraccarico accademico, le carenze metodologiche e la mancanza del valore dei contenuti non influiscono sulle strategie di *coping* alto. Tuttavia, le prove ottengono una $\text{sig}=0,02$, indicando che la loro influenza sulle strategie di *coping* alto è significativa. Inoltre, l'Odds Ratio è 0,852, che indica che la strategia di *coping* alto ha meno probabilità del basso, in quanto che il punteggio dell'esame aumenta.

Parole chiave: fattori di stress, stressori, strategie di *coping*

I. Introducción

1.1. Antecedentes

1.1.1 Antecedentes nacionales:

Alva y Yanac (2017) realizaron una investigación para determinar la relación que existe entre burnout y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. La investigación tuvo un diseño no experimental de tipo correlacional, la muestra estuvo conformada por 163 estudiantes de ambos sexos, de la escuela de Psicología, a quienes se les aplicó la escala unidimensional del burnout estudiantil (EUBE) de Barraza y la escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA) de Cabanch, Valle, Rodríguez y Piñeiro y Freire. Concluyendo que, existe una correlación inversa altamente significativa ($r=-.329^{**}$; $p=0.001$), entre burnout académico y las estrategias de afrontamiento. Lo que indica que a menor burnout mayor será la capacidad del estudiante para utilizar sus estrategias de afrontamiento.

De La Rosa, Chang, delgado, Oliveros, Murillo, Ortiz, Vela y Yhuri (2015) realizaron una investigación para evaluar los niveles de estrés y las formas de afrontarlo en estudiantes de las facultades de Medicina, Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima, la investigación fue un estudio transversal analítico y comparativo, la muestra estuvo formada por 643 estudiantes, a quienes se les aplicó el inventario de SISCO de estrés académico y el cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE). Concluyendo que, los estudiantes de medicina presentan mayores niveles de estrés, las estrategias de afrontamiento más usadas son: focalización en la solución de problemas, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social y finalmente se halló correlación lineal positiva significativa entre ciertas formas de afrontamiento y el grado de estrés. Esto significa que a medida que aumenta el estrés en los estudiantes, también aumentan dichas formas de afrontamiento.

Bedoya, Matos, Zelaya (2014) realizaron una investigación para determinar los niveles de estrés, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de medicina del primero, cuarto y séptimo año de una universidad privada de Lima, la muestra estuvo conformada por 187 estudiantes a quienes les aplicaron el test exacto de Fischer, para evaluar las reacciones entre

estrategias de afrontamiento, niveles de estrés y manifestaciones psicósomáticas. Concluyendo que, los estudiantes de séptimo ciclo alcanzaron mayores niveles de estrés, el estresor más frecuente fue la sobrecarga académica y las evaluaciones de los profesores y la estrategia de afrontamiento más utilizada por los estudiantes con bajo nivel de estrés fueron la habilidad asertiva e implementación de un plan.

Solano, Gómez, Cárdenas, Bartolo, Martínez, Bolaños, Giraldo y Mendoza (2014) realizaron una investigación para comparar el estrés académico en los estudiantes de la facultad de Ciencias matemáticas según género, la muestra estuvo formada por 314 estudiantes matriculados en los cursos de Investigación Operativa, Estadística, Computación Científica y Matemática, a quienes se les aplicó la escala de Estresores académicos (E-CEA) y para hacer el análisis se aplicó el método multivariante, concluyendo que, existe diferencias significativas entre los vectores de medias de los nueve factores de la escala de estresores y el género de los estudiantes.

Ríos (2014) realizó una investigación para determinar los factores estresores académicos que están asociados al nivel de estrés en los estudiantes de enfermería de la escuela Padre Luis Tezza, la investigación tuvo el diseño descriptivo correlacional transversal, la muestra estuvo formada por 185 estudiantes de enfermería del II al X ciclo. A quienes se les aplicó el cuestionario SISCO. Concluyendo que, los factores estresores personales y del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen relación significativa con el nivel de estrés de los estudiantes de enfermería.

Becerra (2013) realizó una investigación para determinar la influencia del estrés, estilos y estrategias de afrontamiento sobre las conductas de salud en estudiantes universitarios. El tipo de investigación es predictiva, participaron 155 estudiantes en sus primeros años de estudio de una universidad privada de Lima. Se hizo un análisis de regresión múltiple jerárquica indican que la variable afrontamiento es la que mejor predice las conductas de salud. El afrontamiento centrado en la emoción constituyó un estilo que afecta favorablemente a los hábitos del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, el del sueño y descanso y el autocuidado y cuidado médico, mientras que el evitativo lo hace en forma

desfavorable. El efecto del estilo centrado en el problema fue diferente según la conducta de salud implicada. Las estrategias del uso de la religión y búsqueda de soporte social por razones emocionales fueron predictores positivos sobre algunas conductas de salud, mientras que la de uso de drogas fue adversa. El estrés no constituyó una variable predictora sobre alguna conducta de salud. Se discute las posibles explicaciones de este hallazgo.

1.1.2. Antecedentes internacionales

Rodríguez, Labrador y Blanco (2016) realizaron una investigación para identificar las situaciones del contexto académicos que son percibidos como estresantes para los estudiantes y como se relacionan con las variables individuales, este trabajo es de tipo descriptivo que tuvo como muestra a 290 estudiantes matriculados en el grado de enfermería y fisioterapia de la Universidad Salamanca, a quienes se le aplicaron el instrumento de la escala de estresores académicos (E-CEA) de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Friere (2010). Concluyendo que, los factores que generan más estrés son las deficiencias metodológicas del profesorado, las intervenciones en público y los exámenes y los menos estresantes fueron clima social negativo, baja autoestima académica y la falta de participación en el propio trabajo académico.

Vizoso y Arias (2016) realizaron una investigación para conocer las principales fuentes de estrés percibidos por los estudiantes universitarios y analizar las relaciones de estos estresores con el burnout académico y el rendimiento. Su muestra estuvo formado por 532 estudiantes de educación inicial y primaria y RRHH de la Universidad de León, a quienes se les aplicó la escala de Estresores Académicas de Cabanach y la versión española del Maslach Burnout Inventory-Student Survey. Concluyendo que, las situaciones relacionadas con el examen son percibidas como estresantes con más frecuencia. La carencia de valor de contenidos predice significativamente todas las dimensiones del burnout, la eficacia y el rendimiento se predicen por la preocupación de las deficiencias metodológicas.

Martin, Anglada, y Daher, (2014) realizaron una investigación para analizar la ansiedad ante la situación del examen y las estrategias de afrontamiento, fue un trabajo descriptivo correlacional, tuvo como muestra a 140 estudiantes de

Psicología de la Universidad de Aconcagua, a quienes se les aplicó el Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos y escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes. Concluyendo que hay relaciones significativas entre ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento, los resultados arrojaron que, a menores niveles de ansiedad, los estudiantes implementaban con mayor frecuencia estrategias de acercamiento como la solución de problemas y reevaluación positiva; mientras que a mayores niveles de ansiedad, se incrementan estrategias de evitación cognitivas como conductuales.

Rocha (2013) realizó una investigación para establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento, autovaloración y la autoeficacia; en una muestra de 400 estudiantes universitarios brasileños, a quienes se les aplicó el inventario NEO de personalidad revisado, la escala de afrontamiento brief de COPE y la Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control. Concluyendo que, el afrontamiento activo o Racional correlaciona positiva y significativamente con Autoeficacia y Autovaloración. En cambio, el Afrontamiento de Evitación obtiene también correlaciones significativas, pero negativas, con esas mismas variables. El afrontamiento Racional no correlaciona con el de Evitación.

Souto (2013) realizó una investigación para analizar la función moduladora de la regulación emocional sobre las diferentes dimensiones de la experiencia de estrés académico (percepción de estresores, utilización de estrategias de afrontamiento activo y respuestas psicofisiológicas de estrés), en una muestra de 504 estudiantes de la escuela de fisioterapia. Concluyó que, las intervenciones en público, los exámenes, las deficiencias metodológicas del profesorado y la sobrecarga académica son las situaciones del entorno académico que con mayor frecuencia desencadenan estrés entre los estudiantes de fisioterapia. Por el contrario el clima social negativo, las dificultades de participación, la carencia de valor de los contenidos y las creencias sobre el rendimiento son los factores evaluados como menos estresantes. Los estudiantes de fisioterapia recurren habitualmente al empleo de estrategias de afrontamiento activo, en especial a la búsqueda de apoyo social.

Piemontesi, Heredia, Furlan, Sanchez-Rosas y Martinez (2012) quienes estudiaron la relación entre el afrontamiento y la ansiedad frente al examen, es una investigación de tipo correlacional, que fue aplicada sobre una 816 estudiantes universitarios con baja, media y alta ansiedad, los estudiantes más ansiosos se caracterizan por los estilos de autculpa y rumiación autofocalizada y los menos ansiosos por aproximación y acomodación. Las correlaciones parciales entre cada dimensión y el afrontamiento indicaron que la preocupación se asocia positivamente a la aproximación, un estilo de afrontamiento más adaptativo que favorece la preparación y el estudio, en tanto que la interferencia y la falta de confianza se vinculan a estilos más disfuncionales.

Scarafarelli y García (2010) realizaron una investigación para determinar si las estrategias de afrontamiento varían de acuerdo a la carrera y sexo. El diseño fue exploratorio, descriptivo comparativo. La muestra estuvo conformada por 139 estudiantes del primer ciclo, de las escuelas de inicial, psicología, ingeniería, derecho y odontología, a quienes se les aplicó la Escala de afrontamiento-ACS de Frydenberg. Concluyendo que, las mujeres reportaron recurrir con mayor frecuencia que los varones a buscar apoyo social, o sea, compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución, buscar pertenencia, o sea, enfocarse en sus relaciones con los demás en general y, más en concreto, preocuparse por lo que los demás piensan de ellas, preocuparse, es decir, expresar temor por el futuro en términos generales o, más específicamente, preocupación por la felicidad futura, y buscar diversiones relajantes, es decir, recurrir a actividades de ocio y relajantes a la hora de afrontar sus preocupaciones.

Casuso (2011) realizó una investigación para identificar los estresores académicos y su influencia sobre el rendimiento. La muestra estuvo formada por 324 estudiantes de las facultades de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional a quienes se les aplicó la escala de estresores académicos de Cabanach y otros (2010). Concluyó que, las deficiencias metodológicas del profesorado, exámenes, sobrecarga académica y hablar en público son los factores estresantes.

García, (2011) realizó una investigación para conocer el nivel de estrés percibido por los alumnos novales de diversas facultades y las estrategias de aprendizaje cognitivas y el rendimiento académico de los alumnos novales de diversas escuelas. El diseño que se utilizó fue descriptivo. La muestra estuvo conformada por 209 estudiantes de las facultades de Enfermería, Fisioterapia, Odontología, y Terapia Ocupacional. Se concluyó que los alumnos manifiestan nivel de estrés percibido débil-medio, los factores de estrés académico y desorganización de la Universidad son los más estresantes. Las estudiantes muestran más nivel de estrés que los estudiantes masculinos. Los estudiantes muestran un gran uso de estrategias de aprendizaje cognitivas. Hay asociación significativa de los factores de estrés percibido con estrategias de aprendizaje relacionadas con memorización. No se ha encontrado asociación significativa entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y el rendimiento académico.

Barraza y otros (2011) realizaron una investigación para identificar los estresores académicos con mayor o menor frecuencia y establecer relación entre la frecuencia con la que se presenta cada uno de los estresores académicos y el género. Para ello se trabajó con una muestra de 93 alumnos de la ciudad de México, a quienes se les aplicó el Inventario de estresores académicos (IEA). Concluyendo que, los estresores que se presentan con mayor frecuencia obedecen a un locus de control interno y el análisis de diferencias de grupo permite afirmar que la variable género no influye en la totalidad de los estresores académicos indagados.

Gonzales, Fernández, Gonzales, Freire, (2011) realizaron una investigación para identificar que situaciones del contexto académico con percibidos como generadoras de estrés, en una muestra de 258 estudiantes de diversas carreras de Ciencias de la Salud. Se les aplicó la escala de estresores académicos (ECEA) de Cabanch, Valle, Rodríguez y Piñeiro, concluyendo que, los exámenes y las intervenciones en público son las situaciones que generan más estrés en los estudiantes.

1.2 Fundamentación científica

1.2.1. Estrés

El estrés es una de las situaciones más frecuentes del hombre moderno. En los países desarrollados lo padece la mitad de la población. Los orígenes de esta noción son muy antiguos.

Rojas (1998), ya Hipócrates a quien se consideraba el padre de la medicina, subrayó la existencia de un *vis medicatrix naturae*, un poder curativo de la naturaleza, es decir, la puesta en marcha de una serie de mecanismos biológicos, con el fin de defendernos de las agresiones provenientes del exterior (p. 34)

Durante la evolución del ser humano, el estrés ha estado presente en el siglo XVII a través del trabajo del físico Robert Hooke. Éste concibe el estrés como la relación entre la "carga" externa ejercida sobre un objeto y la deformación experimentada por el mismo, dependiendo el resultado de las propiedades estructurales del objeto y de las características de la fuerza externa; este planteamiento realizado desde la Física manifiesta el carácter interactivo del concepto. La palabra estrés se aplica a los seres humanos en el siglo XVIII para aludir al estado de resistencia ofrecido frente a las influencias extrañas, mientras que el término stress se ha utilizado en la lengua inglesa primero en un contexto social y después, en la Física y en la industria metalúrgica, refiriéndose a un apremio o fuerza ejercida sobre algún objeto provocando una tensión (Alonso- Fernández, 1997, p. 35).

Los primeros reportes del concepto de estrés aplicado a otras ciencias como la medicina corresponden al médico y fisiólogo francés Claude Bernard, a principios del siglo XIX. Aquí Bernard llega a un concepto clave, "la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente". A comienzos del siglo XX el investigador norteamericano Walter Bradford Cannon realizó una serie de investigaciones y se refiere al término de estrés como un estado o reacción del organismo describiendo los mecanismos fisiológicos que intervienen en el mantenimiento de un equilibrio físico-químico esencial, para lo que propuso el nombre de homeostasis (del griego *homoios*, similar y *statis*, posición). Cuando el balance homeostático lograba ser alterado

fuera de sus límites, el individuo intentaba restablecerlos mediante mecanismos determinados. Según Cannon, el estrés era el resultado de disturbios en el mecanismo homeostático del individuo o del animal (Álvarez, 1989, p.45). Una limitante importante en el trabajo de Cannon lo constituyó al igual que Bernard el enfoque predominantemente biológico y unidimensional lo que limita la definición conceptual del estrés como proceso biopsicosocial (Collazos y Hernández, 2010, p.4.)

En 1936 Selye presentó su conocido concepto de activación fisiológica ante el estrés, denominado “Síndrome General de Adaptación”, con el que extendió el concepto de Cannon, para incluir respuestas mediadas por el eje hipotálamo-hipofisiario-adrenal y otras respuestas hormonales, comprendiendo tres fases consecutivas: reacción de alarma, fase de resistencia y fase de agotamiento (Sandi y Cales, 2000, p. 67).

Quizás la principal crítica que se le ha formulado a Selye desde la Psicología es la de haberse centrado exclusivamente en las respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, por ejemplo, la percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del estresor (Martin, 2007, p.88).

Frente a la propuesta de Selye, surgió un nuevo enfoque el de Lazarus, quién realizó una propuesta denominada interaccionista donde se tienen en cuenta no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, las características de nuestro ambiente social y determinados valores personales (evaluación, autoconcepto, atribución, afrontamiento...) que en distinta medida, actúan en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar (Crespo y Labrador, 2003, p. 20).

Después de haber revisado la evolución del estrés, se afirma que ha sido definido de tres maneras:

La primera aproximación se describe al estrés como un conjunto de estímulos. Así, la causa del estrés se atribuye a los condicionantes ambientales. Según esto, los eventos o circunstancias que se perciben como amenazantes o peligrosas y que producen sentimientos de tensión, son denominados estresores.

La segunda aproximación entiende al estrés como una respuesta, centrándose en las reacciones de las personas a los estresores. Desde este punto de vista, el estrés se entiende como el estado de tensión producido por una circunstancia u otra a la que se enfrenta una persona.

La tercera y última aproximación describe (Lazarus y Folman, 1984), al estrés como un proceso que incluye los estresores y las tensiones, pero añadiendo una dimensión importante: la interacción entre la persona y el medio (La Torres, 1992,p.30)

El estrés se define “La condición que resulta cuando las transacciones entre la persona y el medio conducen al individuo a la percepción de una discrepancia real o ficticia entre las demandas de la situación y los recursos psicológicos, biológicos o sociales de los que no dispone” (La torre, 1992, p.35). El estrés surge a partir de la valoración que hace el sujeto de las demandas de su medio y si cuenta con los recursos para enfrentarlo.

Por otra parte, Rojas (1998), define al estrés como una respuesta del organismo a un estado de tensión excesiva y permanente que se prolonga más allá de las propias fuerzas. Se manifiesta a través de tres planos específicos: físicos, psicológico y conductual.

Es así como desde los diferentes enfoques de psicología y las diferentes disciplinas se ha dado un bosquejo a las diferentes definiciones de estrés.

Fases del estrés

El estrés provoca cambios bioquímicos en el organismo para dar una respuesta con la finalidad de adaptarse a las demandas del medio. El mismo Seyle quien desarrolló el Síndrome General de Adaptación menciona tres etapas del estrés: alarma, resistencia y agotamiento.

Reacción de alarma: El organismo, amenazado por las circunstancias se altera fisiológicamente debido a la activación de una serie de glándulas, especialmente en el hipotálamo, la hipófisis ubicada en la parte inferior del cerebro), y las glándulas suprarrenales, localizadas sobre los riñones (en la zona posterior de la cavidad abdominal). El cerebro al detectar la amenaza, estimula al hipotálamo el cual produce “factores liberadores” que constituyen sustancias específicas que actúan como mensajeros para zonas corporales también específicas. Una de estas

.sustancias es la adrecorticotrófica (ACTH) que funciona como un mensajero fisiológico que viaja por el torrente sanguíneo hasta la corteza de la glándula suprarrenal, la cual, bajo el flujo de tal mensaje produce la cortisona u otras hormonas llamadas corticoides. A su vez otro mensaje que viaja por la vía nerviosa desde el hipotálamo hasta la medula suprarrenal activa la secreción de adrenalina, estas hormonas son las responsables de las reacciones orgánicas en toda la economía corporal. (Oblitas, 2004, p. 34)

El estado de resistencia: Cuando un individuo es sometido en forma prolongada a la amenaza de agentes lesivos, físicos, químicos, biológicos o sociales, el organismo no puede sostener indefinidamente la reacción original, por lo cual prosigue a su adaptación a dichas demandas de manera progresiva, en una nueva fase de adaptación o resistencia.

Durante esta fase suele ocurrir un equilibrio dinámico u homeostasis entre el medio externo interno del individuo. A diferencia de la primera fase, que es breve, la segunda es más prolongada, duración que depende de las persistencias del agente agresor y la capacidad del organismo para resistir. Cuando esa capacidad disminuye o se agota comienza la siguiente fase. (Oblitas, 2004, p. 34).

Fase de agotamiento: es la fase terminal del estrés. Esta se caracteriza por la fatiga, por la ansiedad y la depresión, las cuales pueden aparecer por separado o simultáneamente. La fatiga incluye un cansancio que no se restaura con el sueño nocturno, y generalmente va acompañada de nerviosismo, irritabilidad, tensión e ira. Respecto de la ansiedad la persona vive frente a una diversidad de situaciones, no solo ante el agente estresante, sino ante experiencias que normalmente no se la producirían. En cuanto a la depresión, la persona carece de motivación para encontrar placenteras sus actividades, sufre de insomnio, sus pensamientos son pesimistas y los sentimientos hacia sí misma son cada vez más negativos. (Naranjo, 2009, p. 175).

A partir de estas características de las fases del estrés también pueden hacer una revisión del concepto de estrés, como una respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier tipo de demanda.

Enfoque del estrés:

Son tres los más representados: el estrés focalizado en la respuesta, propuesto por Selvey; el estrés centrado en el estímulo estudiado por Holmes y Rahe y el estrés basado en la valoración cognitiva planteado por Lazarus .

Estrés basado en la respuesta: Para Hans Selye el estrés es un conjunto de reacciones y de factores orgánicos desencadenado a colación de un acontecimiento. Sea cual fuera la causa las personas reacciona de la misma manera, esta respuesta fue denominada: Síndrome General de adaptación y comprende tres fases: alarma, resistencia y agotamiento.

Alarma: la presencia de la situación estresante coloca al individuo en una situación de alerta, que se traduce en un aumento de tensión arterial y de la frecuencia cardíaca o se altera el ritmo de respiración. Esta reacción le indica al individuo que debe de ponerse en guardia.

Resistencia: La persona busca contrarrestar la presión bien enfrentándola o adaptándose al estresor.

Agotamiento: cuando la persona no es capaz de repeler la acción del estrés, se entra en una fase de claudicación y la vida de la persona corre riesgo.

Es decir, el estrés es una respuesta adaptativa mientras no exceda los límites y se convierta en una amenaza para la persona.

El modelo de Selye resulta intuitivo y atractivo, pero ha recibido las siguientes críticas: el concepto de inespecificidad, ya que existen evidencias de que estresores particulares pueden producir diferentes patrones de respuestas o cambios específicos en el funcionamiento neurofisiológico y la poca relevancia que concede a los aspectos psicológicos, cuando la investigación demuestra que la evaluación de los acontecimientos es crucial en la determinación del estrés (Fernández, 2009, p. 32).

