

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Religiosidad, Espiritualidad y Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

AUTOR

Javier Igor Tovar Jaeger

ASESORA

Ana Mercedes Caro Cárdenas

Lima, Junio del 2019

Agradecimientos

Agradezco a mis padres por su apoyo durante estos años universitarios, a la abuelita Rosa por todo el tiempo juntos y el cariño generoso que siempre me ha brindado, a Sandra por ser fuente de inspiración y soporte continuo, a Sigfried y Jagger, por ser familia.

Quisiera agradecer también a la Dra. Ana Caro, por acompañarme en el proceso de elaboración de esta tesis.



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la posible relación entre la religiosidad y espiritualidad, y el estrés académico en una muestra de 78 alumnos pertenecientes a las facultades de Arquitectura, Psicología y Ciencias Sociales de una universidad privada de Lima. Así mismo, busca conocer las diferencias en el estrés académico y la religiosidad y espiritualidad en función del género y facultad a la que pertenecen los participantes. Para ello se aplicó el *Inventario SISCO de estrés académico* y el *Inventario de Sistemas de Creencias Revisado (SBI – 15R)*. Posteriormente, se realizaron los análisis respectivos, obteniendo una correlación directa y significativa entre la frecuencia en que un estímulo se percibe como estresor y las dos subescalas del *SBI-15R*: creencias y prácticas religiosas, por un lado, y soporte social religioso por el otro. Así mismo, se obtuvo también una correlación directa y significativa entre la frecuencia en que se usa estrategias de afrontamiento y las sub-escalas del *SBI-15R*: creencias y prácticas religiosas, y soporte social religioso. En conclusión, los estudiantes con mayor nivel de religiosidad tendrían a percibir más al ambiente como estresante pero a su vez reportaron el uso de estrategias de afrontamiento, como la religiosidad, para sobrellevarlo.

Palabras clave: espiritualidad, religiosidad, estrés académico, universitarios

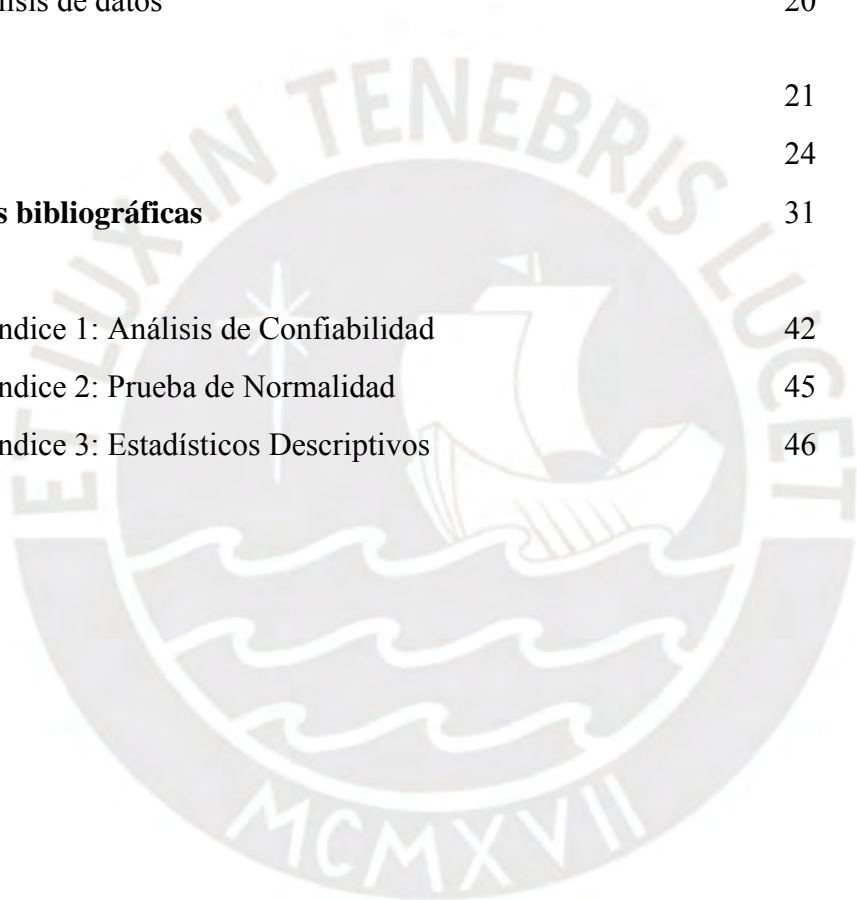
Abstract

The principal aim of this study is to analyze the possible association between religiosity and spirituality, and academic stress in a sample of 78 students belonging to the faculties of Psychology, Social Sciences and Architecture from a private university in Lima. Likewise, in this research we want to identify the differences in academic stress and religiosity and spirituality according to the gender and faculty to which the participants belong. This aim will be achieved using the *SISCO Academic Stress Inventory* and the *Systems of Beliefs Inventory (SBI-15R)*. Subsequently, the corresponding analyzes were carried out, a direct and significant correlation was obtained between the frequency in which a stimulus is perceived as a stressor and the two subscales of the *SBI-15R*: religious beliefs and practices, on the one hand; and religious social support on the other. Afterwards, a direct and significant correlation was also obtained between the frequency in which coping strategies are used and the sub-scales of the *SBI-15R*: religious beliefs and practices; and religious social support. In conclusion, the students with higher level of religiosity perceive more the environment as stressful but, at the same time, use coping strategies such as religiosity in order to cope with it.

Key Words: spirituality, religiosity, academic stress, university students

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	
Participantes	15
Medición	15
Procedimiento	19
Análisis de datos	20
Resultados	21
Discusión	24
Referencias bibliográficas	31
Apéndices	
Apéndice 1: Análisis de Confiabilidad	42
Apéndice 2: Prueba de Normalidad	45
Apéndice 3: Estadísticos Descriptivos	46



Introducción

La juventud engloba, de acuerdo con la UNESCO, a todas las personas con edades comprendidas entre los 15 y 24 años. Dentro de este amplio rango, aquellos dentro de la subcategoría juventud tardía comprenden el rango entre 18 y 24 años los cuales se caracterizan por ser maduros en lo que respecta al crecimiento y desarrollo psicológico, pero son inexpertos en el “mundo adulto” (Papalia y Feldman, 2012). Esta etapa puede entenderse como una fase de transición en que las personas pasan de la dependencia propia de la niñez a la independencia que caracteriza la adultez (Sepúlveda, 2013), lo que supone grandes cambios y estrés incrementado (Pederson, 2012), una constante necesidad de tomar decisiones que afectarán su futuro en los distintos aspectos de su vida sumados a una notable variedad de dificultades y retos (Mansilla en Novoa y Barra, 2015).

Evidentemente, en esta etapa existen distintas fuentes de estrés siendo ello particularmente notable en estudiantes universitarios (Kreig, 2013; Novoa y Barra, 2015). La universidad representa un espacio donde los estudiantes deben ajustarse a un incremento en el rigor académico, mayor independencia, nuevas expectativas y responsabilidades, separación de la familia y amigos (Kreig, 2013; Becerra, Gutiérrez, y Ortiz, 2014). Algunas de las fuentes potenciadoras de estrés en el medio universitario serían la participación y exposición en las clases, el trabajo en equipo, el limitado tiempo para cumplir todos los trabajos, la exigencia de docentes, la constante competencia con compañeros, la presión ante las evaluaciones y la atención a pacientes en algunas carreras (Hocquart, 2011; Tivolacci et al., 2013); sumado al empeoramiento en los hábitos de salud (Intra, Gil y Moreno, 2011). Si frente a tales exigencias los universitarios no desarrollan las estrategias ni las herramientas adecuadas para afrontarlas, existe entonces la posibilidad de que surjan problemas de salud tales como ansiedad, insomnio, dolor muscular, presión sanguínea alta, sistema inmunológico débil, obesidad, violencia, consumo de sustancias adictivas y desadaptación, todo ello

teniendo repercusión en su bienestar físico y psicológico, permitiendo a sí mismo el despliegue de conductas poco saludables y afectando la permanencia y rendimiento de los estudiantes en sus centros de estudio (American Psychological Association [APA], 2014; Becerra et al., 2014). Incluso tal estrés podría, en algunos casos, desencadenar cuadros de depresión e ideación suicida en jóvenes adultos (Welle y Graf, 2011; Mahmoud, 2012). Tal depresión y ansiedad reportada en esta población, si bien están fuertemente relacionada con los estresores, son ante todo subproductos de la habilidad de los individuos de hacer frente a tales estresores (Mahmoud, 2012).

Frente a tal problemática, diversas instituciones en todo el mundo, incluido el Perú, han realizado esfuerzos por reportar los niveles de estrés y sus consecuencias en población universitaria. En nuestro contexto destaca la iniciativa del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) la que a través de la Primera Encuesta Nacional de la Juventud Peruana (2011) realizada a jóvenes peruanos entre 15 y 29 años, encontró que el 56.40% de éstos referían presentar cambios en su ritmo de sueño, el 55% se habían sentido nerviosos (as), tensos (as) o inquietos (as); el 51.1% se habría sentido cansados (as), aburridos (as) la mayor parte del tiempo y el 44% se habría sentido triste y sin ganas de hacer nada; siendo siempre las mujeres la población más afectada en todas las categorías mencionadas.

Sobre las condiciones de salud en universitarios, Wahed y Hassan (2017) estudiaron la prevalencia de depresión, ansiedad y estrés en 442 estudiantes de medicina en una universidad norteamericana encontrando que el gran número de éstos sufren de estas tres condiciones, siendo la prevalencia de estrés de un 62,4% en la población encuestada. De esta población reportada con alto grado de estrés, la gran mayoría tiene en común el ser mujeres dentro del rango entre 18 y 21 años de edad.

