



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

“Evidencias de validez de la escala de estrés académico en
universitarios del distrito de Chulucanas”

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

Br. Silvia Huallpayunca Reyes

ASESOR

Mg. Henry Santa Cruz Espinoza

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

PSICOMÉTRICA

TRUJILLO – PERÚ

2018

JURADO



DRA. QUIROZ ALCALDE, MARIA ESTHER

Presidente



Mgr. LOYAGA BARTRA, ERNESTO MAXIMILIANO

Secretario



Dr. RODRIGUEZ JULCA, JOSÉ

Vocal

DEDICATORIA

A mi Mami Albina Reyes de Huallpayunca, en el cielo y a mi Padre Ciriaco Huallpayunca Roldán, por su cariño, tiempo, paciencia y apoyo constante.

A cada uno de mis Hnos por su insistencia para hacer esto realidad.

A Hna. Roxana Contreras Novoa, por todo su apoyo constante e incondicional.

AGRADECIMIENTO

Mi gratitud en primer lugar a Dios, por bendecirme cada día; a mi Madre en el cielo por todo su cariño y apoyo incondicional; a mi Padre por animarme a ser mejor siempre; a mi asesor el Mg. Henry Santa Cruz Espinoza, por su disponibilidad e impulso a terminar con lo iniciado, a la Universidad de Chulucanas que gentilmente me abrió las puertas y me permitió hacer el estudio y de manera muy especial a la Hna. Roxana Piedad Contreras Novoa, por acercarme a Dios, enseñarme el valor de la amistad y darme la oportunidad de avanzar. A Mons. Daniel Turley y hna. Marielena por sus oraciones y ánimo constante.

Agradecida con la universidad César Vallejo que me acogió en mi tiempo de formación académica; a Vanessa Cárdenas, que sin conocerme me ha brindado su apoyo amablemente, y, a los miembros del jurado de quienes espero sus aportes, para poder mejorar.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo Silvia Huallpayunca Reyes con DNI N° 18077916, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

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

Trujillo, junio del 2018



Silvia Huallpayunca Reyes

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado:

En cumplimiento del reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo presento ante ustedes la Tesis titulada “Evidencias de validez de la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas”, la misma que someto a vuestra consideración y espero que cumpla con los requisitos de aprobación para obtener el Título Profesional Licenciado en Psicología.

La Autora

INDICE

PRESENTACIÓN	
RESUMEN	
ABSTRACT	
I. INTRODUCCIÓN	
1.1 Realidad problemática	12
1.2. Trabajos previos	15
1.3. Teorías relacionadas al tema	16
1.3.1. Delimitación conceptual.	16
1.3.2. Estructura del estrés.	17
1.3.3. Los estresores.	18
1.3.4. Situación estresante.	19
1.3.5. Estrategias de afrontamiento.	20
1.3.6. Eustrés versus distrés	21
1.3.7. Modelo explicativo	23
1.4. Formulación del problema	24
1.5. Justificación del estudio	24
1.6. Objetivos	25
II. MÉTODO	25
2.1. Diseño de investigación	25
2.2. Identificación de variables	26
2.3. Operacionalización de variables	26
2.4. Población, muestra y muestreo	27
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	27
2.6. Validación y confiabilidad de instrumentos	27
2.7. Método de análisis de datos	28
2.8. Aspectos éticos	29
III. RESULTADOS	30
IV. DISCUSIÓN	36
V. CONCLUSIONES	40
VI. RECOMENDACIONES	41
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXOS	48

INDICE DE TABLAS

Tabla 01.	30
Tabla 02	31
Tabla 03	32
Tabla 04	33
Tabla 05	34
Tabla 06	35

RESUMEN

El presente estudio de carácter instrumental tiene por objetivo encontrar las evidencias de validez del inventario SISCO de estrés académico (Barraza (2007), en la relación con la autoeficacia académica. La muestra estuvo conformada por 312 universitarios, elegidos por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se encontró correlación positiva, moderada y significativa entre el afrontamiento del estrés y la autoeficacia para situaciones académicas (.433), y correlaciones negativas moderadas y significativas entre las reacciones psicológicas y la autoeficacia (-.306) y las reacciones comportamentales del estrés académico y la autoeficacia para situaciones de académicas (-.315). La confiabilidad se obtuvo por consistencia interna por medio del coeficiente Omega de Mc Donald obteniéndose coeficientes entre .691 y .848

Palabras claves: estrés académico, autoeficacia, validez, confiabilidad.

ABSTRACT

The purpose of this instrumental study is to find the validity evidence of the SISCO inventory of academic stress (Barraza, 2007), based on the relationship with academic self-efficacy. The sample consisted of 312 university students, chosen by a non-probabilistic sampling for convenience. A positive, moderate and significant correlation was found between coping with stress and self-efficacy for academic situations (.403), and moderate and significant negative correlations between psychological symptoms and self-efficacy (-.306) and the behavioral symptoms of academic and social stress. self-efficacy for academic situations (-.315). Reliability was obtained by internal consistency by Omega of Mc Donald, obtaining coefficients between .691 and .848.

Keywords: academic stress, academic self-efficacy, validity, reliability

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

En el desarrollo humano, la adolescencia y adultez temprana son las etapas decisivas en el futuro educativo-profesional del individuo, durante estos periodos existe una planificación y ejecución de actividades orientadas a lograr una estabilidad socioeconómica con implicancias en la realización socio personal (Papalia, Duskin y Martorell, 2012), durante este proceso normativo, Alonso (2012) menciona que es frecuente la incidencia de diversos problemas emocionales y comportamentales que afectan a la adaptación funcional del individuo, para Beck y Clark (2012) los trastornos psicoafectivos constituyen la sintomatología con mayor impacto durante la adolescencia e inicios de la adultez, debido al cambio de roles culturales, adquisición de responsabilidades, proyección a futuro, aportación e integración al sistema social.

Según Camargo (2011) el ámbito educativo constituye el entorno de preparación para afrontar los desafíos sociales y laborales del futuro, por lo cual el individuo ejerce un conjunto de actividades eficaces orientadas al desarrollo académico, padeciendo con frecuencia de un cierto grado de estrés, el cual no siempre tiene una connotación disfuncional, ya que una medida proporcional promueve los mecanismos de adaptación al entorno (Schoorl, Van, Wied, Goozen y Swaab, 2018), en esta perspectiva, Barraza (2006) define al estrés académico como un estado psicoafectivo de presión que implica un desequilibrio físico, emocional y comportamental, a causa de un conjunto de estresores que actúan como estimulantes en una situación percibida como estresante dentro del ámbito educativo, conllevando al individuo a ejecutar un conjunto de estrategias para su afrontamiento.

