



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA

**ESTRÉS ACADÉMICO Y SENTIDO DE COHERENCIA EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología, con mención en Psicología
Clínica que presenta el bachiller

MARIO BARRAZA MOROTE

Asesor:

Juan Carlos Saravia Drago

2014

AGRADECIMIENTOS

Agradecer primeramente a mi madre por todo el amor y apoyo brindado durante todos estos años de formación, tanto académica como personal. Sin ella como mi guía, no sería la personal y el profesional que soy hoy.

Igualmente agradecer a Dios por darle a mi madre la fuerza y determinación para luchar día a día por sacarme adelante y pedirle ahora que le dé los años para gozar de lo que venga.

A mi familia, por animarme con su apoyo y preocupación.

A mi enamorada y su familia, quienes también creyeron en mí, me apoyaron en incentivaron en llegar hasta el final.

A mis amigos, compañeros y profesores que me han acompañado durante esta etapa de formación.

A mi asesor, por sus valiosos consejos, supervisión, infinita paciencia, constante apoyo y preocupación por lograr un buen trabajo

Para culminar, a los directivos, profesores y alumnos que participaron y colaboraron en esta investigación.

ESTRÉS ACADÉMICO Y SENTIDO DE COHERENCIA EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Resumen: La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer si existe una relación entre el nivel de estrés académico y el sentido de coherencias presente en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. Asimismo, busca describir el estrés académico de acuerdo a las variables socio-demográficas. Para tales fines se trabajó con una muestra de 188 alumnos universitarios dentro de los primeros años de estudios. Para las mediciones, se emplearon el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007) y el Cuestionario de Sentido de Coherencia – SOC 13 (Antonovsky, 1987). Posteriormente, se realizaron los análisis respectivos, obteniendo una correlación inversa entre el estrés académico y el sentido de coherencia presente en los alumnos. A nivel de síntomas, se obtuvo que la correlación más fuerte se produjo entre los síntomas psicológicos y el SOC. Los resultados señalan que los grupos que presentan mayores niveles de estrés es el de las mujeres, los alumnos en la escala de pago más alta, los de promedio ponderado más bajo y aquellos cuya motivación hacia el estudio es regular y baja. En conclusión, se observa que resulta favorable para el estudiante tener un nivel elevado de SOC el cual le permita una mejor tolerancia al estrés generado por la exigencia académica del nuevo ambiente, debido a que una exposición prolongada a altos niveles de estrés trae repercusiones tales como un bajo desempeño académico, entre otros.

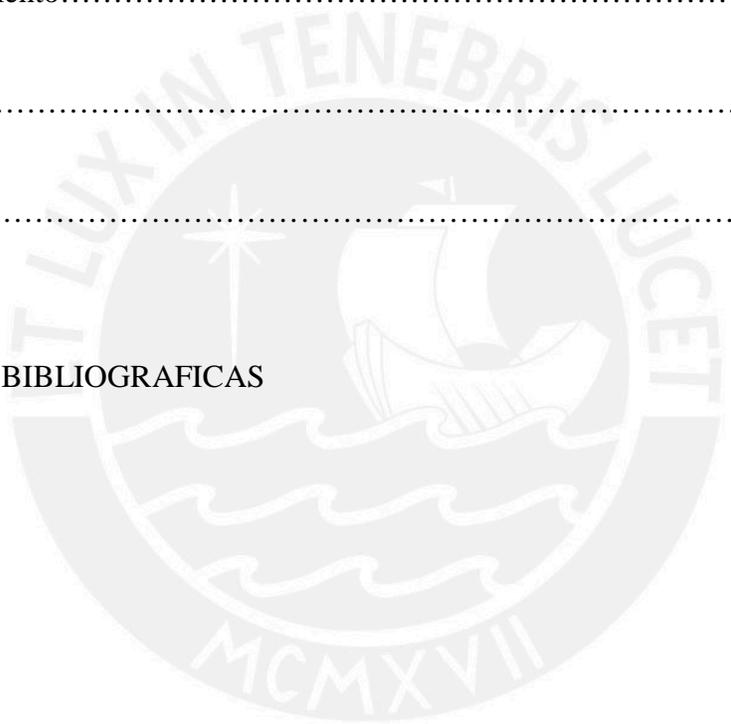
Palabras claves: Estrés Académico, Sentido de Coherencia, Estudiantes universitarios, Universidad.

Abstract: The aim of this research was to establish a relationship between the levels of academic stress and sense of coherence in a group of 188 college students, in their early years. The test used for this purpose were the SISCO inventory of Academic Stress (Barraza, 2007) and the Sense of Coherence Questionary – SOC 13 (Antonovsky, 1987). Afterwards, respective analyzes were done, and an inverse correlation between the academic stress and the sense of coherence was found. Results shows that women present the higher levels of stress. Same for students paying the highest tuition, those with the lowest scores and those with low and moderate levels of motivation. In conclusion, higher levels of SOC benefits the students with better coping with stress against the demands of the new environment, because prolonged exposition to high level of stress brings critical results such as low level of academic achievement, among others.

Key words: Academic Stress, Sense of Coherence, College students, College

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	5
MÉTODO.....	14
Participantes.....	14
Medición.....	14
Procedimiento.....	19
RESULTADOS	20
DISCUSIÓN.....	25
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
ANEXO	



Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios

Como en toda etapa de la vida, el inicio de los estudios universitarios implica una adaptación de la persona a un nuevo ambiente desconocido y estructurado de una manera distinta a la que se está acostumbrado, en el que deberá mantener un alto nivel académico y ajustarse a un nuevo ambiente social (Ross, Niebling & Heckert, 1999). Esta situación genera distintos niveles de estrés en los estudiantes dependiendo de la percepción que cada uno tenga de estas situaciones y de los recursos que disponga para enfrentarlos. Asimismo, genera cambios a nivel económico, laboral, familiar, social y de responsabilidades, los cuales se consideran estresores potenciales (Darling, McWey, Howard & Olmstead, 2007).

Durante sus años de estudios, los alumnos universitarios también deben lidiar con presiones relacionadas a encontrar una pareja de por vida o encontrar trabajo (lo cual varía según sea la situación económica o la carrera que estén estudiando). La cantidad de estrés experimentada puede estar influida por la habilidad del individuo de enfrentar con eficacia eventos y situaciones estresantes (D'Zurilla & Sheedy, 1991).

Por otro lado, los pares juegan un papel muy importante en la percepción y reacción al estrés de los estudiantes (Lau et al., 1990). En la percepción del nivel de estrés por parte de alumnos universitarios se han encontrado diferencias en cuanto al sexo, expresando más a menudo sentimientos de estrés en las mujeres que los hombres (Baker, 2003; Hudd et al., 2000). En estudiantes universitarios se confirma que la valoración que hace el sujeto de sus recursos influye en el grado de estrés percibido y en sus consecuencias, tales como cansancio emocional y síntomas somáticos, y que el primero de éstos predice la aparición de síntomas (González & Landero, 2008a, 2008b). Tanto la teoría como la investigación mencionadas anteriormente, sugieren que el éxito relativo con el que un individuo maneja el estrés inherente a la vida universitaria está en relación a las experiencias en relaciones familiares en correspondencia a la regulación emocional, apoyo y oportunidades para la autonomía (Skowron, 2004).

Una de las etapas críticas en las que el individuo experimenta estrés es en la etapa universitaria, el cual es estudiado bajo la denominación de estrés académico y se emplea para designar el impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones, tiene sobre los alumnos (Fernández, 2009). Otra definición es la propuesta por Barraza (2005), quien conceptualiza el estrés académico como aquel que enfrentan los alumnos y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito universitario. Esta etapa resulta crítica debido a que la universidad es el entorno organizacional en donde se presentan todas las variables que interactúan entre sí al momento de estudiar el estrés: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico. Razones por el cual el individuo puede experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y potencialmente generador del fracaso académico universitario (Martín, 2007).

El estrés académico afecta, en distinta medida, a todos los estudiantes universitarios deteriorando su salud, su desempeño y sus relaciones sociales (Martín, 2007). Sin embargo, la relevancia que de este fenómeno no se ha visto acompañada por una cantidad de investigaciones que permitan conocer sus características y ayudar a los alumnos a contrarrestarlo de forma óptima. En México, la labor de Barraza (2005) generó una base de datos de un total de 70 investigaciones sobre el estrés académico, de las cuales 11 fueron excluidas debido a que presentaban una antigüedad mayor a 10 años, abordar estresores que no pertenecen al ámbito académico y/o presentar datos incompletos. Para Perú, no se ha elaborado una base de datos similar.

Barraza (2006) propone que cuando el alumno inicia el desarrollo sus estudios en una institución educativa, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias que dicha entidad le plantean. Estas demandas, en su carácter normativo o contingente, se presentan a dos niveles: el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el aula.

