



Universidad
Señor de Sipán

FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

RESILIENCIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO

PREDICTORES DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN

ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE

CHICLAYO, 2022

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Autoras:

Bach. Suclupe Oliva Noelia Elizabeth

ORCID: 0000-0001-5276-7543

Bach. Trujillano Castro Kiara Eugenia

ORCID: 0000-0001-6706-033X

Asesor:

Dr. Castillo Hidalgo Efrén Gabriel

ORCID: 0000-0002-0247-8724

Línea de Investigación:

Comunicación y Desarrollo Humano

Pimentel – Perú

2022

APROBACIÓN DEL JURADO

RESILIENCIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO PREDICTORES DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHICLAYO, 2022.

Aprobación de tesis



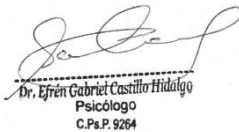
Dr. Prada Chapañan Rony Edinson

Presidente del jurado de tesis



Dra. Sotomayor Nunura Gioconda Del Socorro

Secretaria del jurado de tesis



Dr. Efren Gabriel Castillo Hidalgo
Psicólogo
C.Ps.P. 9264

Dr. Castillo Hidalgo Efren Gabriel

Vocal del jurado



DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Quienes suscribe(n) la **DECLARACIÓN JURADA**, somos **egresado (s)** del Programa de Estudios de **Psicología** de la Universidad Señor de Sipán S.A.C, declaramos bajo juramento que somos autores del trabajo titulado:

RESILIENCIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO PREDICTORES DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHICLAYO, 2022

El texto de mi trabajo de investigación responde y respeta lo indicado en el Código de Ética del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Señor de Sipán (CIEI USS) conforme a los principios y lineamientos detallados en dicho documento, en relación a las citas y referencias bibliográficas, respetando al derecho de propiedad intelectual, por lo cual informo que la investigación cumple con ser inédito, original y autentico.

En virtud de lo antes mencionado, firman:

Suclupe Oliva Noelia Elizabeth	DNI: 72629183	
Trujillano Castro Kiara Eugenia	DNI: 72281787	

Pimentel, 01 de mayo de 2023.

* Porcentaje de similitud turnitin:23%

NOMBRE DEL TRABAJO

TESIS- TRUJILLANO CASTRO - SUCLUPE OLIVA.docx

RECuento DE PALABRAS

12531 Words

RECuento DE CARACTERES

72017 Characters

RECuento DE PÁGINAS

48 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

137.4KB

FECHA DE ENTREGA

Jan 25, 2023 8:49 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jan 25, 2023 8:49 AM GMT-5

● 23% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base

- 20% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 18% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Cross

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)
- Material citado

DEDICATORIA

Este proyecto primeramente se lo dedicamos a Dios por siempre encaminarnos por un buen camino, por brindarnos la fortaleza y sabiduría para continuar con nuestros objetivos.

A nuestros padres, quienes nos brindaron su apoyo desde el inicio de la carrera universitaria, por confiar en nosotras y por siempre respaldarnos.

A nuestros familiares, quienes nos motivaron para seguir luchando por la profesión, pese a las circunstancias que se han podido presentar.

Y a todas las personas que hemos conocido en el transcurso de los años, en donde han hecho que esta fase sea una experiencia única.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por la sabiduría y por brindarnos las fuerzas necesarias para culminar este proyecto de investigación, a nuestros docentes por transmitirnos sus conocimientos y aprender mucho de ellos, a aquellas personas que nos apoyaron a seguir adelante con este trabajo, siempre motivándonos y lograr terminarlo de la mejor manera posible. Siempre los llevaremos en nuestros corazones, por compartir momentos de aprendizaje.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si la resiliencia y compromiso académico predicen el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chiclayo. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, nivel explicativo y diseño de estudio no experimental de corte transversal. Se trabajó con una muestra no probabilística de 231 (107 varones y 124 mujeres). Para la medición de las variables se aplicó la escala de resiliencia adaptado por Castilla, et al. (2016), la Escala UWES-9S adaptado por Domínguez, et al. (2020) y el Inventario SISCO adaptado por Ancajima (2017), instrumentos que fueron validados para fines del estudio. Para el análisis de datos se utilizó el programa Jasp y SPSS V26. Los resultados de regresión lineal demostraron que resiliencia y compromiso académico explican el 4,9% de la variable estrés académico, en tanto la resiliencia explica el 5,3% de la variable dependiente. Así mismo las dimensiones de resiliencia y las dimensiones de compromiso académico explican significativamente 12.4 % del estrés académico. Además, se identificó que existe correlación significativa entre las dimensiones de resiliencia, compromiso académico con las dimensiones del estrés académico que son síntomas y afrontamiento ($p < .01$). Así también, en resiliencia predomina el nivel alto (55,84 %), en compromiso académico predomina el nivel medio (87.01%) y estrés académico predomina un nivel promedio bajo (49.35%).