Implicancias teóricas, que se observan en la realidad nacional, el estudio de Rosales (2016) refiere que el 80.50% de universitarios presenta un nivel

promedio de estrés académico durante las actividades educativas comunes, de igual manera, Bonilla, Delgado y León (2015) también refieren un nivel moderado para el 53% de los estudiantes, mientras que la investigación de Mariño (2017) reporta un nivel profundo en el 82% de los universitarios, cuando están expuestos a exámenes, exposiciones o entrega de trabajos decisivos para una nota académica, por otro lado, el Instituto de Análisis y Comunicación Integración (2015) indico en una investigación descriptiva transversal en 19 regiones del Perú, que el estrés aumenta en relación directa a la edad teniendo un incremento a partir de los 18 años, e intensificándose con niveles altos para los 25 años, constituyendo el ámbito académico, como la tercera fuente de estrés, ubicándose las dificultades económicas y las enfermedades en primero y segundo lugar respectivamente, ocasionando ansiedad como consecuencia a largo plazo frente a estresores similares.

Por ultimo Radio Programas del Perú (12 de septiembre, 2016) público las observaciones de la Red de Salud de Morropón Chulucanas, al dejar en evidencia que la depresión y el estrés en poblaciones de adolescentes y adultos puede conllevar al suicidio, al no contar con los recursos y mecanismos necesarios para su afrontamiento funcional. A pesar que los indicadores que se reportan por la Red de Salud no hacen referencia estrictamente al estrés académico; sin embargo, son indicadores importantes para hacer notar la presencia de una dificultad similar en la población Universitaria de Chulucanas.

Frente a esta realidad problemática, es indispensable contar con las herramientas de valoración psicológica del estrés académico que permitan evaluar en una línea de prevención y promoción de la salud (Fernández, et al., 2015), entre los instrumentos que permiten la evaluación del estrés académico, existe la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), validado por Román, Vinet y Alarcón (2014) a pesar de ser un instrumento que permite la valoración de los tres principales problemas psicoemocionales (Beck, Rush, Shaw y Emery, 2010), los valora desde una perspectiva general, sin orientarse en un detonante en particular, como los constituye el ámbito

educativo, al ser un contexto estresor de continuos estímulos, aún más, por no centrar su valoración en un solo constructo y pautar 3 variables durante la medición, no permite una evaluación amplia de la variable relevante, de igual manera se observa al Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE) por Sandín y Chorot (2003) a pesar de ser un instrumento orientado al estrés, solamente considera las estrategias utilizadas para la adaptación del individuo, sin tener en cuenta los estresores o las situaciones estresantes, además de remontarse a más de 10 años de antigüedad, suponiendo un cambio en la estructura interna, debido al cambio natural de las variables psicológicas, por su temporalidad a razón de las cogniciones, afectos y comportamientos de cada generación (MacCallum, Widaman, Zhang y Hong, 1999).

Sin embargo, también existe el inventario de estrés académico (SISCO) creado y validado por Barraza (2007) se orienta a la valoración del estrés dentro de un contexto educativo, considerando los estresores, la situación estresante y las estrategias que se ejecutan para el afrontamiento, con una mayor variabilidad para explicar el constructo (Navarro y Soler, 2012) además presenta una escala de respuesta de tipo Likert, lo cual permite una valoración cualitativa de la variable acorde a la percepción del evaluado, manteniendo un mayor rango de objetividad (Suárez, et al., 2018).

De esta manera, es viable la realización de las evidencias de validez de la escala de estrés académico (SISCO) en universitarios del distrito de Chulucanas, considerando las implicancias de la realidad problemática a nivel nacional y la carencia de instrumentos de medición psicológica en la población seleccionada, favorece al desarrollo de herramientas para los profesionales de psicología en una línea preventiva-promocional, además de aporte psicométrico, en el campo de investigación de tests métricos, que actualmente en el Perú aún está en un desarrollo paulatino (Ventura, 2017).

1.2. Trabajos Previos

Ancajima (2017) realizó una investigación con el objetivo de determinar las propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en una muestra de 845 universitarios de 17 años a más de la ciudad de Trujillo, Perú. Los resultados obtenidos evidencian para la validez basada en el contenido, mediante el criterio de jueces, valores mayores a .80, para los ítems evaluados en los criterios de claridad, relevancia y coherencia, asimismo para la fuente de validez basa en la estructura interna, realizó el análisis factorial confirmatorio, reportando índices de bondad de ajuste, GFI de .82 y RMSEA de .076, mientras que para el ajuste comparativo, alcanzo un CFI de .84, por último la fiabilidad se reportó mediante el método de consistencia interna del coeficiente omega, para la dimensión estímulos estresantes de .85, en síntomas de .94, y en estrategias de afrontamiento .74.

López (2016) realizó un estudio con el propósito de determinar las propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en 613 estudiantes de 14 a 17 años de edad del distrito de La Esperanza, Trujillo, Perú. Los resultados obtenidos evidencian para la validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio, reporta índices de ajuste absoluto, Chi cuadrado /grados de libertad de 2.276, GFI de .81 y RMSEA de .065, mientras que el ajuste comparativo reporta un CFI de .80, entre tanto la confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna del coeficiente omega Para estresores de .72, en sus sub escalas, reacciones físicas de .66, psicológicas de .72 y comportamentales de .53, para la dimensión de síntomas de .84 y estrategias de afrontamiento de .46.

Barraza (2006) realizó un estudio con el fin de determinar las Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico en alumnos de 14 a 21 años de edad de Durango, México. Los resultados obtenidos para la evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio, reporta en sus índices preliminares un KMO de .76, y correlaciones estadísticamente significativas en la matriz de datos según el

test de esfericidad de Bartlett, procediendo con el método de Componentes Principales con rotación Varimax, reportó una estructura subyacente de 3 variables latentes, con saturaciones sobre el .35, con una varianza explicada del 46%, mientras que la confiabilidad se reportó mediante el método de consistencia interna del coeficiente alfa de conbrach para el total de la prueba de .90, para estresores de .85, en síntomas de .91, y estrategias de afrontamiento de .69.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Delimitación conceptual

Historiadamente Berrío y Mazo (2011) refieren que el desarrollo de la variable estrés tienen sus inicios en la década del 90, donde se conceptualizada según su inclinación, inicialmente se definía en relación a los estresores, es decir a partir de los estímulos externos que ocasionaban una perturbación en el individuo, luego se procedió a considerarla según las consecuencias en el sujeto, dividiéndolas a nivel físico y mental, posteriormente la estructuraron en un modelo transaccional, que combina tanto a los estresores como las consecuencias, adjuntando la variable afrontamiento, como la respuesta que el sujeto expresa frente al entorno de presión.