Estrés basado en el estímulo: Se asocia con los estímulos ambientales porque se considera que estas pueden desorganizar o alterar las funciones del organismo. Los autores que han desarrollado esta teoría son Holmes y Rahe. Debido a las diferencias de las personas el estrés no tiene el mismo efecto estresor en todos los individuos, Witz, 1970 (citado en Sandin, 1995, p. 25) clasificó las situaciones generadoras de estrés más comunes en: procesar información veloz-

mente de las situaciones generadoras de estrés más comunes en: procesar información velozmente, estímulos ambientales nocivos, percepción de amenazas, funcional fisiológicas alteradas, aislamiento y encierro, bloqueos y obstáculos para llegar a una meta, presión grupal y frustración. Esta teoría da bastante importancia a las situaciones sociales y al ambiente, por ello recibe el nombre teoría psicosocial del estrés.

Estrés basado en la interacción: Para Lazarus y Folkman (1986, p. 87) el estrés resulta de la interacción entre el individuo y su medio. Es decir, el impacto de la situación estresante se ve mediatizado por la evaluación que hace la persona de la situación, esta valoración dependerá de los recursos personales, sociales o culturales que tenga la persona para hacer frente. Cuando el individuo considera que la situación sobrepasa su capacidad de respuesta se produce la situación de estrés. En esta teoría a diferencia de las anteriores el foco de atención, se desplaza de los agentes estresores, o de la respuesta fisiológica emitida por el individuo hacia la evaluación cognitiva que esta realice de la situación, de ahí que haya recibido el nombre de mediación cognitiva.

1.2.2. Estrés académico

Es aquel que surge en los colegios, universidades e instituciones educativas dedicadas a la formación técnica o profesional. El estrés afecta el funcionamiento académico del estudiante universitario interfiriendo en los comportamientos adaptativos tales como la dedicación al estudio, la asistencia a clases o dificultando procesos cognitivos (Lumley y Provenzano, 2003, citado por Gonzales, Fernández, Gonzales y Freire, 2010, p. 152).

En el estrés académico están presentes tres elementos: estresores, las consecuencias y las variables moduladores.

- Los estresores académicos o estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una presión excesiva.
- Las consecuencias del estrés académico sobre la salud y el bienestar psicológico del estudiante, su funcionamiento cognitivo y socioafectivo, su rendimiento académico, etc.
- Las estrategias de afrontamiento

(Cabanach, Fernández, Gonzales y Freire, 2010, p. 152.)

Después de lo expuesto anteriormente, se define al estrés académico como el conjunto de respuestas físicas, afectivas y conductuales que el estudiante presenta frente a las demandas académicas que considera desbordante que son propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la organización administrativa de su institución educativa.

1.2.2.1. Factores que generan el estrés:

Los factores o estresores académicos son las situaciones que el estudiante percibe como amenazadoras, que provienen del contexto académico.

a. Las evaluaciones: Las evaluaciones siempre se han asociado a un factor que genera estrés en los estudiantes. De hecho, una buena parte de la investigación sobre el estrés de los estudiantes universitarios ha estudiado su relación con los procesos de evaluación. “La realidad es que los estudiantes le otorgan una elevada importancia, con el consiguiente potencial inductor de altos niveles de estrés. De este modo, todo lo relativo a las pruebas y exámenes a los que los estudiantes deben enfrentarse representan un tipo crítico de situaciones de estrés” (Feldman, Goncalvez, Chacón Bagez y de Pablo, 2008 p. 747)

Hay dos elementos que están presente en este miedo a los exámenes: cognitivo y emocional: El componente cognitivo del temor a la evaluación, también denominado preocupación (worry) o dialogo interno, hace referencia a la actividad mental generada en torno a la situación del examen y sus potenciales consecuencias para la persona. Esta dimensión cognitiva de la aprensión a las situaciones de evaluación se produce antes, durante y después del examen. (Souto, 2013, p.111).

Un estudiante que presenta altos niveles de ansiedad ante los exámenes puede generar pensamientos centrados en la comparación desfavorable con sus compañeros, como “mis compañeros realizarán el examen mejor que yo”, o dudas sobre su propia capacidad, como “no seré capaz de realizar bien el examen”; o atribuciones negativas acerca de las consecuencias del fracaso, como “si no doy este examen, todos pensarán que soy tonto”. Como se dijo anteriormente estos pensamientos se presentan antes, durante y después del examen, encontrándose que los niveles de ansiedad frente a los exámenes, se relacionan con diferencias cuantitativas y cualitativas el funcionamiento de los procesos cualitativos.

Por otra parte, la emotividad comprende el segundo elemento de la ansiedad frente a los exámenes. Los altos niveles de activación o arousal afectivo son generalmente evidencias fisiológicas a través de las respuestas fisiológicas (tensión muscular, incremento de la tasa cardiaca y frecuencia respiratoria, sudoración, temblores, mareo, náuseas o síntomas gastrointestinales) que se produce ante las situaciones de evaluación. (Souto, 2013, p.112).

De los dos elementos mencionados el que tiene una mayor influencia en el rendimiento académico es el componente cognitivo, que, a través del modelo de interferencia cognitiva, proporciona una explicación a este hecho. Es decir, los estudiantes que presentan elevados niveles de ansiedad ante los exámenes obtendrían un rendimiento inferior debido a su mayor vulnerabilidad a experimentar interferencias o distracción cognitiva. Así, si no pueden suprimir los pensamientos internos relacionados por la preocupación por los resultados de la prueba, la comparación de su capacidad respecto a la de los demás, o simplemente por la consideración de que no están simplemente preparados para el examen, de modo que ello interferiría o les distraería de la realización de la tarea.

b.- La sobrecarga académica: se puede definir como la valoración que hace el individuo de las demandas académicas, percibidas como desbordantes y amenazadoras. Muñoz (2003) lo define como la excesiva cantidad de tareas y/o horas de clase, que generan la falta de tiempo libre, dificultades en combinar la vida académica y personal, dificultades para mantener la concentración (p. 45) .

Dentro de esta sobrecarga hay que diferenciar entre el exceso de trabajo (sobrecarga cuantitativa) y la excesiva dificultad y complejidad del mismo (sobrecarga cualitativa). Como consecuencia de la limitación del tiempo disponible para dedicarlo a sus estudios, de sus propias limitaciones o como resultado de un plan de estudios con un número excesivo de asignaturas o con un grado de exigencias excesivamente elevado, entre otras razones, el estudiante se ve sobrepasado en sus recursos. (Cabanach y otros, 2010, p. 153.)

La percepción de sobrecarga por parte del estudiante representa un factor de vulnerabilidad frente al estrés. Se ha demostrado que el incremento en los niveles de carga objetiva de trabajo académico (horas de clase, trabajos a presentar y número de exámenes), se correlaciona con una mayor percepción de estrés,

que es un estado más elevados de ansiedad y un mayor número de problemas autoinformados. La percepción de sobrecarga por parte del estudiante representa un factor de vulnerabilidad ante el estrés. Kember (2004) al respecto afirma:

Está demostrado cómo el incremento en los niveles de carga objetiva de trabajo académico correlacionaba con una mayor percepción de estrés, estados más elevados de ansiedad y un mayor número de problemas de salud autoinformados.

La sobrecarga académica se ha asociado al número mayor de horas que el estudiante debe dedicar a clases y a realizar sus tareas; también deben ser consideradas otras variables como variables contextuales y personales. Las variables contextuales hacen referencia a las características de los contenidos, la falta de información, el tipo de evaluación; y las variables personales, el valor que el estudiante da a las tareas, su capacidad para organizar sus tiempos, la relación bidireccional que establece el docente con los estudiantes, va a generar que el estudiante siente que las demandas sobrepasan sus recursos (p.185).

c. Condiciones del proceso de enseñanza - aprendizaje: se define a las condiciones como el conjunto de características y situaciones que favorecen el aprendizaje, aquí se distinguen las internas y externas. Las condiciones internas son las cualidades que tiene el estudiante que les van a facilitar su aprendizaje y las externas se definen a las situaciones o contextos que ejercen influencia sobre el aprendizaje. En este caso se desarrollan las condiciones externas que son situaciones que generan estrés en los estudiantes.

Dentro de este factor tenemos la relación de profesor –alumno; aquí se refiere al estilo de enseñanza, clima fomentado en el aula, dominio de la materia que dicta. García (2011) encontró que las metodologías de enseñanza basadas en la memorización se relacionaban con niveles más elevados de estrés percibido, en comparación con otras metodologías que implican la selección, organización y elaboración de información. (p. 177).

También están las variables organizacionales como: planes de estudio, así Nerdrum, Rustoen y Ronnestad (2009) , llevaron a cabo un estudio longitudinal en

estudiantes universitarios noruegos de ciencias de la salud , concluyendo que es importante la claridad de la estructura del programa educativo como predictor del distrés psicológico, por delante de la calidad de los docentes (p.370); así como la falta de información sobre las demandas específicas del entorno educativo supone un elemento que incrementa la percepción del estrés y la sobrecarga. El, número de alumnos, trámites administrativos y condiciones físicas de las aulas, también pueden generar estrés (Kint, 2011, citado en García, 2014, p. 101).

El tipo de curso, el nivel y el tipo de titulación también son variables que generan estrés académico en los estudiantes. Existen numerosos trabajos que muestran que los estudiantes de las ciencias de la salud, muestran mayores niveles de estrés que sus iguales que estudian otras disciplinas (Dribye, Thomas y Shanafelt, 2006), experimentando un incremento significativo cuando se encuentran en la segunda fase de su formación, que con lleva al internamiento clínico (Rdacliferr y Lester, 2003) (Citado por Souto, 2013, p. 120).

Cuando se produce un cambio de metodología de enseñanza, la relación profesor-estudiante podían alterar los niveles de sobrecarga percibida manteniendo un currículo altamente exigente (Kember y Leung, 2006, citado por Cabanach y otros, 2016, p. 190)

La relación entre el profesor y el alumno que incluye variables como el estilo del profesor, la experticia del profesor, la personalidad del profesor, la retroalimentación y apoyo brindado a los estudiantes, las expectativas y los conflictos en los objetivos, la ambigüedad de roles, entre otros.(Muñoz, 2003, p. 65).

d. Clima Social Negativo

Para Biggs (2005) el clima social del aula es la forma como los académicos y los estudiantes sienten las cosas, productos de sus interacciones formales e informales, lo que tienen efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes (p. 87). Es forma de sentir llevar a definirlo como la perciben los docentes y estudiantes su espacio, para algunos casos serán positivo y para otros negativos.

Existen factores que influyen directamente en el clima del aula, mejorando la calidad del mismo y la percepción que tengan los docentes y estudiantes. Estos factores son el ambiente físico, la metodología de la clase, la relación interpersonal entre el docente y sus estudiantes y entre los mismos estudiantes.

EL clima social positivo en el aula es aquel donde el docente mantiene un trato

cordial y respetuoso hacia los estudiantes, promoviendo su participación activa, además de manifestar una buena disposición para responder de forma activa las dudas de los estudiantes (Aron y Milic, 2004, p. 26).

Un buen clima social favorece el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades de resolución de conflictos (tanto personales como sociales), especialmente las habilidades de negociación. Ello desempeña un papel de amortiguación o reducción del estrés. En efecto, el apoyo social contribuye a que el estudiante afronte más eficazmente la situación estresante o atenúa la experiencia de estrés cuando ya se ha producido (Ojeda, 2001, p. 157).

El clima social negativo en un aula es aquel donde hay una mala relación entre docente y estudiantes lo que genera: indisciplina, escasa o nula participación de los estudiantes en clase, mala interacción entre los estudiantes y una excesiva competitividad entre los estudiantes. Los climas sociales negativos producen: estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente. (Aron y Milic, 2004, p. 26).

Ríos, Bozzo, Marchant, Fernández, (2010) encontró que una mala relación interpersonal, infraestructura y equipamiento inadecuado genera un mal clima dentro de las aulas universitarias (p. 125).

e. Baja Autoestima académica El estudiante se siente perdido y se siente poco capaz de hacer frente a las demandas educativas. Tal como confirma los resultados encontrados por Cabanach, Fernández, Gonzales, Freire, Del Mar (2014). "... lo que sugiere que cuando la autovaloración del estudiante es baja, se incrementa significativamente el riesgo de que determinados factores del contexto académico sean percibidos como una amenaza". p. 53. Lo que se entiende, porque el estudiante siente que no puede enfrentar a las demandas académicas de la universidad, generando una situación de estrés en él.

Los estudiantes con baja autoestima llevan un afrontamiento menos eficaz, "tienden a sobregeneralizar los fracasos (...) y aprenden respuestas de evitación para evitar las emociones negativas (...) pueden llegar a tener dificultades para enfrentar los problemas , lo que probablemente genere que el fracaso se repita, retroalimentando así su baja autoestima". (Crocker y Wolfe, 2010, Citado por Rodríguez y Caño, 2010, p. 391).

f. Falta de control sobre su propio rendimiento: El estudiante percibe que no tienen un control sobre su trabajo académico cuando no puede planificar sus tiempos, sus clases, las estrategias de aprendizaje, los horarios, no elige bien sus actividades extra académicas; ello predice el estrés académico en el estudiante. (Cabanach, y Freire, 2010, p. 153) . Por ello el estudiante percibe que todo el esfuerzo que realiza no genera los resultados que él espera y que las personas que lo rodean no reconocen el esfuerzo que realiza.

La baja percepción de control sobre las situaciones a afrontar propicia la aparición de sentimientos de indefensión, lo que disminuye la capacidad para focalizarnos en la gestión del problema (Skinner, 1995, citado por Freire, 2014, p. 253). Los estudiantes que se perciben como menos capaces de controlar su trabajo académico utilizarán las estrategias de evitación, porque no creen que puedan enfrentar el problema, por ello prefieren evitar el problema y enfrentar los sentimientos negativos que surgen de ello.

1.2.3. Afrontamiento

Lazarus y Folkam (1986) conciben al afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas e internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de los individuos. Estos esfuerzos se rigen en verdaderas tentativas de eliminar o, cuanto menos reducir el impacto, del estímulo estresor y, en consecuencia, prevenir la respuesta del estrés (p. 98)

Para Schwarzer y Schwarser, 1996, (Citado por Piomontesi y Heredia, 2009, p. 103), para conceptualizar el afrontamiento hay que tomar en cuenta tres puntos: a) el afrontamiento no refiere únicamente a la conducta llevada a cabo completamente, sino que alude a cualquier esfuerzo realizado, aunque se desista prematuramente, b) el esfuerzo puede expresarse tanto como conductas externas como procesos cognitivos y c) la valoración cognitiva de la situación como desafío o amenaza constituye un prerrequisito para iniciar la respuesta. Bajo lo dicho anteriormente cualquier intento puesto en marcha por el individuo para combatir el estrés, constituiría en sí misma una estrategia de afrontamiento. (Freire, 2014, p. 239)

Estrategias de afrontamiento:

Las estrategias de afrontamiento se definen como el “proceso de esfuerzo cognitivo y comportamental que adopta para hacer frente a las demandas concretas externas y/o internas que se perciben agotadoras o excesivas para los recursos propios” (Cabanach, 2010, citado por Alva y Yanac, 2017, p.31). Se refiere a diversas las formas de responder que tiene la persona ante aquellas situaciones internas o externas que considera que son una amenaza para él. Hay una diversidad de clasificaciones que se centran en el esfuerzo, en el método empleado, en el tipo de respuesta y en la dimensión temporal del afrontamiento.

a. Centrado en el centro del esfuerzo: propuesto por Lazarus y Folkman (1986), quienes las agrupan en centradas en el problema y en la emoción.

Las estrategias centradas en el problema, el individuo trata de modificar y/o resolver la situación estresante o, cuanto menos reducir su impacto, en la medida de lo posible. Este tipo de estrategia permite controlar la relación perturbada entre el individuo y su entorno, mediante la solución de problemas, la toma de decisiones, y/o la acción directa. Dentro de estas estrategias se aplican estrategias cognitivas y conductuales, ejemplo: definir el problema, planificar como abordarlo, buscar información, cambiar el nivel de aspiraciones, entre otras.

Las estrategias centradas en la emoción, buscan la regulación de las emociones negativas asociadas al agente estresante. Por ejemplo, reevaluar la situación de manera positiva, compararla con otras peores, asumir la responsabilidad del problema, o atribuírsela a otras personas, intentar distanciarse físicamente y cognitivamente de la situación, reprimir las emociones, expresarlas abiertamente, buscar comprensión y consuelo en nuestros seres queridos, entre otras conductas conformarían tentativas de afrontamiento de índole emocional.

b. Centradas en el método empleado: se agrupan en afrontamiento de aproximación o acercamiento y afrontamiento de evitación o huida.

El afrontamiento de aproximación incluye todas aquellas estrategias cognitivas y conductuales movilizadas hacia la modificación de la situación potencialmente estresante, o bien las emociones negativas subyacentes. Entre ellas se encuentra la búsqueda de apoyo, la regulación emocional, la aceptación de la situación, o la reestructuración cognitiva de la misma.

Por el contrario, el afrontamiento evitativo alude a aquellas estrategias cognitivas –conductuales, que permite evitar hacer frente al problema o las emociones negativas que se derivaran de ellas. Negar un problema, evitar pensar en él, distraerse con otras actividades, desear que las cosas fueran de otra manera o el humor, son formas de este tipo de estrategias.

Dentro del afrontamiento aproximativo, algunos autores aluden a la existencia de un afrontamiento asimilativo y acomodativo. A través del primero, el individuo trata de modificar su entorno, para adaptarlo a sus necesidades. En el afrontamiento por acomodación, es el individuo quien se adapta a las circunstancias ambientales. Por ejemplo: acepta tal como es la situación, reevaluándola de manera más positiva, rebajando su nivel de aspiraciones. Aparentemente el afrontamiento por acomodación parece un mecanismo evitativo, porque el individuo no trata de modificar la situación. Sin embargo, el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo por Skinner (2003), evidencian que este tipo de estrategias constituyen intentos deliberados de adaptación a eventos incontrolables.

Normalmente el afrontamiento por acomodación y asimilación sucede en orden cronológico. En primer término, las personas tratamos de alterar la situación a la que nos enfrentamos (afrontamiento asimilativo). Cuando no, lo logramos, nos afanamos a adaptarnos a ellas, intentándoles encontrarlas un sentido personal (afrontamiento acomodativo).

Estos mecanismos de afrontamiento han recibido el nombre de mecanismo de control primario y control secundario, así como afrontamiento centrado en el dominio y afrontamiento centrado en la significación. El afrontamiento acomodativo recibe el nombre de afrontamiento centrado en la significación en la medida en que el individuo se apoya en sus creencias y valores para encontrar, o recordarse a sí mismos, los beneficios que ofrece la situación estresante. (Freire, 2014, p. 240).

c. Según el tipo de esfuerzo o nivel de respuesta: Propuesto por Fernández-Abascal, en 1997 Se propone entre el afrontamiento cognitivo y afrontamiento conductual. Por ejemplo, las personas frente a un problema, tratamos de convencernos a nosotros mismos de que no vale la pena darle

más vuelta, que ya pasará. Otras veces optamos por buscar asesoramiento experto para dar cuenta del problema. Ambos ejemplos son ejemplos de afrontamiento cognitivo y conductual. (Freire, 2014, p. 241).

d. Según la dimensión temporal del afrontamiento: frente a las demandas estresantes, las personas pueden manejarlas antes que la situación se produzca, mientras estas tienen lugar o con posterioridad del evento. Para Beehr y McGrath, 1996 (Citado por Freire, 2014, pp. 243-244) diferencian cinco tipos de estrategias de afrontamiento:

Afrontamiento preventivo, se pone en marcha antes que el evento estresante se produzca o pueda llegar a producirse ejemplo; el fumador puede abandonar el tabaco con el objeto de evitar el riesgo de padecer cáncer de pulmón.

Afrontamiento anticipatorio: el individuo se anticipa al problema, poco antes de que este se manifieste, ejemplo: estudiante puede grabar su trabajo que está haciendo en ordenador portátil antes de quedarse sin batería y perder la información.

Afrontamiento dinámico: se aplica mientras se produce el evento estresante. Ejemplo: un atleta fatigado puede animarse así mismo durante la competencia, pensando en que si realiza un pequeño esfuerzo final llegará a la meta
Afrontamiento reactivo: una vez que la situación estresante ha tenido lugar, contarle a tu pareja que acabas de tener una discusión con tu madre.

Afrontamiento residual: que hace referencia a aquellas referencias implementadas mucho tiempo después de ocurrido el problema, con la pretensión de paliar sus efectos a largo plazo. Por ejemplo; una persona que trata de controlar pensamientos intrusivos, años después de sufrir un accidente traumático.

Afrontamiento general y específico: Para Frydenberg y Lewis (1996) el afrontamiento general es el modo en que el individuo encara habitualmente cualquier situación estresante, lo que reflejaría su estilo de afrontamiento, mientras que el específico se refiere a como hace frente a un problema particular.

Las taxonomías descritas no son excluyentes entre sí, de manera que una misma estrategia puede encuadrarse en cada una de estas tipologías, en función del criterio analizado. Las estrategias de afrontamiento es un constructo multidimensional (Skinner, 2003). Por ejemplo, la valoración positiva de suspender

un examen, es decir centrarse en los aspectos positivos de este hecho (considerar que sólo es una prueba, qué habrá más oportunidades, que bastará con incrementar un poco el esfuerzo personal para superarlo etc), como una estrategia de afrontamiento centrada en la emoción, aproximativa, acomodativa, cognitiva y reactiva.