En población latinoamericana, en un estudio realizado en universitarios argentinos por Cornejo y Lucero (citado en Novoa y Barra, 2015), se concluyó que sus principales preocupaciones estaban asociados a dificultades suscitadas en dos áreas: la académica y familiar. Tales problemáticas se manifestaban en falta de seguridad en sí mismos, temor a no cumplir con las expectativas académicas propuestas y en el distanciamiento con el núcleo familiar de origen. En población peruana universitaria, Chau y Tavera (2012), encontraron que de 683 estudiantes entre 17 y 19 años, sólo el 55,8% se perciben capaces de manejar el estrés y la tensión en sus vidas, siendo los hombres quienes se sentirían más capaces de hacerlo en comparación con la muestra de mujeres (35,3% y 21.9%, respectivamente). Por su parte, Becerra (2013) encontró también en población universitaria peruana la existencia de una relación significativa entre nivel de estrés percibido y la práctica adecuada de conductas de salud. Tal estrés estaría relacionado con fluctuaciones en el rendimiento académico, fatiga, baja concentración, poco interés y motivación en el estudio; además de problemas psicológicos como la ansiedad, depresión, síntomas somáticos y desórdenes alimenticios. Así mismo, recientemente Damian (2017) estudió la relación entre el estrés académico y conductas de salud en una muestra de 130 estudiantes universitarios de los dos primeros años de pregrado hallando un nivel medianamente alto de estrés académico percibido, siendo las principales situaciones generadoras de estrés las evaluaciones, falta de tiempo y sobrecarga académica; además que el nivel de estrés académico correlaciona inversamente solo con la organización del sueño. Por otro lado, Chau y Vilela (2017) analizaron la relación entre autoeficacia, adaptación a la vida universitaria, afrontamiento, estrés percibido y salud mental de una muestra de 1024 estudiantes universitarios de Lima y Huánuco concluyendo que el estrés, el estilo evitativo de afrontamiento, el área interpersonal de adaptación a la vida universitaria y el centro de estudios predicen la salud mental en esta población.

El estrés, por tanto, es uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad debido a su relación notablemente estrecha con la aparición de diversas afecciones (Perea, Téllez, González, y Luis, 2017), repercutiendo en la salud física y mental de las personas (López Martínez et al., 2017); afectando consecuentemente, entre otras cosas, su rendimiento laboral y académico (Caldera y Plascencia, 2015).

El concepto de estrés fue usado por primera vez por Hans Selye (1936), quien trabajando con pacientes hospitalizados, identificó los síntomas más comunes de lo que daría origen a lo que denominó posteriormente “*el síndrome de estar enfermo*”. Desde su perspectiva teórica, las demandas de carácter social y del entorno de las personas serían las accionadoras del trastorno del estrés. Este autor estableció el Modelo del Síndrome de Adaptación General, compuesta de tres etapas: una reacción de alarma o preparación del sujeto ante la resistencia; un estado de resistencia en el que son visibles los mecanismos de afrontamiento y adaptación; y un estado de agotamiento en el que, ante la ineficacia de los mecanismos de afrontamiento, se presenta un declive del tipo fisiológico que termina derivando en un estado de enfermedad en el individuo. Posteriormente, este constructo ha sido conceptualizado desde diversas orientaciones lo cual, de acuerdo con Morrison et al., (2008), puede resumirse en tres perspectivas distintas: centrado en los estímulos o sucesos externos del individuo que suscitan una reacción (estresores), la segunda que comprende el estrés como transacción psicológica entre el suceso que actúa como estímulo y las características cognitivas y emocionales del sujeto; y una tercera opción que se centra en el estrés como reacción física o biológica.

En la presente investigación se considera sólo la perspectiva del estrés como transacción psicológica, la cual fue ampliada por Lazarus y Folkman (1986) a través de su modelo cognitivo transaccional del estrés el cual se centra en los procesos cognitivos que se generan en torno a un fenómeno estresante. Por tanto, la experiencia estresante sería el

resultado de las transacciones entre el sujeto y su entorno, dependiendo estas transacciones tanto del impacto en sí mismo del estresor ambiental como de la importancia y evaluación atribuido al fenómeno por parte del sujeto, por lo que es central el estudio de las evaluaciones subjetivas de los individuos en base a su percepción de las propias habilidades para afrontar las demandas adaptativas del entorno.

Dentro de la extensa gama de tipos de estrés, aquel en el que nos centramos es el estrés académico, presentado en estudiantes sometidos a fuertes demandas académicas (Blanco et al., 2015). Barraza (2006) define el estrés académico como un proceso sistémico de carácter adaptativo que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares y/o académicos, a una serie de demandas que bajo su propia valoración, son considerados estresores, provocando un desequilibrio sistémico y, en ocasiones, manifestando sintomatología. Este tipo de estrés se presentaría en alumnos de todos los niveles educativos pero es en el nivel universitario en que el grado de estrés aumentaría notablemente.

En cuanto a la prevalencia del estrés académico, diversos registros alrededor del mundo señalan que, en promedio, uno de cada cuatro individuos sufre de este tipo de estrés, lo que, en contexto específicamente universitario, se eleva hasta a un 50%, todo ello estrechamente asociado a otros problemas de salud tales como consumo de alcohol, depresión y dificultades de orden familiar (Barraza y Silerio, 2007). Morocho y Luis (2017), en un estudio realizado en alumnos de una universidad ecuatoriana en un rango de edad entre 18 y 36 años, encontraron que el 87,2% reportaron estrés académico, siendo el 67,6% adultos jóvenes, 63.1% mujeres y el 93.6, solteros. Toda esta información nos muestra cuán apremiante es el estudio del estrés académico en esta población.

Por su parte, Boullosa (2013) analizó la relación entre los niveles de estrés académico y el afrontamiento de un grupo de estudiantes universitarios de los primeros años de estudios

de Lima, Perú, encontrando que el promedio de estrés académico era medianamente alto, siendo las evaluaciones y la sobrecarga académica las principales generadoras de estrés, además que el nivel de estrés percibido correlacionaba directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo de resolución centrado en el problema. Por su parte, Monzón (2007) comparó el grado de estrés académico de universitarios de carreras de salud y carreras de ámbito social de una universidad española, obteniendo que los alumnos de Psicología obtenían mayor nivel de estrés que aquellos que estudian Ciencias Sociales. Pulido Rull et al., (2011) encontraron en estudiantes mexicanos que el Índice General de Estrés Académico (IGEA) alcanzaba sus niveles más altos en las licenciaturas de Tecnología y Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura; los más bajos serían Derecho, Contaduría, Finanzas y Ciencias de la Comunicación; mientras que Psicología se encontraría en un puesto intermedio y, en contexto colombiano, Gutiérrez, Londoño y Mazo (2013) encontraron en una muestra de 604 sujetos, que quienes tenían puntuaciones más altas de estrés académico general y de susceptibilidad al estrés fueron quienes estudiaban en la escuela de Ciencias de la Salud, estando la carrera de Arquitectura y Diseño en un nivel inferior y siendo Ciencias Sociales en donde se reportaron los índices más bajos.

Respecto del género de los participantes, una extensa cantidad de estudios alrededor del mundo se han centrado en identificar diferencias significativas en la percepción de estrés académico entre hombres y mujeres: así lo hicieron Matud (2004) en contexto español; Sulaiman et al. (2009), en contexto malasio; Eun-Jun (2009) en Estados Unidos; y Caldera y Plascencia (2015) en contexto universitario mexicano, todos los cuales identificaron diferencias según el género. Específicamente, Caldera y Plascencia (2015) atribuyeron tal diferencia a patrones diferenciales de socialización; es decir, a que en ese contexto socio cultural sería más aceptable que las mujeres admitan que algunas situaciones les generan

estrés e impacto emocional que los hombres, tal y como se describe en Feldman et al., (2008) y en García, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad (2012).

Sobre la diferencia de género existen dos hipótesis que buscan explicar tal diferencia: la hipótesis de la vulnerabilidad potencial (Kessler, citado en O'Callaghan, 2014) y la hipótesis de exposición diferencial (Roxburgh, citado en O'Callaghan, 2014). De acuerdo a la primera, cuando una mujer y un hombre enfrentan un estresor idéntico, la mujer percibirá el estresor como más estresante. En cuanto a la segunda, refiere que las mujeres están expuestas a mayor cantidad de estresores, razón por la cual tienden a estresarse más.

Otros estudios se centran no sólo en el grado de estrés comparativo, sino que estudian también las diferencias según el género en los estilos de afrontamiento que se utilizan frente al estrés académico. Así, Cabanach, Fariña, Freire, González, y del Mar Ferradás (2013) estudiaron una muestra de 2102 estudiantes universitarios españoles hallando que, mientras los hombres recurren en mayor medida a estrategias de reevaluación positiva y planificación, las mujeres optan por la búsqueda de apoyo.

Sin embargo, no todos los estudios encuentran tales diferencias según género. Ejemplo de ello lo encontramos en Dyson y Renk (citado en O'Callaghan, 2014), quienes sugerían que la falta de diferencia tanto en niveles de estrés como de estrategias de afrontamiento entre hombres y mujeres universitarios de primer año se debería a que ambos géneros estarían asumiendo expectativas de roles similares, lo cual sería parte de un cambio generacional que viene gestándose con el tiempo; y a que, siendo universitarios, tendrían un pensamiento más liberal acerca de qué comportamientos serían adecuados para hombres y mujeres.

Frente a la problemática que supone el estrés académico, el apoyo del entorno social y familiar tienen un rol importante para generar los ambientes ideales que impacten de manera positiva en su rendimiento académico (Fernández, Siegrist, Rödel, y Hernández, 2003),

siendo la socialización de los sujetos en su entorno un proceso constantemente mediado por diferentes instituciones tales como: escuelas, centros de salud, centros comunitarios e iglesias o centros de prácticas religiosas. Gracias a estos centros religiosos se transmiten valores y estilos sociales que rigen su comportamiento frente a la comunidad. Éstos, además, parecen cumplir una labor importante en la cohesión de los individuos con sus medios sociales (Gasparini, y Larrañaga, 2008); además de promocionar bienestar entre sus feligreses (Paloutzian y Park, 2014; Piedmont, 2012), teniendo un potencial impacto positivo a nivel psicológico y mental en los individuos (Barry y Friedli, 2008)

Para afrontar el estrés, se ponen en marcha estrategias conductuales y cognitivas mediadas por la evaluación de la situación con el fin de aliviar la carga que supone el estresor y dar respuesta a las demandas externas o internas que se presentan. Los estilos de afrontamiento relacionados con mayor bienestar y estados afectivos positivos son los encaminados a la solución de problemas, estilos racionales y activos; mientras que los estilos pasivos, emocionales y evitativos conllevarían a perder el control sobre la situación y asociarse con estados de ansiedad y depresión (Espinosa et al., como se citó en Becerra et al., 2014).