En el nivel institucional se pueden encontrar demandas como respetar un horario y calendario, integrarse a la forma de organización institucional (semestres o años, turno matutino, vespertino o mixto, etc.) el participar en las prácticas curriculares (evaluaciones, sesiones de integración de contenidos, servicio social, prácticas profesionales entre otros) y

realizar las actividades de control escolar (inscripción, reinscripción, etc.). En el segundo nivel, el áulico, se pueden encontrar demandas o exigencias relacionadas con el docente (tales como forma de enseñar, personalidad, estilos de evaluación) o con el propio grupo de compañeros (como rituales, normas de conducta, competencia).

El autor demuestra que entre la población universitaria, los exámenes académicos han sido relacionados con supresión del sistema inmunológico (SI) llevando al incremento de dificultades fisiológicas (Bunevicius, Katkute & Bunevicius, 2008; Guarino, Gaviria, Antor & Caballero, 2000, Morrison & O'Connor, 2005; Kielcolt-Glaser, Glaser, Strain, Stout, Tarr & Holliday, 1986 citados por Fernández, 2009). Además, el estrés que ocasiona la cantidad de trabajos de los cursos, procesos burocráticos universitarios, problemas en el manejo del tiempo y la economía personal, y el reto de crear y mantener relaciones interpersonales satisfactorias (Solberg, Gusavec, Hamann, Felch & Lamborn, 1998; Kenny & Rice, 1995; Hilsman & Garber, 1995; Jones, 1993) potencialmente conduce a niveles altos de depresión, ansiedad, fracaso académico y "agotamiento emocional" (D'Aurora & Fimian, 1988; O'Malley, Wheeler, Murphey, O'Connell & Waldo, 1990). Sin embargo, atravesar exitosamente esta transición ha sido relacionado con un mejor ajuste psicológico, menos conductas de riesgo y mejor éxito académico (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman & Flanagan, 1993; Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler & Grant, 1993).

Fernández (2009) señala que el estrés académico ha sido estudiado en términos de preocupación por el desempeño y los resultados obtenidos, el proceso de adaptación al ambiente universitario, las exigencias de los estudios, las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para ellos, la incertidumbre hacia el futuro (Román, Ortiz & Hernández, 2008; Carlotto, Camara & Brazil, 2005; Misra & McKean, 2000; Peñacoba & Moreno, 1999). Como ejemplos, tenemos el estudio realizado por Struthers, Perry y Menec (2000 en Hystad, 2009) en una muestra de estudiantes canadienses cuyos resultados indicaron que el mayor nivel de estrés académico está relacionado con bajas notas en los cursos, moderado por el estilo de afrontamiento. Asimismo, Akgun y Ciarrochi (2003 en Hystad, 2009) reportaron encontrar resultados similares en estudiantes universitarios australianos, donde la relación entre estrés alto y bajas calificaciones estaba moderada por el ingenio aprendido. En esta misma línea, Schafer (1996, en Hystad, 2009) observó que las molestias diarias más estresantes reportadas por los estudiantes

universitarios relacionadas con el estudio incluían trabajos escritos, evaluaciones y la presión constante de estudiar. Para muchos estudiantes el resultado de estos estresores son elevados niveles de ansiedad y depresión, sufrir enfermedades con mayor frecuencia, pobre rendimiento académico y abandono de los estudios (Bouteyre, Maurel, & Bernaud, 2007; Daugherty & Lane, 1999; Lesko & Summerfield, 1989 citados en Hystad, 2009),

Las demandas son consideradas estresores puesto que el individuo las evalúa como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus & Folkman, 1984). El grado en que éstas sean percibidas como fuentes de estrés es influido por el sentido de coherencia, el cual interviene en la definición de los estímulos como estresantes o no y pueda adaptarse automáticamente a las demandas porque está confiada de que, como en el pasado, las cosas van a ir bien (Antonovsky, 1993a).

En las situaciones en las que el individuo se percibe con los recursos necesarios para afrontar determinado evento, el estrés se denomina eustrés, siendo entendido como una respuesta psicofisiológica agradable, que se caracteriza porque la estimulación y la activación desencadenadas permiten alcanzar resultados positivos y como consecuencia satisfacción (Barraza, 2006; Fernández, 2009), generando en el individuo bienestar y una actitud de confianza en relación a la vida (Selye, 1974 en Subba, 2008; Looker & Gregson, 1998 en Román, Ortiz & Hernández, 2008).

Por otro lado, cuando las experiencias resultan desagradables y frustrantes para el individuo, el estrés que se genera supera sus capacidades debido a que las demandas sobrepasan los recursos que poseen. En estos casos, el estrés recibe el nombre de distrés (Fernández, 2009). El sujeto experimenta la sensación de no ser capaz de dar una respuesta efectiva, lo cual no le dificultaría lograr sus objetivos. En consecuencia, el cuerpo sufre una activación psicofisiológica desagradable que genera malestar, aumentando la vulnerabilidad psicológica y física del individuo (Barraza, 2006; Fernández, 2009). Cuando estas experiencias de distrés se vuelven muy frecuentes, se inicia un proceso con consecuencias nocivas para la salud física y mental (Fernández, 2009).

Estas experiencias estresantes pueden clasificarse en: situaciones estresantes agudas, secuencias estresantes, situaciones estresantes crónicas intermitentes y situaciones estresantes crónicas. Las primeras se caracterizan por ser limitados en el tiempo, como una intervención quirúrgica. Las secuencias estresantes se denominan a la serie de

acontecimientos estresantes que ocurren durante un período prologando de tiempo como la pérdida del trabajo. Los estresantes crónicos intermitentes pueden ser visitas conflictivas a parientes o problemas sexuales, teniendo una frecuencia diaria, semanal o mensual. Por último, los estresores crónicos, son aquellos que pueden haberse iniciado o no por un acontecimiento discreto que persiste durante mucho tiempo como las incapacidades permanentes o el estrés laboral crónico, entre otros (Elliot & Eisdorfer, 1982 en Lazarus & Folkman, 1984).

Estas situaciones estresantes se manifiestan en la persona a través de una serie de indicadores, los cuales han sido clasificados por Rossi (2001 en Barraza, 2006) en tres tipos: físicos, psicológicos y comportamentales.

Entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo tales como insomnio, cansancio, morderse las uñas, temblores musculares, dolor de cabeza, problemas de digestión etc. (Nater et al, 2007). Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona como sería el caso de inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc. (Barraza, 2006; Heim & Nemeroff, 2001; Kendler, Kessler, Neale, Heath y Eaves, 1993; Lewinsohn, Hoberman & Rosenbaum, 1988; Nater et al., 2007; Peled, Carmil, Siboni-Samocho & Shoham-Vardi, 2008). Finalmente, entre los indicadores comportamentales están aquellos que involucran la conducta de la persona, por ejemplo, conflictos, aislamiento, desgano, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos, ingestión de bebidas alcohólicas, entre otros. (Al'Absi, Carr & Bongard, 2007; Barraza, 2006; Bilkei-Gorzo, Rácz, Michel, Darvas, Maldonado & Zimmer, 2007; Gianoulakis, 1998; Hudd et al., 2000; Lau, Quadrel & Hartman, 1990; Martín, 2007; McCormack, 1996; Naquin & Gilbert, 1996).

Frente a una situación de estrés, el estudiante inicia un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico (Barraza, 2007a). En dicho proceso se identifican tres momentos; el primero en el que el estudiante se ve sometido, en un contexto educativo, a una serie de demandas que el propio alumno califica como estresores. El segundo momento se produce cuando esos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas, los cuales indican dicho desequilibrio. Ante estos síntomas, el alumno se ve en la necesidad de actuar para retornar a su equilibrio sistémico.

No obstante, para poder proceder necesita realizar una segunda valoración de las posibles formas de enfrentar la demanda del entorno, la cual lo conduce a determinar la estrategia de afrontamiento más adecuada para la demanda que tiene que enfrentar. Una vez decidida la estrategia de afrontamiento, la persona actúa para restablecer el equilibrio sistémico perdido, lo cual conduce a una tercer valoración que determina el éxito del afrontamiento o la necesidad de realizar ajustes (Barraza, 2006).

Sin embargo, no a todos los estudiantes les resulta una experiencia disruptiva causada por el estrés que sufren. Esto se debe a los recursos del estrés, los cuales se definen como las variables que tienen la capacidad de proteger al individuo de los efectos nocivos de los eventos de la vida (Cohen & Willis, 1985 en Ainslie & Shafer, 1996). Estas variables pueden funcionar, por lo menos, en dos formas: (Towbes, Cohen, & Glyshaw, 1989 en Ainslie & Shafer, 1996) en primer lugar, pueden influir en las evaluaciones cognitivas de cualquiera de los eventos negativos o las respuestas de afrontamiento elicidadas. Segundo, pueden influir en la confianza de determinadas estrategias de afrontamiento. Entre los amortiguadores de estrés que requieren mayor investigación se encuentra el sentido de coherencia (SOC) debido a que estudios empíricos sobre su papel como moderador del estrés muestran una variedad de resultados (Flannery y Flannery, 1990; Vahtera, Pentti y Uutela, 1996) sin poder concluir que el SOC actúe como moderador.