Palabras claves: Competencias para la vida; Desempeño académico; Estrés Académico

ABSTRACT

This research aimed to determine whether resilience and academic commitment predict academic stress in psychology students of a private university in Chiclayo. The study was developed under the quantitative approach, explanatory level and non-experimental cross-sectional study design. We worked with a non-probabilistic sample of 231 (107 males and 124 females). For the measurement of the variables, the resilience scale adapted by Castilla, et al. (2016), the UWES-9S Scale adapted by Domínguez, et al. (2020) and the SISCO Inventory adapted by Ancajima (2017), instruments that were validated for the purposes of the study, were applied. Jasp and SPSS V26 software were used for data analysis. The linear regression results showed that resilience and academic engagement explain 4.9% of the academic stress variable, while resilience explains 5.3% of the dependent variable. Likewise, the dimensions of resilience and the dimensions of academic commitment explain significantly 12.4% of academic stress. In addition, it was identified that there is a significant correlation between the dimensions of resilience, academic engagement with the dimensions of academic stress which are symptoms and coping ($p < .01$). Also, in resilience the high level predominates (55.84%), in academic commitment the medium level predominates (87.01%) and academic stress a low average level predominates (49.35%).

Keywords: Life skills; Academic performance; Academic stress.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	9
1.1.	Realidad problemática	9
1.3.	Teorías relacionadas al tema	16
1.4.	Formulación del problema	27
1.5.	Justificación e importancia del estudio.....	27
1.6.	Hipótesis.....	27
1.7.	Objetivos	28
II.	MÉTODO.....	30
2.1.	Tipo y diseño de investigación.....	30
2.2.	Población y muestra	30
2.3.	Variables, Operacionalización	31
2.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	33
2.5.	Procedimiento de análisis de datos	36
2.6.	Criterios éticos.....	37
2.7.	Criterios de rigor científico	37
III.	RESULTADOS.....	38
3.1.	Resultados en Tablas y Figuras.....	38
3.2.	Discusión de resultados.....	47
IV.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	53
4.1.	Conclusiones	53
4.2.	Recomendaciones.....	53
	REFERENCIAS	55
	ANEXOS.....	63

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

La vida universitaria se ha visto considerablemente afectada por las diversas restricciones, establecidas como medidas de contención frente a la emergencia sanitaria por la propagación de la nueva infección de coronavirus (Tamayo, et al., 2020). El confinamiento y distanciamiento, que contravienen a la naturaleza social del ser humano, han generado una serie de desequilibrios emocionales y comportamentales (Palomino, 2020); que, complementados por la crisis económica, el desempleo, el miedo a enfermar y el consumo de noticias que inducen a la reticencia frente a las estrategias preventivas recurrentes (Robles, 2021) agravan el panorama actual de la población general, y la de los jóvenes universitarios, quienes se constituyen en un grupo de riesgo significativo.

La migración de la educación presencial a la modalidad virtual, evidenció enormes brechas. A saber, un estudio reveló que, un 70% de alumnos de universidades públicas posee suficiente capacidad de cobertura y conectividad; mientras que, en la gestión privada, el 69% presenta dificultades de conectividad y acceso (Huanca, et al., 2020); situación que se agrava en el ámbito urbano marginal y rural. Además de ello, el problema trasciende más allá del acceso a internet; y es que, buena parte de la comunidad educativa no estaba preparada para tal cambio; evidenciándose en las limitadas competencias digitales, tanto en docentes como en estudiantes, y en las deficientes estrategias de enseñanza aprendizaje virtual (Lovón & Cisneros, 2020); lo cual constituye un problema latente.