La controversia dirige en determinar si ciertas formas de afrontamiento resultan más adaptativas que otras, esto es, si esta cuestión constituye, como señala Somerfield y McCrae (2000), uno de los aspectos más desconcertantes de la investigación. No hay malas o buenas estrategias, sino que va a depender del individuo en particular como de la situación concreta que ha de afrontar y de las condiciones en que hay que hacerlo.

Por último, la eficacia adaptativa de cualquier estrategia de afrontamiento debe determinarse tomándose en consideración el contexto en el que se utiliza. Habrá estrategias que operen bien en un contexto y no en otro. En el plano académico suele considerarse que las estrategias activas (análisis y planificación de la situación, la reevaluación positiva, la supresión de actividades distractoras). Sin embargo, la funcionalidad de las estrategias como el distanciamiento (conductual o mental), la evitación y en general, la focalización en las emociones, suele ser más limitada puede ser útiles en un momento dado para reducir el efecto negativo, escapar de la presión y recargar energías con vistas a renovar el compromiso con las tareas, pero su utilización habitual es desadaptativa. (Freire, 2014, p. 244).

Después de expuesto los diversos tipos de estrategias de afrontamiento Rodríguez, Pastor y López (1993) han concluido lo siguiente:

En primer lugar, las estrategias de evitación parecen más eficaces a corto plazo, mientras que las estrategias de aproximación lo son a largo plazo. La evitación es una forma válida de afrontamiento en su periodo inicial, cuando los recursos emocionales son limitados.

En segundo lugar, hay datos que establecen que la evitación es mejor que la aproximación, si la situación es incontrolable, mientras que la aproximación es mejor si hay un control potencial. La aproximación permite sacar ventajas de las oportunidades para el control.

En tercer lugar, parece que la respuesta de afrontamiento más adaptativa es la más adecuada a la situación (p.355).

e. Estrategias de afrontamiento aplicadas al ámbito académico universitario según Cabanach (2010)

Este modelo contempla la evaluación cognitiva, el cual es un proceso mediante el cual se determina si un acontecimiento es relevante para el bienestar y de qué modo lo es. Para este proceso Cabanach denomina dos etapas: la primera etapa se caracteriza porque la persona intenta determinar lo que hay en juego en esa situación, y resolver si existe algo potencialmente perjudicial o beneficioso respecto a los adjetivos personales. La segunda etapa se caracteriza porque el individuo determina que puede hacer para superar o prevenir las situaciones o los problemas y/o optimizar sus beneficios.

Para Cabanach (2010) el concepto de afrontamiento “haría mención al tipo de estrategias adoptadas por la persona para hacer frente a las situaciones estresantes a partir de la reevaluación cognitiva de la misma. Partiendo de este concepto, el afrontamiento tendría dos funciones principales: la primera sería regular las emociones provocadas por la situación estresante y la segunda modificar la relación problemática entre la persona y el medio ambiente que genera estrés” (p. 53).

Esta dentro del marco del modelo transaccional Gonzales, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, (2010) realizan la siguiente clasificación: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

Reevaluación positiva es un tipo de afrontamiento activo dirigido a crear una nueva situación del problema. Tratando de resaltar aspectos positivos o activando expectativas positivas para enfrentar al problema.

Planificación esta estrategia de afrontamiento está dirigida a modificar o controlar instrumentalmente la situación, implicando una aproximación analítica y racional del problema. En este caso el afrontamiento se dirige al análisis de la dificultad y al subsiguiente desarrollo y supervisión y un plan de acción para su resolución. (p.57). Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Gonzales (2010), encontraron que los estudiantes que usan las estrategias de planificación (comportamiento) son aquellos que tienen una alta creencia de autoeficacia. (p.85)

Búsqueda de apoyo en ella se recurre a otras personas para buscar apoyo, se distinguen dos tipos: apoyo social al problema, consiste en la búsqueda de información y consejos acerca de cómo resolver el problema; y el apoyo social emocional consiste en buscar en los demás el apoyo, empatía y comprensión para aliviar la reacción emocional negativa. (Cabanach y otros, p.57). Esta estrategia si es empleada con el fin de pedir información y consejo como si se recurre a ella para hallar comprensión, puede resultar adaptativa, siendo una estrategia de afrontamiento eficaz; sin embargo, no es así en el caso de que quien la solicita se vuelva dependiente de otras personas para solucionar sus problemas (Hess y Richards, 1999, Citado por Cabanach y otros, 2013, p.27).

Skinner, Pitzer y Steele, 2013, citado por Freire (2014), han hecho una exhaustiva revisión de los procedimientos de afrontamiento que resultarían eficaces y aquellos que serían disfuncionales en el dominio académico concluyendo que:

De acuerdo con esta categorización, los mecanismos más adaptativos (tabla 1) para hacer frente a las demandas académicas serían la planificación, la búsqueda de ayuda con fines instrumentales, la búsqueda de confort (apoyo emocional), el autoapoyo (darse ánimos a uno mismo) y el compromiso. En cambio, los mecanismos desadaptativos (Tabla 2) experimentar confusión cognitiva, des-implicarse mentalmente de los problemas, ocultárselos a las personas más cercanas, autoculpabilizarse sistemáticamente de todos los males, rumiar los problemas y proyectar en los demás la responsabilidad de todo lo negativo que le ocurre a uno constituyen, de acuerdo con estos investigadores, estrategias decididamente disfuncionales para los estudiantes, en la medida en que obstaculizan la resolución de la tarea e, incluso, incrementan el malestar emocional (p.254)

Tabla 1

Estrategias adaptativas en el contexto académico

Estrategias Adaptativas de Afrontamiento		
Familia de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Definición
Resolución de problemas	Planificación	Tentativa de idear que hacer para resolver problemas o prevenirlos en el futuro.
Búsqueda de información	Búsqueda de apoyo	Acudir al profesor o a un adulto con la intención de encontrar ayuda instrumental para la comprensión del material o para idear como aprender más eficazmente.
Búsqueda de apoyo	Búsqueda de confort	Acudir a otras personas con la finalidad de encontrar consuelo y ánimo.
Autocofianza	Autoanimarse	Tentativa de autorregular las emociones más sobresalientes reforzando la confianza y el optimismo.
Acomodación	Compromiso	Esfuerzos por recordarse a uno mismo porque son importantes las tareas académicas y el esfuerzo merece la pena.

Adaptado por Freire (2014) de *Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping*, por E. A. Skinner et al., 2013, *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), pp. 805-806. Copyright 2013 por Sage Publications.

Tabla 2

Estrategias desadaptativas en el contexto académico

Estrategias Desadaptativas de Afrontamiento		
Familia de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Definición
Indefensión	Confusión	Respuesta de estrés basada en el hecho de que los pensamientos o los próximos pasos a dar son confusos o desorganizados.
Huida	Distanciamiento mental	Tentativa de evitar o huir mentalmente de los problemas y malos resultados.
Aislamiento social	Ocultación	Intento que los demás no descubran la existencia de situaciones negativas.
Delegación	Autoculpabilizarse	Lamentarse de uno mismo y de sus propios problemas
Sometimiento	Rumiación	Preocuparse por la parte negativa de una situación estresante.
Oposición	Proyección	Culpabilizar a otras personas de los sucesos negativos.

Adaptado por Freire (2014) de Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping", por E. A. Skinner et al., 2013, Educational and Psychological Measurement, 73(5), pp. 805-806. Copyright 2013 por Sage Publications

Variables moduladoras del estrés académico

Variables biológicas: las variables que pueden modular la respuesta de los estudiantes frente al estrés académico se tiene el género y la edad. El género es determinado por el sexo, sin embargo, contiene matices psicosociales, culturales y educativos.

No está determinada con exactitud la relación existente entre género y el estrés académico, sin embargo, se observa que las mujeres informan que perciben que tienen un mayor estrés académico. Ello puede suceder por un tema cultural, es decir por las mujeres tienen una mayor disposición de informar lo que están percibiendo que los varones. En esta dirección algunos trabajos han sugerido que los varones tienen una menor capacidad de detección del estrés que las mujeres (Davis y otros, 2000; Manssifiel, Addis y Courtenay, 2005, citado por SOuto, 2013. P. 56)

Además, puede que los valores tradicionalmente atribuidos al género masculino como la independencia, la invencibilidad o el poder constituyan una especie de barrera que les impida exteriorizar adecuadamente los niveles de estrés experimentados. De este modo, decir que perciben estrés para los varones universitarios podría significar una amenaza para las creencias sobre su propia masculinidad (Davies y otros, 2000, citado por Souto, 2013, p. 157)

Con respecto a edad se observa que los estudiantes más noveles presentan una mayor vulnerabilidad a percibir el estrés académico, ello se puede deber a que por su inexperiencia aún no han desarrollado estrategias para adaptarse a las nuevas demandas educativas que exige la universidad.

Variables moduladoras intrasíquicas Se refiere a variable psíquica y psicosociales que están presentes en las valoraciones que hace el estudiante de las demandas educativas. Dentro de las variables psicosociales, se tiene los factores de vulnerabilidad y de resistencia. Para Fernández-Abacal, 2003 (citado por Souto, 2013, p. 161) los factores de vulnerabilidad son aquellas características estables que conllevan hándicaps a la hora de valorar y enfrentar situaciones estresantes, resaltando el patrón de tipo A, la tipología de predisposición al estrés y la motivación de poder. Estas variables van a llevar a incrementar la reactividad afectiva del estudiante.

La intensidad afectiva con la que una persona acostumbra a responder ante la eventualidad de la vida cotidiana, se conoce como reactividad afectiva. (Vergara, Yarnoz, Carbonero, Romo y Martinez, 1989,p. 480.). La influencia de altos niveles de reactividad afectiva en los procesos de estrés académico se evidencia a través de la facilitación del deterioro emocional por parte de los estudiantes. Además, los estudiantes más reactivos perciben un contexto más competitivo en clase, lo que implica que la alta reactividad interviene en los procesos valorativos de las demandas académicas.

La motivación es una variable moduladora de cómo se percibe el estrés académico. Según Dweck, hay dos tipos de patrones motivacionales: los orientados al dominio y los patrones de indefensión. Los estudiantes que emplean patrones orientados al dominio usarán estrategias más efectivas para la resolución de tareas, acompañado de la creencia que pueden mejorar. Los estudiantes que están inmersos en los patrones de indefensión muestran una ineficaz cognición de la tarea y elaboran autoevaluaciones negativas cuando se enfrentan a las tareas. Los estudiantes orientados al dominio, gestionan mejor su fracaso y considerarían ello como una oportunidad para perfeccionar sus recursos de afrontamiento (Souto, 2013. p. 162).

Las creencias también es una variable moduladora, se define como la tendencia generalizada a percibir la realidad o a uno mismo de una determinada manera. En función a estas creencias el estudiante va a valorar las demandas educativas, así como las estrategias de afrontamiento que ella tiene para enfrentarlas (Lazarus, 1991, citado por Souto, 2013, p. 164). Estas creencias son: optimismo disposicional, el locus de control, la autoestima y la autoeficacia.

1.3. Justificación

1.3.1. Teórica

La investigación está orientada a determinar si los factores estresantes que se generan como producto de la demanda universitarias (exámenes, sobrecarga académica, clima social negativo, deficiencias metodológicas y carencia del valor de los contenidos (universidad) son los que se perciben como más estresantes o son los factores que se generan por una falta de actitud y aptitud (baja autoestima

académica, falta de control sobre su rendimiento, intervención en público) los que prevalecen. Además, si estos factores influyen en el uso de las estrategias de afrontamiento, ya que el modelo transaccional establece que el afrontamiento es una variable mediadora del estrés y que depende de la valoración cognitiva que hace el estudiante de las situaciones que considere como amenaza o desafío.

1.3.1. Práctica

Los resultados de la investigación permitirá conocer cuál es el factor estresante que influye en las estrategias de afrontamiento, también permitirá proponer acciones de mejora que podrían ser aplicados en la experiencia curricular de tutoría, desarrollo personal y en los talleres del consultorio psicológico se propondría, desarrollar talleres de estrategias de afrontamiento para enfrentar el estrés académico.

1.3.2. Metodológica

Se usará la técnica de análisis factorial que nos permitirá discriminar cuales son los factores más determinantes en nuestra muestra y la regresión multinomial para establecer si los factores influyen sobre la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo.

1.4. Problema

1.4.1. Problema General

¿Cómo influye los factores estresantes en las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?

1.4.2. Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cómo influye el clima social negativo sobre el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?

Problema específico 2

¿Cómo influye la sobrecarga académica en el en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?

Problema específico 3

¿Cómo influye las deficiencias metodológicas en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?

Problema específico 4

¿Cómo influye los exámenes en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?

Problema específico 5

¿Cómo influye la carencia de valor de contenidos en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?

1.5. Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

Existe influencia de los factores estresantes en el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

1.5.2. Hipótesis específicas:

Hipótesis específica 1

El clima social negativo influye en el uso de estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Hipótesis específica 2

La sobrecarga académica influye en el uso de estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Hipótesis específica 3

Las deficiencias metodológicas influyen en el uso de estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Hipótesis específica 4

Los exámenes influyen en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Hipótesis específica 5

La carencia del valor de contenidos influye en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar si los factores estresantes influyen en el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

1.6.2. Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar si el clima social negativo influye en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Objetivo específico 2

Determinar si la sobrecarga académica influye en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Objetivo específico 3

Determinar si las deficiencias metodológicas influyen en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Objetivo específico 4

Determinar si los exámenes influyen en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

Objetivo específico 5

Determinar si las carencias del valor de contenidos influyen en el uso de la estrategia de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.

II. Marco Metodológico

2.1. Variables

En esta investigación son de dos tipos:

Variables independientes:

Clima social negativo: El clima de aula donde hay una mala relación entre docente y estudiantes lo que genera: indisciplina, escasa o nula participación de los estudiantes en clase, mala interacción entre los estudiantes y una excesiva competitividad entre los estudiantes (Aron y Milic, 2004, p. 26).

Sobrecarga académica: lo define como la excesiva cantidad de tareas y/o horas de clase, que generan la falta de tiempo libre, dificultades en combinar la vida académica y personal, dificultades para mantener la concentración (Muñoz, 2003, p. 45).

Deficiencias metodológicas: Son los aspectos deficitarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollado por los profesores (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millan, 2008, p. 5).

Exámenes: Es el impacto que produce sobre el estudiante la evaluación y, en concreto, los exámenes, no solo el realizarlos sino el prepararlos, acercarse a la fecha o simplemente hablar sobre ellos (Cabanach y otros 2016, p. 42).

Carencia de contenidos: Es la preocupación que tiene el estudiante sobre lo que está estudiando carece de interés, utilidad futura, valor práctico, entre otros (Cabanach y otros, 2008, p. 5).

Variable dependiente:

Estrategias de afrontamiento: proceso de esfuerzo cognitivo y comportamental que adopta para hacer frente a las demandas concretas externas y/o internas que se perciben agotadoras o excesivas para los recursos propios” (Cabanach, 2010).

2.2. Operacionalización de variables

Variable independiente: Factores estresantes son las situaciones que el estudiante percibe como amenazadoras, que provienen del contexto académico (Cabanach, 2010)

Tabla 3

Operacionalización de la variable independiente

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA Y VALORES
Clima social negativo	Falta de compañerismo Excesiva competitividad Conflictos en el aula	49-50-51-52-53-54	Nunca (1) Alguna vez (2) Bastante s veces
Sobrecarga académica	Número de cursos Cumple fechas Excesiva información Tiempo insuficiente	27-29-31-32-33-34-36-38-39-40	(3) Muchas veces(4) Siempre(5)
Deficiencias Metodológicas	Forma de evaluar Trabajos incoherentes Expectativas altas Incoherencia contenidos	10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21	
Exámenes	Nervioso antes, durante y después del examen	5-6-7-8	
Carencia de valor de contenidos	No hay expectativas Poco interés	22-23-24-25	

Variable dependiente: estrategias de afrontamiento proceso de esfuerzo cognitivo y comportamental que adopta para hacer frente a las demandas concretas externas y/o internas que se perciben agotadoras o excesivas para los recursos propios” (Cabanach, 2010).

Tabla 4

Operacionalización de la variable dependiente

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA y VALORES
Reevaluación positiva	Pensamiento positivo	6-4-14-18-1-3-17-5-19	Nunca (1) Alguna vez (2) Bastantes veces (3)
Búsqueda de apoyo	Busca apoyo y consejo	21-20-23-8-13-10-2	Muchas veces (4) Siempre (5)
Planificación	Prioriza tareas y tiempos	11-9-12-7-22-15-16	

2.3. Metodología:

Hipotético – deductivo.

El método hipotético-deductivo es un proceso iterativo, es decir, que se repite constantemente, durante el cual se examinan hipótesis a la luz de los datos que van arrojando los experimentos. Si la teoría no se ajusta a los datos, se ha de cambiar la hipótesis, o modificarla, a partir de inducciones. Se actúa entonces en ciclos deductivos-inductivos para explicar el fenómeno que queremos conocer (Frías y García, 1996, p. 67).

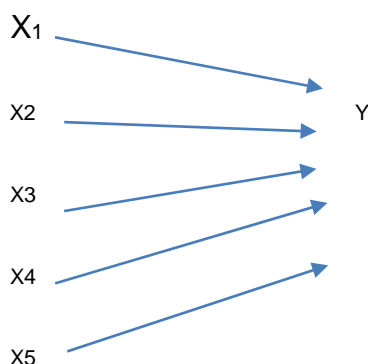
2.4. Tipo de estudio

Es de tipo sustantiva, puede responder a los problemas teóricos o sustantivos o específicos, en tal sentido, está orientada a describir, explicar, predecir la realidad, con lo cual va en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica. De nivel explicativo (Sánchez y Reyes, 2006, p. 56).

2.5. Diseño:

Es no experimental porque la investigación se ha realizado sin la manipulación deliberada de las variables, se le ha observado en su ambiente natural para después analizarlo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 152).

Es transaccional correlaciones causales, es transaccional porque tiene como objetivo analizar las relaciones causales de variables en un momento dado. En este diseño las causas y efectos ya ocurrieron en la realidad o suceden durante el desarrollo del estudio. La relación causal lo establece el investigador de acuerdo con su hipótesis, las cuales se fundamenta en la revisión de la literatura. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 158).



X variable independiente:

X₁ Clima social negativo

X₂ Sobrecarga académica

X₃ Deficiencias Metodológicas

X₄ Exámenes

X₅ Carencia de valor de contenidos

Y Variable dependiente: Estrategias de afrontamiento

2.6. Población y muestra

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) la población “Es el conjunto de unidades posibles de ser medido sobre alguna característica común que determinan un problema de investigación” (p. 367)

La población en el 2015 estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes del VI ciclo de las escuelas profesionales de Derecho, Ingeniería Civil e Ingeniería Ambiental. La población fue:

Tabla 5

Población

ESCUELA PROFESIONAL	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Derecho	359
Ingeniería Civil	105
Ingeniería Ambiental	157
TOTAL	621

La muestra es de tipo no probabilística intencionada

Tabla 6

Muestra

ESCUELA PROFESIONAL	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Derecho	1
Ingeniería Civil	6
Ingeniería Ambiental	2
TOTAL	35
	43
	2
	4
	0

Los criterios de inclusión para la muestra fueron:

- Ambos sexos.
- Matriculados en VI ciclo
- Matriculados en la experiencia curricular de Constitución y Derechos Humanos.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

2.7.1. Técnica de la encuesta

En el estudio se hará uso de la técnica de la Encuesta, por la modalidad de estudio y el tiempo de aplicación, al respecto se utilizará el instrumento escala de percepciones. En tal sentido, de acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2014) la escala es el procedimiento adecuado para recolectar datos a grandes muestras en un solo momento, de ahí que en este estudio se asume dicha técnica ya que como muestra se trabajará con un total de 240 unidades muestrales.

2.7.2. Instrumentos de recolección de datos:

A. Escala de estrés académico (ECEA)

La escala de estresores (ECEA) forma parte de cuestionario de estrés académico elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008). Está formada por 54 ítems que pretenden valorar el grado en que el estudiante percibe situaciones o circunstancias del contexto académico que de algún modo puedan presionar al estudiante, de forma que este los valore e términos de peligro o amenaza. Las respuestas a cada uno de los ítems siguen un esquema de tipo likert de 5 puntos, en el que el estudiante valora la frecuencia con la que se ve expuesto a diferentes condiciones, desde Nunca (1) hasta siempre (5).

Validez:

Para la investigación se realizó una validez de contenido y de constructo.

Validez de contenido es el grado en el que la medición representa el concepto o variable medida (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 201). Se desarrolló a través de los juicios de expertos, participaron cinco jueces especialistas, se utilizó la V de Aiken, estableciendo el valor de 1.00 para cada ítem. Por ello se afirma que los ítems evalúan lo que indica la teoría de factores estresantes. (ver anexo).

La validez de constructo explica cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 203).