El sentido de coherencia (SOC), según Antonovsky (1993), es la capacidad del individuo de concebir el mundo como estructurado, entendible y manejable gracias al conjunto de habilidades que éste posee y que los recursos con los cuales debe enfrentar ese mundo se encuentran disponibles, lo cual trae como resultado que las demandas resulten retadoras y lo lleven a comprometerse con interés.

El SOC puede entenderse como una visión de la vida centrada en resolver los problemas, gracias a que el individuo percibe su vida como comprensible, manejable y con significado. Estos tres componentes dan lugar a que la persona tenga un enfoque coherente del mundo (Fernández, 2009).

La comprensibilidad se refiere al grado de confianza de los individuos que sus problemas son entendibles (Antonovsky, 1987). Es decir, se refiere a la habilidad de establecer conexiones lógicas y ordenadas en lo que sucede en el ambiente y en creer que la vida es predecible. Mientras que la manejabilidad se entiende como el grado en que los

individuos entienden que los recursos adecuados se encuentran a su disposición para hacer frente a las demandas del medio. Tales recursos pueden estar bajo su propio control o bajo el de otros. Finalmente, el sentido emocional a la vida se refiere al valor que el sujeto otorga a lo que acontece, independientemente de la forma en la que ocurra. Alude al deseo y voluntad de la persona, a las emociones, a los valores ante un suceso. Es la experiencia que la vida vale la pena, que los retos se merecen los esfuerzos porque son significativos y dignos de nuestro compromiso, por lo que, si las personas tienen sentido emocional, ven los estímulos como un reto (Antonovsky, 1979, 1987, 1991, 1993a en Fernández, 2009).

En la formulación teórica original, Antonovsky (1987) propuso que el SOC podía influir en el estrés y en la salud. Primero, al momento de valorar un estímulo como estresor o no y su valoración en la exposición a sucesos estresantes. Segundo, influye en el alcance en el cual un estresor da lugar a tensión o no. Y finalmente, el sentido de coherencia influye en el alcance en el cual la tensión da lugar a consecuencias adversas para la salud.

Los estudios sobre el estrés indican que el nivel de ambigüedad e incertidumbre son dimensiones importantes en la valoración de las situaciones vitales. Las situaciones impredecibles e incomprensibles son potentes fuentes de estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Como una orientación global en la vida, el sentido de coherencia influirá en el grado en el cual las personas perciban las demandas de la vida como caóticas e incomprensibles o coherentes y comprensibles. Por lo tanto, aquellos individuos que presenten un SOC fuerte tenderán a definir los estímulos como no estresantes y a adaptarse automáticamente a las demandas y a definir el estresor como beneficioso o irrelevante porque confía en que, como en el pasado, las cosas resultarán a su favor (Antonovsky, 1993a).

Eriksson y Lindström (2005) demostraron, en una revisión sistemática, que el SOC tiende a incrementarse con la edad, durante toda la vida. En ésta hallaron que a mayor edad de la muestra, más alto tiende a ser el puntaje SOC, resaltando el estadio de la juventud y los años de estudiante como un periodo significativo para el desarrollo del mismo, por lo que resulta relevante estudiar su desarrollo durante los años de universidad y su conexión con el estrés y las relaciones interpersonales (Darling et al, 2007).

Según Antonovsky (1987) el SOC comienza a desarrollarse durante la infancia y la adolescencia, debido a que las personas están expuestas repetidamente a estados de tensión, los cuales requieren que ellas respondan activamente a los estresores movilizándolo

recursos apropiados. Asimismo, especuló que el SOC de una persona incrementa el grado en el cual los estados de tensión son percibidos como comprensibles, manejables y con sentido, reduciendo así el potencial de distrés. Con el tiempo, la gestión repetida y saludable de los eventos de tensión refuerza el SOC de la persona y aumenta los recursos de afrontamiento disponibles para hacer frente en el futuro. Por lo cual, para la tercera década de vida las personas que han estado expuestas por un tiempo suficientemente largo y a un patrón de experiencias consistente, de modo que su SOC se convierte en una disposición estable de personalidad (Amirkhan & Greaves, 2003; Richardson & Ratner, 2005).

Las tareas de desarrollo durante la adolescencia incluyen individuación, diferenciación e independencia (Fulmer, 2005 en Darling et al, 2007). La transición a la vida universitaria involucra varias experiencias nuevas para los estudiantes como aprender a manejar sus horarios, establecer nuevas relaciones interpersonales y desarrollar habilidades de toma de decisiones. Desafortunadamente algunos estudiantes están sujetos a cantidades de estrés crónico como resultado de la transición a la vida universitaria (Towbes & Cohen, 1996). Cuando se produce en un aspecto de la vida, los estudiantes pueden llegar a sentirse insuficiente en lo personal y psicológicamente ineptos (Jackson & Finney, 2002).

Heiman (2004) halló que, en una muestra de estudiantes universitarios, el SOC estaba correlacionado positivamente con estrategias de afrontamiento orientadas al problema y negativamente con estrategias orientadas a la emoción y con la evitación, correlacionaba positivamente con el soporte familiar y negativamente con el estrés. Asimismo, el SOC está relacionado en positivo con la salud, el bienestar físico y mental, la buena resolución de problemas y el soporte social y en negativo con el distrés y el consumo de fármacos en alumnos universitarios (Bíró, Baiajti, Adány y Kósa, 2009; Togari, Yamazaki, Takayama, Yamaki y Nakayama, 2008). Es por ello que se asume que el sentido de coherencia promueve la salud individual a través de su papel central en la elección de estrategias de afrontamiento resistentes a los estresores diarios (Fernández, 2009).

Las personas con alto sentido de coherencia presentan mayor tolerancia al estrés en virtud de la sensación de que los eventos ocurren por una razón, y aunque no estén bajo su control, los eventos son controlados por alguna lógica, fuerza superior o incluso un “gran plan”. (Amirkhan & Greaves 2003). Esto es sustentado por estudios que han encontrado una conexión entre sentido de coherencia y bajos niveles de estrés, angustia y

sintomatología (Antonovsky & Sagy, 1986; Antonovsky, 1987; Flannery & Flannery, 1990; Hart, Hittner & Paras, 1991; Nyamathi, 1991).

Asimismo, estudios mencionados por Amirkham & Greaves (2003) revelan que la relación entre el sentido de coherencia y salud también ha sido demostrada. Se han hallado correlaciones positivas entre coherencia y el bienestar general, así como el bienestar psicológico (Anson, Carmel, Levenson, Bonneh & Maoz, 1990; Mullen, Smith & Hill, 1993). Se han reportado relaciones negativas entre sentido de coherencia y quejas somáticas así como depresión (Flannery & Flannery, 1990; Nyamathi, 1991; Langius, Bjorvell, & Antonovsky, 1992). Incluso sometidos al estrés, aquellas personas que reportaron un alto SOC, experimentaron síntomas físicos en menor medida (Korotkov & Hannah, 1994).

Actualmente, no se conocen investigaciones que plantean una relación directa entre el sentido de coherencia y los niveles de estrés académico, sino que permiten hipotetizar que a mayor sentido de coherencia se presentan mejores niveles de salud física y psicológica y un mejor afrontamiento de situaciones estresantes puesto que se cree que estas poseen algún tipo de significado (Amirkhan & Greaves, 2003; Flannery & Flannery, 1990; Hystad, 2009; Vaez, 2008). Por lo tanto, este estudio busca establecer si existe una relación entre el nivel de estrés académico y el sentido de coherencia presente en un grupo de estudiantes. Asimismo, busca describir el estrés académico de acuerdo a las variables sociodemográficas.

En la presente investigación observaran los fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural para ser analizados posteriormente. Asimismo, cabe mencionar que los datos serán recolectados en un único momento con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Método

Participantes

Los participantes para esta investigación fueron 188 alumnos de ambos sexos que se encontraban cursando estudios generales de una universidad privada de Lima Metropolitana. De ese total, 133 fueron mujeres mientras que 55 fueron hombres cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 16 y 21 años, siendo la edad promedio de 18 años ($DE = 1.05$). Además, se halló que 18 de los participantes reportaron estar trabajando dentro de un rango de 2 a 48 horas semanales, siendo el promedio de 16 horas, ($DE = 11.59$). Asimismo, del total de los alumnos encuestados 20 estaban en la escala más baja de pago, 54 en la segunda, 53 en la tercera, 33 en la cuarta, 26 en la quinta (la más alta) y 2 con beca por parte de la universidad.

Se solicitó a los encuestados que calificaran la percepción de apoyo que creían percibir por parte de sus padres, amigos, profesores, así como de la institución educativa, mediante los servicios que brinda tales como la biblioteca, asesorías académicas, servicio psicopedagógico, entre otros. Además, en promedio, los alumnos perciben mayor apoyo por parte de sus padres y en menor medida, por parte de sus amistades.

Finalmente, cabe señalar que la muestra total fue de 206 participantes de los cuales 6 fueron eliminados debido a que no residían en Perú, 2 fueron eliminados por no cumplir con los criterios de edad (uno de los participantes tenía 22 años, mientras que el otro tenía 25), uno por encontrarse cursando el primer ciclo de estudios generales y 9 porque reportaron no haber sentido estrés en los últimos 6 meses.