Perea et al., (2017), quienes estudiaban la respuesta adaptativa de los estudiantes universitarios mexicanos ante el estrés, encontraron que la estrategia de mayor elección (registrada en un 93,66% de los casos) es la actitud positiva; mientras que el 90% de la muestra afirmaron buscar apoyo y consejo de su entorno social al enfrentarse a una dificultad y el 90.33% aseguró que dar prioridad a las tareas y organizar el tiempo adecuadamente fue indispensable para un buen afrontamiento. Finalmente, 80% de los estudiantes manifestaron que perciben apoyo por parte de la familia para afrontar el estrés.

Por su parte, Koener, Shirai, y Pedroza (2013) consideran que los individuos suelen confiar en los mecanismos de afrontamiento relacionados con la religión y religiosidad a través de creencias y conductas tales como el buscar a Dios para obtener fortaleza, soporte y guía y pensarse a sí mismo como parte de una fuerza espiritual más grande que uno mismo. Relacionarse con Dios sería el resultado impulsado por el estilo de afrontamiento espiritual, lo cual estaría asociado a más satisfacción en general y menos ansiedad y depresión (Hernandez et al., como se citó en Chipana, 2016). Ya Zinnbauer et al.,(1997) consideraba que “relacionarse con Dios” constituían una estrategia de afrontamiento activo para superar mejor los problemas existenciales en tanto permite buscar significado existencial a situaciones estresantes de la propia vida, construir o reconstruir los problemas en términos de significado, aportar un sistema de orientación existencial a los procesos de afrontamiento, etc. Así, según Ellison et al., 1991; Ferraro y Koch, 1994 (citados en Salgado, 2014) ofrecen un sentido de propósito que otras clases de apoyo social no son capaces de proveer.

La espiritualidad y religiosidad, aunque ampliamente estudiados en el mundo académico, no presentan una definición consensuada. Históricamente, una de las concepciones de estos términos más extendida y de mayor alcance es la de Allport y Ross (1967), quienes las concibieron como categorías opuestas bajo la denominación de orientación religiosa extrínseca e intrínseca. Los sujetos caracterizados por el primer tipo valoran sus prácticas religiosas de manera instrumental, siendo éstas medios para alcanzar fines personales o sociales. Por el contrario, aquellos con un perfil de orientación religiosa intrínseca valoran e interpretan su religión como fin en sí mismo. Posteriormente, Piedmont (2012) define la espiritualidad como “una motivación innata que orienta el comportamiento en el esfuerzo por construir un sentido más amplio de significado personal”. La religiosidad, en cambio, sería el modo en que esta motivación innata es expresada a través de una organización o institución, sea esta de tipo comunitaria o social. En otras palabras, mientras

que la espiritualidad es un atributo universal, la religiosidad es un conjunto específico de creencias, prácticas y valores inmersos en tradiciones y culturas determinadas, distinción también encontrada en autores como Melloni (2011) y Flores Escobar (2017). Para éste último, la diferencia central es que la espiritualidad es más intrínseca, personal, original y afectiva, mientras que la religiosidad es más extrínseca, compartida, formal y procedimental. En esencia, a pesar de que ambas buscan la trascendencia de los seres humanos, pueden ser concebidas como independientes una de otra; además que mientras la primera es más existencial, la segunda estaría más relacionada con el concepto cultural de un dios o divinidad.

Estudios previos han relacionado la religiosidad con mejor salud mental (Moreira-Almeida, Neto y Koenig, 2006) tratando de explicar los posibles mecanismos a través de los cuales se explique por qué la religiosidad tendría un efecto positivo en contra del estrés. El primer mecanismo son las creencias religiosas: la convicción que Dios ayuda a los fieles podría permitir a los individuos desarrollar una visión positiva para lidiar con el estresor (Maltby y Day, 2003) proveyendo de un significado “más grande” de por qué el evento estresor ocurrió (Park, 2007). Segundo, la religiosidad impulsaría el desarrollo de emociones positivas tales como la gratitud y el perdón al enfrentarse con estresores mientras reduce la preocupación (James y Wells, 2003). Tercero, la religiosidad ayudaría a reducir el impacto del estresor debido a su asociación con un sistema de soporte social, incremento de autoestima o sensación de maestría (Jill, 2010), sugiriendo que la religión podría ser usado como recurso de afrontamiento ante eventos estresantes (Hood, Hill y Spika, 2009).

Siendo el contexto cultural un elemento esencial para entender la religiosidad y espiritualidad de los sujetos, se procederá a reconocer ambos elementos en el contexto peruano. En Perú, la relevancia de la religiosidad ha podido ser constatada a través de diversos análisis (Martínez, 2014). Así, Inglehart y Norris (2004) realizaron un estudio a

nivel mundial en el que encontraron que el 60% de la población peruana encuestada consideraban que Dios era importante en sus vidas, lo que ubicaba al Perú entre los primeros treinta países que consideraban la religiosidad como constructo importante. Alarcón (1978) realizó uno de los pocos análisis sobre actitudes de jóvenes peruanos sobre la religión concluyendo que el grupo femenino es la que mostraba mayor religiosidad, explicado por cuestiones socioculturales, además que las actitudes hacia la religión no variaban como efecto de mayor nivel educativo universitario. Recientemente, a través de una encuesta realizada por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima (2015), se halló que el 43% de encuestados consideraba la religión como “muy importante”, mientras que el 32% lo consideraba “bastante” importante; definiéndose además el 94% de encuestados como pertenecientes a la religión católica y cristiana. En el año 2017, el Instituto de Opinión Pública de la PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) publicó los resultados de una encuesta acerca de la religiosidad y afiliación religiosa de los peruanos encontrando que, a nivel nacional, el 89.1% se considera creyente; el 6.1%, no creyente; 4.7% señalan ser indiferentes y el 0.1% no precisa. Solo en Lima-Callao, el 88.2% señalan ser creyentes; 5.8%, no creyentes y un 6% serían indiferentes.

Respecto de la afiliación religiosa, a nivel nacional, el 75.2% de la población pertenecería a la religión católica; el 13.5%, a la religión evangélica; el 6.5%, a otras religiones, el 4.4% sería creyente pero sin tener afiliación a ninguna religión y el 0.4% no precisa. A nivel de Lima-Callao, el 77.2% pertenecería a la iglesia Católica; 13,7% a la iglesia evangélica, 4,6% a otras religiones y 4.6% sería creyente pero sin afiliación alguna.

A pesar que los reportes son contundentes al señalar que una gran mayoría serían religiosos y cristianos por afiliación (entre católicos y evangélicos), investigadores como Zepeda (2013) describen América Latina como un territorio que habría dejado de ser católico en el sentido tradicional del término debido a que la tasa de crecimiento del catolicismo se

estaría revirtiendo desde el último siglo, generándose un proceso gradual de secularización en ciertos sectores de la población, específicamente en jóvenes provenientes del sector urbano y con mayor escolaridad. Esto es importante a considerar en tanto nuestra población contiene tales características.

La importancia de considerar ambos constructos (espiritualidad y religiosidad), radica en que logran complementarse. Así, aunque la espiritualidad sería una importante fuente de inspiración para que las personas busquen experiencias de vida con un propósito, no posee un lenguaje ni una estructura de creencias que nos permita contemplar dichas experiencias; tampoco nos provee de la adecuada orientación para obtenerlas. Todo ello puede obtenerse a través de la religiosidad, la cual es fuente de lenguaje, símbolos, rituales, creencias y un sentido de comunidad que enriquecen la espiritualidad de los individuos (Gerson, citado en Rivarola, 2016).

Específicamente sobre la relación entre religiosidad, espiritualidad y estrés, Simkin, (2016) encontró que tanto la religiosidad como la espiritualidad pueden contribuir a la construcción de un propósito de vida, permitiendo la exploración de un significado más amplio a partir de enseñanzas y rituales, estableciendo metas y sistemas de valores que guíen el comportamiento diario y tengan un impacto en los planes a largo plazo de las personas. Tal carácter “trascendental” del propósito proveería de estrategias de afrontamiento para superar diferentes estresores vitales. En el caso de Wang et al., (2016), el equipo halló, estudiando un grupo de estudiantes universitarios chinos, que es común que en esta población los jóvenes se acerquen a la religión con la finalidad de lidiar con el estrés. Incluso encontraron que la práctica de la religión involucraría dos estilos de afrontamiento distinto: enfocado en la emoción y en el problema. Todo esto parece estrechamente ligado a lo conceptualizado por Vail et al., (2012) al expresar que la función psicológica primaria de la religión es la de confortar al self, especialmente cuando se está experimentando ansiedad, creando así una

relación inversa entre religiosidad y ansiedad. En contexto latinoamericano, el interés por el estudio del estrés y la religiosidad se ha incrementado hasta el punto que Strelhow et al., (2017) validaron la Escala de Afrontamiento Religioso para Niños en Brasil.

En contraposición a lo señalado anteriormente, Pargament, Smith, Koenig, y Perez (1998) sostenían que la religiosidad, entendida como una estrategia de afrontamiento, se debía de conceptualizar como un modelo de dos factores en respuesta a los eventos estresores. Así, existiría un afrontamiento religioso positivo y uno negativo. Mientras el primero supondría comportamientos tales como el perdón, la purificación religiosa, la conexión espiritual con otros, reevaluaciones religiosas benevolentes, entre otros; la segunda refiere a evaluaciones religiosas punitivas, descontento espiritual, esfuerzos de afrontamiento autodirigidos, etc. Tal y como menciona Ward, esta distinción nos permite entender cómo la fe religiosa podría estar asociado negativamente al estrés.

Braam, et al. (1998) también consideraron que la religiosidad podría generar niveles de bienestar bajos como consecuencia de la presencia de sentimientos de culpa e impotencia, lo cual también se halla en la investigación de Soreson, Grindstaff y Turner (1995), quienes concluyeron que en algunas instancias la religión podría incentivar sentimientos como la culpa, vergüenza y desesperanza, de forma particular en aquellos que no se sienten conformes con las normas sociales y religiosas prescritas en su sociedad o comunidad.