Validez de constructo

Tabla 7

Medida de Kaiser-Meyer-Olkin y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.944
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado de gl	11184.396
	Sig.	0.000**

** significativo al nivel de 1%.

El instrumento de medición de factores estresantes fue evaluado para conocer la validez de constructo que permita verificar las dimensiones establecidas en la teoría. El principal supuesto es que los ítems del instrumento deben estar correlacionados, una forma de evaluar este hecho es mediante la Medida de Adecuación de la Muestra KMO propuesta por Kaiser, Meyer y Olkin. En la tabla 7, se observa que el resultado de KMO es 0.944, cercano a uno y revela la presencia de factores comunes, y por tanto indica la idoneidad del análisis factorial, asimismo, para verificar la significancia estadística se empleó la prueba de esfericidad de Bartlett mediante el estadístico Chi-Cuadrado cuya fórmula es:

$$\chi^2 = \left[n - 1 - \frac{1}{6(2p+5)} \right] \ln |R|$$

Los resultados indican un estadístico $X^2 = 11184.396$ y una probabilidad menor a 0.01, por lo tanto, existe correlación significativa entre los ítems del instrumento de factores estresantes; y se procede a realizar el análisis factorial para determinar los componentes y la varianza explicada por estos.

Tabla 8

*Determinación de número de factores a extraer y varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	23.792	44.059	44.059	13.842	25.632	25.632
2	3.410	6.316	50.375	7.454	13.804	39.437
3	2.893	5.358	55.733	5.839	10.813	50.250
4	2.285	4.232	59.965	5.246	9.715	59.965

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A la hora de determinar el número de factores que deben ser extraídos, se partió de la regla de incluir sólo aquellos componentes (4 dimensiones) señalados en el estudio. Los 4 componentes tienen autovalores de 2.285 a 23.792. En la Tabla 8 se muestra que los 4 componentes considerados en el análisis explican el 59.965% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 44.059%, es decir, el primer componente logra explicar cerca del 50% de la variabilidad.

Verificando las correlaciones de los ítems con cada uno de los 4 componentes (dimensiones), 29 ítems son ordenados por tamaño en el primer componente, de la misma forma, se incluyen 12 ítems en el segundo componente, 8 ítems en el tercero y 5 en el cuarto

Tabla 9

*Matriz de componentes (Factores) Rotados**

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
E53	.806	.225	.080	.112
E44	.774	.261	.187	.085
E52	.761	.227	.094	.153
E48	.744	.231	.070	.155
E46	.738	.224	.060	.084
E41	.722	.148	.245	.223
E43	.704	.310	.233	.009
E50	.704	.221	.220	.187
E49	.698	.206	.200	.121
E51	.692	.196	.270	.128
E45	.692	.175	.017	.150
E42	.690	.251	.253	.184
E47	.657	.305	.060	.189
E54	.649	.308	.034	.161
E37	.644	.143	.261	.352
E35	.639	.174	.284	.392
E34	.630	.200	.143	.325
E38	.619	.153	.242	.330
E40	.598	.167	.208	.282
E29	.574	.260	.267	.409
E39	.568	.139	.087	.283
E27	.555	.200	.260	.390
E30	.548	.123	.204	.432
E32	.534	.248	.333	.375
E33	.521	.238	.235	.379
E28	.489	.212	.383	.376

E31	.488	.231	.130	.426
E36	.471	.165	.145	.400
E8	.420	.395	.412	.076
E17	.198	.805	.113	.155
E18	.240	.780	.145	.191
E16	.236	.777	.109	.098
E15	.224	.743	.080	.125
E19	.285	.739	.189	.169
E14	.204	.713	.116	.150
E20	.348	.683	.198	.236
E21	.419	.583	.116	.278
E10	.242	.554	.434	.213
E11	.117	.533	.106	.173
E13	.477	.478	.234	.135
E12	.429	.444	.380	.054
E4	.079	.092	.815	.078
E1	.111	.092	.797	.146
E2	.127	.088	.794	.098
E9	.203	.148	.780	.037
E3	.176	.152	.766	.111
E5	.322	.317	.534	.036
E6	.447	.352	.501	.083
E7	.356	.396	.434	-.060
E23	.185	.160	.045	.783
E25	.222	.176	.065	.783
E24	.241	.112	.060	.763
E22	.207	.297	-.004	.683
E26	.385	.259	.212	.552

En la tabla 9 se observa las 5 dimensiones consideradas para la variable factores estresantes; estas fueron elaboradas en base a los componentes generados en la rotación varimax. El primer componente que tiene 29 ítems fue dividido en dos dimensiones (clima social negativo y sobrecarga académica); el

segundo componente recibe la denominación de deficiencias metodológicas; el tercer componente es la dimensión exámenes; finalmente el cuarto componente recibe la denominación de carencia de valor de contenidos.

Tabla 10

Ítems incluidos en cada dimensión.

Clima Social Negativo	Sobrecarga Académica	Deficiencias Metodológicas	Exámenes	Carencia de Valor de Contenidos
41	8	1	1	2
		0		2
42	2	1	2	2
	7	1		3
43	2	1	3	2
	8	2		4
44	2	1	4	2
	9	3		5
45	3	1	5	2
	0	4		6
46	3	1	6	
	1	5		
47	3	1	7	
	2	6		
48	3	1	9	
	3	7		
49	3	1		
	4	8		
50	3	1		
	5	9		
51	3	2		
	6	0		
52	3	2		
	7	1		
53	3			
	8			
54	3			
	9			
	4			
	0			

Confiabilidad:

Para la investigación se realizó la siguiente confiabilidad: El instrumento para los factores estresantes cuenta con ítems con opciones en escala Likert, por lo cual se ha utilizado el alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna, analizado la correlación media de cada ítem con todas las demás que integran dicho instrumento.

El Coeficiente Alfa de Cronbach se calcula con la siguiente formula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K :	El número de ítems
$\sum S_i^2$:	Sumatoria de Varianzas de los Ítems
S_T^2 :	Varianza de la suma de los Ítems
α :	Coeficiente Alfa de Cronbach

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Tabla 11

Criterio de interpretación del Coeficiente Alfa de Cronbach para la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos.

Bolívar (2002) y Pallella y Martins (2003)		Nunnally (1978)
➤ Muy Baja	: 0.01 a 0.20	➤ $\alpha \geq 0.70$: Investigación
➤ Baja	: 0.21 a 0.40	➤ $\alpha \geq 0.80$: Comparación de grupos de personas
➤ Moderada	: 0.41 a 0.60	
➤ Alta	: 0.61 a 0.80	➤ $\alpha \geq 0.90$: Decisiones importantes sobre personas individuales
➤ Muy Alta	: 0.81 a 1.00	

Los resultados en el estudio son:

Tabla 12

Coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad del instrumento para los factores estresantes

Variables	Dimensiones	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Factores estresantes		0.975	54
	Deficiencias Metodológicas	0.934	12
	Sobrecarga del Estudiante	0.927	10
	Intervención en Público	0.909	5
	Clima Social Negativo	0.908	6
	Falta del Control sobre el Propio Rendimiento	0.857	6
	Carencia del Valor de los Contenidos	0.876	4
	Baja Autoestima Académica	0.888	5
	Exámenes	0.895	4
	Falta de Participación en el Propio Trabajo Académico	0.851	3

Para la variable factores estresantes el coeficiente Alfa de Cronbach es 0.975; por lo tanto, el instrumento tiene muy alta confiabilidad; así mismo, en cuanto a los resultados específicos por cada factor, se observa que 4 de los 9 factores tienen coeficientes mayores a 0.90. El factor “falta de participación en el propio trabajo académico” tiene el menor valor con 0.851; sin embargo, se puede afirmar que el instrumento tiene muy alta confiabilidad en la medición de todos los factores. Considerando el criterio de Nunnally (1978), el instrumento con todos los ítems es confiable para realizar la investigación

B. Inventario de estrategias de afrontamiento (A-CEA),

Esta escala está conformada por un total de 23 ítems que pretenden evaluar formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento activo. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala Likert que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “Nunca” y el 5 con “Siempre”.

Validez

Para la investigación se realizó la validez de contenido y de constructo. La validez de contenido es el grado en el que la medición representa el concepto o variable medida (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 201). Se desarrolló a través de los juicios de expertos, participaron cinco jueces especialistas, se utilizó la V de Aiken, estableciendo el valor de 1.00 para cada ítem. Por ello se afirma que los ítems evalúan lo que indica la teoría de factores estresantes. (ver anexo)

La validez de constructo explica cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 203).

Tabla 13

Medida de Kaiser-Meyer-Olkin y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.957
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4215.179
	gl	253
	Sig.	0.000

** significativo al nivel de 1%.

El instrumento de medición de estrategias de afrontamiento fue evaluado para conocer la validez de constructo que permita verificar las dimensiones establecidas en la teoría. El principal supuesto es que los ítems del instrumento deben estar

correlacionados, una forma de evaluar este hecho es mediante la Medida de Adecuación de la Muestra KMO propuesta por Kaiser, Meyer y Olkin. En la tabla 13, se observa que el resultado de KMO es 0.957, cercano a uno y revela la presencia de factores comunes, y por tanto indica la idoneidad del análisis factorial, asimismo, para verificar la significancia estadística se empleó la prueba de esfericidad de Bartlett mediante el estadístico Chi-Cuadrado cuya fórmula es:

$$\chi^2 = \left[n - 1 - \frac{1}{6(2p+5)} \right] \ln |R|$$

Los resultados indican un estadístico $\chi^2 = 4215.179$ y una probabilidad menor a 0.01, por lo tanto, existe correlación significativa entre los ítems del instrumento de estrategias de afrontamiento; y se procede a realizar el análisis factorial para determinar los componentes y la varianza explicada por estos.

Tabla 14

*Determinación de número de factores a extraer y varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12.326	53.59	53.592	6.156	26.763	26.763
2	1.994	8.668	62.260	5.002	21.747	48.510
3	1.030	4.476	66.737	4.192	18.226	66.737

*Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A la hora de determinar el número de factores que deben ser extraídos, se partió de la regla de incluir sólo aquellos componentes (3 dimensiones) señalados en el estudio. Los 3 componentes tienen autovalores de 1.030 a 12.326. En la Tabla 14 se muestra que los 3 componentes considerados en el análisis explican el 66.737%

del total de la varianza. El primero de ellos explica el 53.592%, es decir, el primer componente logra explicar más del 50% de la variabilidad.

Verificando las correlaciones de los ítems con cada uno de los 3 componentes (dimensiones), 12 ítems son ordenados por tamaño en el primer componente, de la misma forma, se incluyen 7 ítems en el segundo componente y 4 en el tercero (tabla 15).

Tabla 15
*Matriz de componentes (Factores) Rotados**

Ítems	Componente		
	1	2	3
EA4	.779	.272	.200
EA6	.769	.179	.288
EA5	.753	.051	.214
EA1	.719	.204	.228
EA3	.684	.350	.122
EA17	.673	.285	.400
EA14	.669	.347	.365
EA15	.582	.270	.568
EA16	.582	.268	.526
EA19	.581	.303	.328
EA18	.580	.216	.576
EA12	.518	.305	.475
EA23	.169	.818	.264
EA21	.139	.774	.437
EA20	.163	.769	.268
EA8	.263	.759	.196
EA2	.373	.664	-.084
EA13	.355	.649	.285
EA10	.222	.636	.374
EA11	.337	.233	.778
EA9	.315	.309	.693
EA7	.419	.266	.608
EA22	.200	.477	.587

Tabla 16
Ítems incluidos en cada dimensión

Componente 1	Componente 2	Componente 3
1	2	7
3	8	9
4	10	11
5	13	22
6	20	
12	21	
14	23	
15		
16		
17		
18		
19		

En la tabla 16 se observa los ítems de cada componente; estas fueron agrupadas en base a los componentes generados en la rotación varimax.

Correlación Ítems Vs dimensiones.

Tabla 17

Correlación de los Ítems vs la dimensión reevaluación cognitiva.

Ítems		Reevaluación cognitiva
EA7	Correlación de Pearson	,742**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA1	Correlación de Pearson	,720**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA10	Correlación de Pearson	,714**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA16	Correlación de Pearson	,801**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA13	Correlación de Pearson	,740**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA18	Correlación de Pearson	,814**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA20	Correlación de Pearson	,699**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA4	Correlación de Pearson	,759**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA22	Correlación de Pearson	,745**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239

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

En la tabla 17 se observa que todos los ítems de la dimensión reevaluación positiva tienen correlación significativa ($p < 0.01$) con el total de la dimensión; esto tiene correspondencia con la teoría.

En la tabla 18 también se observa que los ítems de la dimensión búsqueda de apoyo tienen correlación significativa ($p < 0.01$) con el total de dicha dimensión.

Tabla 18

Correlación de los Ítems vs la dimensión búsqueda de apoyo.

Ítems	Búsqueda de Apoyo
EA14 Correlación de Pearson	,800**
Sig. (bilateral)	.000
N	240
EA8 Correlación de Pearson	,761**
Sig. (bilateral)	.000
N	240
EA2 Correlación de Pearson	,652**
Sig. (bilateral)	.000
N	240
EA11 Correlación de Pearson	,744**
Sig. (bilateral)	.000
N	240
EA5 Correlación de Pearson	,645**
Sig. (bilateral)	.000
N	240
EA21 Correlación de Pearson	,759**
Sig. (bilateral)	.000
N	240
EA17 Correlación de Pearson	,805**
Sig. (bilateral)	.000
N	240

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

En la tabla 19 también se observa que los ítems de la dimensión planificación tienen correlación significativa ($p < 0.01$) con el total de dicha dimensión.

Tabla 19

Correlación de los Ítems vs la dimensión planificación.

Ítems		Planificación
EA6	Correlación de Pearson	,788**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA3	Correlación de Pearson	,756**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA9	Correlación de Pearson	,737**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA19	Correlación de Pearson	,751**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA12	Correlación de Pearson	,783**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA15	Correlación de Pearson	,837**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239
EA23	Correlación de Pearson	,685**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	239

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

Como se puede observar en las tablas 17, 18 y 19, los ítems establecidos teóricamente para cada dimensión tienen correlación significativa con el total de la dimensión a la cual pertenecen, esto contradice a lo encontrado en el análisis factorial, ya que los resultados de dicho análisis consideran diversos aspectos de variabilidad así como del comportamiento de los datos muestrales; ante ello, se considera ambos análisis complementarios pero ceñidos al cumplimiento de la teoría descrita ampliamente en el estudio

Confiabilidad.

El instrumento para las estrategias de afrontamiento también cuenta con ítems con opciones en escala Likert, por lo cual se ha utilizado el alfa de Cronbach.

Los resultados en el estudio son:

Tabla 20

Coefficiente Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad del instrumento para estrategias de afrontamiento.

Variables	Dimensiones	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Estrategias de afrontamiento		0.960	23
	Reevaluación Positiva	0.928	9
	Búsqueda De Apoyo	0.909	7
	Planificación	0.912	7

Para la variable estrategias de afrontamiento el coeficiente Alfa de Cronbach es 0.960; por lo tanto, el instrumento tiene muy alta confiabilidad; así mismo, en cuanto a las dimensiones los valores son: 0.928, 0.909 y 0.912 para la reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación respectivamente. De acuerdo al criterio de Nunnally (1978), el instrumento es confiable para medir la variable estrategias de afrontamiento y sus dimensiones en la investigación.

2.8. Método de análisis de datos

Para analizar la variable dependiente estrategias de afrontamiento se utilizó la técnica de estatinos, con la cual se estableció tres categorías: alto, medio y bajo. Se decide trabajar con las categorías porque se define al afrontamiento como "... todos los esfuerzos cognitivos y comportamentales que hace el individuo para gestionar las demandas externas o internas que se perciban como agotadoras o excesivas para los recursos propios, independiente de que estos sean exitosos o no. (Cabanach, 2010, p. 53). Es decir todos los estudiantes utilizan algún tipo de estrategias sea en un nivel bajo, medio o alto. Lo que se quiere establecer es en cuál de los niveles existe la influencia de los factores estresantes.

Para establecer la influencia entre los factores estresantes y las estrategias de afrontamiento se aplicó el análisis de regresión logística multinomial que se aplica cuando se quiere estudiar el efecto que tienen varias variables independientes sobre la variable dependiente (categórica), es de utilidad para estimar la probabilidad que se presente el evento de interés. (Baron y Telles, 2004, p. 52)

III. Resultados

3.1. Categorización de la variable estrategias de afrontamiento

Los puntajes directos de la variable estrategias de afrontamiento fueron categorizados mediante la técnica de estaninos, para ello se obtuvieron la media, desviación estándar, mínimo y máximo.

Tabla 21

Medidas de resumen de los puntajes de estrategias de afrontamiento

	Estrategias de Afrontamiento
N	240
Media	69
Desviación Estándar	20
Mínimo	23
Máximo	115

La técnica de estaninos considera el cálculo de los Límites de la categoría central mediante la siguiente formula:

$$\mathbf{Media \pm 0.75 * Desviación Estándar}$$

Para las categorías baja y alta se consideran los valores inferiores y superiores de la categoría central.

Tabla 22

Categorías de la variable estrategias de afrontamiento

Categorías	Límites	Estrategias de Afrontamiento
Bajo	Inferior	23
	Superior	53
Medio	Inferior	54
	Superior	84
Alto	Inferior	85
	Superior	115

Modelo de regresión logística multinomial

El análisis de regresión multinomial se aplica cuando la variable dependiente tiene más de 2 niveles (Catena, Ramos y Trujillo, 2003, p.347).

Y: Estrategias de afrontamiento (Bajo, medio, alto)

X₁: Clima social negativo

X₂: Sobrecarga académica

X₃: Deficiencias metodológicas

X₄: Exámenes

X₅: Carencia de valor de contenidos

3.2. Análisis de los factores estresantes y estrategias de afrontamiento

Tabla 23

Estimaciones de los parámetros de los cinco factores estresantes y estrategias de afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento ^a	Factores estresantes	B	Error típ.	Wald	g	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
								Límite inferior	Límite superior
Medio	Intersección	.754	.608	1.537	1	.215			
	Clima Social Negativo	.029	.026	1.247	1	.264	1.029	.978	1.083
	Sobrecarga Académica	-.016	.027	.383	1	.536	.984	.934	1.036
	Deficiencias Metodológicas	.030	.027	1.159	1	.282	1.030	.976	1.087
	Exámenes	-.058	.035	2.812	1	.094	.944	.882	1.010
	Carencia de Valor de Contenidos	-.002	.051	.002	1	.962	.998	.904	1.101
Alto	Intersección	2.747	.792	12.046	1	.001			
	Clima Social Negativo	-.042	.036	1.321	1	.250	.959	.893	1.030
	Sobrecarga Académica	-.012	.036	.116	1	.734	.988	.920	1.061
	Deficiencias Metodológicas	.018	.035	.254	1	.614	1.018	.950	1.090
	Exámenes	-.160	.052	9.547	1	.002	.852	.769	.943
	Carencia de Valor de Contenidos	.085	.060	2.014	1	.156	1.088	.968	1.224

a. La categoría de referencia es: Bajo.

En la tabla 23 se observa los parámetros estimados para el modelo de regresión logística multinomial considerando los 5 factores estresantes como variables independientes y las estrategias de afrontamiento (en categorías) como variable dependiente. La referencia es la categoría Bajo.

En la estimación de los parámetros para el modelo donde Y=medio dado la referencia Bajo; se encontró que los coeficientes B tienen significancias superiores a 0.05, por lo tanto, no existe una influencia significativa de los factores estresantes sobre las estrategias de afrontamiento en la comparación Medio/bajo.

Asimismo, los intervalos de confianza de los Odds Ratio ($\exp(B)$) contienen a la igualdad, por lo tanto, no existe una razón de ventajas significativa de la categoría Medio en comparación al bajo.

En cuanto a la estimación de los parámetros para el modelo donde Y=alto dado la referencia Bajo; se encontró que los coeficientes B de la intersección y el factor exámenes tienen significancias inferiores a 0.05, por lo tanto, existe una influencia significativa del factor examen sobre las estrategias de afrontamiento en la comparación alto/bajo.

Asimismo, el intervalo de confianza de los Odds Ratio ($\exp(B)$) del factor exámenes no contiene a la igualdad, por lo tanto, existe una razón de ventajas significativa de la categoría Alto en comparación al bajo.

El modelo logístico queda representado de la siguiente manera:

$$(y = alto/x_{4i}) = \frac{1}{1 + e^{-(2.747 - 0.160X_{4i})}}$$

En el modelo se evidencia una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.852 (IC. 95%: 0.769 – 0.943), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje examen se incrementa.

3.3.1. Análisis del clima social negativo y estrategias de afrontamiento

Tabla 24
Estimaciones de los parámetros

Estrategias de Afrontamiento ^a	Factores estresantes	B	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
								Límite inferior	Límite superior
Medio	Intersección	.312	.471	.438	1	.508			
	Clima Social Negativo	.014	.014	.959	1	.327	1.014	.986	1.043
Alto	Intersección	1.857	.591	9.866	1	.002			
	Clima Social Negativo	-.070	.021	11.209	1	.001	.932	.894	.971

a. La categoría de referencia es: Bajo.

En la tabla 24 se observa la estimación de parámetros para el modelo logístico multinomial considerando como variable independiente el factor clima social negativo y la variable dependiente las estrategias de afrontamiento.

Considerando la categoría bajo como referencia, se encontró coeficientes significativos para la categoría alto, cuyos valores son 1.857 (sig.=0.002) y -0.070 (sig.=0.001) para la intersección y el factor clima social negativo respectivamente. El modelo logístico queda representado de la siguiente manera:

$$(y = alto/x_{1i}) = \frac{1}{1 + e^{-(1.857 - 0.070X_{1i})}}$$

En el modelo se evidencia una relación inversa (negativa) entre el clima social negativo y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.932 (IC. 95%: 0.894 – 0.971), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de clima social negativo se incrementa.