Medición

Al iniciar la aplicación, los alumnos recibieron la hoja con el consentimiento informado, una ficha de datos demográficos, la cual ha sido elaborado para los fines de esta investigación; y dos pruebas psicométricas: el Inventario SISCO del estrés académico y el Cuestionario de Sentido de Coherencia, en su versión de 13 preguntas.

La primera herramienta psicométrica aplicada fue el Inventario SISCO del estrés académico, instrumento diseñado y validado en español, el cual se construyó para reconocer las características del estrés presentes en estudiantes de educación media superior, superior y postgrado (Barraza, 2007). Está conformado por 31 ítems que se

distribuyen según las dimensiones: reacciones físicas, reacciones psicológicas, reacciones comportamentales y estrategias para afrontar la situación. De estos ítems, el primero se emplea como filtro en términos dicotómicos (sí y no) que sirve para determinar si el encuestado es candidato o no al indagar si ha experimentado preocupación o nerviosismo durante el transcurso del presente semestre. Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Mientras que los 29 ítems restantes se encuentran en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre, y siempre), de los cuales ocho permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son identificadas como estímulos estresores; 15 ítems permiten detectar la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones del estímulo estresor y seis ítems que permiten evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento. El Inventario puede aplicarse de manera individual o colectiva debido a que presenta un formato de autoregistro, con un tiempo de resolución de aproximadamente 15 minutos.

En el estudio original realizado por Barraza (2007) sobre el Inventario SISCO del estrés académico, la prueba reportó una confiabilidad de un alpha de Cronbach de .90. Asimismo se obtuvo la confiabilidad de las áreas, la cual arrojó un alpha de Cronbach de .85 para la dimensión de estresores, de .91 para la dimensión de síntomas y de .69 para el área de afrontamiento. Posteriormente, se halló la confiabilidad por mitades, obteniéndose un alpha de Cronbach de .87. Las dimensiones también fueron sometidas a este procedimiento, en el cual se obtuvo un alpha de Cronbach de .82 para el área de estresores, uno de .88 para la dimensión de síntomas y uno de .71 para afrontamiento. Para obtener la consistencia interna se aplicó el estadístico r de Pearson para correlacionar el puntaje global proporcionado por el instrumento con el puntaje específico obtenido en cada una de las dimensiones del inventario, obteniéndose que la dimensión de síntomas registró un $r = .89$, la de estresores un $r = .76$ y afrontamiento, un $r = .67$.

Paralelo a este análisis se aplicó también el estadístico r de Pearson para correlacionar el puntaje global, proporcionado por el instrumento, con el puntaje específico obtenido en cada una de las subdimensiones de la dimensión síntomas del inventario. Se halló para la subdimensión de síntomas físicos registró un $r = .64$, para la de síntomas

psicológicos un $r = .81$ y para los síntomas comportamentales un $r = .71$. El estudio realizado posteriormente por Valenzuela y Fraijo (2011) obtuvo los mismos resultados.

Una investigación llevada a cabo en Colombia, realizada por Malo, Cáceres y Peña (2010), aplicaron el Inventario SISCO en una universidad pública y en una privada. La prueba de confiabilidad la realizaron través del alfa de Cronbach y el Coeficiente de dos Mitades, para determinar la medición de la consistencia interna u homogénea del Inventario. En el caso de la universidad pública, se halló un alpha de Cronbach de .83 para la primera mitad y uno de .76 para la segunda mitad, mientras que se obtuvo una confiabilidad por mitades Spearman-Brown de .75 con lo cual se evalúa la fiabilidad de la escala en su totalidad. A nivel general, el inventario obtuvo un alfa de Cronbach de .87. Al evaluar las tres dimensiones de manera aislada, la mayor confiabilidad se presentó en el área de síntomas con .87, seguido de estresores con .76 y afrontamiento .70.

En el caso de la universidad privada, se halló un alpha de Cronbach de .81 para la primera mitad y uno de .76 para la segunda mitad, mientras que se obtuvo una confiabilidad por mitades Spearman-Brown de .71 con lo cual se evalúa la fiabilidad de la escala en su totalidad. A nivel general, el inventario obtuvo un alfa de Cronbach de .86. Al evaluar las tres dimensiones de manera aislada, la mayor confiabilidad se presentó en la dimensión de síntomas con .87, seguido de estresores y afrontamiento con .70 en cada una.

Respecto a la validez, se obtuvo a través del Análisis Factorial (rotación VARIMAX) y el Análisis de consistencia interna. Las dimensiones Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento presentan saturaciones mayores a .25, lo cual indica que los ítems representan de forma adecuada los factores. Estos tres componentes explican el 34% de la Varianza total.

Para el análisis de consistencia interna se empleó el r de Pearson, el cual arrojó como resultado que la correlación entre el puntaje global proporcionado por el Inventario y los puntajes específicos correspondientes a cada dimensión, hallándose para la dimensión de estresores un $r = .73$, para la de síntomas $r = .89$ y para estrategias $r = .46$.

Posteriormente, otra investigación realizada en Colombia por Malo, Cuadrado, Florián y Sánchez (2011), llevó a cabo el análisis de fiabilidad a través del índice de las dos mitades, donde se obtuvieron índices de correlación de Spearman-Brown para las mitades equivalente de .73, y para las mitades no equivalente de .73 y se calculó también la

confiabilidad para cada una de las mitades, obteniendo un alfa de .83 para la primera mitad, y un alfa de .69 para la segunda, con lo cual queda demostrada la existencia de consistencia entre las dos mitades. Asimismo, se obtuvo el alfa Cronbach de acuerdo a cada dimensión. Estresores obtuvo un alfa de Cronbach de .70, síntomas obtuvo un alfa de .88 y la dimensión afrontamiento obtuvo un alfa de .63, lo cual indica una fuerte covariación entre las dos primeras áreas ya que presentaron alphas aceptables, es decir, por encima de .7, e independencia del área de estrategias de afrontamiento.

Finalmente, una investigación realizada en Perú llevo a cabo una prueba piloto para determinar la confiabilidad y comprensión del instrumento en estudiantes, obteniendo un alfa de Cronbach de .88 y una correlación intraclass de .88 (Puecas, Castro, Callirgos, Failoc & Díaz, 2011). Para esta investigación, se realizó el análisis de confiabilidad de alpha de Cronbach de las dimensiones del SISCO, las cuales demostraron consistencia interna estable, la mayor confiabilidad se presentó en Síntomas (.88), seguido de Estresores (.68) y Estrategias de afrontamiento (.62).

La segunda herramienta psicométrica empleada fue el SOC-13, diseñado por Antonovsky (1987) y validado en más de 33 idiomas, entre ellos el español (Eriksson & Lindstrom, 2005), el cual se empleó para medir el Sentido de Coherencia (SOC) en los estudiantes. Consta de 13 ítems medidos mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, en donde uno se refiere “nunca tuve este sentimiento”, mientras que 7 “siempre tuve este sentimiento”. El sentido de coherencia es una manera de concebir los sucesos cotidianos como comprensibles, de percibir que uno cuenta con los recursos disponibles para solucionarlos y que estos forman parte de un “plan mayor” los cuales conducirían hacia algún tipo de resultado positivo, con lo estaría en mejores condiciones de afrontarlo puesto que lo contemplaría como un obstáculo a superar para conseguir una recompensa (Antonovsky, 1993). El cuestionario puede aplicarse de manera individual o colectiva debido a que presenta un formato de auto registro, con un tiempo de resolución de aproximadamente 5 minutos.

Eriksson & Lindstrom (2005) realizaron una revisión sistemática de 127 estudios, en la cual hay que el SOC-13 presenta un rango de coeficientes de alfa de Cronbach que va desde .70 a .92. Asimismo, en una muestra de adolescentes suizos la correlación hallada fue .77 luego de 18 meses. Sin embargo, estudios longitudinales con un mayor lapso de

tiempo, reportan correlaciones de .64 (tres años) .42 a .45 (cuatro años), .59 a .67 (cinco años) y .54 (10 años). Estos datos estadísticos son acordes con los reportados por Antonovsky (1993). Otros estudios señalan que la correlación test-retest muestra una considerable estabilidad como por ejemplo .54 en un periodo de 2 años (Antonovsky, 1993a; Eriksson y Lindström, 2005; Feldt, Kivimäki, Rantala y Tolvanen, 2004; Feldt, Leskinen y Kinnunen, 2005; Jellesma, Rieffe, Terwogt y Kneepkens, 2006; Veenstra, Moum y Roysamb, 2005).