Esta investigación tiene por fin analizar la posible relación entre religiosidad y espiritualidad con estrés académico en un grupo de estudiantes universitarios y hacer una comparación de estos constructos en función a las variables género y facultad de estudios de los participantes. La presente resulta relevante en tanto el estrés académico es una problemática cuya alta prevalencia a nivel mundial es alarmante, especialmente al considerar sus efectos negativos en la población estudiada. Para llegar a los objetivos propuestos se

diseñó una investigación cuantitativa que permite evaluar en un único momento y de manera grupal a universitarios actualmente cursando estudios de pregrado en tres facultades distintas: Psicología, Ciencias Sociales y Arquitectura y Urbanismo, todos de una universidad privada de Lima, a quienes se accedió de manera presencial en su centro educativo.



Método

Participantes

En este estudio participaron 78 alumnos universitarios, 52 mujeres (66.7%) y 26 hombres (33.3%), distribuidos en las tres facultades seleccionadas: Psicología, Ciencias Sociales y Arquitectura (33, 25 y 20 alumnos, respectivamente), cuyo rango de edad se encuentra entre los 18 y 35 años, con una mediana de edad de 21 años. En consideración con la religión que profesan de manera activa, el 55.1% indicó profesar la religión católica o alguna variante cristiana mientras que el 44.9% restante indicó no profesar ninguna religión.

La captación de los participantes se realizó a través del acercamiento directo, con previa autorización del profesor de turno y de las autoridades correspondientes de las respectivas facultades, a las clases de esas especialidades antes del inicio o al finalizar las mismas. Luego de comentarles acerca del estudio, se le entregó un consentimiento informado el cual fue leído, entendido y firmado por todos los que decidieron colaborar. Para el presente estudio se consideró como variable de inclusión que pertenezcan a las facultades mencionadas, consecuentemente, quedaron excluidos las estudiantes que pertenezcan a otras facultades. En todos los casos la participación fue libre, voluntaria y con consentimiento informado firmado por el participante. Cabe mencionar que nueve protocolos fueron invalidados y no tomados en cuenta en el estudio: 5 casos debido a que no contaban con el cuestionario respondido en su totalidad, 2 casos no pasaron la pregunta filtro formulada en el *Inventario SISCO de estrés académico* y otros 2 decidieron abandonar la aplicación.

Medición

Para medir el estrés académico se utilizó el *Inventario SISCO de estrés académico*, el cual fue construido y validado por Barraza en México el año 2007, a través de la cual se mide ese tipo de estrés desde la perspectiva sistémico-cognoscitivo. Consta de un inventario de autorreporte con un total de 31 ítems distribuidos en cinco apartados. El primer ítem (una pregunta a responder de manera dicotómica) funciona como filtro para determinar si el encuestado es apto para responder el resto de la prueba. El segundo ítem (medido a través de una escala Likert de cinco valores numéricos que van de “poco” a “mucho”) permite identificar el *nivel de intensidad del estrés académico*; ocho ítems que permiten identificar la *frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores*; quince que permiten identificar la *frecuencia en que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor*, categorizados ya sean reacciones físicas, psicológicas o comportamentales, y seis ítems para identificar la *frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento*.

La versión original, el cual Barraza validó en el año 2007, consta de 41 ítems. Para medir su confiabilidad y validez, este autor aplicó el cuestionario a 152 alumnos de postgrado en la carrera de Educación de una ciudad mexicana. La medición de la confiabilidad se realizó en dos momentos distintos. En un primer momento, se obtuvo una confiabilidad preliminar de la versión original y, en un segundo momento, tras eliminar 10 ítems que presentaron problemas de validez, se obtuvo una confiabilidad final y definitiva. , la confiabilidad por mitades arrojó un índice de correlación de .83 para el inventario completo, .71 para afrontamiento, .82 para estresores y .88 para síntomas. Además, el alfa de Cronbach fue de .90 para la prueba total, .69 para afrontamiento, .85 para estresores y .91 para síntomas.

Por su parte, la validez se obtuvo a través de análisis factorial y análisis de grupos contrastados. El primero fue del tipo exploratorio mediante componentes principales con rotación Varimax, obteniéndose la presencia de tres factores que explicaron el 46% de la varianza total. En el segundo, análisis de grupos contrastados, se empleó el estadístico de *T* de

Student para conocer si los sujetos con mayor registro de estrés académico (cuarto cuartil) se diferenciaban significativamente, en el modo de responder a cada uno de los ítems, de aquellos que tenían menor presencia de estrés académico (primer cuartil). Sin embargo, se encontró que para algunos ítems no se presentaba discriminación significativa entre los participantes. Luego de obtener estas evidencias, se decidió eliminar los ítems problemáticos eliminándose finalmente los 10 ítems, quedándose con los 31 ítems finales.

El análisis psicométrico del SISCO también se llevó a cabo en contexto colombiano, específicamente en una muestra de 250 estudiantes universitarios (Malo et al., 2010). En ese estudio se empleó un análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales con rotación varimax obteniéndose la presencia de los tres factores hallados originalmente, los cuales explicaron el 33% de la varianza total. Así mismo, en cuanto al estudio de su confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de .70 para el inventario total; .88 para síntomas; .70 para estresores y .63 para afrontamiento.

Además, el Inventario SISCO ha sido empleado extensamente en contexto latinoamericano en países como Ecuador (Espinel, Robles y Álvarez., 2015), México (Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas, 2016) y Colombia (Blanco et al, 2015). El caso peruano no es la excepción en tanto que diferentes investigaciones han utilizado esta herramienta para medir el estrés académico, muchos de estos en población universitaria (Correo-Prieto, 2013; Boullosa, 2013; Barraza, 2014; Cusihuallpa, 2016). Así, en la investigación de Boullosa (2013) los resultados del instrumento presentaron una distribución normal encontrándose además una confiabilidad con índices alfa de Cronbach de .68 para las situaciones estresantes, .75 para reacciones físicas, .80 para reacciones psicológicas, .69 para reacciones comportamentales y .62 para estrategias de afrontamiento.. Por su parte Barraza (2014) encontró una índice de confiabilidad alfa de Cronbach de .88 para todo el instrumento, y una consistencia interna estable al analizar la confiabilidad de cada una de las dimensiones

hallando un índice de alfa de Cronbach de .88 para síntomas (reacciones físicas, psicológicas y comportamentales), .68 para situaciones estresantes y .62 para estrategias de afrontamiento.

En la presente investigación, los resultados del instrumento presentaron distribución no normal y se encontró una confiabilidad con índices alfa de Cronbach de .85 para la escala global, mientras que para las dimensiones se obtuvo un índice de .78 para las situaciones estresantes, .74 para reacciones psicológicas, .65 para reacciones físicas, .61 para estrategias de afrontamiento, y .58 para reacciones comportamentales.

Para medir la religiosidad y espiritualidad se utilizó el *Inventario de Sistemas de Creencias Revisado (SBI – 15R)*, creado por Holland y compañía en el año 1998. A través de esta escala se busca medir la espiritualidad y religiosidad de los sujetos y el apoyo social proveniente de una comunidad que comparte las mismas creencias.

Aunque en un principio fue creado para medir la calidad de vida de personas enfermas, posteriormente ha sido ampliada su población aplicable llegando a ser usada también en poblaciones saludables (Barúa, 2014; Rivarola, 2016). La versión original contenía 54 ítems organizados en cuatro sub escalas: existencial, ritual, soporte social y percepción de un ser superior. Para obtener su valor psicométrico fue aplicada a 301 personas saludables a través de un análisis de componentes principales con el método de variación Varimax, identificándose sólo dos factores: Factor I o creencias y prácticas religiosas (CPRE) y Factor II o soporte social religioso (SSR) con diez y cinco ítems cada uno respectivamente; es decir, la escala fue reducida a 15 ítems medidas a través de una escala de tipo Likert que va de “estoy fuertemente en desacuerdo” a “frecuentemente de acuerdo” (Holland et al., 1998).

La nueva versión del instrumento tuvo un índice de consistencia interna de 0.92 para el factor I (CPRE) y 0.89 para el factor II (SSR). La validez convergente del instrumento se midió a través del *Religious Orientation Inventory (ROI)*, obteniendo un coeficiente de

correlación de 0.84. También se utilizó el *Index of Core Spiritual Experience* (INSPIRIT), obteniéndose un coeficiente de 0.82.

La traducción del instrumento fue realizado posteriormente por Almanza et al., (2000), quienes aplicaron el instrumento a 83 personas en un hospital de la Ciudad de México obteniendo una consistencia interna de 0.89; el factor I obtuvo un coeficiente de 0.85 y el factor II, 0.81. Esta versión ha sido utilizada en varias investigaciones en el medio académico peruano en población no hospitalaria (Barúa, 2014; Rivarola, 2016). En la investigación de Barúa (2014) se obtuvo un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de .79 para el Instrumento, mientras que para los factores creencias y prácticas religiosas (CPRE) y soporte social religioso (SSR) se obtuvieron índices alfa de Cronbach de .68 y .86, respectivamente. Por su parte, Rivarola (2016) obtuvo en su investigación un índice de Cronbach de .97 para la escala completa, .96 para el factor creencias y prácticas religiosas, y .93 para el factor soporte social religioso.

En la presente investigación se midió también la confiabilidad de la escala a través del índice de alfa de Cronbach alcanzando los siguientes índices: .96 para la escala completa, .94 para el factor de Creencias y prácticas religiosas, y .91 para soporte social religioso.