Conceptualizando al estrés como una manifestación que ocurre frente a escenarios de presión que genera un desequilibrio psicológico en el individuo, manifestación que se evidencia en la conducta desregularizada que dificulta la adaptación, de tal manera que está presente en cualquier etapa del ciclo vital, indistintamente a la actividad educativa, laboral, social, e individual que se ejerza, constituyendo uno de los problemas más frecuentes y menos tratados en la sociedad (Román y Hernández, 2011).

Por su parte Pulido, et al. (2011) refieren que las manifestaciones de estrés más frecuentes ocurren en el ámbito educativo y laboral, donde una inadecuada gestión de los estresores durante la escolarización conlleva a

dificultades para la adaptación en entornos de trabajo social y por ende una mayor incidencia de cuadros de estrés.

Amarís, Madariaga, Valle y Zambrano (2011) convergen con la teorización de los autores citados, al indicar que un manejo inadecuado del estrés académico, puede generar las mismas implicancias a nivel laboral, debido a un aprendizaje por exposición a estresores que condiciona a estados desfavorables del individuo cuando considera que no es capaz de afrontarlo, que en ocasiones el medio social lo reafirma, conceptualizando al estrés académica como la manifestación psicofisiológica que puede limitar o impulsar al sujeto en una determinada actividad educativa, ocurrida frente a estímulos percibidos como riesgo, tal es el caso, de exámenes sorpresa, exposiciones, tareas de último momento, actividades educativas imprevistas, e interacciones en desacuerdo a la normativa de pares.

Asimismo, Barraza (2006) define al estrés académico como un estado psicológico frente a una situación de presión o estresante, que presenta un conjunto de estresores que ocasiona un desequilibrio sistémico, conllevando a la utilización de estrategias de afrontamiento, como medio para responder a las exigencias intrínsecas y extrínsecas.

1.3.2. Estructura del estrés académico

Pérez, et al. (2014) manifiestan que la variable estrés tiene una diversidad de conceptualizaciones, estructuras teóricas e indicadores como medios para su valoración, sin existir aún un consenso general de sus fundamentos, sin embargo tiene en cuenta dos aspectos fundamentales para su comprensión, el primero, son los estresores que conllevan al estado psicológico denominado como estrés, considerando que no siempre tiene implicaciones negativas, y como segundo apartado las estrategias que utiliza el sujeto para adaptarse funcionalmente al medio de presión, mecanismos que también no siempre son pertinentes.

De esta manera, se considera a la estructura pautada por Barraza (2006) para la valoración del estrés académico, constituyendo tres factores para su comprensión, los estresores, la situación estresante y las estrategias de afrontamiento.

1.3.3. Los estresores

Para Cabanach, et al. (2010) corresponden a los estímulos que generan una reacción cognitiva, emocional y fisiológica en el individuo, dentro del entorno educativo se considera a los exámenes sorpresa, trabajos a última hora, cumplimiento de normas exigentes, y en general toda actividad vinculada a afectar el desempeño del individuo, puede ser considerado como un estresor, cuando genera una reacción de actuación o inmovilización del individuo.

Asimismo, según Barraza (2006) existen estresores mayores, los cuales hacen referencia a cambios significativos en la vida del alumno, como el culminar un grado académico, el cambio de institución educativa, la expulsión, el ausentismo o evasión a la asistencia de clases, además incluye la imagen dentro del sistema educativo en relación a pares, aunque también supone el interés por la valoración de los docentes, según Erikson (1992) al ser la adolescencia una etapa de búsqueda de identidad, frente a la confusión el individuo se orienta por cumplir las expectativas de su contexto, con la finalidad de adaptarse, pudiendo recaer en estados emocionales disfuncionales como el estrés, que generan una desestabilización significativa en el individuo, de igual manera están los estresores menores, que suponen actividades cotidianas en la vida estudiantil, como los exámenes, tareas, exposiciones y en general el cumplimiento de deberes que el individuo debe asumir.

De esta manera, los estresores suponen estímulos que el individuo en primera instancia considera que no tiene los recursos suficientes para enfrentarlos, y dar resolución, lo cual le genera la inestabilidad psicoemocional, orientando su cognición a la búsqueda de recursos disponibles, cuando este proceso es

positivo permite una adaptación funcional, sin embargo, cuando el individuo no encuentra una salida viable genera la frustración y la reproducción del estado desfavorable frente al mismo o similares estímulos (Martínez y Días, 2007).

Por último, un estímulo es percibido como un estresor solamente cuando el individuo percibe que atenta o afecta significativamente alguna de las áreas relevantes para su desempeño socio escolar, caso contrario lo percibirá solo como un estímulo inocuo, sin relevancia en su implicación intrapersonal o para su desarrollo, lo cual depende directamente de los intereses y motivaciones que presente el sujeto, mientras que algunos alumnos les genere estrés tener que exponer frente a otras personas, otro grupo de estudiantes lo puede percibir como una actividad gratificantes y de disfrute (Woltering, et al., 2016).

1.3.4. Situación estresante

Para Pellicer, Salvador y Benet (2002) corresponde al entorno situacional donde los conjuntos de estímulos ejercen una influencia sobre el sujeto, entonces corresponde al espacio donde interactúan los estresores y el alumno, considerando también a otros sistemas interpersonales que se encuentran en relación a la situación.

Barraza (2006) considera a la situación estresante como un contexto donde el individuo estará expuesto, sintiéndose vulnerable y desprotegido inicialmente, hasta que ponga en práctica el repertorio de conductas adaptativas, denominadas como estrategias de afrontamiento, en esta vertiente la percepción del individuo juega un papel importante, ya que dependerá de la interpretación que realice sobre la situación, que evidenciará niveles de estrés altos, o controlados de estrés.

De esta manera, la situación estresante es el entorno donde usualmente el sujeto se desenvuelve con normalidad, hasta que aparecen los estresores, como estímulos no controlados que generan un riesgo al estado de homeostasis, constituyendo variables dinámicas en un espacio y tiempo,

frente a las cuales el sujeto debe adaptarse utilizando los recursos y aprendizajes previos (Arribas, 2013), constituyendo según De la fuente, et al. (2014) las situaciones estresantes un espacio de continuo aprendizaje y asimilación de prácticas positivas, además del contexto donde se expresan y evidencian las reacciones psicológicas, fisiológicas y cognitivas frente a los eventos adversos.

1.3.5. Estrategias de afrontamiento

Los autores Macías, Madariaga, Valle y Zambrano (2013) refieren que las estrategias de afrontamiento son las respuestas, emocionales, cognitivas y comportamentales que permiten al individuo adaptarse a su medio contextual o a situaciones adversas, considerando que estos mecanismos pueden ser funcionales, es decir acorde a la normativa sociocultural, así como disfuncionales donde existen dificultades para acoplarse al medio cultural y un carente desempeño académico.