3.3.2. Análisis de la sobrecarga académica y estrategias de afrontamiento

Tabla 25
Estimaciones de los parámetros

Estrategias de Afrontamiento ^a	Factores estresantes	B	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
								Límite inferior	Límite superior
Medio	Intersección	.645	.490	1.731	1	.188			
	Sobrecarga Académica	.003	.013	.052	1	.820	1.003	.978	1.028
Alto	Intersección	1.940	.636	9.314	1	.002			
	Sobrecarga Académica	-.061	.019	10.391	1	.001	.941	.907	.977

a. La categoría de referencia es: Bajo.

En la tabla 25 se observa la estimación de parámetros para el modelo logístico multinomial considerando como variable independiente el factor sobrecarga académica y la variable dependiente las estrategias de afrontamiento.

Considerando la categoría bajo como referencia, se encontró coeficientes significativos para la categoría alto, cuyos valores son 1.940 (sig.=0.002) y -0.061 (sig.=0.001) para la intersección y el factor sobrecarga académica respectivamente. El modelo logístico queda representado de la siguiente manera:

$$(y = alto/x_{2i}) = \frac{1}{1 + e^{-(1.940 - 0.061X_{2i})}}$$

En el modelo se evidencia una relación inversa (negativa) entre la sobrecarga académica y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.941 (IC. 95%: 0.907 – 0.977), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de sobrecarga académica se incrementa.

3.3.3. Análisis de las deficiencias metodológicas y estrategias de afrontamiento

Tabla 26

Estimaciones de los parámetros

Estrategias de Afrontamiento ^a	Factores estresantes	B	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
								Límite inferior	Límite superior
Medio	Intersección	.364	.499	.533	1	.466			
	Deficiencias Metodológicas	.014	.017	.657	1	.418	1.014	.980	1.049
Alto	Intersección	1.373	.622	4.871	1	.027			
	Deficiencias Metodológicas	-.057	.024	5.661	1	.017	.945	.901	.990

a. La categoría de referencia es: Bajo.

En la tabla 26 se observa la estimación de parámetros para el modelo logístico multinomial considerando como variable independiente el factor deficiencias metodológicas y la variable dependiente las estrategias de afrontamiento.

Considerando la categoría bajo como referencia, se encontró coeficientes significativos para la categoría alto, cuyos valores son 1.373 (sig.=0.027) y -0.057 (sig.=0.017) para la intersección y el factor deficiencias metodológicas respectivamente. El modelo logístico queda representado de la siguiente manera:

$$(y = alto/x_{3i}) = \frac{1}{1 + e^{-(1.373 - 0.057X_{3i})}}$$

En el modelo se evidencia una relación inversa entre las deficiencias metodológicas y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.945 (IC. 95%: 0.901 – 0.990), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de las deficiencias metodológicas se incrementa.

3.3.4. Análisis de exámenes y estrategias de afrontamiento.

Tabla 27

Estimaciones de los parámetros

Estrategias de Afrontamiento ^a	Factores estresantes	B	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
								Límite inferior	Límite superior
Medio	Intersección	1.227	.525	5.452	1	.020			
	Exámenes	-.025	.026	.917	1	.338	0.975	.926	1.027
Alto	Intersección	3.078	.700	19.362	1	.000			
	Exámenes	-.189	.042	20.631	1	.000	.828	.763	.898

a. La categoría de referencia es: Bajo.

En la tabla 27 se observa la estimación de parámetros para el modelo logístico multinomial considerando como variable independiente el factor exámenes y la variable dependiente las estrategias de afrontamiento.

Considerando la categoría bajo como referencia, se encontró coeficientes significativos para la categoría alto, cuyos valores son 3.078 (sig.=0.000) y -0.189 (sig.=0.000) para la intersección y el factor exámenes respectivamente. El modelo logístico queda representado de la siguiente manera:

$$(y = alto/x_{4i}) = \frac{1}{1 + e^{-(3.078 - 0.189x_{4i})}}$$

En el modelo se evidencia una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.828 (IC. 95%: 0.763 – 0.898), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje del factor exámenes se incrementa.

3.3.5. Análisis de carencia de valor de contenidos y estrategias de afrontamiento

Tabla 28
Estimaciones de los parámetros

Estrategias de Afrontamiento ^a	Factores estresantes	B	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
								Límite inferior	Límite superior
	Intersección	.605	.443	1.868	1	.172			
Medio	Carencia de Valor de Contenidos	.012	.034	.123	1	.726	1.012	.946	1.082
	Intersección	0.188	.524	0.129	1	.719			
Alto	Carencia de Valor de Contenidos	-.020	.042	0.241	1	.624	.980	.903	1.063

a. La categoría de referencia es: Bajo.

En la tabla 28 se observa la estimación de parámetros para el modelo logístico multinomial considerando como variable independiente el factor carencia de valor de contenidos y la variable dependiente las estrategias de afrontamiento.

Como los valores de significancia son mayores que 0.05; se puede concluir que no existe una influencia significativa del factor carencia de valor de contenidos sobre las estrategias de afrontamiento en la comparación Medio/bajo y Alto/bajo.

IV. Discusión

Se analiza si los factores estresantes influyen sobre el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada. Los factores analizados son clima social negativo, sobrecarga académica, deficiencias metodológicas, los exámenes y la carencia del valor de los contenidos. Según la tabla N 23, el único factor que obtuvo menos de 0.05 fue los exámenes, por ello se afirma que tiene una influencia significativa sobre las estrategias de afrontamiento.

Además, se ha evidenciado a una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.852 (IC. 95%: 0.769 – 0.943), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje del examen se incrementa. De todos los factores estresantes establecidos para la muestra, solo los exámenes influyen en el uso de estrategias de afrontamiento. Ello puede explicarse porque para los estudiantes, los exámenes siempre obligan a desplegar estrategias para afrontarlo, porque desean tener éxito, en función a los resultados recibirán la aprobación de sus pares, padres, docentes, inclusive su éxito laboral. Por ello es que lo consideran como el factor que, exige la utilización de una serie de estrategias para enfrentarlo, tal como lo afirma los resultados de nuestra investigación, que son corroborados por el trabajo que realizaron Piemontesi y otros (2012) quienes encontraron en 816 estudiantes con baja, media y alta ansiedad frente al examen, que los que presentan más preocupación por el examen utilizan estrategias de afrontamiento más adaptativos que le permiten afrontar un examen con más tranquilidad que los que usan estrategias disfuncionales. Esta investigación hubiera sido interesante aplicarlo en los estudiantes del último ciclo para establecer si los factores estresantes influyen en las estrategias de afrontamiento, ya que los estudiantes han adoptado estrategias de afrontamiento y los exámenes ya no están presentes, sino un nuevo estresor denominado la elaboración de la tesis y que la muestra sea no probabilística. El resultado obtenido, rechaza nuestra hipótesis general que afirma que los factores estresantes influyen en el uso de estrategias de afrontamiento, ya que después del análisis de regresión múltiple, se determinó que solo el examen influye en las estrategias de afrontamiento.

Se analiza si el clima social negativo influye en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada. Se ha

evidenciado (tabla N 24) un nivel de significancia menor a 0.05 lo que determina que existe una influencia significativa del clima social negativo sobre la estrategia de afrontamiento. Además, hay una relación inversa (negativa) entre el clima social negativo y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.932 (IC. 95%: 0.894 – 0.971), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de clima social negativo se incrementa. Los estudiantes de la investigación perciben más clima social negativo en sus aulas cuando menos usan estrategias de afrontamiento alto. La utilización de estrategias de afrontamiento alto disminuye la percepción de estrés que generan los factores estresantes académicos como el clima social negativo, este resultado ratifica lo que afirman Lazarus y Folkman (1986) quienes indica que las estrategias de afrontamiento son esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar demandas externas/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de individuos (p.164). La influencia del clima social negativo influye sobre las estrategias de afrontamiento, esta influencia no solo se da en el ámbito universitario también, lo vemos en la familias, tal como lo encontró Ramírez (2014) quién realizó una investigación en estudiantes universitarios de la Universidad Peruana Filial Tarapoto, encontrando una relación entre el clima social familiar y las estrategias de afrontamiento, lo que indica que los que perciben mayores dificultades en el clima social familiar usan mayores estrategias de afrontamiento. (p.82). Ello ratifica nuestra hipótesis que el clima social negativo influye en el uso de las estrategias de afrontamiento.

Por otra parte, cuando se analiza si la sobrecarga académica influye en el uso de estrategia de afrontamiento, se ha evidenciado (Tabla N 25) que obtuvo una significancia menor a 0.05, lo que determina que la sobrecarga académica influye en la estrategia de afrontamiento. Además, se encontró una relación inversa (negativa) entre la sobrecarga académica y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.941 (IC. 95%: 0.907 – 0.977), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de sobrecarga académica se incrementa. Los estudiantes están percibiendo más sobrecarga académica porque están usando menos estrategias

de afrontamiento. La sobrecarga académica es considerada como un fuerte estresor en la universidad tal como lo evidencia Jerez y Oyarso (2015), quienes afirmaron que la sobrecarga académica es el segundo factor estresante para los universitarios. Para los estudiantes, la Sobrecarga académica se relaciona normalmente con la falta de tiempo para estudiar las materias, para cumplir las fechas de entrega o para realizar los trabajos que se les exigen y que les impide profundizar en el estudio de las asignaturas o manejar la excesiva información que se les proporciona (Franco, 2015, p. 330). Frente a esas demandas académicas es necesario que el estudiante despliegue un conjunto de acciones para afrontar al estresor, así fue que De la Rosa y otros (2015), encontraron una correlación lineal significativa entre ciertas formas de afrontamiento y el grados de estrés generado por estresores académicos; ello significa que a medida que aumenta el estrés generado por los estresores, también aumentan las formas de afrontarlo (p. 447). Este resultado difiere del nuestro porque los estudiantes de su muestra son de la facultad de medicina, psicología y derecho y comprenden desde el primer al quinto año, está establecido que a mayor tiempo de permanencia en la universidad el estudiante va desarrollando mayor estrategias de afrontamiento. En cambio nuestra muestra es del VI ciclo (tercer año) los estudiantes están en proceso de desarrollar sus estrategias de afrontamiento, es por ello que para nuestra investigación hay más percepción de sobrecarga académica porque los estudiantes no están usando estrategias de afrontamiento alto. El resultado obtenido acepta nuestra hipótesis que la sobrecarga académica influye en el uso de las estrategias de afrontamiento.

Por otra parte, cuando se analiza si las deficiencias metodológicas influyen en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada, se ha evidenciado (Tabla 26) que obtuvo significancia inferior a 0.05, por ello hay una influencia significativa de las deficiencias metodológicas sobre las estrategias de afrontamiento. También, se encontró una relación inversa entre las deficiencias metodológicas y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.945 (IC. 95%: 0.901 – 0.990), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de las deficiencias metodológicas se incrementa. Los estudiantes están percibiendo más

deficiencias metodológicas porque están usando menos estrategias de afrontamiento. Las deficiencias metodológicas del profesorado es un estresor académico, probablemente como consecuencia de su incontrolabilidad por el estudiante y que el estilo de enseñanza marca las pautas de interacción entre el profesor y el alumno (Aragone's, 1985, p. 230). En nuestra investigación los estudiantes perciben deficiencias metodológicas como factor estresante alto porque están usando menos estrategias de afrontamiento, ello puede explicarse porque las deficiencias metodológicas son consideradas como externas, se relacionan con el docente y la mejor forma de afrontarlo es usando estrategias de procesamiento de información que estrategias de afrontamiento. El resultado obtenido acepta nuestra hipótesis que las deficiencias metodológicas influyen en las estrategias de afrontamiento.

Por otra parte, cuando se analiza si los exámenes influyen en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada se evidenció (Tabla 27) que hay significancia inferior a 0.05, lo que determina que existe una influencia significativa de los exámenes sobre las estrategias de afrontamiento. Además, hay una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.828 (IC. 95%: 0.763 – 0.898), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje del factor exámenes se incrementa. Los estudiantes están percibiendo más estresante al examen porque están usando menos estrategias de afrontamiento. Nuestros resultados contradicen lo que encontraron Sicre y Casaro (2014) quienes establecieron que hay una correlación entre las materias rendidas y las estrategias de afrontamiento como Afrontamiento por Aproximación Cognitiva y Conductual, los estudiantes al rendir una mayor cantidad de cursos comprendieron la importancia de buscar información, guía y apoyo y actuar directamente sobre el problema (p. 69). Es decir cuantos más exámenes rindieron los estudiantes usaron mayores estrategias para afrontarlo, la discrepancia se puede entender porque su investigación se realizó sobre estudiantes del 5to año de psicología, en cambio nuestra muestra estuvo conformada por estudiantes del VI ciclo es decir 3er año de diversas escuelas profesionales, es decir los estudiantes en su mayoría todavía no han desarrollado

estrategias de afrontamiento para afrontar el examen. Sin embargo Martin, Anglada y Daher (2014) realizaron una investigación en 140 estudiantes de psicología de la Universidad de Aconcagua, concluyendo que hay una relación entre los niveles de ansiedad frente al examen y el afrontamiento, es decir, a mayores niveles de ansiedad, los estudiantes utilizan estrategias de evitación hacia el examen y a menores niveles de ansiedad utilizan estrategias de cercamiento al examen (p. 263), es decir los estudiantes que perciben más ansiedad frente a un examen utilizan estrategias de evitación, este es un tipo de estrategia que no permite un afrontamiento positivo frente a los exámenes. Ello coincide con nuestros resultados que muestran que los estudiantes que están percibiendo al examen como un factor estresante, porque no están usando estrategias de afrontamiento centrados en el problema. El resultado obtenido acepta nuestra hipótesis que indica que los exámenes influyen sobre las estrategias de afrontamiento.

Por otra parte cuando se analiza si la carencia de valor de contenidos influye en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada se evidenció (Tabla 28) que no existe una influencia significativa del factor carencia de valor de contenidos sobre las estrategias de afrontamiento en la comparación Medio/bajo y Alto/bajo. Es decir la carencia de valor de contenidos de los cursos no un factor que influye en el uso de estrategias de afrontamiento. Sin embargo, en la investigación que realizaron Vizoso y Arias (2016), en 532 estudiantes de Educación y RRHH de la Universidad de León, determinando que la carencia de valor de contenidos predice significativamente el burnout académico, los estudiantes que sienten que los contenidos que carecen de utilidad muestran niveles significativamente mayores de cansancio y cinismo y menores de eficacia. En nuestra investigación la muestra estuvo formada por estudiantes de ingeniería civil, ingeniería ambiental y derecho que si bien consideran que la carencia de valor de contenidos es un factor estresante no influye en el uso de estrategias de afrontamiento, porque la carencia de valor de contenidos lo determina el plan de estudios, por ello se considera que es un factor externo, que no variará si se usa una estrategia de afrontamiento. El resultado obtenido rechaza nuestra hipótesis.

V. Conclusiones

Primera:

Los factores estresantes: clima social negativo, sobrecarga académica, deficiencia metodológica y carencia de valor de contenidos no influyen en las estrategias de afrontamiento alto; sin embargo, los exámenes obtuvo $\text{sig}=0.002$, por ello es el único factor que influye significativamente sobre las estrategias de afrontamiento alto es el examen; asimismo el Odds Ratio es 0.852, lo que indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de examen se incrementa.

Segunda:

Existe una influencia del clima social negativo sobre las estrategias de afrontamiento, porque se encontró una $\text{sig}= 0.001$. Asimismo, hay una relación inversa (negativa) entre el clima social negativo y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.932 (IC. 95%: 0.894 – 0.971), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de clima social negativo se incrementa. Los estudiantes de la investigación perciben más clima social negativo en sus aulas cuando menos usan estrategias de afrontamiento alto.

Tercera:

Existe una influencia sobrecarga académica sobre las estrategias de afrontamiento, porque se encontró una $\text{sig}=0.001$. Además, hay una relación inversa (negativa) entre la sobrecarga académica y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.941 (IC. 95%: 0.907 – 0.977), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de sobrecarga académica se incrementa. Los estudiantes están percibiendo más sobrecarga académica porque están usando menos estrategias de afrontamiento.

Cuarta:

Existe una influencia de las deficiencias metodológicas sobre las estrategias de afrontamiento, porque se encontró una $\text{sig}=0.017$. Además, hay una relación

inversa entre las deficiencias metodológicas y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.945 (IC. 95%: 0.901 – 0.990), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de las deficiencias metodológicas se incrementa. Los estudiantes están percibiendo más deficiencias metodológicas porque están usando menos estrategias de afrontamiento.

Quinta:

Existe una influencia significativa de los exámenes sobre las estrategias de afrontamiento, porque se encontró una $\text{sig}=0.000$. Hay una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.828 (IC. 95%: 0.763 – 0.898), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje del factor exámenes se incrementa. Los estudiantes están percibiendo más estresante al examen porque están usando menos estrategias de afrontamiento.

Sexta:

No existe una influencia significativa del factor carencia de valor de contenidos sobre las estrategias de afrontamiento en la comparación Medio/bajo y Alto/bajo, porque se encontró una $\text{sig}=0.624$. Es decir la carencia de valor de contenidos de los cursos no es percibida como un factor estresante que determine el uso de estrategias de afrontamiento.

VI. Recomendaciones

Primero:

Realizar la investigación con estudiantes de los dos primeros ciclos, para determinar cuál de los factores estresantes influye en las estrategias de afrontamiento. Así, podremos determinar si el ciclo de estudios que cursan los estudiantes es una variable que condiciona la influencia de los factores estresantes sobre las estrategias de afrontamiento.

Segunda:

Realizar el análisis por sexo para conocer si es una variable que condiciona el uso de estrategias de afrontamiento. Es decir, si el clima social negativo influye en las estrategias de afrontamiento según sexo.

Tercero:

Realizar una investigación para determinar si la sobrecarga académica que perciben los estudiantes se produce porque no están usando estrategias de afrontamiento o no están usando estrategias de aprendizaje.

Cuarto:

Realizar una investigación para determinar si hay una mayor percepción de deficiencias metodológicas del docente porque los estudiantes no usan estrategias de afrontamiento o no usan estrategias de aprendizaje.

Quinto:

Realizar una investigación para determinar si antes, durante o después de los exámenes se usa más estrategias de afrontamiento. Ello permitirá que los estudiantes determinen como afrontar un examen.

Sexto:

Realizar una investigación para determinar si la autoeficacia influye en el uso de estrategias de afrontamiento. Ello permitirá determinar si las estrategias de afrontamiento depende de la seguridad y confianza que tiene cada estudiante, ante más eficacia más uso de estrategias de afrontamiento o viceversa.