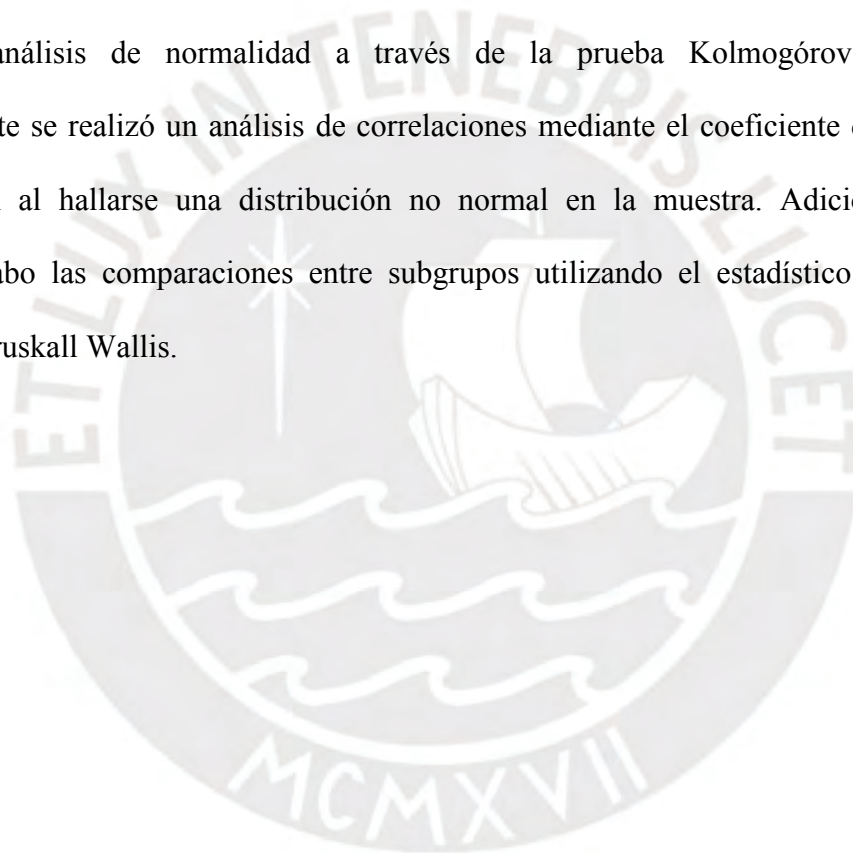
Procedimiento

Para la realización del estudio se realizaron varias convocatorias a alumnos de las facultades de psicología, sociología y arquitectura a través de acercamientos presenciales a sus aulas. Se coordinó con las autoridades correspondientes, al igual que los profesores de las diferentes especialidades, para obtener un espacio temporal corto ya sea al inicio o al final de la clase, previa coordinación. En el aula se entregó a cada alumno un consentimiento informado el cual fue leído por los participantes, debidamente comprendido y firmado. Posteriormente, se les dio a quienes firmaron el consentimiento, los instrumentos utilizados en

la investigación los cuales fueron llenados por completo y de manera personal. Se mantuvo ese método y procedimiento hasta completar el número de personas definido buscando además mantener la proporción de facultades y género. La información obtenida es anónima y solo es usada para fines de esta investigación.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados en el programa estadístico SPSS v 22. Primero, se realizó un análisis de consistencia interna para las pruebas utilizadas. Seguidamente, se ejecutó el análisis de normalidad a través de la prueba Kolmogórov – Smirnov. Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Spearman al hallarse una distribución no normal en la muestra. Adicionalmente, se llevaron a cabo las comparaciones entre subgrupos utilizando el estadístico U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis.



Resultados

A continuación se presentan los resultados más resaltantes en función a los objetivos planteados en la presente investigación. En primer lugar, se presentan los datos descriptivos para ambas variables (estrés académico y religiosidad/espiritualidad), luego las correlaciones obtenidas entre las mismas y finalmente, el análisis de las diferencias en las variables mencionadas en función del género y facultad de pertenencia de los participantes.

El 100% de los participantes (n=78) refiere haber experimentado momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso del semestre. En la muestra se encuentra que el nivel de estrés académico tiende a ser en promedio un puntaje de 3 (Me= 3 D.E.=.79), lo que equivale a un nivel medianamente alto de acuerdo a lo planteado por Barraza (2007). Adicionalmente, de la totalidad de sujetos de la muestra, el 50% reporta un grado de intensidad de estrés académico “medio” (medido a través del nivel de preocupación o nerviosismo), mientras que el 30.8% reporta un nivel “medianamente alto”.

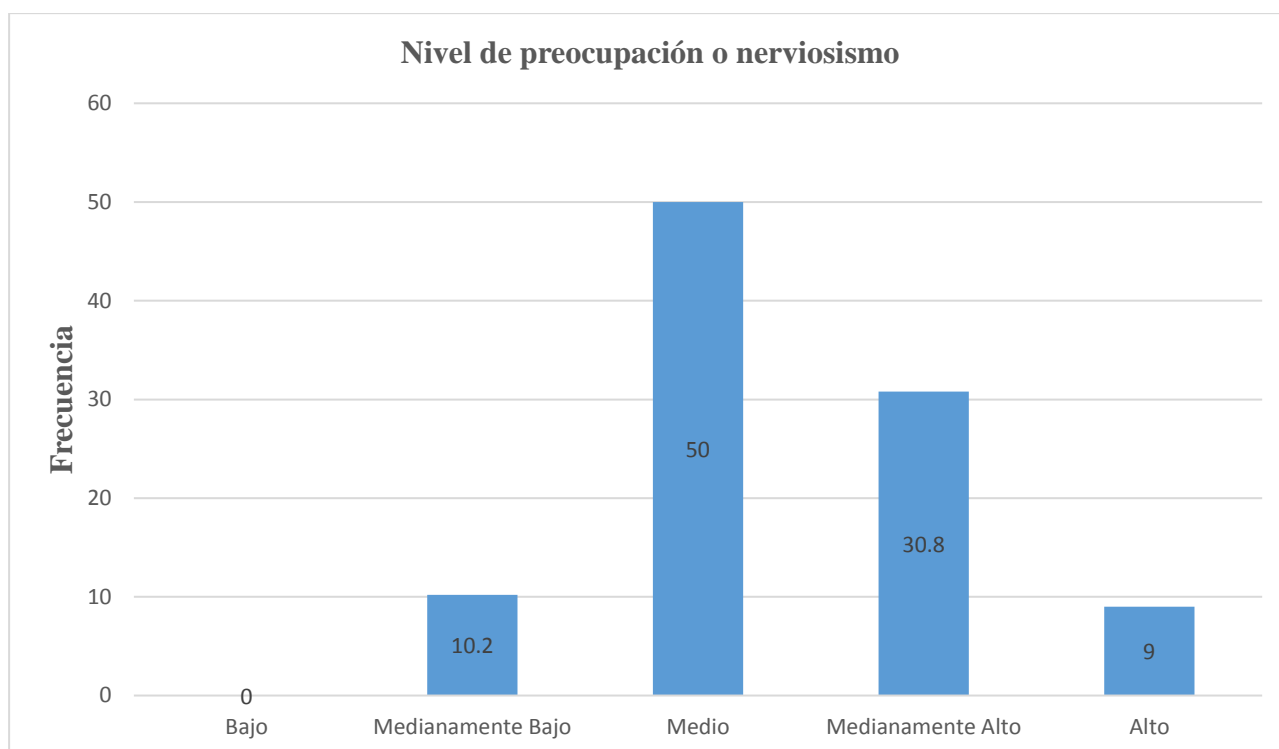


Gráfico 1: Nivel de preocupación o nerviosismo

En la escala de espiritualidad *Sistema de Creencias Revisado (SBI-15R)*, se encontró que las Creencias y Prácticas Religiosas son reportadas como más importantes al momento de enfrentar el estrés académico que el Soporte Social Religioso (Ver anexo 1).

Respondiendo al objetivo principal de la presente investigación se realizó un análisis de correlación de Spearman, encontrando que existe una correlación directa significativa entre dos factores de la escala SISCO: “la frecuencia en que las demandas del entorno son percibidas como estresores” y “la frecuencia de uso de estilos de afrontamiento” y la escala completa de espiritualidad (SBI-15R), al igual que con sus dos factores, Creencias y Prácticas Religiosas y Soporte Social Religioso, de forma individual (Ver en Tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones entre estrés académico y religiosidad/espiritualidad

	Total SBI	Creencias y prácticas religiosas	Soporte social religioso
Frecuencia en que demandas se vuelven estresores	.322**	.318**	.284*
Frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento	.501**	.442**	.547**

N=78 ; Valores significativos * $p \leq 0.05$; Valores muy significativos ** $p \leq 0.01$ (1 cola)

Así, se encontró una correlación positiva baja entre la frecuencia en que las demandas son percibidas como estresores y creencias y prácticas religiosas por un lado, y con soporte social religioso por otro. Además de una correlación positiva moderada entre los dos factores de la escala de religiosidad y la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento.

Respecto del objetivo de identificar, mediante una comparación, si la variable “nivel de preocupación o nerviosismo” varía de acuerdo al sexo no existen diferencias significativas según la variable sexo ($U=652.5$; $p=.786$), ni la facultad de pertenencia de los participantes ($H=1.316$; $p=.518$). Al centrarse en las sub escalas que mide el Inventario SISCO de estrés académico se halló que no existiría diferencia alguna al hacer el contraste según sexo o facultad, excepto por la sub escala “frecuencia en que un evento se percibe como un estresor” el cual presentaría diferentes niveles de acuerdo a la facultad de los encuestados ($H=6.347$; $p=.04$) (Ver tabla 3). Caso contrario sucede con la escala de medición de la espiritualidad (SBI-15R), la cual presenta diferencias significativas en todas las sub escalas y en la escala global al contrastar según facultad (Ver Tabla 3). En el caso de la comparación según sexo se encuentra diferencias significativas solo en la sub escala “Creencias y Prácticas Religiosas” ($U=464.5$; $p=.02$) (Ver Tabla 2).

Tabla 2
Comparación de estrés académico y religiosidad según Sexo

	Mujeres n:52		Varones n:26		U	r	Sig.
	Me	DS	Me	DS			
Creencias y Prácticas Religiosas	13.5	8.81	11	6.77	464.5	-.25	.02*

N=78; Valores significativos * $p \leq .05$; **Valores muy significativos $p \leq .01$

Tabla 3
Comparación de estrés académico y religiosidad según Facultad

	Psicología		Ciencias Sociales		Arquitectura y Urbanismo		H	Sig.
	N=33		N=25		N=20			
	Me	DS	Me	DS	Me	DS		
Frecuencia demandas son percibidas como Estresores	26	4.99	22	4.76	27.5	5.65	6.347	.04*
Religiosidad (escala global)	16	13.09	9	8.44	18	10.32	12.08	.002**
Creencias y prácticas religiosas	13	9.12	7	6.37	15.5	7.35	11.93	.003**
Soporte social Religioso	2	4.82	2	2.51	4.5	4.00	8.20	.017*

N=78; Valores significativos * $p \leq .05$; **Valores muy significativos $p \leq .01$

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar la posible relación entre el nivel de estrés académico y la religiosidad/espiritualidad en un grupo de estudiantes universitarios. Asimismo, busca realizar comparaciones según las variables sexo y facultad de pertenencia.