Para Barraza (2006) corresponde al conjunto de conductas de respuesta al estrés, entre las reacciones positivas están los comportamientos asertivos, la negociación, los elogios, la búsqueda de apoyo social, resolución de conflictos, utilización del afecto, entre otros, mientras que los mecanismos negativos, por lo general se orientan a evitar o no afrontar de forma directa a la situación estresante, ocasionando la postergación del conflicto o simplemente ignorarlo, lo cual no lo resuelve, manteniendo su influencia y presión en el sujeto.

Por su parte Powell y Bui (2016) refieren que las estrategias pueden dividirse en aquellas que son innatas, con las cuales el individuo nace a nivel biológico, que están relacionadas algunas características del sujeto como la resiliencia, la asertividad, la motivación, entre otras, asimismo también pueden ser desarrolladas mediante el aprendizaje activo, y experiencias previas, esta segunda postulación es la más aceptada en el entorno clínico-educativo, al

pautar el desarrollo óptimo del sujeto dentro de un contexto de continua adquisición de conocimientos y herramientas funcionales.

1.3.6. Eustrés versus Distrés

Pérez, et al. (2014) manifiestan que el estrés es connotado por lo general como un estado desfavorable en el individuo, que dificulta su desarrollo educativo, laboral y social, sin embargo, en ciertas circunstancias permite el desarrollo de competencias para el afrontamiento a situaciones adversas, favoreciendo al aprendizaje de conductas orientadas a la solución de problemas.

De igual manera Barraza (2007) manifiesta que mientras altos niveles de estrés por estímulos académicos ocasionan un estancamiento en un alumno, para otro estudiante significa un estímulo que promueve recursos para afrontar los estresores, e inclusive conllevar un aprendizaje positivo de la situación.

En tal sentido, el estrés que tiene una implicación positiva en el proceso de optimización del funcionamiento del individuo se denomina como Eustrés, mientras que el estrés que produce un estancamiento y deterioro de la capacidad adaptativa tiene la etiqueta de Distrés, de esta manera, la connotación que brinde el sujeto es a razón de la percepción y experiencias previas, que conllevan a otorgar un significado positivo o negativo a la situación estresante, dependiendo además de las estrategias de afrontamiento y redes de apoyo (Pérez, et al., 2014).

Entonces, un Eustrés en el ámbito educativo según Naranjo (2009) permite promover la motivación hacia el logro, desarrollo de conocimientos, impulsar la conducta creativa en post de la resolución de problemas, para la adaptación al entorno, y aprendizaje activo de las experiencias, mientras que el Distrés afecta a la disposición por el aprendizaje, evitación por afrontar conflictos, que

puede conllevar inclusive al ausentismo y evasión escolar como consecuencias graves.

Para Arrieta, Díaz y Gonzáles (2013) el Eustrés y el Distrés, están asociados a otras sintomatologías dentro de los entornos educativos, como la ansiedad ante los exámenes que es una manifestación previa a la exposición del estímulo estresante, y la depresión, que es una expresión frecuente posterior a la frustración por un trabajo, examen o actividad educativa con resultados desfavorables, constituyendo el estrés en cualquier de sus dos modalidades una manifestación que ocurre en el momento presente de la situación estresante, que conlleva a la adaptación bajo presión, o al círculo de depresión por la frustración, y posterior indicadores de ansiedad cuando el individuo vuelva a exponerse a la misma situación, Barraza y Silerio (2007) manifiestan que junto al estrés la ansiedad son los estados psicoemocionales más frecuentes, a raíz de frustraciones, experiencias educativas negativas, e incumplimiento de responsabilidades académicas, manteniendo una relación directa, pero distinta en temporalidad, ya que el estrés precede a la ansiedad, al encontrarse el alumno en una situación de presión donde no cuenta con las estrategias de afrontamiento genera altos niveles de estrés, que posterior a la extinción de los estresores retoma un estado de aparente homeostasis, sin embargo frente a la posibilidad de estar expuesto nuevamente a la misma o similar situación estresante, aumenta los niveles de ansiedad, hasta encontrarse en la situación de presión, convirtiéndose su manifestación en estrés.

Por último, el estado de estrés, sea de tipo Eustrés o Distrés, depende de las características psicológicas y de personalidad del individuo, desarrolladas mediante el aprendizaje vivencial, considerando que también tiene ciertas implicancias biológicas en el proceso de afrontamiento, sin embargo, los recursos aprendidos y las redes de apoyo son fundamentales durante la manifestación del estrés como un agente que promueve activamente el desarrollo del potencial humano, frente a su expresión que deteriora el desempeño educativo, laboral y social (Arrieta, Díaz, y Gonzáles, 2013)

1.3.7. Modelo explicativo

Barraza (2006) pauta un enfoque Sistémico Cognoscitivista para la estructuración del estrés académico, considerando desde la perspectiva sistémica el proceso de entrada y salida de información, denominado como input, a todos los estímulos externos que el ser humano experimenta como resultado de una interacción con otros sistemas, resultando un conjunto de outputs que son las respuestas que el sujeto exterioriza, connotando un procedimiento de estímulo-respuesta entre sistemas interactivos.

En este proceso de estímulo-respuesta, en el intermedio se evidencia un procesamiento cognoscitivo que atribuye un significado al estímulo externo, para generar una respuesta acorde al estresor, que desde la percepción intrafamiliar permita la adaptación funcional del individuo (Barraza, 2006).

En tal sentido Barraza (2006) refiere que el estrés académico es comprendido como un proceso de intercambio de información entre sistemas, el interno, constituido por el alumno, y el externo a razón del ambiente educativo, donde existen un conjunto de estresores, que son los estímulos ejercidos sobre un sistema que conllevara el proceso de atribución de un significado a nivel cognitivo, el cual está arraigado a sus experiencias ya aprendizajes previos, considerando que la propia situación estresante es un aprendizaje.

Por otra parte, el desequilibrio sistémico ocurre cuando el individuo atribuye a los estímulos estresantes como agente irresoluble, que no tiene la capacidad de afrontar, ocasionando un estancamiento en el proceso de adaptación sujeto-ambiente, reflejado en patrones de irritabilidad, pérdida del interés, falta de concentración, memoria, entre otras reacciones psicofisiológicas que varían en cada alumno (Barraza, 2007).

1.4. Formulación del problema

¿Qué evidencias de validez se encuentran en la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas – Piura?

1.5. Justificación del estudio

El desarrollo de herramientas de apoyo al diagnóstico, intervención e investigación son fundamentales para el progreso de la psicología; por tanto, la psicometría desempeña un rol importante en ello. El presente estudio busca identificar las evidencias de validez de la escala de estrés académico basándose en la relación que obtengan los alumnos en las puntuaciones de autoeficacia académica.