VII. Referencias bibliográficas

- Alonso-Fernández, F. (1997). *Psicopatología del trabajo*. Barcelona: Edikamed.
- Alva, V., y Yánac, E. (2016). *Burnout académico y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Filial Tarapoto, 2016*. Tesis de licenciatura en Psicología en . Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/504/Vilma_Tesis_bac_hiller_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Alvarez, M. (1989). *El estrés: Un enfoque psiconeuroendocrino*. La Habana, Cuba: Científico Técnica.
- Aragone's J. (1985) El rol del maestro y del alumno. En C. Huici (Comp), *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED, pp. 215-239.
- Aron, A. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andres Bello. 200 pp.
- Barraza, et al. (2011). Estresores académicos y género, en *Visión Educativa*, 5(12), 33
- Baron, J. y Telles, F. (2004). *Apuntes de Bioestadística: Tercer ciclo en ciencias de la salud y médicas*. Recuperado de <https://www.bioestadistica.uma.es/baron/apuntes/ficheros/cap08.pdf>
- Becerra, S. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de maestría en Psicología Educativa). Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bedoya, F.; Matos, L.; y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. En *Rev Neuropsiquiatr*, 77 (4) 2014. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Cabanach, R.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; y Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento. En *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2010, 1(1): 51-64. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245116411005.pdf>
- Cabanach, R.; Fernández, R.; Gonzales, L; Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. En *Fisioterapia*, 32(4):151–158. Recuperado de file:///C:/Users/Computer/Downloads/S0211563810000362_S300_es.pdf
- Cabanach, R.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; y Gonzales, P. (2010). Las creencias motivacionales como como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. En *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 75-87. Recuperado de [file:///C:/Users/Computer/Downloads/DialnetlasCreenciasMotivacionalesComoFactorProtectorDelEs-3227516%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Computer/Downloads/DialnetlasCreenciasMotivacionalesComoFactorProtectorDelEs-3227516%20(6).pdf)
- Cabanach, R; Fariñas, F.; Freire, C.; Gonzales, P, Y Ferradas, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. En *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497002.pdf>
- Cabanach, R., Fernandez, Gonzales, R. (2014). El estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud. En *Fisioterapia*, 2014(36), 101-102. Recuperado de [file:///C:/Users/Computer/Downloads/S0211563814000480_S300_es%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Computer/Downloads/S0211563814000480_S300_es%20(1).pdf)
- Cabanach, R.; Fernández, R.; Gonzales, L; Freire, C.; Del Mar, M. (2014). Relación entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. En *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 41-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657004.pdf>
- Cabanach, R., Souto-Gestal, M., Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. En *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, (2016) 7, 41-50. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S2171206916300138/1-s2.0-S2171206916300138-main.pdf?_tid=d8600f0a-de82-11e6-b513-00000aacb360&acdnat=1484856603_62ed833cecca5d84ab4f7e3ae9637d 04

- Cabanach, R.; Souto, M.; Freire, C.; Fernández, R.; y Gonzales, L. (2016). La autoestima como variable predictora del Bournit en estudiantes de Fisioterapia. En *Estudios sobre Educación*, 30, 95-113. Recuperado de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/4804/4130>
- Catena, A., Ramos, M., Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado, un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Calderón, A. Espinoza, A, y Techino, E. (2004). Resiliencia, afrontamiento, bienestar psicológico Y clima socio-emocional después de los atentados del 11 de marzo. En *ansiedad y estrés*, 10(2-3), 265-276 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277332762_RESILIENCIA_AFRONTAMIENTO_BIENESTAR_PSIKOLOGICO_Y_CLIMA_SOCIO-EMOCIONAL_DESPUES_DE_LOS_ATENTADOS_DEL_11_DE_MARZO
- Casuso, M. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. (Tesis de doctorado). Universidad Málaga, España.
- Collazos, C. y Hernandez, Y. (2011). El estrés académico, una revisión crítica desde las Ciencias de la Educación. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, (2), 1-14. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art1.pdf>
- Crespo, M. y Labrador, F.J. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- De La Rosa, G., Chang, S., Delgado, L., Oliveros, L., Murillo, D., Ortiz, R., Vela, G. y Yhuri, N., (2015). Niveles de estrés y formas de afrontamiento en estudiantes de medicina en comparación con estudiantes de otras escuelas. En *Gaceta Médica de México*, 151:443-49. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2015/gm154c.pdf>
- Domínguez, S. y Merino, C. (2016). Análisis estructural de la escala de afrontamiento ante la ansiedad (COPEAU) y la incertidumbre ante la incertidumbre de los exámenes en estudiantes universitarios .En *Revista digital de investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 32-47. Recuperado de <file:///C:/Users/Computer/Downloads/474-2193-1-PB.pdf>

- Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. (Tesis de doctorado). Universidad de León, España. Recuperado de <http://mobile.buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence=1>
- Feldman, L., Goncalvez, L., Chacón, G., Bagez, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. En *Universitas Psicológica*, 7 (3), 739-751. Recuperado de <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V07N03A10.pdf>
- Fernandez, L. Gonzales, A. y Trianes, M. (2015). Relación entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. En *Electronic Journal of Reserch in Educational Pisychnology*, 13 (1), 111-130. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/35/espannol/Art_35_950.pdf
- Freire, C. (2014) *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. (Tesis de doctorado). Universidad Da Coruña, España. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13815/FreireRodriguez_Carlos_TD_2014.pdf?sequence=6
- Friaz, D y Garcia, F. (1996). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Ariel.
- Garcia, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. (Tesis de doctorado en Enfermería). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación* (6ª. ed). México: McGraw- Hill.
- Jerez, M. y Oyarzo, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165- 184.
- Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. En *Studies in Higher Education*, 31, 185---198. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Martin, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. En *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/117/119>.
- Martin, L., Anglada, J. y Daher, C. (2014), Estrategias de Afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. En *Revista de Psicología*, 32(2), 244-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3378/337832618003/>
- Montoya, L. y Villaroel, R. (2011). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de enfermería*. (Tesis de licenciatura en Enfermería). Universidad Norbert Wiener, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/224/MONTOYA-VILLAREAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Muñoz, F. (2003) El estrés académico. *Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Oblitas, A. (2004). *Psicología de la Salud y calidad de vida*. México: Thomson Editores.

Ojeda, B., Ramal, J., Calvo, F., Vallespín, R. (2001). Estrategias de afrontamiento al estrés y apoyo social. En *Psiquis*, (22) 3, 155–168.

Piemontesi, S. y Herida, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. En *Anales de psicología*, 25(1), 102-111. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v25/v25_1/12-25_1.pdf

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, I., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. En *Anales de Psicología*, 28 (1), 89-96. Recuperado de <file:///C:/Users/Computer/Downloads/140562-532842-1-SM.pdf>

Naranjo, M. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), 1-27. Recuperado de <file:///C:/Users/Computer/Desktop/DOCTORADO%20ESTRES/usados%20en%20tesis/naranjo%20autoestima.pdf>

Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos Aspectos relevantes de éste en el ámbito Educativo. En *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>

Navarro, M. (2000) Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. En *Revista del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana*, 15, 25-32.

Recuperado de <http://fcmfajardo.sld.cu/jornada/trabajos/estresII.html>

Nerdrum, P., Rustøen, T., y Rønnestad, M. H. (2009). Psychological distress among nursing, physiotherapy and occupational therapy students: a longitudinal and

predictive study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 363-378.

La Torre, F. (1992). *El estrés nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de hoy.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.

Liebert, R. M. y Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

Ramírez, R. (2014). *Clima social familiar y su relación con las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto en el año 2013*. (Tesis de maestría en Terapia Familiar) Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/UPEU/49/1/Rosa_Tesis_maestria_2014.pdf

Rios, L. (2014). *Factores estresores académicos asociados a estrés en estudiantes de enfermería de la Escuela Padre Luis Tezza*. (Tesis de licenciatura de Enfermería). Universidad Ricardo Palma, Perú. Recuperado de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/385/1/Rios_lk.pdf

Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), pp. 105-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>

Rocha, M. (2013). *Estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes brasileños. Su relación con la autoeficacia y la satisfacción en los estudios*. (Tesis de doctorado en Psicología). Universidad de León, España. Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2887/tesis_4492eb.PDF?sequence=1

- Rodríguez, J.; Pastor, A. y López, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. En *Psicothema*, 5(1), 349-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709924>
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia análisis y estrategias de intervención. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 3, 389-403. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Rodríguez, B, Labrador, M. y Blanco, L. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes al Grado en Enfermería de la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Salamanca. En *revista de enfermería C y L*, 8(2), 23-32. Recuperado de [file:///C:/Users/Computer/Downloads/173-524-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Computer/Downloads/173-524-1-PB%20(1).pdf)
- Rojas, E. (1998). *La ansiedad como diagnóstico y superar el estrés, las fobias y obsesiones*, España: temas de hoy.
- Romero, M. (2008). *Implicancia de la respuesta del estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencia de la Salud*. (Tesis de doctorado). Universidad de Coruña, España. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/1074/Romero_Manuel_TD_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño de investigación científica*. Lima: Fondo Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (eds.). *Manual de psicopatología (vol. 2)* (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandi Pérez C. y Calés J. (2000). *Estrés: consecuencias psicológicas, fisiológicas y clínicas*. Madrid: Sanz y Torres
- Scafarello, L. y Garcia, R. (2010) estrategias de afrontamiento al estrés frente a jóvenes universitarios. En *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175. Recuperado de <file:///C:/Users/Computer/Downloads/121-1-462-1-10-20150127.pdf>

- Sicre, E. y Casaro, L. (2014) Estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología, en *Revista de Psicología*, 10(20), 61-72. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-afrontamiento-estudiantes.pdf>
- Silva, C. (2016). *Estrategias de afrontamiento al estrés y creencias irracionales en adolescentes en riesgo en un programa del Ministerio Público*. (Tesis de maestría en Psicología Clínica). Universidad Cayetano Heredia, Perú.
- Solano, O., Gómez, D., Cárdenas, A., Bartolo, F., Martínez, B., Bolaños, O., Giraldo, O., y Mendoza, J. (2014). Estudio del estrés académico en estudiantes universitarios de la facultad de ciencias matemáticas utilizando métodos multivariantes. En *PESQUIMAT, Revista de la F.C.M*, 12(1), 7-16. Recuperado de [file:///C:/Users/Computer/Downloads/12502-43615-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Computer/Downloads/12502-43615-1-PB%20(2).pdf)
- Souto, (2013). Regulación emocional y estrés académico en alumnos de fisioterapia. (Tesis de doctorado). Universidad de Coruña, Perú. . Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11719/SoutoGestal_Antonio Jose_TD_2013.pdf?sequence=4
- Vega, R.; Diaz, L.; Peñacoba, C.; Goiri, E. (2000). Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés: Un análisis comparativo entre bomberos con y sin experiencia. En *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), 341-356. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317662006.pdf>
- Vergara, A., Yárnoz, S., Carbonero, A., Romo, I., y Martínez, B. (1989). Problemas generales de la medición de estados afectivos y de operacionalización de los diferentes conceptos. En A. Echebarría y D. Páez (Eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, pp. 473- 504. Madrid: Fundamentos.
- Vizoso, m. y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. En *Anuario de Psicología (2016)*, 46, 90- 97. Recuperado de file:///C:/Users/Computer/Downloads/S0066512616300125_S300_es.pdf

VII. Anexos

Artículo científico

Factores estresantes en las estrategias de afrontamientos en estudiantes de una universidad privada 2015

Mg Yuly Gianina Guerrero Narbajo

gnarvajoy@ucv.edu.pe

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si los factores estresantes influyen en el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de una universidad privada. Para ello se trabajó con una muestra de 240 estudiantes del VI ciclo de las escuelas profesionales de derecho, ingeniería civil e ingeniería ambiental, a quienes se les aplicó la Escala de Factores Estresantes y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cabanch, Valle, Rodríguez y Piñero (2008), Concluyendo que, el clima social negativo, la sobrecarga académica, las deficiencias metodológicas y la carencia del valor de contenidos no influyen en las estrategias de afrontamiento alto. Sin embargo, los exámenes obtienen una $\text{sig}=0.02$ lo que indica que es significativa su influencia sobre las estrategias de afrontamiento alto; asimismo el Odds Ratio es 0.852 lo que indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje de examen se incrementa.

Palabras Claves : factores estresantes, estresores, estrategias de afrontamiento.

ABSTRACT

The present research is aimed at determining if the stressors influence the coping strategies used by students of a private university. For this purpose, the sample included 240 sixth-term students of the Law, Civil Engineering and Environmental Engineering School of a private university in the northern side of Lima. The academic stressors scale and the coping strategy questionnaire of Cabanch, Valle, Rodríguez and Piñero (2008) were used for assessment. Concluding that, the negative social climate, the academic overburden, the deficiencies in teaching methodologies, and the content value shortage do not influence on the high coping

strategies. However, the exams get a significance=0.02 indicating that the influence on the coping strategies is significant; also the Odds Ratio is 0.852 which means that the high coping strategy is less likely than the lower one, as the test score increases.

Key words: stressors, coping strategies.

Introducción

En la actualidad los estudiantes universitarios enfrentan diversas exigencias académicas que los obliga a desplazar un conjunto de estrategias para afrontar dichas demandas. Aquellos estudiantes que no logran afrontar estas demandas, se considera que sufren un estrés académico, ello es frecuente en los colegios, universidades e instituciones educativas dedicadas a la formación técnica o profesional, se han realizado investigaciones con respecto al estrés académico.

A nivel nacional, Alva y Yanac (2017) realizaron una investigación en estudiantes universitarios, concluyendo que, existe una correlación inversa altamente significativa entre burnout académico y las estrategias de afrontamiento. Lo que indica que a menor burnout, mayor será la capacidad del estudiante para utilizar sus estrategias de afrontamiento. De La Rosa, Chang, delgado, Oliveros, Murillo, Ortiz, Vela y Yhuri (2015) realizaron una investigación en estudiantes, concluyendo que, los estudiantes de medicina presentan mayores niveles de estrés, las estrategias de afrontamiento más usadas son: focalización en la solución de problemas, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social y finalmente se halló correlación lineal positiva significativa entre ciertas formas de afrontamiento y el grado de estrés; esto significa que a medida que aumenta el estrés en los estudiantes, también aumentan dichas formas de afrontamiento.

A nivel internacional, Vizoso y Arias (2016) realizaron una investigación en una muestra de estudiantes, concluyendo que, las situaciones relacionadas con el examen son percibidas como estresantes con más frecuencia; la carencia de valor de contenidos predice significativamente todas las dimensiones del burnout, la eficacia y el rendimiento se predicen por la preocupación de las

deficiencias metodológicas. Souto (2013) realizó una investigación en estudiantes, concluyendo que, las intervenciones en público, los exámenes, las deficiencias metodológicas del profesorado y la sobrecarga académica son las situaciones del entorno académico que con mayor frecuencia desencadenan estrés entre los estudiantes de fisioterapia. Por el contrario el clima social negativo, las dificultades de participación, la carencia de valor de los contenidos y las creencias sobre el rendimiento son los factores evaluados como menos estresantes.

El estrés académico se define como el conjunto de respuestas físicas, afectivas y conductuales que el estudiante presenta frente a las demandas académicas que considera desbordante, que son propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la organización administrativa de su institución educativa. Dentro del modelo del estrés académico propuesto por Cabanach, se encuentran los factores estresantes, las consecuencias del estrés académico y las variables mediadoras del estrés.

Los estresores académicos son los estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una presión excesiva. (Cabanach, 2010. p. 152). El modelo propone nueve factores estresantes: el clima social negativo se encuentra en las aulas donde hay una mala relación entre docente y estudiantes lo que genera: indisciplina, escasa o nula participación de los estudiantes en clase, mala interacción entre los estudiantes y una excesiva competitividad entre los estudiantes (Aron y Milic, 2004, p. 26). La sobrecarga académica, lo define como la excesiva cantidad de tareas y/o horas de clase, que generan la falta de tiempo libre, dificultades en combinar la vida académica y personal, dificultades para mantener la concentración (Muñoz, 2003, p. 45). Las deficiencias metodológicas, son los aspectos deficitarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollado por los profesores (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millan, 2010, p. 5). Los exámenes, es el impacto que produce sobre el estudiante la evaluación y, en concreto, los exámenes, no solo el realizarlos sino el prepararlos, acercarse a la fecha o simplemente hablar sobre ellos (Cabanach y otros 2016, p. 42). La carencia de contenidos es la preocupación que tiene el estudiante sobre lo que está estudiando carece de interés, utilidad futura, valor práctico, entre otros (Cabanach y otros, 2016, p. 41).

Las intervenciones en público, evalúan el impacto que supone para el estudiante la realización de diferentes actividades de carácter público dentro del contexto académico (salir a la pizarra, hablar en voz alta o llevar a cabo la exposición de un tema). La falta del control del rendimiento académico es la percepción de control del estudiante sobre su rendimiento académico y a sus creencias de autoeficacia. La baja autoestima académica se percibe como poco competente para hacer frente a las demandas académicas. Y la falta de participación en el propio trabajo académico es grado de participación activa que el estudiante puede mostrar en su vida académica, opinar sobre metodología docente, normas de la institución educativa.

Dentro de las variables mediadoras se encuentra la evaluación cognitiva y el afrontamiento. La evaluación cognitiva es un proceso mediante el cual se determina si un acontecimiento es relevante para el bienestar y de qué modo lo es. Es decir es una evaluación primaria que hace el estudiante sobre la situación. La evaluación secundaria el estudiante determina que puede hacer para superar o prevenir las situaciones o los problemas y/o optimizar sus beneficios (Cabanach, 2010, p.52). El afrontamiento se ubica dentro de la evaluación secundaria, porque “haría mención al tipo de estrategias adoptadas por la persona para hacer frente a las situaciones estresantes a partir de la reevaluación cognitiva de la misma. Partiendo de este concepto, el afrontamiento tendría dos funciones principales: la primera sería regular las emociones provocadas por la situación estresante y la segunda modificar la relación problemática entre la persona y el medio ambiente que genera estrés” (Cabanach, 2010, p. 53). Tres son las estrategias de afrontamiento: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

Esta investigación permitirá establecer si los factores estresantes influyen en el uso de las estrategias de afrontamiento, ya que el modelo transaccional establece que el afrontamiento es una variable mediadora del estrés y que depende de la valoración cognitiva que hace el estudiante de las situaciones que considere como amenaza o desafío. Los resultados permitirán conocer cuál es el factor estresante que influye en las estrategias de afrontamiento, permitiendo proponer acciones de mejora que podrían ser aplicados en la tutoría y en los talleres del consultorio psicológico.

Materiales y métodos

La investigación es de tipo sustantiva, con un diseño no experimental. Es transversal correlacional causal. La población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el VI ciclo en las escuelas de derecho, ingeniería civil e ingeniería ambiental. La muestra fue conformada por 240 estudiantes. Se trabajó con una muestra no probabilística intencionada. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes de ambos sexos y matriculados en VI ciclo.

La técnica utilizada fue la encuesta, se utilizó dos instrumentos: Escala de estresores académicos (ECEA) elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Priero (2008), consta de 54 ítems de tipo Likert (nunca, alguna vez, bastantes veces, muchas veces y siempre). Se hizo la validación de contenido a través de V-Aiken y la validación de constructo a través de un análisis factorial exploratorio, arrojando cinco factores preponderantes para la muestra: clima social negativo, sobrecarga académica, deficiencias metodológicas, exámenes y carencia de valor de contenidos. Y la confiabilidad del instrumento se realizó a través del coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo 0.975; por lo tanto, el instrumento tiene muy alta confiabilidad.

También, se utilizó el Inventario de estrategias de afrontamiento (ACEA) elaborado Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010) que consta de 23 ítems, de escala de Likert (nunca, alguna vez, bastantes veces, muchas veces y siempre).). Se hizo la validación de contenido a través de V-Aiken y la validación de constructo, la confiabilidad del instrumento se realizó a través del coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo 0.960; por lo tanto, el instrumento tiene muy alta confiabilidad.

Para llevar a cabo la investigación, se solicitó la autorización a los directores de las escuelas profesionales de derecho, ingeniería ambiental e ingeniería de sistemas, explicándoles la finalidad de la investigación y los instrumentos. Se coordinó con los docentes de aula para establecer el día de la aplicación de los instrumentos. La aplicación fue de forma colectiva, duró aproximadamente 60 minutos y se explicó a los estudiantes acerca de la finalidad de la investigación y la importancia de ser honestos en sus respuestas.

| El análisis de los datos se realizó a través del SPSS, versión 21, para analizar la variable dependiente estrategias de afrontamiento se utilizó la técnica de estatinos, con la cual se estableció tres categorías: alto, medio y bajo. Para establecer la influencia de las variables independientes sobre la dependiente, se utilizó la regresión logística multinomial.

Resultados

Los factores estresantes clima social negativo, sobrecarga académica, deficiencias metodológicas, y la carencia de valor de contenidos no influyen en las estrategias de afrontamiento. Se observa que el único factor que influye, son los exámenes, que obtuvo menos de 0.05, por ello se afirma que existe una influencia significativa sobre las estrategias de afrontamiento. Además, se ha evidenciado a una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento; asimismo, el Odds Ratio es 0.852 (IC. 95%: 0.769 – 0.943), lo cual indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje del examen se incrementa.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si el clima social negativo, sobrecarga académica, deficiencia metodológica, exámenes y carencia de valor de contenidos influyen en el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo. Concluyendo que, el examen es el único factor que influye en el uso de estrategias de afrontamiento. Además, se ha evidenciado a una relación inversa (negativa) entre los exámenes y las estrategias de afrontamiento, lo que indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a medida que el puntaje del examen se incrementa. Ello puede explicarse porque para los estudiantes, los exámenes siempre obligan a desplegar estrategias para afrontarlo, porque desean tener éxito, en función a los resultados recibirán la aprobación de sus pares, padres, docentes, inclusive su éxito laboral. Por ello es que lo consideran como el factor que, exige la utilización de una serie de estrategias para enfrentarlo, tal como lo afirma los resultados de nuestra investigación, que son corroborados por el trabajo que realizaron Piemontesi y otros (2012) quienes encontraron en estudiantes con baja, media y

alta ansiedad frente al examen, que los que presentan más preocupación por el examen utilizan estrategias de afrontamiento más adaptativos que le permiten afrontar un examen con más tranquilidad que los que usan estrategias disfuncionales. En nuestra investigación hubiera sido interesante considerar a los estudiantes del último ciclo para establecer si los factores estresantes influyen en las estrategias de afrontamiento, ya que los estudiantes han adoptado estrategias de afrontamiento y los exámenes ya no están presentes, sino un nuevo estresor denominado la elaboración y sustentación de la tesis y que la muestra sea no probabilística.

Conclusión

Los factores estresantes: clima social negativo, sobrecarga académica, deficiencia metodológica y carencia de valor de contenidos no influyen en las estrategias de afrontamiento alto; sin embargo, los exámenes obtuvo $\text{sig}=0.002$, por ello es el único factor que influye significativamente sobre las estrategias de afrontamiento alto es el examen; asimismo el Odds Ratio es 0.852, lo que indica que la estrategia de afrontamiento alto es menos probable que el bajo, a media que el puntaje de examen se incrementa .

Referencias Bibliográficas

- Alva, V., y Yánac, E. (2016). *Burnout académico y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Filial Tarapoto, 2016*. Tesis de licenciatura en Psicología en . Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/504/Vilma_Tesis_bac_hiller_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Aron, A. y Milicic, N (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andres Bello, . 200 pp
- Cabanach, R.; Fernández, R.; Gonzales, L; Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. En *Fisioterapia*, 32(4):151–158. Recuperado de

file:///C:/Users/Computer/Downloads/S0211563810000362_S300_es.pdf

Cabanach, R.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; y Gonzales, P. (2010). Las creencias motivacionales como como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. En *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 75-87. Recuperado de

file:///C:/Users/Computer/Downloads/DialnetlasCreenciasMotivacionalesComoFactorProtectorDelEstrés-3227516%20(6).pdf

Cabanach, R., Souto-Gestal, M., Franco, V. (2016). _Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. En *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, (2016) 7, 41-50. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S2171206916300138/1-s2.0-S2171206916300138-main.pdf?_tid=d8600f0a-de82-11e6-b513-00000aacb360&acdnat=1484856603_62ed833cecca5d84ab4f7e3ae9637d04

De La Rosa, G., Chang, S., Delgado, L., Oliveros, L., Murillo, D., Ortiz, R., Vela, G. y Yhuri, N., (2015). Niveles de estrés y formas de afrontamiento en estudiantes de medicina en comparación con estudiantes de otras escuelas. En *Gaceta Médica de México*, 151:443-49. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2015/gm154c.pdf>

Muñoz, F. (2003) El estrés académico. *Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Universidad de Huelva.