Estrés académico

Los resultados acerca de la percepción de estrés académico muestra que la totalidad de los estudiantes encuestados refieren haber experimentado este tipo de estrés por lo menos una vez en lo que va del semestre a un nivel medio, resultado similar a lo hallado por Boullosa (2013) con población universitario del mismo centro de estudios.

Para comprender tales resultados primero habría que considerar que los estudios superiores suelen estar relacionados con grandes cambios en la vida de los estudiantes quienes tienen que aprender a lidiar con nuevas demandas y estresores, lo que origina un reporte elevado en los índices de auto percepción de este tipo de estrés (Hocquart, 2011; Kreig, 2013; Tavolacci et al., 2013; Becerra, Gutiérrez, y Ortiz, 2014).

En cuanto a las demandas académicas percibidas como más estresantes, en la presente investigación se halló que la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, las evaluaciones y el tiempo limitado para hacer el trabajo eran las demandas más reportadas (Ver en Apéndice 3). Ello es congruente con diversas investigaciones en el medio peruano (Puecas et al, 2010; Boullosa, 2013) en las que se señala como las demandas más citadas a las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos, el tipo de trabajo que requiere el profesor y el poco tiempo con que cuentan para cumplir con las obligaciones. El mismo Boullosa (2013) señala que estas demandas propias de la actividad académica podrían ser evaluadas como estresantes en tanto los estudiantes tendrían dificultades para organizarse adecuadamente y cumplir con lo que se espera de ellos.

Relación entre religiosidad/espiritualidad y estrés académico

En cuanto al objetivo principal, centrado en examinar la relación entre religiosidad – espiritualidad y estrés académico, se encontró una correlación positiva y significativa entre dos subescalas del Inventario SISCO de estrés académico: 1) La frecuencia en que las demandas son percibidas como estresores y 2) Las estrategias de afrontamiento; y la dos subescalas que componen el *Inventario de Sistemas de Creencias Revisado (SBI – 15R)*: 1) Creencias y Prácticas Religiosas y 2) Soporte Social Religioso. Estos resultados serán analizados uno a la vez.

En primer lugar, se halló que aquellos participantes con mayor puntuación tanto en la sub escala Creencias y Prácticas Religiosas como Soporte Social Religioso, percibirían las demandas del entorno como estresores en mayor frecuencia. Esto parece no ser congruente con los estudios que sostienen que la religiosidad entendida como Prácticas Religiosas tendría un efecto positivo en el afrontamiento de dificultades diarias. Para muchas personas, el acercamiento a la religiosidad a través de ritos como la oración y el contacto directo con un ser todopoderoso tiene efectos positivos; sin embargo, existe también estudios que nos informan de lo contrario, haciendo referencia de un efecto negativo de la práctica y creencias religiosas (Soreson, Grindstaff, y Turner, 1995; Braam et al., 1998). Respecto del efecto que tiene el pertenecer a un centro religioso y participar junto a una comunidad de personas con las mismas ideas, aspiraciones, concepciones acerca de la vida y demás, podría considerarse como parte de la explicación lo concluido por Soreson Gridstaff, y Turner (1995) cuando mencionan que el soporte social a través de estos centros religiosos podría tener un efecto contraproducente en los sujetos cuando no se sienten conformes con las normas preescritas en la comunidad.

Llama la atención otro resultado obtenido a través del estudio: la relación directa y significativa encontrada entre las dos subescalas del Inventario sobre religiosidad (Creencias y Prácticas Religiosas, y Soporte Social Religioso) y la frecuencia en que se usan estrategias de Afrontamiento, lo que significaría que aquellos participantes con mayor puntuación en el uso de estrategias de afrontamiento estarían teniendo mayor soporte social religioso y recurriendo a mayores creencias y prácticas religiosas. Entendiendo que existe un tipo específico de estrategia de afrontamiento ligado a la religiosidad (afrontamiento religioso), este resultado podría señalarnos que efectivamente se estaría optando por este tipo de estrategia específicamente, sin excluir el uso de otras, necesariamente.

Integrando los dos resultados señalados líneas arriba obtenemos que los participantes que muestran mayor soporte social religioso y mayor creencias y prácticas religiosas percibirían las demandas de su entorno como más estresantes a la vez que tenderían a usar más estrategias de afrontamiento. Ello tiene sentido entendiendo que tal necesidad de recurrir a más estrategias se daría en el marco de alta valoración de estrés frente al entorno. Por las características del presente estudio no se puede determinar si son algunas características en particular de la población estudiantil “más religiosa” que los lleva a percibir su entorno de esa manera teniendo que recurrir a más estrategias de afrontamiento o si sucede de forma contraria: que tal valoración del entorno lleva a éstos jóvenes a recurrir a la religión y religiosidad, las cuales constituyen una estrategia, entre otras más, a los que acuden. Sin embargo, lo obtenido nos permite considerar que, posiblemente, se esté utilizando el recurso de la religión y religiosidad para enfrentar el estrés académico; sin embargo, un diseño de investigación que permita hallar relaciones de causalidad podrán esclarecer el sentido de las relaciones entre las variables estudiadas y darnos una mejor comprensión del fenómeno religioso frente al estrés académico.

Por otro lado, se hallaron diferencias significativas comparando las facultades tanto en consideración con las Creencias y Prácticas Religiosas como respecto del Soporte Social Religioso. Así, los alumnos de Arquitectura tendrían mayor nivel de Creencias y Prácticas Religiosas, seguido de los alumnos de Psicología y finalmente los de Ciencias Sociales. No se han encontrado estudios que expliquen directamente estas diferencias, pero podría deberse en cierta medida a la malla curricular de estas carreras: mientras que en las Ciencias Sociales los estudiantes se encuentran permanentemente cuestionándose fenómenos de carácter social como lo es el fenómeno religioso, en la Facultad de Psicología éste también es abordado, aunque usualmente se analice en consideración con las consecuencias que tiene para la psique del individuo. En cambio, en caso de la carrera de Arquitectura tal temática tendría poca

relevancia ni espacio de discusión. La malla curricular, como mencionó anteriormente, es uno de los elementos que Pulido Rull (2011) consideró como relevantes en su estudio, razón por la que también es considerado en la presente.

Como se encontraron resultados significativos al comparar según la facultad de pertenencia, se considera que esta debe ser considerada para futuros estudios y también en caso se realice algún tipo de intervención en esta población.

Estrés según facultad de pertenencia

En la presente investigación se hallaron diferencias significativas en el grado de estrés académico según la facultad de los evaluados. Así, el nivel de estrés académico es superior entre los encuestados provenientes de la facultad de Arquitectura y Urbanismo, quienes en su mayoría se encuentran en la categoría “Medianamente alto”, mientras que los participantes de las facultades restantes (Psicología y Ciencias Sociales) se encontraron en un nivel inferior, ambos dentro del mismo rango. Ello es congruente con lo hallado Pullido Rull (2011) quien encontró que los estudiantes de Arquitectura serían quienes obtendrían índices más elevados de estrés académico, quien explicaba sus resultados a través de la conjunción de tres variables: perfil de personalidad del estudiante, nivel de exigencia académica y diseño curricular del programa.

Sobre el primer factor, Rull señala la importancia del factor personalidad en la capacidad de resiliencia y afrontamiento frente al estrés. En población universitaria, Dahlin (como se citó en en Bob et al., 2014) encontró que los estudiantes de Medicina tendrían ciertos rasgos de personalidad como perfeccionismo o autoestima basada en el rendimiento, que podría hacerles vulnerables a distrés mental; sin embargo, más estudios al respecto se requiere.

El segundo factor es el nivel de exigencia académica. Al pertenecer todos los estudiantes a una misma casa de estudios, el nivel de exigencia mantiene estándares mínimos para todas las facultades.

En cuanto al diseño curricular de los programas académicos, las metodologías varían según facultad de pertenencia. Tanto la carrera de Psicología como de Ciencias Sociales implican la atención en clases, lectura de textos, elaboración de ensayos, etc; solo al final de la carrera (ya sea con pacientes en el caso de Psicología o en trabajo de campo en Sociología), se mantiene contacto directo con personas. En cambio, a los alumnos de Arquitectura se le añade el diseño y construcción de modelos y maquetas, que suelen ser presentados frente a jurados de profesores. Esta diferencia, gestada en el marco de diferentes diseños curriculares podría tener impacto en el estrés académico percibido diferencial por facultad de pertenencia.

Estrés académico y género

A diferencia de otros estudios en que se ha hallado que las mujeres tendrían mayor nivel de estrés académico reportado en comparación con los hombres, en la presente no se encontraron diferencias significativas. Un elemento que debemos de tomar en consideración es que la proporción de mujeres en nuestro estudio es considerablemente mayor al de hombres, por lo que será importante estudiar estos constructos usando una muestra más proporcional (O'Callaghan, 2014). Sin embargo, este resultado es similar al encontrado por Dyson y Renk (citado en O'Callaghan, 2014), quienes explicaban tal resultado con la premisa que tanto hombres como mujeres tendrían expectativas de roles similares, lo cual parece más plausible en contexto norteamericano (donde se realizó el estudio), que en contexto peruano; sin embargo, existe gran esfuerzo en nuestro contexto, y en particular en ámbito universitario, por discutir la problemática que implica la diferenciación de los roles de género y sus consecuencias, por lo que, quizá, el resultado obtenido podría ser un reflejo de tal esfuerzo.

Más estudios se requieren para determinar si existe diferencias en percepción de roles entre generaciones distintas de alumnos.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación se cuenta con que el número de hombres y mujeres participantes no fue proporcional, por lo que se recomienda mantener mayor control sobre esta variable en futuras investigaciones. Otra limitación reside en que al momento de la aplicación de los cuestionarios los alumnos se encontraban rindiendo exámenes parciales. En el caso de los estudiantes de las carreras de Psicología y Ciencias Sociales ello implica el repaso teórico de contenidos dictados en clase, junto a lecturas adicionales, en algunos casos requiere también de ensayos o monografías; en cambio, para los alumnos de Arquitectura implica la construcción de maquetas en el que se plasman una temática o idea seleccionada por el profesor. Estas maquetas se presentan ante un jurado compuesto por el profesor del curso y algunos colegas.