Con respecto al valor metodológico, se han realizado algunos estudios demostrando las evidencias de validez de la escala de estrés académico; sin embargo, la metodología que se propone resulta siendo novedosa, puesto que no se ha realizado anteriormente.

El estudio aporta un valor teórico debido a que se realiza una revisión actualizada de los fundamentos del estrés académico, asimismo con el aporte empírico a partir de los resultados obtenidos, permitirá ampliar los conocimientos y bases teóricas del constructo.

Con respecto al valor práctico y social del presente estudio podemos decir que los resultados obtenidos conjuntamente con otros hallazgos empíricos-teóricos contribuirán a proporcionar un instrumento psicológico válido y confiable que permita mejorar la labor psicológica, en actividades de promoción, prevención e intervención.

1.6. Objetivos

Objetivo general

Explicar las evidencias de validez de la escala de estrés académico en relación con la autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas – Piura

Objetivos específicos

Determinar las evidencias de validez de la escala de estrés académico en sus diferentes dimensiones relacionada con la autoeficacia académica en los universitarios del distrito de Chulucanas – Piura.

Determinar la confiabilidad de la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas – Piura

II. MÉTODO

2.1. Diseño de Investigación

La investigación que se presenta está clasificada dentro de los estudios instrumentales, propuesto por Montero y León (2007) quienes se refieren a los estudios dirigidos a la creación o verificación de las características psicométricas de los instrumentos de medición en psicología.

2.2. Variables.

2.3. Operacionalización de variables

Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Nivel de Medición
Estrés académico se define como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido a una serie de demandas que son consideradas estresores.	Se asumirá la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007)	Impacto de estresores	Ítems del 1 al 8	Ordinal
		Reacciones	Físicos: Ítems del 9 al 14	
			Psicológicos: Ítems del 15 al 19	
			Comportamentales: Ítems del 20 al 23	
Estrategias para afrontar situaciones de estrés	Ítems del 24 al 29			
Autoeficacia académica se define como el conjunto de juicios de un individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas.	Se asumirá la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en el Inventario autoeficacia para situaciones académicas.	La variable según distintos estudios es unidimensional	Ítems del 1 al 9	Ordinal

2.4. Población, muestra y muestreo.

El estudio se ejecutó en una universidad privada del distrito de Chulucanas que cuenta con cinco carreras profesionales, en los que se encuentran distribuidos un total de 548 estudiantes, que constituyen la población de estudio.

La muestra estuvo conformada por un total de 312 participantes que constituye el 56.9% de la población. Los integrantes fueron elegidos por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia. En este tipo de muestreo no se depende de la probabilidad, y los elementos se seleccionan debido a su fácil disponibilidad. (Kinneary y Taylor, 1998)

Los criterios para participar de la muestra fueron que los participantes lo hagan voluntariamente, hayan firmado el consentimiento informado, ser mayores de edad, y se excluirá a aquellos sujetos que posean alguna limitación física – sensorial que le impida responder por sí solos los cuestionarios.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica que se llevó a cabo en el presente estudio fue la evaluación psicológica (Ballesteros, 2013) para ellos se recurre a dos instrumentos que permiten medir las variables.

2.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos.

Inventario SISCO del estrés académico:

Este instrumento fue construido Barraza (2007), en la ciudad de México. Está dirigida a evaluar el estrés académico desde una perspectiva sistémico cognoscitivista Se divide en cinco apartados que permiten identificar el nivel

de intensidad del estrés académico, la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor (reacciones físicas, psicológicas y comportamentales), y la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

Con respecto a sus propiedades psicométricas, la prueba originalmente de 41 ítems, sometida a la confiabilidad por mitades obtuvo un índice de .83 y de consistencia interna con alfa de Cronbach la prueba total obtuvo .90; para la dimensión estresores, .85, para síntomas, .91 y para el afrontamiento .69 (Barraza, 2008). Obtuvo evidencias de validez de estructura interna, con análisis factorial, el análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. En el AFE mediante el método de componentes principales con rotación varimax, encontró que los componentes explicaban el 46% de la varianza total. En la consistencia interna se encontró que 10 ítems no poseían correlación significativa. Y en el análisis de grupos contrastados se encontró ítems que no presentaban discriminación significativa. Finalmente se eliminaron todos los ítems con problemas de correlación.

2.7. Métodos de análisis de datos

Para el proceso de análisis de datos, luego de administrados los instrumentos, se procedió a eliminar aquellos incompletos o con errores en sus respuestas, y se construyó una base de datos en Excel.

Los objetivos se lograron usando el programa estadístico para las ciencias sociales SPSS v.24, se usó estadística descriptiva e inferencial, recurriendo al estadístico de correlación Spearman y se interpretó los índices de correlación con los criterios de magnitud de efecto de Cohen.

2.8. Aspectos éticos

Para llevar a cabo el estudio se procedió a pedir el permiso respectivo a las autoridades académicas de la institución universitaria del distrito de Chulucanas – Piura. Se explicó de manera verbal y escrita a las autoridades los fines y alcance del estudio y derechos de los participantes.

Posteriormente se ingresó a las aulas y se solicitó a los alumnos participar del estudio, previamente se explicó cuáles son los objetivos del estudio, cómo se procesarán los datos, se indicó que ésta información es confidencial y que no se deben sentir obligados de participar, puesto que es voluntario y anónimo. Los alumnos que aceptaron participar firmaron su autorización y plasmarlo en el consentimiento informado.

III. RESULTADOS

En la presente parte del trabajo y luego de realizado el procesamiento de los datos, presentamos en tablas los resultados.

En la tabla 1 podemos apreciar las evidencias de validez de la subescala impacto de los estresores del estrés académico SISCO en relación con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas. Se observa una relación negativa significativa de tamaño de efecto pequeño entre las variables.

Tabla 1:

Evidencias de validez de la escala de estrés académico SISCO; relación de la dimensión impacto de los estresores con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

	Autoeficacia para situaciones académicas	IC 95%	
		LI	LS
Impacto de los estresores	-,177**	-.282	-.067

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

En la tabla 2 se aprecia una relación negativa, significativa y de tamaño de efecto pequeño, entre la dimensión de síntomas físicos con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

Tabla 2:

Evidencias de validez de la escala de estrés académico SISCO; relación de la dimensión síntomas físicos con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

	Autoeficacia para situaciones académicas	IC 95%	
		LI	LS
Reacciones físicas	-,254**	-.355	-.147

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

En la tabla 3 se puede apreciar la existencia de una relación negativa, significativa y de tamaño de efecto mediano entre la dimensión síntomas psicológicos con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas.