Una investigación (Jellesma et al, 2006) realizada entre 700 escolares holandeses confirmó las propiedades psicométricas del SOC-13, además de mostrar buena confiabilidad test-retest en un periodo de 6 meses ($r = .46$). La validez de la escala fue confirmada al obtener relaciones negativas con síntomas de depresión (.54), miedo de la evaluación negativa (.55), evitación social y distrés específicamente en situaciones nuevas (.39) y evitación social generalizada y distrés (.38)

Un estudio realizado por Naaldenberg Tobi, van den Esker & Vaandrager (2011) en una comunidad de la tercera edad (65 años a más) obtuvo un alpha de Cronbach de .80 y un coeficiente de correlación por mitades de .60 con un coeficiente de confiabilidad de .75. Mientras que el análisis factorial exploratorio arrojó correlaciones entre los tres factores en un rango de $r = 0.8$ a $r = .52$.

La investigación realizada en España por Fernández (2009) empleó la adaptación del SOC-13 realizada por Manga en el 2006, cuya fiabilidad se encuentra entre .70 y .92 (Antonovsky, 1993a; Eriksson y Lindström, 2005; Jellesma et al., 2006; von Bothmer y Fridlund, 2003). Contó con un $N = 960$ alumnos universitarios obteniendo un alpha de Cronbach de .82, la cual se encuentra dentro del rango hallado en la revisión hecha por Eriksson & Lindstrom (2005). La correlación media entre ítems es de .25, valor que está dentro del intervalo óptimo que para este tipo de escalas propuesto por Briggs y Check (1986, en Fernández 2009), entre .20 y .40. Asimismo, realizó un estudio test-retest, obteniendo un coeficiente de correlación de Pearson .71 a un nivel de significación de .001, lo cual nos indica que el instrumento tiene una buena estabilidad temporal, mostrándose acorde con trabajos previos lo cual se corresponde con una estabilidad considerable y acorde a trabajos previos (Antonovsky, 1993a; Eriksson y Lindström, 2005; Feldt et al., 2004; Feldt et al., 2005; Jellesma et al., 2006; Veenstra et al., 2005).

Posteriormente, se aplicó un análisis factorial, el cual extrajo tres dimensiones a través del método de los componentes principales, los cuales explican el .51 del total de la varianza. En esta investigación, se halló un índice de confiabilidad de 0.84 para el SOC-13.

Procedimiento

En la presente investigación se examinó la relación entre el estrés académico y el sentido de coherencia sin manipulación directa de las condiciones. Esto permitió conocer las relaciones que se establecen entre las variables incluidas en el estudio, de modo que se obtuvo el grado de asociación existente.

Para obtener los datos necesarios, se postuló a una convocatoria para llevar a cabo investigaciones de tesis en una Facultad de una Universidad Privada de Lima Metropolitana. Una vez aprobado el proyecto, se realizaron las coordinaciones correspondientes en las cuales se asignaron los horarios y las aulas en los que se aplicaron las pruebas. La aplicación se realizó de manera grupal. Todas las pruebas fueron entregadas en conjunto, iniciando con el consentimiento informado, el cual señala que la participación del alumno es voluntaria y le garantiza al alumno el anonimato y la conservación de su integridad. A continuación, comenzaron a desarrollar de manera individual la ficha de datos demográficos, el Inventario SISCO de estrés académico y concluyeron con el SOC-13 en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Resultados

En el presente capítulo se expondrán los resultados estadísticos obtenidos en la aplicación del Inventario SISCO del Estrés Académico y el SOC-13. Seguidamente, se expondrán los estadísticos descriptivos obtenidos de las subescalas de la dimensión de síntomas por género y finalmente las correlaciones entre las dimensiones del SISCO y el SOC.

Se observa en la Tabla 1 que la dimensión de síntomas fue la que presentó una mayor variabilidad ($S^2 = 102.46$); mientras que en la de estresores se presentó en menor medida ($S^2 = 15.60$). Asimismo observamos una media mayor en la dimensión de síntomas en comparación de la dimensión de estresores.

Tabla 1.

Cuadro de estadísticos descriptivos

	M	Md.	DE	Mín.	Máx.
Estresores	23.11	23.00	3.95	12	33
Síntomas	44.48	45.00	10.12	17	72
SOC	53.36	54.00	9.73	25	74

Como lo muestra la tabla 2, se agrupó la muestra según el sexo de los participantes, para hallar quienes registraban niveles más altos de estrés, obteniendo como resultado que las mujeres reportaron mayores niveles de estrés que los varones. Cabe señalar que de la muestra, 133 participantes fueron mujeres mientras que 55 fueron hombres.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del estrés académico según el sexo.

	Hombres (N = 55)		Mujeres (N = 133)		Total (N = 188)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Estrés	81.13	12.10	87.49	12.99	85.63	13.03

Se realizó una descripción de las subescalas de la dimensión Síntomas (ver tabla 3), primero separando la muestra por sexo y luego en total. Para ambos grupos, el mayor

promedio se presentó en síntomas psicológicos. Mientras que el menor promedio se registró en síntomas físicos para los hombres y en síntomas comportamentales para las mujeres.

Asimismo, fueron tomados en cuenta los puntajes de cada una de las subescalas que conforman la dimensión síntomas, siendo la subescala de síntomas psicológicos la que obtuvo el mayor puntaje promedio, mientras que el menor se registró en síntomas comportamentales.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las subescalas de la dimensión Síntomas por género y total

	Hombres (N = 55)		Mujeres (N = 133)		Total (N = 188)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Físico	2.42	.69	2.84	.77	2.72	.77
Psicológica	2.91	.79	3.10	.78	3.04	.79
Comportamental	2.50	.60	2.63	.62	2.59	.62

En la tabla 4 se observa que, los alumnos que reportaron encontrarse en la escala 1 de pago reportaron mayor nivel de estrés que aquellos que se hallan en la escala 5. Asimismo, se observa que mientras más aumente la escala de pago, mayor es el nivel de estrés registrado por los alumnos. Sin embargo, se presenta un ligero descenso en el caso de los que se encuentran en la escala 4. De igual forma, el grupo de alumnos ubicados en dicha escala, son los que presentan mayor variabilidad ($S^2 = 208.22$), mientras que la menor varianza se registró en los alumnos de la escala 3 ($S^2 = 167.67$).

Tabla 4.

Niveles de estrés en base a la escala de pago

	Escala 1 (N = 20)		Escala 2 (N = 54)		Escala 3 (N = 53)		Escala 4 (N = 33)		Escala 5 (N = 26)	
	M	DE								
Estrés	81.95	12.78	85.91	13.56	86.08	11.62	85.64	14.43	87.31	13.75

En la tabla 5, se aprecia que conforme el promedio ponderado del alumno va aumentando, su nivel de estrés va reduciéndose; siendo así que aquellos alumnos cuyo promedio ponderado se encuentra entre 7 y 12 registraron mayores niveles de estrés que

aquellos cuyo promedio se encuentra entre 17 y 18. Asimismo, el grupo de alumnos con promedio entre 7 y 12 fueron quienes obtuvieron la mayor variabilidad ($S^2 = 132.95$) mientras que el grupo de promedio entre 17 y 18 registraron la menor variabilidad ($S^2 = 97.41$). Cabe resaltar que este último grupo estuvo conformado por 14 participantes.

Tabla 5.

Niveles de estrés en base al promedio ponderado.

Ponderado	Entre 7 y 12		Entre 13 y 14		Entre 15 y 16		Entre 17 y 18	
	(N = 36)		(N = 68)		(N = 70)		(N = 14)	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Estrés	88.33	13.47	86.51	13.23	84.26	13.02	81.21	9.87

La tabla 6 muestra que aquellos alumnos que reportaron tener una motivación regular y baja hacia sus estudios registraron un nivel mayor de estrés que aquellos estudiantes cuya motivación es alta. Por otro lado, este grupo de estudiantes registraron una mayor variabilidad ($S^2 = 183.60$) que aquellos de motivación regular y baja ($S^2 = 157.50$).

Tabla 6.

Niveles de estrés en base a los niveles de motivación del alumno.

	Motivación alta				Motivación regular y baja			
	N = 68				N = 120			
	M	DE	Mín.	Máx.	M	DE	Mín.	Máx.
Estrés	82.97	13.54	53	118	87.13	12.55	45	126

Se aprecia en la Tabla 7 que el SOC y las dimensiones del SISCO fueron analizadas mediante el estadístico de correlación de Pearson. La correlación más alta fue obtenida entre la dimensión de síntomas y el SOC, la cual se considera moderada e inversa según los criterios de Cohen (Cohen, 1988; Coolican, 2005). Por otro lado, la correlación hallada entre la dimensión de estresores y el SOC fue pequeña e inversa, siendo esta la menor de las correlaciones. Asimismo, se encontró una correlación moderada y directa entre el área de estresores y la de síntomas, siguiendo los criterios de Cohen (Cohen, 1988; Coolican, 2005).

Tabla 7.

Correlación entre las dimensiones del SISCO y el SOC.