En consecuencia a lo señalado, los resultados obtenidos se circunscriben a un momento muy específico dentro del semestre académico en el que el nivel de estrés suele elevarse y no puede reflejar el nivel de estrés académico promedio durante todo el semestre; sin embargo, tiene valor en tanto poco se ha estudiado del estrés académico específicamente durante el periodo de exámenes, por lo que puede servir de referencia para próximas investigaciones en el tema.

Como recomendaciones, es necesario que futuros estudios se realicen con un número de participantes mayor que el usado en el presente. Por otro lado, los participantes elegidos representan sólo a una parte muy específica de la población estudiantil peruana por lo que tendría mucho valor el que, en futuras investigaciones, se estudie la relación entre la variables con participantes de diferentes universidad a nivel regional y capitalina, privadas y públicas. Dadas las limitaciones del estudio, no se podría considerar la posibilidad de generalizar los

resultados. Futuros estudios, subsanando las limitaciones anteriormente presentadas podrían hacerlo.

Finalmente, considerando que la finalidad del estudio consistía en explorar la relación entre estrés académico y religiosidad/espiritualidad, se ha obtenido valiosa información que indica que los niveles de estrés en la población son considerablemente altos, siendo particularmente importante en ello el hecho que cuanto más religiosidad y espiritualidad reportaban, con mayor frecuencia percibían los estímulos ambientales como estresores; adicionalmente se halló que la religiosidad es usada por este grupo de participantes como un medio para afrontar tales estresores, encontrándose notables diferencias respecto a la religiosidad de los encuestados en consideración con la facultad de pertenencia. Con estos resultados se aporta un poco más en el cúmulo de investigaciones que tratan de comprender la relación que tiene la religiosidad y la religión con el manejo del estrés en adultos universitarios.

Referencias

- Alarcón, R. (1978). Actitudes hacia la religión de un grupo de jóvenes universitarios del Perú. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(2), 193-209.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443.

[American College Health Association. \(2014\). National College Health Assessment, spring](#)

2014. Recuperado de <http://www.acha-ncha.org/docs/ACHA-NCHA->

[II_ReferenceGroup_DataReport_Spring2014.pdf](#)

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 3(9), 110-129.

Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica de Durango, México.

Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense (INED)*, 7, 48-65.

Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Barry, M. & Friedli, L. (2008). *The influence of social, demographic and physical factors on positive mental health in children, adults and older people* (State-of-Science Review: SR-B3). London: The Government Office for Science. Recuperado de http://www.bis.gov.uk/assets/foresight/docs/mental-capital/sr-b3_mcw.pdf

Barúa, J. (2014). *Religiosidad y esperanza en un grupo de personas de un centro para el adulto mayor*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Becerra, S. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Becerra, M. C., Gutiérrez, O. C., & Ortiz, M. V. (2014). Afrontamiento y Depresión, su Relación con Pensamiento Constructivo y No Constructivo en Universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 31-49.
- Blanco, K., Castillo, N., Castro., Downs, A., & Romero, E. (2015). *Estrés académico en los estudiantes del área de la salud en una universidad pública, Cartagena*. (Tesis de Pregrado) Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia.
- Boullosa, G. (2013) *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Bob, M. H., Popescu, C. A., Pîrlog, R., & Buzoianu, A. D. (2014). Personality factors associated with academic stress in first year medical students. *Human and Veterinary Medicine*, 6(1), 40-44.
- Braam, A. W., Beekman, A. T., Deeg, D. J., Smit, J. H., & Tilburg, W. V. (1997). Religiosity as a protective or prognostic factor of depression in later life; results from a community survey in The Netherlands. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96(3), 199-205.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & del Mar Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Caldera, J., & Plascencia, J. (2015). Evaluación del estrés académico. Un estudio comparado entre carreras universitarias. *Revista educ@rnos*, 5(20), 11-30.
- Chau, C., & Tavera, M. (2012). Informe proyecto PUCP-Saludable. I. Diagnóstico situacional. Manuscrito inédito. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 387-422.
- Chipana, M. (2016). *Afrontamiento y Espiritualidad en adultos varones pertenecientes a alcohólicos anónimos*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Correo-Prieto, F. R. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Vallejo, de Piura 2013. *Revista del Cuerpo Médico del. HNAAA*, 8(2), 80-84.
- Cusihuallpa, J. (2016). *Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de pregrado) Universidad Alas Peruanas, Lima. Perú.
- Damian, L. (2017). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Espinel, J., Robles, J., & Álvarez, G. (2015). Factores de riesgo y prevención del estrés académico en estudiantes universitarios de la UNEMI, Milagro. *Yachana Revista Científica*, 4(2), 41-47.
- Eun-Jun, B. (2009). *The Effects of Gender, Academic Concerns, and Social Support on Stress for International Students*. (Tesis doctoral). Universidad de Missouri-Columbia, Misuri, Estados Unidos.
- Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. (2015). *Estudio de opinión sobre la religión católica en el Perú urbano y rural*. Lima: Vox Populi. Comunicación y Marketing.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento

- académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fernández, L., Siegrist, J., Rödel, A. y Hernández, R. (2003). El estrés laboral un nuevo factor de riesgo ¿qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención Primaria*, 31 (18): 524-26.
- Flores Escobar, F. L. (2017). Spirituality in education, separated from religiosity. *Revista Científica de la UCSA*, 4(1), 57-66.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- Gasparini, L., & Larrañaga, O. (2008). *Polarización económica, instituciones y conflicto: dinámicas de la cohesión social latinoamericana*. Uqbar Editores, Santiago de Chile, Chile.
- Gutiérrez, Y. F., Londoño, K. F., & Mazo, R. (2009). *Diseño y validación del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín*. (Tesis de pregrado). Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Hocquart, L. (2011). Control parental y consumo de marihuana en estudiantes de enseñanza media. *Clinical child and family psychology review*, 1, 61-75.
- Holland, J., Kash, K., Passik, S., Gronert, M., Sison, A., Lederberg, M., & Fox, B. (1998). A brief spiritual beliefs inventory for use in quality of life research in life-threatening illness. *Psycho-Oncology*, 7(6), 460-469.

Inglehart, R., & Norris, P. (2004). *Sacred and secular. Religion and Politics Worldwide*.

Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2011). Primera Encuesta Nacional de la Juventud Peruana - 2011. Recuperado de

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/872>

Instituto de Opinión Pública (IOP) – PUCP. (2017). Religiones y religiosidad en el Perú de hoy (Boletín N° 148). Recuperado de

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/110981>

Intra, M., Gil Roales-Nieto, J., & Moreno San Pedro, E. (2011). Cambio en las conductas de riesgo y salud en estudiantes universitarios argentinos a lo largo del periodo educativo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 139-147.

James, A., & Wells, A. (2003). Religion and mental health: Towards a cognitive-behavioral framework. *British Journal of Health Psychology*, 8, 359-376.

Koener, S. S., Shirai, Y., & Pedroza, R. (2013). Role of religious/spiritual beliefs and practices among Latino family caregivers of Mexican descent. *Journal of Latina/o Psychology*, 1(2), 95-111.

Kreig, D. (2013). Higher expectations for higher education? Perceptions of college and experiences of stress prior to and through the college career. *College Student Journal*, 47(4), 635-643.

Labrador, F. (1992). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid, España, Ediciones Temas de hoy.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. En *Dynamics of stress* (pp. 63-80). Nueva York, Estados Unidos, Springer Publishing.

[López Martínez, T.; Rodríguez Badillo, P.; Rodríguez Segundo, N y Jiménez Vásquez, A. \(2017\). Valoración de estresores en estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UATx. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A267.pdf>](#)

Mahmoud, J. (2012). *The relationship of anxiety, coping, thinking style, life satisfaction, social support, and selected demographics among young adult college students*. (Tesis doctoral). University of Kentucky, Lexington, Kentucky.

Maltby, J & Day, L. (2003). Religious orientation, religious coping and appraisals of stress: Assessing primary appraisal factors in the relationship between religiosity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 34, 1209-1224.

Matud, M. P. (2004). Gender Differences in Stress and Coping Styles. *Personality and individual differences*, 37(7), 1401-1415.

Melloni, J. (2011) *Hacia un tiempo de síntesis*. Barcelona, España, Editorial Fragmenta.

Monzón, I., (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25(1), 87-99.

Moreira-Almeida, A., Neto, F., & Koenig, H. (2006). Religiousness and Mental Health: A review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 242-250.

Morocho, S., & Luis, J. (2017). *Prevalencia de estrés académico y factores asociados en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Cuenca*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Cuenca. Cuenca, Ecuador.

- Morrison, V., Bennett, P., Parga, M., Franco, V., Elvira, A., & Fidalgo, M. (2008). *Psicología de la salud*. Reino Unido, Pearson Education.
- Novoa, C., & Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 33(3), 239-245.
- O'Callaghan, P. (2014). *The relationship of stress to gender, age, academic motivation, student expectations and self-esteem among students*. (Tesis de Bachillerato), Dublin Business School, Dublin.
- Park, C. (2007). Religiosity/spirituality and health: a meaning systems perspective. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(4), 319-328.
- Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (2014). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. Nueva York, Estados Unidos, Guilford.
- Papalia D., Sally, W., & Feldman, D. (2010). *Desarrollo humano*, Nueva York, Estados Unidos, Editorial Mc Graw Hill.
- Pargament, K., Smith, B., Koenig, H., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the scientific study of religion*, 37(4), 710-724.
- Pedersen, D. (2012). Stress carry-over and college student health outcomes. *College Student Journal*, 46(3), 620-627.
- Perea, L.; Téllez, J.; González, G.; & Luis, O. (2017). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36.