Tabla 3:

Evidencias de validez de la escala de estrés académico SISCO; relación de la dimensión síntomas psicológicos con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

	Autoeficacia para situaciones académicas	IC 95%	
		LI	LS
Reacciones psicológicas	-,306**	-.403	-.201

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

En la tabla 4 se evidencia, de igual modo, una relación negativa, significativa y de tamaño de efecto mediano entre la dimensión síntomas comportamentales con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

Tabla 4:

Evidencias de validez de la escala de estrés académico SISCO; relación de la dimensión síntomas comportamentales con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

	Autoeficacia para situaciones académicas	IC 95%	
		LI	LS
Reacciones Comportamentales	-,315**	-,411	-,211

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

Con respecto a la dimensión de afrontamiento de la escala de estrés académico SISCO y la relación de la dimensión afrontamiento con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas, encontramos que la relación es significativa y de tamaño de efecto mediano.

Tabla 5:

Evidencias de validez de la escala de estrés académico SISCO; relación de la dimensión afrontamiento con la escala de autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas

	Autoeficacia para situaciones académicas	IC 95%	
		LI	LS
Afrontamiento	,433**	,338	,519

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

En la tabla 6 se aprecia los índices de consistencia interna obtenidos con el coeficiente Omega nos podemos percatar que el área de síntomas psicológicos posee el índice de consistencia más alto (.848), seguido del área relacionada con los síntomas físicos (.817), del impacto de los estresores (.813), y afrontamiento al estrés (.732), siendo todos estos índices aceptables; sólo el área de síntomas comportamentales obtiene un índice menor (.691). Observamos también que la escala de autoeficacia para situaciones académicas reporta un coeficiente bueno para esta muestra de estudio (.887)

Tabla 6:

Índice de consistencia interna de la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas

Áreas	Nº de ítems	Alpha de Cronbach
Impacto de los estresores	8	.813
Síntomas físicos	6	.817
Síntomas psicológicos	5	.848
Síntomas comportamentales	4	.691
Afrontamiento al estrés	6	.732
Autoeficacia para situaciones académicas	9	.887

IV. DISCUSIÓN

La validación de escalas, cuestionarios, inventarios, y en general todos los test psicométricos, dentro del contexto peruano es un proceso que aún se encuentra en desarrollo (Ventura, 2017), a partir de los estándares actuales para la validación de instrumentos psicológicos y educativos (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 2014) el reporte de las evidencias de validez de diversos test presenta un sustancial aporte, desde una perspectiva psicométrica, orientada al desarrollo de instrumentos de medición psicológica, y frente a una realidad problemática, que amerita contar con herramientas vigentes y acorde al contexto para la praxis profesional (Lozano y Turbany, 2013).

Bajo esta perspectiva, a nivel nacional, Rosales (2016) manifiesta que el 80.5% de estudiantes universitarios presenta un nivel promedio de estrés académico durante las actividades educativas comunes, asimismo Mariño (2017) refiere la presencia de un nivel de estrés profundo en el 82% de los universitarios, frente a exámenes, exposiciones o entrega de trabajos decisivos para una nota académica, mientras que a nivel local Radio Programas del Perú (12 de septiembre, 2016) público las observaciones de la Red de Salud de Morropón, Chulucanas, dejando en evidencia que la depresión y el estrés son los cuadros psicológicos más frecuentes en las poblaciones de adolescentes, realidad que conlleva a plantear como objetivo general: explicar las evidencias de validez de la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas-Piura, con la finalidad de desarrollar una herramienta indispensable para la praxis deontológica de los profesionales de la salud psicológica, frente a una realidad tanto psicométrica como psicosocial que lo amerita.

Para el cumplimiento de este propósito, se desarrolló como primer objetivo específico, determinar las evidencias de validez en relación con la autoeficacia académica en los universitarios del distrito de Chulucanas-Piura, teniendo en cuenta que la validez es definida como el grado en que la evidencia empírica y teórica permiten la interpretación de los resultados obtenidos (American

Educational Research Association, et al., 2014), se reportó la evidencia basada en la relación con otras variables, que consiste en la contratación del test con otros instrumentos que se consideren también válidos y confiables, para determinar en grado de convergencia de ambas variables, cuando el sustento teórico se aproxima, o el grado de divergencia, cuando dista esta aproximación (Elosua, 2003).

En tal sentido, se estableció la relación entre las puntuaciones de los factores que corresponden a la escala de estrés académico y la puntuación total del instrumento de autoeficacia para situaciones académicas, utilizando el coeficiente de correlación r de Pearson, acorde a variables numéricas (Lozano y Turbany, 2013), se reportó una relación inversa de efecto pequeño entre la autoeficacia para situaciones académicas, con el impacto de los estresores y los síntomas físicos, asimismo evidencia una relación también inversa pero de efecto moderado con síntomas psicológicos y síntomas comportamentales, mientras que hacía el afrontamiento reporta una relación directa de efecto moderado (Cohen, 1988) destacando que todas las relaciones son estadísticamente significativas (Manterola y Pineda, 2008).

Lo cual evidencia una convergencia entre la autoeficacia para situaciones académicas, con el impacto de los estresores, los síntomas físicos, los síntomas psicológicos y los síntomas comportamentales, al reportar correlaciones inversas, entre las inferencias de ambos test que estiman rasgos que mantienen algún tipo de relación (Alarcón, 2013), como se observa teóricamente, según Domínguez (2014) la autoeficacia en situaciones académicas es conceptualizada como el juicio sobre las capacidades que favorecen al manejo pertinente de situaciones específicas dentro del contexto académico, mientras que el impacto de los estresores hace referencia a las demandas que es sometido el individuo, que generan un grado de estrés, asimismo los síntomas, tanto físicos, psicológicos y comportamentales, son manifestaciones disfuncionales que tiene como causa un estresor académico, dinámica que tiene como consecuencia un desequilibrio en la capacidad de adaptación del estudiante (Barraza, 2006), lo cual permite concluir que en la estimación correlacional de ambas variables, se observa una relación (Elosua, 2003) de efecto pequeño a moderado (Cohen, 1988).

Además se observa en la correlación de autoeficacia con el afrontamiento una correlación directa entre los atributos psicológicos que suponen similitud (Alarcón, 2013), en la conceptualización de ambas variables se reafirma este supuesto, al considerar que el afrontamiento se define como el conjunto de estrategias que permiten una resolución funcional del estrés al favorecer el manejo de las demandas de la formación académica (Barraza, 2006), se observa un grado de relación entre dos rasgos que mantiene semejanza (Elosua, 2003) el cual es de efecto moderado (Cohen, 1988), concluyendo a partir de la relación estadísticamente significativa, que ambas variables están relacionadas (Manterola y Pineda, 2008).