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, I., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. En *Anales de Psicología*, 28 (1), 89-96. Recuperado de

file:///C:/Users/Computer/Downloads/140562-532842-1-SM.pdf

Souto, (2013). Regulación emocional y estrés académico en alumnos de fisioterapia. Tesis para optar el grado doctoral, en la universidad de

Coruña. Recuperado de

http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11719/SoutoGestal_Antonio_Jose_TD_2013.pdf?sequence=4

Vizoso, m. y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. En *Anuario de Psicología (2016)*, 46, 90- 97. Recuperado de file:///C:/Users/Computer/Downloads/S0066512616300125_S300_es.pdf

DECLARACIÓN JURADA**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, YULY GIANINA GUERRERO NARBAJO., estudiante (X), egresado (), docente (), del Programa. De DOCTORADO EN EDUCACION. de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI...09632389..., con el artículo titulado

**“...Factores estresantes en las estrategias de afrontamientos en estudiantes
de una universidad privada 2015...”**

declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece es de mi autoria.
- 2) El artículo no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lugar y fecha Los Olivos, 01 de setiembre de 2017

Nombres y apellidos Yuly Gianina Guerrero Narbajo

MATRIZ DE CONSISTENCIAS							
Título: Factores estresantes en las estrategias de afrontamientos en estudiantes de una universidad privada 2015							
Autor: Yuly Gianina Guerrero Narbajo							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e Indicadores				
			Variable 1: Factores estresantes				
			Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles o rangos
Problema General:	Objetivo general:	Hipótesis general:					
¿Cómo influye los factores estresantes en las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?	Determinar si los factores estresantes influyen en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Existe influencia de los factores estresantes sobre el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Clima social negativo	-Falta de compañerismo -Excesiva competitividad. -Conflictos en el aula.	49-50-51-52-53-54	Escala ordinal	Nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre.
			Sobrecarga académica	-Número de cursos. -Cumple fechas. -Excesiva información. -Tiempo suficiente.	27-29-31-32-33-34-36-38-39-40	Escala ordinal	Nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre.
Problemas específicos ¿Cómo influye e clima social negativo sobre el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?	Objetivos específicos Determinar si el clima social influye en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Hipótesis específicos El clima social negativo influye en los factores estresantes sobre el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Deficiencias metodológicas	-Forma de evaluar. -Trabajos incoherentes. -Expectativas altas. -Incoherencia de contenidos.	10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21	Escala ordinal	Nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre

¿Cómo influye en la sobrecarga académica sobre el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?	Determinar si la sobrecarga académica influye en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	La sobrecarga académica influye en los factores estresantes sobre el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Exámenes Carencia de valor de contenidos	Nervios antes, durante y después No hay expectativas. Poco interés	5-6-7-8 22-23-24-25	Escala ordinal	Nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre
Variable 2: Estrategias de afrontamiento							
¿Cómo influye en las deficiencias metodológicas sobre el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?	Determinar si las deficiencias metodológicas influye en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Las deficiencias metodológicas influyen en los factores estresantes sobre el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada	Dimensiones Reevaluación positiva	Indicadores Pensamiento positivo	Items 6-4-14-18-1-3-17-5-19	Escala de medición Escala ordinal	Niveles o rangos Nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre

<p>¿Cómo influye los exámenes sobre el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?.</p>	<p>Determinar si los exámenes influyen en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.</p>	<p>Los exámenes influyen en los factores estresantes sobre el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada.</p>	<p>Búsqueda de apoyo</p>	<p>Busca apoyo y consejo</p>	<p>2-21-23-8-13-10-2</p>	<p>Escala ordinal</p>	<p>Nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre</p>
<p>¿Cómo influye la carencia de valor de contenidos sobre el uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada?</p>	<p>Determinar si la carencia de valor de contenidos influyen en el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada</p>	<p>La carencia de valor de contenidos influyen en los factores estresantes sobre el uso de estrategias de afrontamiento en los estudiantes del VI ciclo de una universidad privada</p>	<p>Planificación</p>	<p>Prioriza tareas y tiempos</p>	<p>9-11-12-7-22-15-16</p>		

Los Olivos, 17 noviembre del 2015

Mgtr Yuly Guerrero Narbajo
Estudiante del Doctorado de la Universidad César Vallejo

Recibe mis saludos y a la vez la autorización para que usted desarrolle su investigación acerca de "Los factores estresantes en las estrategias de afrontamiento en estudiantes de una universidad privada" aplicando los instrumentos a los estudiantes del VI ciclo de la escuela de Ingeniería Civil.

Esperando que los resultados aporte a implementar nuevas estrategias para que los estudiantes puedan afrontar las demandas académicas con éxito.

Atentamente,




Mg. Lilia Carbajal Reyes

Directora de la escuela profesional de Ingeniería Civil
Campus Lima Norte



Los Olivos, 17 noviembre del 2015

Mgtr Yuly Guerrero Narbajo
Estudiante del Doctorado de la Universidad César Vallejo

Recibe mis saludos y a la vez la autorización para que usted desarrolle su investigación acerca de "Los factores estresantes en las estrategias de afrontamiento en estudiantes de una universidad privada" aplicando los instrumentos a los estudiantes del VI ciclo de la escuela de Ingeniería Ambiental.

Esperando que los resultados aporte a implementar nuevas estrategias para que los estudiantes puedan afrontar las demandas académicas con éxito.

Atentamente



Verónica Tello Mendivel
Mgtr Verónica Tello Mendivel

Directora de la escuela profesional de Ingeniería ambiental
Campus Lima Norte

BASE DE DATOS - ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO																							
ITEMS																							
SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	1	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	2	4	4
2	5	3		3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	5	4	3	3	3	5	2	2	3	2
3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5
4	5	2	4	5	4	4	4	2	4	2	4	4	2	4	4	5	4	5	5	2	2	2	2
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6	5	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	4	5	3	5
7	4	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3
8	4	3	4	5	5	5	4	4	2	3	2	2	3	5	2	3	5	3	5	3	3	1	5
9	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3
11	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3
12	5	3	2	3	3	5	5	3	3	5	5	4	2	5	4	3	3	5	5	5	5	3	5
13	3	4	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	4	2	5	4	3	5
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
16	5	2	5	5	2	2	2	5	5	5	5	2	5	5	4	5	5	3	5	4	5	4	5
17	3	2	2	4	4	3	2	2	2	3	4	4	5	4	4	6	4	4	2	2	2	2	2
18	3	4	4	3	2	4	4	3	2	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	2	4	3
19	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
20	3	5	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	5	4	3	4
21	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	4	2	4	4	4	5	4	2	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24	4	2	2	4	2	2	2	2	2	4	2	2	2	5	2	5	2	2	2	2	2	4	4
25	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
26	4	3	3	3	4	4	2	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
27	4	4	5	3	2	5	5	3	5	3	5	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4
28	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2
30	2	2	1	5	2	5	3	2	3	3	4	4	3	3	5	2	5	5	2	2	3	3	3
31	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2
32	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5
33	1	1	2	2	5	2	1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	5	3	2	2	2
34	3	4	3	3	3	4	4	3	2	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3
35	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	4	3	3	2	3	2	3	3	2	3	1	2
36	2	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3	4	3	2	3	3	2	3	2	3	3
37	2	2	5	4	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
38	5	4	1	4	4	4	3	2	2	3	1	3	3	4	3	4	5	4	4	2	2	2	2

83	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
84	2	3	2	3	2	3	4	3	2	3	4	3	2	3	3	4	5	1	2	3	4	5	1
85	3	2	4	3	4	4	4	2	2	2	2	2	3	2	4	3	3	3	3	4	2	2	2
86	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2
87	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	5
88	2	4	3	3	1	4	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3
89	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2
90	3	4	5	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
91	5	1	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
92	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
93	3	3	3	5	5	5	3	5	3	5	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2
94	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2
95	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
96	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
97	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
98	2	1	3	3	3	3	1	2	1	2	1	1	2	1	3	1	2	3	2	2	2	1	2
99	5	4	1	5	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	1	1	2	3	2	3	2	2	2
100	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
101	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
102	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
103	3	2	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
104	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	1	1	1	3	3	3	3	3
105	4	2	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2
106	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4
107	5	2	5	5	5	5	2	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
108	5	2	5	5	5	4	4	4	4	3	4	3	2	5	4	4	4	4	3	4	5	4	5
109	2	3	1	2	5	2	1	3	2	1	1	2	3	2	2	2	3	2	1	1	2	4	3
110	2	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4
111	2	2	3	3	2	4	2	2	3	2	3	5	4	4	2	3	3	2	2	4	2	2	2
112	4	2	4	4	4	4	2	2	2	3	3	4	2	4	4	4	3	4	3	2	2	3	2
113	4	5	3	4	2	4	4	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5
114	1	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3
115	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	1	2	3	2	3	2	2
116	3	5	3	3	2	2	4	5	3	5	3	3	5	3	2	2	2	2	2	5	5	3	5
117	2	3	3	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2
118	5	5	5	5	5	5	5	4	4	2	3	2	2	5	2	5	5	5	5	4	4	3	4
119	4	2	5	5	4	4	4	2	4	3	4	3	4	4	3	3	4	5	2	2	2	5	3
120	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	2	4	2	4	3
121	3	5	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2
122	1	1	5	2	3	2	1	2	1	1	1	5	5	2	2	5	2	2	1	5	2	4	2
123	5	5	5	5	3	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5
124	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
125	2	5	2	2	2	2	2	4	4	2	2	4	4	4	2	4	2	2	2	2	4	2	4

126	5	1	2	4	3	5	4	4	3	1	4	5	5	4	4	4	4	3	1	2	2	4
127	5	5	5	5	5	5	5	2	5	2	5	5	2	5	5	5	5	5	2	2	2	2
128	5	5	5	5	5	5	3	1	2	3	5	5	1	5	3	3	5	5	1	1	1	2
129	5	4	4	2	5	5	1	2	2	2	3	3	3	5	5	5	5	3	2	2	2	2
130	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	3	2	4	2	2	2	2	4	2	2	3
131	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	4	4	4	3	4	4	3	5	3	2
132	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
133	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4	2	2	4
134	5	4	3	4	2	2	2	4	4	4	2	4	2	2	4	3	4	4	3	3	3	4
135	3	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	3	3	4	5	4	5
136	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
137	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	1	2	2	1
138	4	2	2	4	5	4	3	2	3	4	3	4	3	2	5	5	5	6	3	2	4	2
139	3	3	4	4	1	5	2	2	2	2	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
140	4	4	4	2	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
141	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
142	5	3	5	5	5	5	5	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	5	4
143	5	4	5	5	5	5	5	4	5	3	3	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4
144	2	2	3	3	2	2	4	2	4	3	5	4	4	5	4	4	5	5	4	3	2	2
145	4	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2
146	5	2	2	2	2	2	2	2	5	3	4	2	3	3	4	2	3	2	2	2	2	2
147	2	5	3	2	2	3	4	4	3	5	2	4	4	2	3	2	2	4	2	4	4	2
148	4	3	5	5	4	5	1	2	4	2	3	5	3	5	5	5	5	5	2	5	2	5
149	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
150	3	3	2	5	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	4	3	5
151	3	2	3	2	3	2	1	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	4	2	2
152	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4
153	4	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
154	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	2	2	3
155	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	2	4
156	4	1	3	3	2	4	2	1	3	1	3	3	2	3	3	3	2	4	2	1	1	1
157	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2
158	1	3	2	3	3	3	1	2	1	3	2	2	4	2	2	3	2	4	3	2	4	3
159	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
160	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2
161	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
162	4	2	4	3	3	4	2	2	1	4	2	3	2	3	2	2	4	3	5	3	3	1
163	4	2	2	2	2	2	2	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
164	3	2	2	3	2	3	4	2	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	5
165	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1
166	5	1	5	4	5	4	5	4	4	3	4	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4
167	4	6	6	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	3	4	3	5	4	4	3	4	4
168	5	5	2	5	5	5	2	3	2	5	2	3	4	5	4	4	4	3	3	2	2	4
169	2	2	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	3	2	2	2	4	4	3	5	3	2

7																								
198	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	
199	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
200	5	4	5	2	2	3	1	2	1	2	1	3	3	2	2	3	3	2	5	3	2	3	2	
201	2	4	4	3	2	4	3	4	2	1	2	3	3	4	3	3	2	2	2	1	2	2	5	
202	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
203	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	
204	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	2	4	4	4	
205	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	
206	2	5	5	4	5	3	1	5	1	5	1	5	5	3	3	2	5	1	5	5	2	1	5	
207	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
208	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	5		3	2	2	
209	3	4	4	4	4	5	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	
210	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	3	2	5	5	4	4	5	4	4	2	
211	2	4	4	3	2	4	2	5	1	5	2	2	5	4	2	3	2	2	3	4	4	2	5	
212	4	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	1	2	3	2	
213	2	4	2	2	1	2	1	4	2	2	3	4	5	2	2	2	2	1	1	4	5	1	5	

21 4	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
21 5	5	3	2	4	2	4	2	3	4	2	4	3	3	3	3	5	5	5	2	4	4	2	4
21 6	2	2	2	2	2	4	2	4	4	4	2	2	4	4	2	4	2	2	4	2	4	2	2
21 7	5	2	5	5	4	5	2	2	2	2	5	5	3	5	4	5	2	5	7	5	5	5	5
21 8	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1
21 9	3	3	3	2	3	3	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	1	3
22 0	3	5	2	3	3	3	2	5	4	2	2	3	5	5	3	2	5	2	2	3	2	2	2
22 1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4
22 2	3	2	3	3	2	4	2	2	4	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2
22 3	1	3	4	3	2	3	1	3	2	3	4	2	2	3	3	3	4	3	2	1	4	3	4
22 4	2	2	4	3	4	1	3	4	2	2	2	3	2	4	3	2	1	3	2	2	3	2	2
22 5	4	2	4	4	4	4	3	2	3	2	3	4	3	4	4	4	4	4	5	2	2	2	2
22 6	2	3	3	4	3	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	5
22 7	4	5	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	5	4	4	4
22 8	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
22 9	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3
23 0	1	2	2	1	1	1	2	1	3	2	5	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
23 1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	2
23 2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2
23 3	1	1	2	3	3	3	1	1	1	1	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	1	1	1
23 4	1	4	2	2	1	2	2	3	3	4	2	2	2	3	2	4	2	2	5	3	4	1	5
23 5	3	4	4	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3
23 6	5	5	4	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	4	5	5	5	3	5	1	1	2	1
23 7	1	1	1	2	3	3	3	2	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23 8	4	4	4	4	3	4	3	4	4	5	4	3	4	4	3	3	4	3	1	5	5	4	5
23 9	5	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
24	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1

Instrumentos

ESCALA DE ESTRÉS ACADEMICO

SEXO: ESCUELA:

EDAD:

ME PONE NERVIOSO O ME INQUIETA...

A continuación va a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés. Indique en qué medida a usted le ponen nervioso o le inquietan las siguientes condiciones o circunstancias.

1. Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

2. Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

3. Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

4. Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

5. Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

6. Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

7. Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

8. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
9. **Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
10. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
11. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
12. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
13. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
14. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
15. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

16. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
17. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
18. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
19. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
20. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
21. **Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
22. **Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
23. **Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
24. **Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura**
1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre
25. **Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas**

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

26. Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

27. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

28. Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

29. Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

30. Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

31. Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

32. Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

33. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

34. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

35. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

36. Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

37. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

38. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

39. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

40. Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

41. Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

42. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces; 5. Siempre

43. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

44. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

45. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

46. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

47. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

48. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

49. Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

50. Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

51. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

52. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que

se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

53. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

54. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios

1. Nunca; 2. Alguna vez; 3. Bastantes veces; 4. Muchas veces;
5. Siempre

ESCALA DE AFRONTAMIENTO DEL CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

Sexo:

Edad:

Instrucciones:

El siguiente cuestionario tiene por finalidad ayudarlo a analizar las formas o estilos principales en que usted enfrenta las situaciones problemáticas o conflictivas. Lea por favor cada uno de los ítems que se indican a continuación y escriba el número que exprese en qué medida usted actuó en cada uno de ellos.

- | | | |
|---------------|--------------------|------------|
| 1. Nunca | 3. Bastantes veces | 5. Siempre |
| 2. Alguna vez | 4. Muchas veces | |

	1	2	3	4	5
1) Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo					
2) Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo					
3) Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo					
4) Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo					
5) Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio					
6) Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen					

7) Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo					
8) Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con Otros					
9) Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo					
10) Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo					
11) Cuando me enfrento a una situación problemática hablo solo					
12) Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados					
13) Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control					
14) Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas					
15) Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación					
16) Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas					
17) Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones					
18) Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien					
19) Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior					
20) Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien					
21) Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación					

22) Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación				
23) Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.				

V-Aiken Factores estresantes

IT E M	CLARIDAD							PERTINENCIA							RELEVANCIA							V.AIK EN GEN ERA L
	Jueces							Jueces							V.AIK EN GEN ERA L							
	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	S	v. AIK EN	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	S	V. AIK EN	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	S	V.AI KEN	
1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
2	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
6	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
7	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
8	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
9	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
10	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
11	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
12	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
13	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
14	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
15	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
16	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
17	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
18	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
19	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
20	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
21	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
22	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
23	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
24	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
25	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
26	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
27	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
28	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
29	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
30	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
31	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
32	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
33	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
34	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
35	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
36	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00

37	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
38	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
39	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
40	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
41	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
42	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
43	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
44	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
45	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
46	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
47	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
48	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
49	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
50	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
51	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
52	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
53	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00
54	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1.00

V-Aiken Estrategias de afrontamiento

Ítem	CLARIDAD							PERTINENCIA							RELEVANCIA							V.AIK EN GENERAL
	Jueces							Jueces							Jueces							
	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	S	v. AIKEN	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	S	V. AIKEN	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	S	V. AIKEN	
1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
2	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
6	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
7	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
8	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
9	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
10	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
11	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
12	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
13	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
14	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
15	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
16	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
17	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
18	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
19	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
20	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
21	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
22	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00
23	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1.00

JUICIO DE EXPERTOS



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN
A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS**



Definición conceptual de la variable y sus dimensiones

I. Variable estrategia de afrontamiento:

Los esfuerzos constantes cognitivos y comportamentales del individuo por gestionar las demandas concretas externas y/o internas que se perciben como agotadoras o excesivas para los recursos propios (Lazarus y Folkman, 1984), independientemente de que estos esfuerzos sean exitosos o no. (Cabanach y otros, 2010, p. 53).

II. Dimensiones:

1. Reevaluación positiva: es un tipo de afrontamiento activo dirigido a crear una nueva situación del problema. Tratando de resaltar aspectos positivos o activando expectativas positivas para enfrentar al problema. (Cabanach y otros 2010. p. 57)

2. Búsqueda de apoyo: En ella se recurre a otras personas para buscar apoyo, se distinguen dos tipos: apoyo social al problema, consiste en la búsqueda de información y consejos acerca de cómo resolver el problema; y el apoyo social emocional consiste en buscar en los demás el apoyo, empatía y comprensión para aliviar la reacción emocional negativa. (Cabanach y otros, 2010, p.57).

2. Planificación: Esta estrategia de afrontamiento está dirigida a modificar o controlar instrumentalmente la situación, implicando una aproximación analítica y racional del problema. En este caso el afrontamiento se dirige al análisis de la dificultad y al subsiguiente desarrollo y supervisión y un plan de acción para su resolución. (Cabanach y otros 2010)



MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Variable: Estrategias de afrontamiento

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Item	Escala de Medición
Estrategias de afrontamiento	Los esfuerzos constantes cognitivos y comportamentales del individuo por gestionar las demandas concretas externas y/o internas que se perciben como agotadoras o excesivas para los recursos propios (Lazarus y Folkman, 1984), independientemente de que estos esfuerzos sean exitosos o no. (Cabanach, 2010)	La variable estrategia de afrontamiento fue medida a través del Instrumento de la escala multidimensional de estrategias de afrontamiento de Cabanach y otros 2010. Considera las estrategias: Reevaluación cognitiva, búsqueda de apoyo y planificación.	Revaluación cognitiva	7-1-10-16-13-18-20-4-22	Ordinal
			Búsqueda de apoyo	14-8-2-11-5-21-17	
			Planificación	6-3-9-19-12-15-23	Politémica



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Items	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: REEVALUACION POSITIVA							
1	Cuando me enfrente a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo.	/		/		/		
4	Cuando me enfrente a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	/		/		/		
7	Cuando me enfrente a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo	/		/		/		
10	Cuando me enfrente a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	/		/		/		
13	Cuando me enfrente a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	/		/		/		
16	Cuando me enfrente a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	/		/		/		
18	Cuando me enfrente a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	/		/		/		
20	Cuando me enfrente a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	/		/		/		
22	Cuando me enfrente a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	/		/	/	/		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 2: BUSQUEDA DE APOYO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando me enfrente a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	/		/		/		
5	Cuando me enfrente a una situación							



	problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	/		/		/		
8	Cuando me enfrente a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	/		/		/		
11	Cuando me enfrente a una situación problemática hablo solo.	/		/		/		
14	Cuando me enfrente a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	/		/		/		
17	Cuando me enfrente a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	/		/		/		agregar a la persona más cercana.
21	Cuando me enfrente a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	/		/		/		
Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSION 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me enfrente a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	/		/		/		
3	Cuando me enfrente a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	/		/		/		
9	Cuando me enfrente a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	/		/		/		
19	Cuando me enfrente a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	/		/		/		
12	Cuando me enfrente a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	/		/		/		
15	Cuando me enfrente a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	/		/		/		
23	Cuando me enfrente a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	/		/		/		



Observaciones:

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

Apellidos y nombres del juez validador MATAUARIAS GALVEZ Maria Luisa

DNI: 07669021

Especialidad del
validador:.....