	Síntomas	SOC
Estresores	.495**	-.212**
Síntomas	1	-.508**

** $p \leq 0.01$

Para finalizar, tal como puede apreciarse en la tabla 8, se correlacionaron las subescalas de la dimensión Síntomas con el SOC. Como ya se mencionó anteriormente, la correlación entre la dimensión síntomas y el SOC es inversa, por lo que la correlación entre sus subescalas y el SOC también lo fue. La mayor correlación se obtuvo entre la subescala de síntomas psicológicos y el SOC, la cual se considera alta según los criterios de Cohen (Cohen, 1988; Coolican, 2005). Por otro lado, la menor correlación hallada fue entre la subescala de síntomas físicos y el SOC, la cual se contempla como moderada siguiendo los criterios establecidos por Cohen (Cohen, 1988; Coolican, 2005). Finalmente, cabe mencionar que la correlación hallada entre los síntomas comportamentales y el SOC fue alta, de acuerdo con los criterios de Cohen (Cohen, 1988; Coolican, 2005).

Tabla 8.

Correlación entre las subescalas de la dimensión Síntomas y el SOC

	SOC
Físico	-.326**
Psicológico	-.525**
Comportamental	-.509**

** $p \leq 0.01$

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo principal establecer si existe una relación entre el nivel de estrés académico y el sentido de coherencia presente en un grupo de estudiantes Asimismo, busca describir el estrés académico de acuerdo a las variables sociodemográficas.

El objetivo principal se cumplió al encontrarse una correlación inversa entre el estrés académico y el sentido de coherencia presente en los alumnos, lo cual quiere decir que mientras mayor sea el SOC registrado por los alumnos, menor será el estrés académico que éstos experimenten debido a que un SOC alto refleja una mayor posibilidad de tolerar las situaciones de ansiedad y estrés que surgen como consecuencia de las exigencias académicas. Las situaciones impredecibles e incomprensibles son potentes fuentes de estrés (Lazarus & Folkman, 1984), pero aquellos individuos que posean un SOC elevado estarán menos predispuestos a percibir ambigüedad en las demandas que la institución educativa plantea puesto que poseen la capacidad de predecir y explicar los estresores, poseen la confianza para afrontarlos dado que tienen a su disposición los recursos necesario para hacerles frente. (Antonovsky, 1993a)

Por el contrario, aquellos alumnos con un SOC bajo tenderán percibir las situaciones como ambiguas e incontrolables debido a su falta de capacidad para darse cuenta de la naturaleza de los problemas, por lo que no podrán identificar si poseen los recursos para hacerles frente, lo que generara que la tensión se convierta en estrés (Darling et al., 2007). Investigaciones previas han hallado resultados similares respecto a la relación inversa entre el estrés y el SOC (Antonovsky, 1993a; Bowman, 1996; Darling et al., 2007; Gilbar, 1998; Heiman, 2004; Jorgensen et al., 1999; Fiorentino y Pomazal, 1994; Karlsson et al., 2000; Palsson et al., 1996; Torsheim et al., 2001 citados en Fernández, 2009).

En cuanto al género, los resultados señalaron que las mujeres experimentaron mayor nivel de estrés que los hombres. En concordancia, estudios previos han hallado que las mujeres universitarias reportaron sentirse más estresadas que los hombres universitarios (Boullosa, 2013; Darling et al., 2007; Dusselier, Dunn, Wang, Shelley & Whalen, 2005; Hudd et al. 2000; Pierceall & Keim 2007 citados en Brougham, Zail, Mendoza & Miller, 2009; Rudolph & Flynn, 2007 Soderstrom, Dolbier, Leiferman & Steinhardt, 2000). Por

ejemplo, Misra (2000 en Brougham et al, 2009) halló que las mujeres universitarias reportaron mayores niveles de estrés que sus compañeros varones para algunos estresores tales como frustración, estrés autoimpuesto y presión en relación a lo académico. Sin embargo, Dyson & Renk (2006) no hallaron diferencias de sexo en los niveles de estrés reportados por los estudiantes universitarios. Así, la investigación ha mostrado diferencias según el sexo en los niveles de estrés reportados, pero no ha podido hallar evidencia de cuales sean los estresores específicos (Brougham et al, 2009).

Asimismo, se halló que los hombres reportaron menores niveles sintomatología física. Sobre este tema, estudios realizados en nuestro medio, señalaron resultados similares, indicando una predilección en los varones por la física e ignorar el problema (Boullosa, 2013; Saravia, 2013). Mientras que en otros contextos, algunos estudios muestran que los hombres se preocupan a menudo por las actividades físicas y afrontan mejor el estrés; sin embargo, fuman y consumen alcohol con mayor frecuencia (Torsheim T, Aaroe LE, Wold B, 2001; Tsuneji et al, 1999 en Binkowska-Bury, Kruk, Szymańska, Marć., Penar-Zadarko, & Wdowiak, 2010).

Asimismo, se halló que aquellos estudiantes que se encuentran en la escala de pago más alta experimentan más estrés que aquellos que se encuentran en la escala de pago más baja. Entre la población encuestada se hallaron 18 alumnos que trabajaban y 2 alumnos que reportaron estar becados. Al respecto se han hallado pocos estudios en nuestro medio, la mayoría se ha realizado con población norteamericana, la cual experimenta una transición distinta a la universidad en comparación con la población peruana, ya que en la mayoría de los casos éstos abandonan sus hogares para mudarse al campus universitario. El terreno en común entre estas población es que en algunos casos los estudiantes tienen que conseguir un trabajo, ya sea de medio tiempo o tiempo completo que les permita pagarse los estudios o, al menos, amortiguar la carga que representa para sus padres y que a la vez representa una carga adicional de estrés para los estudiantes (Darling, 2007; Ross, 1999).

Para amortiguar esta situación es que los alumnos postulan a becas o ayuda financiera, las cuales tiene como finalidad que el estudiante tenga el tiempo de ser estudiante, es decir, que tenga un lugar para vivir y estudiar y alimentos que comer sin tener que dedicarse a trabajar para cubrir estos gastos (Shireman, 2009).

Por otro lado, se encontró que los alumnos en su mayoría percibían sentirse más apoyados por parte de sus padres en relación a sus compañeros de clase. Al respecto Heiman (2004), en una muestra de estudiantes universitarios, encontró que el SOC correlacionaba positivamente con el soporte familiar y negativamente con el estrés, lo cual corroboraría que los alumnos priorizaran el apoyo de su entorno familiar en comparación al de su entorno amical o académico.

Posteriormente, se analizó el nivel de estrés entre los estudiantes de acuerdo al promedio que habían obtenido. Se halló que, conforme los alumnos obtienen un promedio más satisfactorio, se reducen sus niveles de estrés, por lo que el grupo de alumnos que reportaron tener un promedio entre 7 y 12 experimentan más estrés que aquellos cuyo promedio se ubica entre 17 y 18, considerando que la nota aprobatoria mínima es 11. Estudios previos obtuvieron resultados similares, en los que aquellos estudiantes que reportaron altos niveles de estrés, también manifestaron bajo desempeño académico (Lumley & Provenzano 2003 citados en Brougham, 2009; Struthers, Perry, & Menec, 2000 citados en Zajacova 2005).

Finalmente, la correlación entre las subescalas de la dimensión síntomas con el SOC arrojó que la más fuerte de éstas se produjo con los síntomas psicológicos, mientras que la más débil fue entre síntomas físicos y el SOC. Previamente se han obtenido resultados similares, por lo que algunos investigadores han estudiado a qué se debe la baja correlación entre los síntomas físicos y el SOC. Al respecto, Flensburg-Madsen, Ventegodt y Merrick (2005; 2006) plantean dos problemas fundamentales en relación a la escala del SOC. El primero es que las preguntas de la escala SOC son a la vez de carácter mental y emocional. Basándose en los resultados de su investigación, en la cual midieron el grado de coherencia emocional (SOC- E) entre la personal y el mundo, proponen que son las emociones las que determinan la salud física y no el pensamiento. Dado que las preguntas del SOC evalúan ambas en conjunto, no ha sido posible demostrar una fuerte asociación entre el SOC y la salud física. El otro problema es que la escala contiene una noción de previsibilidad, con la intención de que una persona anota un alto sentido de coherencia si su vida parece previsible, que creemos que es una suposición incorrecta.

A manera de conclusión, se observa que resulta favorable para el estudiante tener un nivel elevado de SOC el cual junto a otros factores, como la organización del sueño, la

organización del tiempo libre, la actividad física y hábitos alimentarios, le permita una mejor tolerancia del estrés generado por la exigencia académica del nuevo ambiente, debido a que una exposición prolongada a altos niveles de estrés trae repercusiones, tales como un bajo desempeño académico, entre otros (Lumley & Provenzano 2003 citados en Brougham, 2009; Martin, 2007; Saravia, 2013 Struthers, Perry, & Menec, 2000 citados en Zajacova 2005). Asimismo, se aprecia una amplia gama de estresores que afectan a los alumnos desde los inicios de su etapa universitaria, algunos de índole personal como la motivación, mientras que otros son dados por la naturaleza, como el sexo.