De esta manera la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, permite contribuir con el desarrollo de la escala de estrés académico, al evidenciar que las inferencias de ambos test, son constructos relacionados (American Educational Research Association, et al., 2014), que contribuye como los estudios de Ancajima (2017) y López (2016), los cuales reportaron la evidencia de validez basada en la estructura interna, mediante la técnica del análisis factorial confirmatorio, que al igual que la fuente de validez reportado, conforman una contribución relevante al campo de la psicometría, asimismo se debe mencionar que Barraza (2006) autor del instrumento utilizado durante la construcción del mismo reportó la evidencia de validez basada en la estructura interna, pero utilizó el análisis factorial exploratorio, procedimiento acorde al objetivo propuesto, descrito como la construcción y validación del test (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014), dejando en evidencia las cualidades psicométricas del instrumento.

Como último objetivo específico fue determinar la confiabilidad de la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas-Piura, teniendo en cuenta que la fiabilidad es el grado de estabilidad de las puntuaciones obtenidas en una serie de mediciones, para estimar la precisión en la medición (American Educational Research Association, et al., 2014) se utilizó el método de consistencia interna, que permite valorar la consistencia de las puntuaciones (Elosua, 2003) se reportó el coeficiente alfa, con resultados de valoración aceptable para todos los

factores de estrés académico, y para la variable Autoeficacia para situaciones académicas, dejando en evidencia la precisión en el proceso de medición continua de las variables mencionadas (Campo y Oviedo, 2008).

Resultados similares reportó el estudio de Ancajima (2017) con valores para la fiabilidad por consistencia interna sobre el .65, de igual manera el estudio de Barraza (2006), ello posiblemente se atribuye a características sociodemográficas similares, como las edades de aplicación, mientras que el estudio de López (2016) obtiene una fiabilidad aceptable para todos los factores a excepción de reacciones comportamentales y afrontamiento, evidenciando la posibilidad de constituir escalas no fiables para su continuo uso (Campo y Oviedo, 2008), atribuido a las características de la muestra, que se ubicaba entre los 14 a 17 años, mientras que los demás estudios consideraron unidades de análisis sobre o próximas a los 18 años de edad, destacando una estructuración de atributos psicológicos distintos, por las propias etapas del desarrollo madurativo (Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

Finalmente, el estudio desarrollado permite impulsar el desarrollo psicométrico de la escala de estrés académico SISCO, con un aporte a nivel metodológico a partir de los procedimientos utilizados, asimismo a la realidad problemática, al favorecer con un instrumento que presenta validez y confiabilidad, para la medición de la variable, y por ultimo una contribución teórica al referir conocimiento sobre las propiedades psicométricas del instrumento.

V. CONCLUSIONES

Se encontraron evidencias de validez de la escala de estrés académico en relación a la autoeficacia para situaciones académicas en universitarios del distrito de Chulucanas.

Las relaciones entre las dimensiones de estrés académico y autoeficacia para situaciones académicas indican relaciones pequeñas entre el impacto de los estresores y la autoeficacia (-.177**), y entre los síntomas físicos y la autoeficacia (-.254**). Mientras que se encuentran relaciones negativas medianas entre los síntomas psicológicos y la autoeficacia (-.306), y entre síntomas comportamentales y autoeficacia (-.315); finalmente se encuentra relación positiva mediana entre el afrontamiento al estrés y la autoeficacia para situaciones académicas (.433**)

Se encontró que la consistencia interna por Omega, para el impacto de los estresores fue de .813, en síntomas físicos .817, en síntomas psicológicos .848, en síntomas comportamentales .691, y en afrontamiento al estrés .732.; mientras que la escala general de la autoeficacia para situaciones académicas fue de .887

VI. RECOMENDACIONES

Debido a las limitaciones de un muestreo no probabilístico empleado en el presente estudio, sería necesario que futuras investigaciones planteen procedimientos probabilísticos para poder generalizar los hallazgos.

Para seguir conociendo las propiedades del inventario de estrés académico, es recomendable trabajar en distintitas muestras locales y nacionales, así como evaluar la dimensionalidad del instrumento por medio de análisis factorial.

Por los resultados encontrados con respecto a las evidencias de validez en relación a la autoeficacia académica y los índices de consistencia interna encontrados, se recomienda el uso del inventario SISCO de estrés académico en los estudiantes universitarios del distrito de Chulucanas – Piura.

REFERENCIAS

- Ancajima, L. (2017). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. (Tesis para optar el grado de licenciada en psicología). Universidad César Vallejo, Trujillo Perú.
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M. & Zambrano, J. (2011). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 124-145.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2^{da} ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alonso, J. (2012). *Psicología* (2da ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Arrieta, K., Díaz, S. & González, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 173-81
- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 36(1), 533-556.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Izcala*, 9(3), 110-129.
- Barraza (2007) Propiedades Psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista de Psicología Científica*. 9(10), 1-15.

- Barraza, A. & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *INED*, 7(1), 48-65. Equivocarse
- Ballesteros, F. (2013). *Evaluación psicológica*. (2da Ed.). Madrid: Pirámide
- Beck, A. y Clark, D. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B. & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer; 2010.
- Berrío, N. & Mozo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Bonilla, M., Delgado, K. & León, D. (2015). *Nivel de estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad del distrito de Chiclayo*. (Tesis para optar el grado de cirujano dentista). Universidad Católica Santo Toribio, Chiclayo, Perú.
- Camargo, D. (2011). Estrés, síndrome general de adaptación. *Revista Médico Científica*, 17(2), 79-86.
- Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2da ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L. Martínez-Vicente, J., Vera, M., Solinas, G., & Fadda, S. (2014). Competency to study and learn in stressful contexts: fundamentals of the "e-Coping with Academic Stress" utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(3), 717-746.
- Dominguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Rev. Psicol*, 4(4) 45-53.
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales, *Revista de psicología de la universidad Católica de San Pablo*, 4(4), 45-53.
- Elosua, P. (2003). *Sobre la Validez de los test*. *Psicothema*, 15(2), 315-321
- Erikson, E. (1992). *Identical, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- Fernández, E., Trianes, M., Maldonado, E., Miranda, J., Ortiz, C. & Engüix, A. (2015). Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance. *Anales de Psicología*, 31(1), 120-126
- Instituto de Análisis y Comunicación Integración (2015). Los Porqués del estrés. *Salud*. Recuperado de: <http://www.integracion.pe/los-porques-del-estres/>
- Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. (5ª ed.). Colombia: McGraw-Hill.
- López, C. (2016). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza*. (Tesis para optar el grado de licenciada en psicología). Universidad César Vallejo, Trujillo Perú.