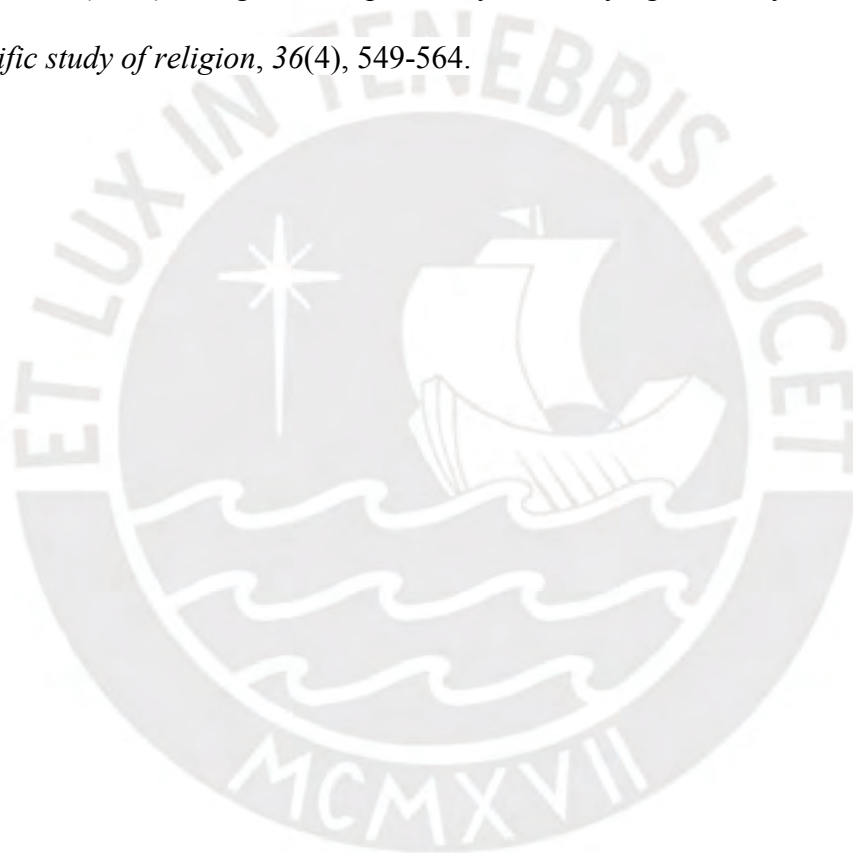
- Piedmont, R. L. (2012). Overview and Development of Measure of Numinous Constructs: The Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) Scale en L. J. Miller (Ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality* (pp. 104–122). Oxford: Oxford University Press.
- Puecas, P., Castro, B., Callirgos, C., Failoc, C., & Díaz, C. (2011). Factores asociados al nivel de estrés previo un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 4(2), 88-93.
- Pulido Rull, M., Serrano Sánchez, M., Valdés Cano, E., Chávez Méndez, M., Hidalgo Montiel, P., & Vera García, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37.
- Rivarola, L. (2016). *Temor hacia la muerte, espiritualidad y florecimiento en adultos mayores de Lima Metropolitana*. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Salgado, A. C. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 121-159.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138 (3479), 32.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 21, 11-39.
- Simkin, H. (2016). *Espiritualidad, Religiosidad y Bienestar Subjetivo y Psicológico en el marco del Modelo y la Teoría de los Cinco Factores de la Personalidad* (Tesis Doctoral). Universidad de la Plata. La Plata, Argentina.

- Sorenson, A., Grindstaff, C., & Turner, R. (1995). Religious involvement among unmarried adolescent mothers: a source of emotional support?. *Sociology of Religion*, 56(1), 71-81.
- Strelhow, M., Bedin, L., & Sarriera, J. (2017). Children's Religious Coping Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 107-116.
- Sulaiman, T., Hassan, A., Sapian, V., & Abdullah, S. (2009). The Level of Stress among Students in Urban and Rural Secondary Schools in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 179-184.
- Tavolacci, M.; Ladner, J.; Grigioni, S.; Richard, L.; Villet, H., & Dechelotte, P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: a cross-sectional study among university students in France, 2009-2011. *BMC Public Health*, 13, p. 724.
- Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Vail, K., Arndt, J., & Abdollahi, A. (2012). Exploring the existential function of religion and supernatural agent beliefs among Christians, Muslims, atheists, and agnostics. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(10), 1288-1300.
- Wahed, W., & Hassan, S. (2017). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among medical Fayoum University students. *Alexandria Journal of Medicine*, 53, 1-8.
- Wang, Z., Koenig, H., Ma, H., & Al Shohaib, S. (2016). Religion, Purpose in Life, Social Support, and Psychological Distress in Chinese University Students. *Journal of religion and health*, 55(3), 1055-1064.

Welle, P & Graf, H. (2011). Effective lifestyle habits and coping strategies for stress tolerance among college students. *American Journal of Health Education*, 42(2), 96-105

Zepeda, A., (2013). Jóvenes Universitarios y Religión: entre la secularización y pluralismo religioso. *Anuario de Investigación UNIVA 2013*. Universidad del Valle de Atemajac. 132-162.

Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G. & Kadar, J. L. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the scientific study of religion*, 36(4), 549-564.



ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Tabla 1
 Confiabilidad del Cuestionario SISCO de estrés académico

	Alfa de Cronbach	Nr de ítems
Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores	.795	8
Reacciones físicas	.611	6
Reacciones psicológicas	.748	5
Reacciones comportamentales	.535	4
Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento	.618	6

N=78

Tabla 2
 Confiabilidad del Cuestionario de Creencias Revisada (SBI-15R)

	Alfa de Cronbach	Nr de ítems
Creencias y prácticas religiosas	.939	10
Soporte social religioso	.921	5
Escala completa	.953	15

N=78

Tabla 3
 Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Item-Test Corregidas del cuestionario SISCO de estrés académico

1. *Estresores* $\alpha = .79$

	Correlación elemento – total corregida	Alfa si se elimina el elemento
La competencia con los compañeros del grupo	.398	.790
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	.456	.780
La personalidad y el carácter del profesor	.504	.773
Las evaluaciones de los profesores	.617	.756
El tipo de trabajo que te piden los profesores	.618	.758
No entender los temas que se abordan en la clase	.502	.775
Participación en clase	.448	.784
Tiempo limitado para hacer el trabajo	.548	.766

2. *Reacciones físicas* $\alpha = .61$

	Correlación elemento – total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Trastornos en el sueño	.336	.570
Fatiga crónica	.539	.488
Dolores de cabeza o migrañas	.416	.536
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.320	.576
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.146	.657
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.367	.559
<hr/>		
3. Reacciones psicológicas	$\alpha = .74$	
	Correlación elemento – total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Inquietud	.536	.698
Sentimientos de depresión y tristeza	.594	.672
Ansiedad, angustia o desesperación.	.637	.659
Problemas de concentración	.467	.720
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.367	.765
<hr/>		
4. Reacciones comportamentales	$\alpha = .53$	
	Correlación elemento – total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.349	.441
Aislamiento de los demás	.333	.453
Desgano para realizar las labores escolares	.269	.507
Aumento o reducción del consumo de alimentos	.339	.448
<hr/>		
5. Estrategias de afrontamiento	$\alpha = .61$	
	Correlación elemento – total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Habilidad asertiva	.356	.572
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	.372	.567
Elogios a si mismo	.369	.568
La religiosidad	.327	.592
Búsqueda de información sobre la situación	.341	.578
Ventilación y confidencias	.364	.570

Tabla 4

*Análisis de Confiabilidad del Inventario de Sistemas de Creencias Revisado*1. *Creencias y Prácticas Religiosas* $\alpha = 9,39$

	Correlación elemento – total corregida	Alfa de Cronbach si elimina el elemento
La religión es importante en mi vida cotidiana	.844	.928
La oración y la meditación me han ayudado a sobrellevar los tiempos de enfermedad grave	.680	.936
Estoy seguro de que Dios existe de alguna forma.	.692	.936
Yo creo que Dios no me dará la carga que no puedo llevar.	.669	.936
En tiempos de enfermedad, mis creencias religiosas o espirituales se han fortalecido	.771	.932
He tenido una sensación de esperanza como resultado de mis creencias religiosas o espirituales.	.741	.933
He experimentado la paz de la mente a través de mis oraciones y meditación.	.722	.934
La vida y la muerte de uno siguen un plan de Dios.	.767	.932
Creo que Dios me protege del daño.	.772	.932
Suelo rezar pidiendo ayuda a Dios durante tiempos difíciles.	.876	.927

2. *Soporte Social Religioso* $\alpha = 9,21$

	Correlación elemento – total corregida	Alfa de Cronbach si elimina el elemento
Me gusta asistir a las celebraciones religiosas de mi grupo religioso o espiritual.	.797	.904
Cuando necesito sugerencias de cómo hacer frente a mis problemas, conozco gente de mi comunidad religiosa o espiritual a quien acudir.	.846	.894
Disfruto el reunirme frecuentemente con personas que comparten mis creencias religiosas o espirituales y hablar con ellas sobre estos temas	.757	.912
Cuando me siento solo, me apoyo en la gente que comparte mis creencias espirituales o religiosas.	.777	.907
Busco gente en mi comunidad religiosa o espiritual cuando necesito ayuda.	.814	.901

APÉNDICE 2

PRUEBA DE NORMALIDAD

Tabla 5
Pruebas de Normalidad Cuestionario SISCO de estrés académico

	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Frecuencia en que demandas son estresores	.080	.200
Reacciones físicas	.087	.200
Reacciones psicológicas	.086	.200
Reacciones comportamentales	.115	.013
Estrategias de afrontamiento	.075	.200

N=78

Tabla 6
Pruebas de Normalidad Inventario de Sistemas de Creencias Revisado

	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Total SBI	.086	.200
Creencias y Prácticas Religiosas	.088	.200
SopORTE Social	.203	.000

N=78

APÉNDICE 3

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla 7

Estadísticos descriptivos para el Inventario SISCO de estrés académico

	Me	DE	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Frecuencia en que demandas son estresores	25.5	5.2	16	36	.146	-.765
Reacciones físicas	16.5	4.1	8	26	.058	-.593
Reacciones psicológicas	15	3.8	7	24	.181	.004
Reacciones comportamentales	11	2.7	6	20	.427	.362
Estrategias de afrontamiento	18	3.5	9	28	.071	.386

Tabla 8

Estadísticos descriptivos para el Inventario de Creencias Revisado (SBI-15R)

	Me	DE	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Religiosidad (escala global)	15	11.8	0	45	.66	-.17
Creencias y prácticas religiosas	12	8.4	0	30	.323	-.73
SopORTE social religioso	2	3.9	0	15	1.12	.61

Tabla 9

Estadísticos descriptivos para las demandas que son percibidas como estresores

	Me	DE
La competencia con los compañeros del grupo	3	1.06
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	4	.84
La personalidad y el carácter del profesor	3	.98
Las evaluaciones de los profesores	4	.95
El tipo de trabajo que te piden los profesores	3	.89
No entender los temas que se abordan en la clase	3	1.2
Participación en clase	3	1.1
Tiempo limitado para hacer el trabajo	4	.98