Maria Luisa Matauarias Galvez

- 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



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Ítems	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: REEVALUACION POSITIVA							
1	Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo.	✓		✓		✓		
4	Durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	✓		✓		✓		
7	Mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo.	✓		✓		✓		
10	No permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	✓		✓		✓		
13	Cuando estoy frente a un problema, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	✓		✓		✓		
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	✓		✓		✓		
18	Cuando rindo los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	✓		✓		✓		
20	Una noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	✓		✓		✓		
22	Si siento ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	✓		✓		✓		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 2: BUSQUEDA DE APOYO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando tengo un problema, expreso mis opiniones y busco apoyo.	✓		✓		✓		
5	Cuando me enfrento a un problema, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	✓		✓		✓		
8	Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.	✓		✓		✓		



11	Cuando tengo un problema, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.	✓		✓		✓		
14	Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	✓		✓		✓		
17	Cuando tengo un problema manifiesto mis sentimientos y opiniones.	✓		✓		✓		
21	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	✓		✓		✓		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me estoy preparando para los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar.	✓		✓		✓		
3	Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo	✓		✓		✓		
9	Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo.	✓		✓		✓		
19	Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.	✓		✓		✓		
12	Mientras me estoy preparando para los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	✓		✓		✓		
15	Cuando me enfrento a un problema, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.	✓		✓		✓		
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	✓		✓		✓		



Observaciones: _____ Si hay Suficiencia _____

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

Apellidos y nombres del juez validador DIAZ GAMARRA PATRICIA DEL PILAR

DNI: ..10506632

Especialidad del validador:.....Doctora en Psicología.....

- 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.

Firma: 



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Ítems	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSION 1: REEVALUACION POSITIVA								
1	Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.	X		X		X		
4	Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	X		X		X		
7	Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo	X		X		X		
10	Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	X		X		X		
13	Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	X		X		X		
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	X		X		X		
18	Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	X		X		X		
20	Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	X		X		X		
22	Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	X		X		X		
N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 2: BUSQUEDA DE APOYO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación	X		X		X		



	problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	X		X		X		
8	Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	X		X		X		
11	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo solo.	X		X		X		
14	Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	X		X		X		
17	Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	X		X		X		
21	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	X		X		X		
Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	X		X		X		
3	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	X		X		X		
9	Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	X		X		X		
19	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	X		X		X		
12	Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	X		X		X		
15	Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	X		X		X		
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	X		X		X		



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador *Barboza zelada Luis Alberto*

DNI:..... *07068974*

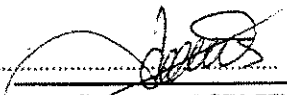
Especialidad del validador:..... *Aseor Metodológico*

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.

Firma: 
Luis Alberto BARBOZA ZELADA
C.Ps.P 3516
Doctor em Psicología



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Items	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: REEVALUACION POSITIVA		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo.	X		X		X		
4	Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	X		X		X		
7	Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo	X		X		X		
10	Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	X		X		X		
13	Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	X		X		X		
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	X		X		X		
18	Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	X		X		X		
20	Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	X		X		X		
22	Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	X		X		X		
N°	DIMENSIONES / items	Pertinencia		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
DIMENSIÓN 2: BUSQUEDA DE APOYO		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación	X		X		X		



	problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	X		X		X		
8	Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	X		X		X		
11	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo solo.	X		X		X		
14	Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	X		X		X		
17	Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	X		X		X		
21	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	X		X		X		
Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	X		X		X		
3	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	X		X		X		
9	Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	X		X		X		
19	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	X		X		X		
12	Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	X		X		X		
15	Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	X		X		X		
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	X		X		X		



Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador FLORES MEJIA GISELLA

DNI: 06093118

Especialidad del validador: Doctora en Psicología

- 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.

Firma:



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Items	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: REEVALUACION POSITIVA							
1	Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo.	X		X		X		
4	Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	X		X		X		
7	Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo	X		X		X		
10	Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	X		X		X		
13	Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	X		X		X		
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	X		X		X		
18	Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	X		X		X		
20	Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	X		X		X		
22	Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	X		X		X		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 2: BUSQUEDA DE APOYO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación	X		X		X		



	problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	X		X		X		
8	Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	X		X		X		
11	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo solo.	X		X		X		
14	Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	X		X		X		
17	Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	X		X		X		
21	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	X		X		X		
Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSIÓN 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	X		X		X		
3	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	X		X		X		
9	Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	X		X		X		
19	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	X		X		X		
12	Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	X		X		X		
15	Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	X		X		X		
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	X		X		X		

Observaciones: MEJORAR REDACCIÓN Si hay Suficiencia ESTA' EN CONDICIONES DE
SER APLICADO

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

Apellidos y nombres del juez validador .RADELÓUEZ CANTE VICTORIA HOETENSIA

DNI: 0.7.0.4.6.4.40

Especialidad del validador: Doctora en Psicología.....

- 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.

Firma:




UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN
A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS**



Definición conceptual de la variable y sus dimensiones

I. Variable estresores académicos

Son los estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una presión excesiva. (Cabanach, 2010. P. 152)

II. Dimensiones:

2.1. Exámenes Es el impacto que produce sobre el estudiante la evaluación y, en concreto, los exámenes, no solo el realizarlos sino el prepararlos, acercarse a la fecha o simplemente hablar sobre ellos.

2.2. Sobrecarga académica es la percepción del estudiante acerca de la exigencia requerida o de la disponibilidad de tiempo para superar las demandas académicas a las que se ve sometido.

2.3. Clima social negativo: Es la percepción de un ambiente social desfavorable dentro el aula. Se entiende como la valoración de la falta de grado de apoyo entre compañeros, la falta de un ambiente social adecuado y la excesiva competitividad existente.

2.4. Deficiencia metodológica del profesorado son los aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores.

2.5. Carencia de valor de contenidos es el nivel de preocupación acerca de que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, entre otros.

2.6. Intervenciones en público. Evalúan el impacto que supone para el estudiante la realización de diferentes actividades de carácter público dentro del contexto académico (salir a la pizarra, hablar en voz alta o llevar a cabo la exposición de un tema)

2.7. Falta del control del rendimiento académico es la percepción de control del estudiante sobre su rendimiento académico y a sus creencias de autoeficacia.

2.8. Baja autoestima académica se percibe como poco competente para hacer frente a las demandas académicas.



2.9. Falta de participación en el propio trabajo académico grado de participación activa que el estudiante puede mostrar en su vida académica, opinar sobre metodología docente, normas de la institución educativa.



MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Variable: Estresores académicos:

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Ítem	Escala de Medición
Estresores académicos	Estresores académicos: Son los estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una presión excesiva. (Cabanach, 2010. P. 152)	La variable estresores académicos fue medida a través del Instrumento de la escala multidimensional de estrategias de afrontamiento de Cabanach y otros 2010. Considera los siguientes factores: exámenes, sobrecarga académica, clima social negativo, deficiencias metodológicas del profesorado, carencia del valor de contenidos, intervenciones en público, falta de control de rendimiento académico, baja autoestima académica y falta de participación en el propio trabajo académico.	Exámenes	5-6-7-8	Ordinal
			Sobrecarga académica	27-29-31-32-33-34-36-38-39-40	
			Clima social negativo	49-50-51-52-53-54	Politémica
			Deficiencias metodológicas del profesorado	10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21	
			Carencia del valor de contenidos	22-23-24-25	
			Intervenciones en público	1-2-3-4-9	



Estresores académicos			Falta del control del rendimiento académico	24-28-30-43-44-46		
				Baja autoestima académica		26-35-37-41-42
				Falta de participación en el propio trabajo académico.		45-47-48



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRESORES
ACADÉMICOS
ESCALA MULTIDIENSIONAL DE ESTRESORES ACADÉMICOS**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSION: EXAMENES							
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	✓		✓		✓		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	✓		✓		✓		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	✓		✓		✓		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA							
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	✓		✓		✓		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	✓		✓		✓		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	✓		✓		✓		
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	✓		✓		✓		



Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	SI	NO	
DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA								
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.	✓		✓		✓		
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	✓		✓		✓		
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	✓		✓		✓		
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	✓		✓		✓		Agregar Trabajo académico
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	✓		✓		✓		
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO								
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	✓		✓		✓		
50	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	✓		✓		✓		
51	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO							
52	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓		
53	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓		
54	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	✓		✓		✓		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	✓		✓		✓		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	✓		✓		✓		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	✓		✓		✓		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	✓		✓		✓		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	✓		✓		✓		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	✓		✓		✓		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.	✓		✓		✓		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.	✓		✓		✓		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.	✓		✓		✓		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: CARENCIA DE VALOR DE CONTENIDOS							
22	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	✓		✓		✓		
23	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	✓		✓		✓		
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓		
25	Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: INTERVENCIÓN EN PÚBLICO							
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase	✓		✓		✓		
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	✓		✓		✓		
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	✓		✓		✓		
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	✓		✓		✓		
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: FALTA DE CONTROL							
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓		
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	✓		✓		✓		
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	✓		✓		✓		
43	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓		
44	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓		
46	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
26	Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	✓		✓		✓		
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	✓		✓		✓		
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	✓		✓		✓		
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	✓		✓		✓		
	DIMENSION: FALTA DE PARTICIPACIÓN EN EL PROPIO TRABAJO ACADÉMICO.							
45	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	✓		✓		✓		
47	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	✓		✓		✓		
48	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	✓		✓		✓		

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable / No aplicable

Aplicable después de corregir No



Apellidos y nombres del juez validador

Dr. Matalinaus Calvet Klara Luise

DNI: 07669021

Especialidad del
validador:

Monsi Haruana C.

- 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



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRESORES ACADÉMICOS

ESCALA MULTIDIENSIONAL DE ESTRESORES ACADÉMICOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSION: EXAMENES							
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	✓		✓		✓		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	✓		✓		✓		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	✓		✓		✓		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA							
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	✓		✓		✓		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	✓		✓		✓		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	✓		✓		✓		
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	✓		✓		✓		



Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	SI	NO	
DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA								
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.	✓		✓		✓		
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	✓		✓		✓		
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	✓		✓		✓		
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	✓		✓		✓		
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	✓		✓		✓		
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO								
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	✓		✓		✓		
50	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	✓		✓		✓		
51	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO							
52	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓		
53	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓		
54	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	✓		✓		✓		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	✓		✓		✓		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	✓		✓		✓		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	✓		✓		✓		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	✓		✓		✓		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	✓		✓		✓		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	✓		✓		✓		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.	✓		✓		✓		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.	✓		✓		✓		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.	✓		✓		✓		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: CARENCIA DE VALOR DE CONTENIDOS							
22	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	✓		✓		✓		
23	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	✓		✓		✓		
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓		
25	Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: INTERVENCIÓN EN PÚBLICO							
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase	✓		✓		✓		
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	✓		✓		✓		
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	✓		✓		✓		
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	✓		✓		✓		
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: FALTA DE CONTROL							
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓		
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	✓		✓		✓		
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	✓		✓		✓		
43	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓		
44	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓		
46	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
26	Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	✓		✓		✓		
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	✓		✓		✓		
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	✓		✓		✓		
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	✓		✓		✓		
	DIMENSION: FALTA DE PARTICIPACIÓN EN EL PROPIO TRABAJO ACADÉMICO.							
45	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	✓		✓		✓		
47	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	✓		✓		✓		
48	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	✓		✓		✓		

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable /
 no aplicable

Aplicable después de corregir No



Apellidos y nombres del juez validador

Dr. DIAZ GAMAREO Patricia del Pilar

DNI: 10506632

Especialidad del validador:

DEA EN PSICOLOGIA

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



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Items	DIMENSIONES / Items	Pertinen- cia		Relevan- cia		Clarida- d		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSION 1: REEVALUACION POSITIVA							
1	Cuando me enfrente a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo.	X		X		X		
4	Cuando me enfrente a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	X		X		X		
7	Cuando me enfrente a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo	X		X		X		
10	Cuando me enfrente a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	X		X		X		
13	Cuando me enfrente a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	X		X		X		
16	Cuando me enfrente a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	X		X		X		
18	Cuando me enfrente a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	X		X		X		
20	Cuando me enfrente a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	X		X		X		
22	Cuando me enfrente a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	X		X		X		
N°	DIMENSIONES / Items	Pertinen- cia		Relevan- cia		Clarida- d		Sugerencias
	DIMENSION 2: BUSQUEDA DE APOYO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando me enfrente a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	X		X		X		
5	Cuando me enfrente a una situación	X		X		X		



	problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
8	Cuando me enfrente a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
11	Cuando me enfrente a una situación problemática hablo solo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
14	Cuando me enfrente a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
17	Cuando me enfrente a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
21	Cuando me enfrente a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	DIMENSIÓN 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me enfrente a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
3	Cuando me enfrente a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
9	Cuando me enfrente a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
19	Cuando me enfrente a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
12	Cuando me enfrente a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
15	Cuando me enfrente a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
23	Cuando me enfrente a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRESORES ACADÉMICOS

ESCALA MULTIDIENSIONAL DE ESTRESORES ACADÉMICOS

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSION: EXAMENES							
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	X		X		X		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	X		X		X		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	X		X		X		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	X		X		X		
	DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA							
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	X		X		X		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	X		X		X		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	X		X		X		
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	X		X		X		



N°	DIMENSIONES/ ítems	Pertinen- cia ¹		Relevanc- ia ²		Clarida- d ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DIMENSION: SOBRECARGA ACADÉMICA								
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.	X		X		X		
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	X		X		X		
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	X		X		X		
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	X		X		X		
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	X		X		X		
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.	X		X		X		
DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO								
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	X		X		X		
50	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X		
51	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X		



	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO							
52	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	X		X		X		
53	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	X		X		X		
54	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	X		X		X		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	X		X		X		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	X		X		X		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	X		X		X		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	X		X		X		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.	X		X		X		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	X		Y		X		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	X		X		X		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.	X		X		X		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.	X		X		X		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.	X		X		X		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.	X		X		X		
	DIMENSIÓN: CARENCIA DE VALOR DE CONTENIDOS							
22	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	X		X		X		
23	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	X		X		X		
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	X		X		X		
25	Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas	X		X		X		



	DIMENSIONES / items	Pertinen- cia ¹		Relevanc- ia ²		Clarida d ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: INTERVENCIÓN EN PÚBLICO							
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase	✓		✓		✓		
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	✓		✓		✓		
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	✓		✓		✓		
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	✓		✓		✓		
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: FALTA DE CONTROL							
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓		
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	✓		✓		✓		
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos.	✓		✓		✓		
43	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓		
44	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓		
46	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
26	Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	X		X		X		
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	X		X		X		
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X		
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X		
	DIMENSION: FALTA DE PARTICIPACIÓN EN EL PROPIO TRABAJO ACADÉMICO.	X		X		X		
45	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
47	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	X		X		X		
48	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	X		X		X		



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Observaciones: _____

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


Apellidos y nombres del juez validador *Barboza zelada Luis Alberto*

DNI:..... *07068974*

Especialidad del validador:..... *Asesor Metodológico*

- 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**Ciudad:** 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.

Firma: 
Luis Alberto BARBOZA ZELADA
C.Ps.P 3516
Doctor em Psicología



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRESORES ACADÉMICOS
ESCALA MULTIDIENSIONAL DE ESTRESORES ACADÉMICOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSION: EXAMENES								
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	X		X		X		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	X		X		X		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	X		X		X		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	X		X		X		
DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA								
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	X		X		X		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	X		X		X		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	X		X		X		
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	X		X		X		



N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	SI	NO	
	DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA							
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.	X		X		X		
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	X		X		X		
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	X		X		X		
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	X		X		X		
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	X		X		X		
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.	X		X		X		
	DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO							
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	X		X		X		
50	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X		
51	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO							
52	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	X		X		X		
53	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	X		X		X		
54	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	X		X		X		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	X		X		X		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	X		X		X		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	X		X		X		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	X		X		X		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.	X		X		X		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	X		X		X		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	X		X		X		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.	X		X		X		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.	X		X		X		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.	X		X		X		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.	X		X		X		
	DIMENSIÓN: CARENCIA DE VALOR DE CONTENIDOS							
22	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	X		X		X		
23	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	X		X		X		
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	X		X		X		
25	Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas	X		X		X		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: INTERVENCIÓN EN PÚBLICO							
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase	X		>		X		
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	X		X		X		
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	X		X		X		
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	X		X		X		
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	X		X		X		
	DIMENSIÓN: FALTA DE CONTROL							
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	X		X		X		
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	X		X		X		
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	X		X		X		
43	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	X		X		X		
44	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	X		X		X		
46	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	X		X		X		
	DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
26	Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	X		X		X		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	X		X		X		
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	X		X		X		
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	X		X		X		
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	X		X		X		
	DIMENSION: FALTA DE PARTICIPACIÓN EN EL PROPIO TRABAJO ACADÉMICO.							
45	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	X		X		X		
47	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	X		X		X		
48	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	X		X		X		



Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador FLORES MEJIA GISELLA

DNI: 06093112

Especialidad del validador: Doctora en Psicología

- 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.

Firma:



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRESORES
ACADÉMICOS**

ESCALA MULTIDIENSIONAL DE ESTRESORES ACADÉMICOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION: EXAMENES								
5	Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes	✓		✓		✓		
6	Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes	✓		✓		✓		
7	Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes	✓		✓		✓		
8	Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes	✓		✓		✓		
DIMENSION: SOBRECARGA ACADÉMICA								
27	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	✓		✓		✓		
29	Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	✓		✓		✓		
31	Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	✓		✓		✓		
32	Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	✓		✓		✓		



N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DIMENSIÓN: SOBRECARGA ACADÉMICA								
33	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.	✓		✓		✓		
34	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	✓		✓		✓		
36	Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	✓		✓		✓		
38	Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender	✓		✓		✓		
39	Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	✓		✓		✓		
40	Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO								
49	Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	✓		✓		✓		
50	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	✓		✓		✓		
51	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN: CLIMA SOCIAL NEGATIVO							
52	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓		
53	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓		
54	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
10	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	✓		✓		✓		
11	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	✓		✓		✓		
12	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	✓		✓		✓		
13	Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	✓		✓		✓		
14	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	✓		✓		✓		
15	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.	✓		✓		✓		



	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN: DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO							
16	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	✓		✓		✓		
17	Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	✓		✓		✓		
18	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.	✓		✓		✓		
19	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.	✓		✓		✓		
20	Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.	✓		✓		✓		
21	Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN: CARENCIA DE VALOR DE CONTENIDOS							
22	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	✓		✓		✓		
23	Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	✓		✓		✓		
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓		
25	Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas	✓		✓		✓		



DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DIMENSIÓN: INTERVENCIÓN EN PÚBLICO							
1	Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase	✓		✓		✓	
2	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase	✓		✓		✓	
3	Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra	✓		✓		✓	
4	Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	✓		✓		✓	
9	Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN: FALTA DE CONTROL							
24	Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	✓		✓		✓	
28	Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	✓		✓		✓	
30	Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	✓		✓		✓	
43	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	✓		✓		✓	
44	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	✓		✓		✓	
46	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
26	Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	✓		✓		✓	



	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION: BAJA AUTOESTIMA ACADÉMICA							
35	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	✓		✓		✓		
37	Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	✓		✓		✓		
41	Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	✓		✓		✓		
42	Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas	✓		✓		✓		
	DIMENSION: FALTA DE PARTICIPACIÓN EN EL PROPIO TRABAJO ACADÉMICO.							
45	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	✓		✓		✓		
47	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas.	✓		✓		✓		
48	Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	✓		✓		✓		



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (A-CEA)

N° Items	DIMENSIONES / Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSION 1: REEVALUACION POSITIVA							
1	Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.	✓		✓		✓		
4	Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	✓		✓		✓		
7	Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo	✓		✓		✓		
10	Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	✓		✓		✓		
13	Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	✓		✓		✓		
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	✓		✓		✓		
18	Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	✓		✓		✓		
20	Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	✓		✓		✓		
22	Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	✓		✓		✓		
N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	DIMENSION 2: BUSQUEDA DE APOYO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2	Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	✓		✓		✓		
5	Cuando me enfrento a una situación	✓		✓		✓		



	problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	✓		✓		✓		
8	Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	✓		✓		✓		
11	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo solo.	✓		✓		✓		
14	Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	✓		✓		✓		
17	Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	✓		✓		✓		
21	Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	✓		✓		✓		
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	DIMENSION 3: PLANIFICACION	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	✓		✓		✓		
3	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	✓		✓		✓		
9	Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	✓		✓		✓		
19	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	✓		✓		✓		
12	Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	✓		✓		✓		
15	Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	✓		✓		✓		
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	✓		✓		✓		

Observaciones: MEJORAR REDACCIÓN Si hay Suficiencia ESTA' EN CONDICIONES DE
SER APLICADO

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

Apellidos y nombres del juez validador: R. A. DELGADO CANTE VICTORIA HOETEMSLA

DNI: 0.7.0.4.6.4.40

Especialidad del validador: Doctora en Psicología

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.

Firma: 