- Lozano, L. & Turbany, J. (2013). *Validez*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Navarro, D. & Soler, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre la conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 47-58.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190.
- Manterola, C. & Pineda, V. (2008). El valor de “p” y la “significación estadística”. Aspectos generales y su valor en la práctica clínica. *Revista Chilena de Cirugía*, 60(1), 86-89.
- MacCallum, R., Widaman, K., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M. & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145
- Mariño, B. (2017). *Estrés académico y expresión de ira en estudiantes del nivel secundario de las instituciones públicas del distrito de Coishco*. (Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología). Universidad Autónoma del Perú, Chimbote, Perú.

- Martínez, E. & Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22
- Montero, I. y León, O. (2007). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 506. Recuperado de:
http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Papalia, D., Duskin, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12va Ed). México D.F.: McGrawHill
- Pérez, D., García, J. García, T., Ortiz, D. & Centelles, M. (2014). Conocimientos sobre estrés, salud y creencias de control para la Atención Primaria de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(3), 354-363
- Pellicer, O., Salvador, A. & Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 2(14), 317-322.
- Powell, T. & Bui, T. (2016). Supporting Social and Emotional Skills After a Disaster: Findings from a Mixed Methods Study. *School Mental Health*, 8(1), 106-119.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37
- Román, C & Hernández, Y. (2011) El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica Psicol Iztacala*, 14(2), 85-92.
- Radio Programas del Perú (12 de septiembre, 2016). Piura: depresión y estrés podría llevar a casos de suicidio. *RPP NOTICIAS*. Recuperado de:

<http://rpp.pe/peru/piura/piura-depresion-y-estres-podria-llevar-a-casos-de-suicidio-noticia-994156>

- Román, F., Vinet, E. & Alarcón, A. (2014). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Adaptación y propiedades psicométricas en estudiantes secundarios de Temuco. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(1), 179-190.
- Rosales, J (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima-sur*. (Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Sandín, B. & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1). 39-54.
- Schoorl, J., Van, S., Wied, M., Goozen, S. & Swaab, H. (2018). Boys with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder Show Impaired Adaptation During Stress: An Executive Functioning Study. *Child Psychiatry Hum Dev*, 49(1), 298–307
- Suárez, J., Pedrosa, I., Lozano, L., García, E., Cuesta M. & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30(2), 149-158.
- Ventura, J. (2017). ¿Existen los instrumentos validos? Un debate necesario. *Gaceta Sanitaria*, 31(1), 71.
- Woltering, S., Lishak, V., Hodgson, N., Granic, I. & Zelazo P. (2016) Executive function in children with externalizing and comorbid internalizing behavior problems. *Child Psychol Psychiatry* 57(1), 30–38

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO
AUTOEFICACIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DEL DISTRITO DE CHULUCANAS- PIURA

Ud. está siendo invitado a participar en una investigación sobre "*Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios del Distrito de Chulucanas – Piura*". Esta investigación está a cargo de Silvia Huallpayunca Reyes, de la carrera de Psicología.

Usted fue seleccionado para participar en esta investigación al encontrarse cursando algún semestre de una Universidad del distrito de Chulucanas – Piura. Se espera que, en total, acepten integrar este estudio, 300 estudiantes aproximadamente.

Si usted decide aceptar, se le solicitará contestar dos pruebas psicológicas relacionadas con los temas antes mencionados. Su ayuda permitirá llevar a cabo este estudio.

Los derechos con los que usted cuenta incluyen:

Anonimato: Todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos, por lo que no habrá manera de identificar individualmente a los participantes de la investigación.

Integridad: Ninguna de las pruebas que se le apliquen resultará perjudicial para usted.

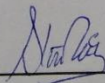
Participación voluntaria: Tiene el derecho a abstenerme de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente.

Habiendo leído y comprendido las condiciones previas:

¿Desea participar en la investigación?

SI

NO



FIRMA

DNI N°: 60833945

Inventario SISCO de Estrés Académico

a. Ficha técnica

Nombre	: Inventario SISCO de Estrés Académico
Autor	: Arturo Barraza Macías
Administración	: Individual y Colectiva
Duración	: Sin tiempo límite, entre 10 a 15 minutos aprox.
Objetivos	: Se trata de una escala independiente que evalúa las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales
Tipo de respuesta	: Los ítems son respondidos a través de escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre)
Descripción	: La escala consta de 15 ítems. Está conformada por 3 sub escalas las cuales miden tres grandes dimensiones: Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.

FICHA TÉCNICA: INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

Nombre: Inventario SISCO para el estrés académico

Autor: Arturo Barraza Macías

Estructura:

El Inventario SISCO de estrés académico se compone de 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (de 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert se cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- 6 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert se cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento

Propiedades Psicométricas:

El inventario SISCO de estrés académico presenta una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos (DeVellis, en García, 2005) o elevados (Murphy y Davishofer, en Hogan, 2004).

Además, para identificar su validez, se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del inventario SISCO de Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006). Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico

Administración: individual o colectiva,

Duración: sin tiempo limitado; su aplicación dura entre 10 y 15 minutos.

INVENTARIO SISCO

Edad: _____ Sexo: Masculino ___ Femenino ___

Carrera Profesional: _____ Ciclo: _____

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes universitarios durante sus estudios. La sinceridad con que respondan será de gran utilidad para la investigación.

Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

___ Sí ___ No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho.

En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala **con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
La competencia con los compañeros del grupo.					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
La personalidad y el carácter del profesor.					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en la clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.					
Tiempo limitado para hacer trabajos					

En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso:

Reacciones Físicas	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).					
Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
Reacciones Psicológicas					
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración.					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					
Reacciones Comportamentales					
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					
Aislamiento de los demás.					
Desgano para realizar las labores escolares.					
Aumento o reducción del consumo de alimentos.					

En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo:

	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
Elogios a sí mismo.					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).					
Búsqueda de información sobre la situación.					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA SITUACIONES ACADÉMICAS

Edad: ____

Sexo: Masculino __ Femenino __

Carrera Profesional: _____ Ciclo: _____

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer cómo te sientes o piensas cuando te enfrentas a diferentes situaciones académicas. Por favor responde con sinceridad a cada situación que se te plantea.

		NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE
1	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una material				
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.				
8	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.				
9	Creo que estoy preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.				



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE
TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL
UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02
Versión : 09
Fecha : 23-03-2018
Página : 1 de 1

Yo Silvia Huallpayunca Reyes, identificado con DNI N° 18077916, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "**Evidencias de validez de la escala de estrés académico en universitarios del distrito de Chulucanas**"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

FIRMA

DNI: 18077916

FECHA: 28 De enero del 2019

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------