Entre las limitaciones del estudio, se encontró que la muestra fue no aleatoria y predominantemente femenina. Asimismo, los evaluados en su totalidad se encontraban llevando el curso de psicología durante la aplicación, por lo que no podríamos afirmar que la muestra fuera representativa de dicha especialidad, puesto que algunos alumnos pudieran llevar el curso de forma electiva. Lo ideal sería seleccionar una cantidad proporcional de estudiantes de cada carrera y así se obtendría una muestra más representativa que permitiría generalizar los resultados para los estudiantes de universidades privadas de Lima. Al respecto, otro factor que interviene es si el alumno está estudiando la carrera que desea el o una por obligación de sus padres o tutores y si previamente se habían cambiado de carrera. Otro factor que pudo tomarse en cuenta fue si los alumnos era repitentes de algún curso por segunda o tercera vez.

Para futuras investigaciones, podrían tomarse en cuenta otras variables moduladores del estrés tales como la situación económica, lugar de residencia, estar becado, si el alumno es migrante, el autoconcepto académico, las características del centro educativo, la carrera que se encuentra estudiando o que va a estudiar, debido a que surgen como indicadores importantes en ésta y otras investigaciones.

Referencias

- Al'Absi, M., Carr, S.B. y Bongard, S. (2007). Anger and psychobiological changes during smoking abstinence and in response to acute stress: prediction of smoking relapses. *International Journal of Psychophysiology*, 66, 109-115. Doi: 10.1016/j.ijpsycho.2007.03.016
- Ainslie, R. & Shafer, A. (1996) Mediators of adolescents' stress in a college preparatory environment. *Adolescence*, 31 (124)
- Amirkhan, J. & Greaves, H. (2003) Sense of coherence and stress: the mechanics of a healthy disposition. *Psychology and Health*. 18 (1) 31–62. DOI: 10.1080/0887044021000044233
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey- Bass, San Francisco, CA.
- Antonovsky, A. (1993a). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Soc. Sci Med.* Vol. 36, No 6, pp 725-733, 1993. Pergamon Press. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Antonovsky, A. (1998). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Megamot*, 39, 170–181. Doi: 10.1093/heapro/11.1.11
- Antonovsky, H. & Sagy, S. (1986) Development of Sense of Coherence and its impact on Responses to Stress. *The Journal of Social Psychology*. 126, (2), 213- 225
- Badura-Brzoza, K., Matysiakiewicz, J., Piegza, M., Rycerski, W. & Hese, R. (2008). Sense of coherence in patients after limb amputation and in patients after spine surgery. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 12(1), 41-47. Doi:10.1080/13651500701435947
- Baker, S. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and

- performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00220-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00220-9)
- Barraza, A. (2005) Características del estrés académico en estudiantes de media superior. *Revista Psicología Científica.com*, 7(5).
- Barraza, A. (2006) Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 9 (3). Universidad Nacional Autónoma de México
- Barraza, A. (2007a). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(16). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html>
- Barraza, A. (2007b). El inventario SISCO del Estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Bedoya, S., Perea, M. & Ormeño, Rosario (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Rev. Estomatol. Herediana*, 16 (1), p.15-20.
- Bilkei-Gorzo, A., Rácz, I., Michel, K., Darvas, M., Maldonado, R. y Zimmer, A. (2007). A common genetic predisposition to stress sensitivity and stress-induced nicotine craving. *Biological Psychiatry*, doi:10.1016/j.biopsych.2007.02.010.
- Binkowska-Bury, M., Kruk, W., Szymańska, J., Marć, M., Penar-Zadarko, B., & Wdowiak, L. (2010). Psychosocial factors and health-related behavior among students from South-East Poland. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 17(1), 107-113.

- Bíró, E., Baiajti, I., Adány, R. & Kósa, K. (2009). Determinants of mental well-being in medical students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 28, 24-30. Doi: 10.1007/s00127-0090062-0
- Bishop, G. (1994). *Health Psychology*. Boston: Ally and Bacon.
- Boullosa, G. (2013) Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Bowman, B. (1996). Cross-cultural validation of Antonovsky's Sense of Coherence Scale. *Journal of Clinical Psychology*.
- Brougham, R., Zail, C., Mendoza, C. & Miller, J. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current psychology*, 28(2), 85-97.
- Carmel, S. & Bernstein, J. (1990). Trait anxiety, sense of coherence, and medical school stressors: observations at three stages. *Anxiety Research*, 3, 51–60. DOI: 10.1080/08917779008248741
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001) Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30. Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, S., Hamrick, N. y Rodríguez, M. (2002). Reactivity and vulnerability to stress-associated risk for upper respiratory illness. *Psychosomatic Medicine*, 64, 302–310.
- Cohen, S., Tyrrell, D., & Smith, A. (1993). Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of personality and social psychology*, 64, 131-131.
- Coolican, H. (2005) *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México D.F.: El Manual Moderno.

- Cooper, C. (1986). *Estrés y cáncer*. Madrid: Martínez Santos
- Cox, D. & Gonder-Frederick, L. (1992). Major developments in behavioral diabetes research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 628-638. DOI: 10.1037//0022-006X.60.4.628
- D'Auroa, D. & Fimiam, M. (1988) Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the Schools*, 25, 44-53. Doi: 10.1002/1520-6807(198801)25:1<44::AID-PITS2310250108>3.0.CO;2-7
- Darling, C, McWey, L, Howard, S. & Olmstead, S. (2007). College student stress: the influence of interpersonal relationships on sense of coherence. *Stress and Health*, 23, 215-229. DOI: 10.1002/smi.1139
- D'Zurilla T & Sheedy C. (1991) Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology* 61 (5), 841- 846.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley II, M., & Whalen, D. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15–24.
- Eccles, J, Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. et at. (1993) Development during adolescence: The impact of stage- environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 460-466. Doi: 10.1136/jech.2003.018085

- Fang, C., Miller, S., Bovbjerg, D., Bergman, C., Edelson, M. & Rosenblum, N.G. (2008). Perceived stress is associated with impaired T-Cell response to HPV16 in women with cervical dysplasia. *Annual Behavioral Medicine*, 35, 87-96.
- Feldt, T., Kivimäki, M., Rantala, A., & Tolvanen, A. (2004). Sense of coherence and work characteristics: A cross-lagged structural equation model among managers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 323-342.
- Feldt, T., Leskinen, E., & Kinnunen, U. (2005). Structural invariance and stability of sense of coherence: A longitudinal analysis of two groups with different employment experiences. *Work & Stress*, 19(1), 68-83.
- Fernández, A. (2007). Estrés y enfermedad de Graves. *Anales de Psiquiatría*, 23(1), 34-38.
- Fernández, F. & Sheffield, J. (1996). Relative contribution of life events versus daily hassles to the frequency and intensity of headaches. *Headache*, 36, 595-602.
- Fernández, M. (2009) Estrés, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia. Universidad de León - España.
- Fisher, S. & Hood, B. (1987) The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78: 425-441. Doi: 10.1111/j.2044-8295.1987.tb02260.x
- Flannery, R. & Flannery, G. (1990) Sense of coherence, life stress, and psychological distress: a longitudinal study of intervening variables. *Social Science in Medicine*, 25, 173-178.
- Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S. & Merrick, J. (2005) Why is Antonovsky's sense of coherence not correlated to physical health? Analysing Antonovsky's 29-item Sense of Coherence Scale (SOC-29). *The Scientific World Journal*, 5, 767-776
- Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S. & Merrick, J. (2006) Sense of coherence and physical health. The emotional sense of coherence (SOC-E) was found to be the best-known predictor of physical health. *The Scientific World Journal*, 6, 2147-2157.

- Gianoulakis, C. (1998). Alcohol-seeking behavior: The roles of the hypothalamic–pituitary–adrenal axis and the endogenous opioid system. *Alcohol Health and Research World*, 22(3), 202–210.
- Glaser, R. & Kiecolt-Glaser, J.K. (2005). Stress-induced immune dysfunction: implications for health. *Natural Review of Immunology*, 5(3), 243-251.
- González, M & Landero, R. (2008a). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- González, M. & Landero, R. (2008b). Síntomas psicosomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL*, 11(4), 403-410.
- González-Forteza, C., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., & Rojas, E. (1997). Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes de educación media y media superior en la República Mexicana. *Salud Mental*, 20(4), 1-7.
- Hart, K.E., Hittner, J.B. and Paras, K.C. (1991). Sense of coherence, trait anxiety, and the perceived availability of social support. *Journal of Research in Personality*, 25, 137–145.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. *México: Editorial Mc Graw Hill*.
- Heim, C. & Nemeroff, C. (2001). The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: Preclinical and clinical studies. *Biological Psychiatry*, 49, 1023-1039.
- Heiman, T. (2004) Examination of the salutogenic model, support resources, coping style and stressors among israeli university students. *The Journal of Psychology*, 138(6), 505-520.

- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. Mexico. McGraw-Hill.
- Hilsman, R. & Garber, J. (1995) A test of cognitive diathesis-stress model o depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competency and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 370 - 380.
- Holm, J., Ehde, D, Lamberty K., Dix, A. & Thompson, J. (1988). The development of a salutogenetic model of stress and health: Psychometric properties of the sense of coherence construct. Poster presented at the 22nd annual meeting of the association of advancement of Behavior Therapy, New York.
- Huaquín, V. & Loaíza R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 39-59.
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N. & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-227.
- Hystad, S.; Eid, J; Laberg, J., Johnsen, B. & Bartone, P. (2009) Academic Stress and Health: Exploring the Moderating Role of Personality Hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5) 421-429.
- Jackson, P., & Finney, M. (2002). Negative life events and psychological distress among young adults. *Social Psychology Quarterly*, 65, 186–201.
- Jellesma, F. C., Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Kneepkens, C. M. (2006). Somatic complaints and health care use in children: Mood, emotion awareness and sense of coherence. *Social Science & Medicine*, 63(10), 2640-2648.
- Kendler, K., Kessler, R, Neale, M., Heath, A. & Eaves, L. (1993). The prediction of major depression in women: Toward an integrated etiologic model. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1139–1148.

- Kielcolt-Glaser, J., Cacioppo, J. & Malarkey, W.B. (1992). Acute psychological stressors and short-term immune changes: What, why, from whom and to what extent? *Psychosomatic Medicine*, 54, 680-685.
- Kielcolt-Glaser, J., Dura, J. & Speicher, C.E. (1991). Spousal caregivers of dementia victims: Longitudinal changes in immunity and health. *Psychosomatic Medicine*, 53, 345-362.
- Kielcolt-Glaser, J., Glaser, R., Strain, E., Stout, J. Tarr, K., Holliday, J., et al (1986) Modulation of cellular immunity in medical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 5- 21
- Kielcolt-Glaser, J., Maurcha, P., & Malarkey, W. (1996). El estrés psicológico enlentece la cicatrización de las heridas. *The Lancet* (ed. española), 28, 188-191.
- Kielcolt-Glaser, J., McGuire, L., Robles, T. & Glaser, R. (2002). Psychoneuroimmunology: psychological influences on immune function and health. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 70, 537–547.
- Kielcolt-Glaser, J., Robles, T., Heffner, K., Loving, T. & Glaser, R. (2002). Psycho-oncology and cancer: psychoneuroimmunology and cancer. *Annual Oncology*, 13(4), 165–169.
- Korotkov, D. & Hannah, T. (1994) Extraversion and emotionality as proposed superordinate stress moderators: a prospective analysis. *Personality and Individual Differences*, 16, 787–792.
- Labrador, F. & Crespo, M. (1993). Estrés y trastornos psicofisiológicos. Madrid: Eudema.
- Lau, R., Quadrel, M. & Hartman, K. (1990). Development and change of young adults' preventive health beliefs and behavior: influence from parents and peers. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 240-59.

- Labiano, L., & Correché, M. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en humanidades*, (7), 129-147.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- Lewinsohn, P., Hoberman, H. & Rosenbaum, M. (1988). A prospective study of risk factors for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 251–264.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 979-984.
- Lumley, M., & Provenzano, K. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641.
- Malo, D; Cáceres, C. & Peña, G. (2010) Validación del Inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*. 2 (3).
- Malo, D.; Cuadrado, E.; Florián, R. & Sánchez, D. (2011) Análisis psicométrico del Inventario SISCO de estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad del Sinú. En *ESTRÉS, BURNOUT Y BIENESTAR SUBJETIVO: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. México, Instituto Universitario Anglo Español y Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Marlowe, N. (1998). Stressful events, appraisal, coping and recurrent headache. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 247-256.
- Marsh, S., Clinkinbeard, S., Thomas, R. & Evans, W. (2007). Risk and protective factors predictive of sense of coherence during adolescence. *Journal of health psychology*, 12(2), 281-284.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.

- McCormack, A. (1996). Drinking in stressful situations: college men under pressure. *College Student Journal*, 30(1), 65-77.
- Naaldenberg, J.; Tobi, H.; Van den Esker, F. & Vaandrager, L. (2011) Psychometric properties of the OLQ-13 scale to measure Sense of Coherence in a community-dwelling older population. *Health and Quality of Life Outcomes*. 9 (1).
- Naquin, M. & Gilbert, G. (1996). College students' smoking behavior, perceived stress and coping styles. *Journal of Drug Education*, 26(4), 367-76.
- Nater, U., Moor, C., Okere, U., Stallkamp, R., Martin, M., Ehlert, U. & Kliegel, M. (2007). Performance on a declarative memory task is better in high than low cortisol responders to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 758-763.
- Navarro M., & Romero, D. (2001). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. *Ponencia presentada en la II Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas*.
- Nyamathi, A.M. (1991). Relationship of resources to emotional distress, somatic complaints, and high-risk behaviors in drug recovery and homeless minority women. *Research in Nursing and Health*, 14, 269–277.
- Olsson, M., Hansson, K., Lundblad, A. & Cederblad, M. (2006). Sense of coherence: definition and explanation. *International Journal of Social Welfare*, 15, 219-229.
- O'Malley, K, Wheeler, L, Murphey, J, O'Connell, J. & Waldo, M. (1990) Changes in the level of psychopathology being treated at college and university counseling centers. *Journal o College Student Development*, 31, 464- 465.
- Peled, R., Carmil, D., Siboni-Samocho, O. & Shoham-Vardi, I. (2008). Breast cancer, psychological distress and life events among young women. *BioMed Central Cancer*, 8, 245.
- Peralta-Ramírez, M., Jiménez-Alonso, J., Godoy-García, J. & Pérez-García, M. (2004). The effects of daily stress and stressful life events on the clinical.

- Petersen, A., Compas, B., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S. & Grant, K. (1993) Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48, 155-168.
- Pierceall, E., & Keim, M. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712.
- Polo, A., Hernández, J. & Pozo, C. (1996) Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid - España. http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf
- Puecas, P.; Castro, B.; Callirgos, V.; Failoc, C. & Díaz, C (2011) Factores asociados al nivel de estrés previo un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. Agosto-octubre 2010 - Chiclayo-Perú. En: Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo.
- Ranjit, N., Diez-Roux, A., Shea, S., Cushman, M., Seeman, T., Jackson, S.A. & Ni, H. (2007). Psychosocial Factors and Inflammation in the Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis. *Archives of Internal Medicine*, 167, 174-181.
- Richardson, C., & Ratner, P. (2005). Sense of coherence as a moderator of the effects of stressful life events on health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(11), 979-984.
- Román, C., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008) Estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (7).
- Ross, S. Niebling, B. & Heckert, T. (1999) Sources of stress among college students. De: *College Student Journal*, 33 (2).
- Rovira, T. (2002). Efecte diferencial de l'optimisme i de la competencia personal en un procés d'estrés. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Rudolph, K., & Flynn, M. (2007). Childhood adversity and youth depression: Influence of gender and pubertal status. *Development and psychopathology*, 19(02), 497-521.
- Saravia, J. (2013). Factores psicológicos y conductuales de la salud en un grupo de universitarios de Lima Metropolitana.
- Segerstrom, S. & Miller, G. (2004). Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130, 601-630.
- Shireman, R. (2009). College Affordability and Student Success. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 41(2), 54-56.
- Skärsäter, I., Rayens, M.K., Peden, A., Hall, L., Zhang, M., Agren, H. & Prochazka, H. (2009). Sense of coherence and recovery from major depression: a 4-year follow-up. *Archives of Psychiatric Nursing*, 23(2), 119-127.
- Skowron, E.; Wester, S. & Azen, R. (2004) Differentiation of Self Mediates College Stress and Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 82 (1) 69-78
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J. & Steinhardt, M. (2000). The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness. *Journal of Behavioral Medicine*, 23(3), 311-328.
- Smith, T. & Meyers, L. (1997) The sense of coherence: it's relationship with personality, stress and health measures. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12 (2) 513-526.
- Subba, A. (2008) Academic stress and adolescent distress: the experience of 12th standard students in Chennai, India. University of Arizona. Family & Consumer Sciences.
- Suldo, S.; Shaunessy, E. & Hardesty, R. (2008) Relationships among stress, coping, and mental health. *Psychology in the Schools*. 45 (4), 273-290.
- T., Yamazaki, Y., Takayama, T., Yamaki, C., & Nakayama, K. (2008) Follow-up study on the effects of sense of coherence on well-being after two years in Japanese university undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1335-1347

- Towbes, L., & Cohen, L. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 299–317.
- Tsigos, C. & Chrousos, G. (2002). Hypothalamic-pituitary-adrenal axis, neuroendocrine factors and stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 865-871.
- Vahtera, J., Pentti, J. & Uutela, A. (1996). The effect of objective job demands on registered sickness absence spells; do personal, social and job-related resources act as moderators? *Work and Stress*, 10, 286-308.
- Valenzuela, L. & Fraijo, B. (2011) Integración y estrés en estudiantes universitarios. Ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Van der Colff, J. J., & Rothmann, S. (2009). Occupational stress, sense of coherence, coping, burnout and work engagement of registered nurses in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 1-10. DOI: 10.4102/sajip.v35i1.423
- Veenstra, M., Moum, T., & Røysamb, E. (2005). Relationships between health domains and sense of coherence: A two-year cross-lagged study in patients with chronic illness. *Quality of Life Research*, 14(6), 1455-1465.
- Viñas, F., & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 4(1).
- Zajacova, A., Lynch, S., & Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.