En el escenario actual, los efectos de la exposición prolongada a una pantalla, han generado la incidencia de problemas; entre ellos, reacciones de fatiga, cefaleas, cansancio, irritabilidad y pérdida de la motivación para continuar con las labores académicas (Estrada, 2020). Esto, sin duda, constituye un problema mayor; dado que, dichos procesos han influido significativamente en la incidencia y recurrencia de trastornos psicosociales en estudiantes universitarios; tal y como dan cuenta diversos estudios.

Así pues, diversas investigaciones a nivel mundial han reportado la ocurrencia de trastornos de salud mental en estudiantes universitarios. Por citar; en España se ha dado cuenta de la incidencia de trastornos de ansiedad, estrés y depresión, que se

agravaron como consecuencia del confinamiento social, y que generaron brechas en el proceso de aprendizaje (Ozamiz, 2020); asimismo, en El Salvador, se evidenció el aumento en la sintomatología de estrés y ansiedad en universitarios, que generó desmotivación para continuar con su formación profesional (Gutiérrez, et al., 2020); y en Argentina, el 34% de los estudiantes presentaron malestar psicológico, como resultado de las medidas y normas adoptadas frente a la crisis sanitaria, lo que generó problemas para asumir con compromiso sus labores académicas (Samamé, 2021).

En nuestro país, las consecuencias de la pandemia, también han influido en la incidencia de problemas psicosociales en estudiantes universitarios, directamente asociados con la incidencia y prevalencia del estrés. En ese sentido, un estudio realizado en el territorio nacional demostró que, un 85% presentan problemas de sueño, como efectos de la virtualidad; un 83% han evidenciado síntomas depresivos y pesimistas; el 74% expresan tener dolores de cabeza no relacionados con patologías físicas; el 65% refieren problemas de concentración, para desarrollar sus labores académicas y comprometerse con su formación; y el 45% presentan tener ataques de ansiedad y angustia (Tamayo, et al., 2020); siendo este último, uno de los problemas de salud más recurrentes en épocas de crisis.

El estrés es uno de los problemas de trastornos de salud más frecuentes en la población de todas las edades; por lo que, los jóvenes no están exentos. El estrés académico en universitario puede atribuirse a factores psicológicos, como la falta de resistencia ante la adversidad, poco compromiso académico, ausencia de estrategias de afrontamiento o escasas habilidades para la gestión emocional (Perlacios, 2020); mientras que, en los factores ambientales y sociales atribuibles, se destacan la carga académica, los cambios en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, condiciones de vida poco saludables, baja calidad de sueño y deterioros en las relaciones interpersonales (Restrepo, et al., 2020). En épocas de crisis, cobran relevancia, las estrategias para el afrontamiento y el compromiso.

En tal sentido cuando emerge un problema social, de repercusión en la población general, el individuo está obligado a desplegar estrategias y herramientas que le permitan superar la adversidad (Macías, et al., 2020). Así, la resiliencia trasciende como uno de los mayores recursos que permiten una mejor adaptación a momentos de incertidumbre y crisis (Luthar, et al., 2006). Desde sus primeros indicios de abordaje, se ha dado cuenta de la importancia de dicha variable para el desarrollo; pues, permite que el ser humano supere momentos difíciles que generan desequilibrio

y trastornos emocionales; y al mismo tiempo, incide en la posibilidad de salir fortalecido ante las dificultades, aprender de ellas y poder encontrar un equilibrio apropiado; para continuar con el desarrollo cotidiano, sin perder productividad (Espejo, et al., 2018).

Desde sus orígenes, en la corriente de la Psicología Positiva, durante la década de los 70, del siglo pasado, la resiliencia se ha constituido en una de las variables de mayor relevancia, en diversas etapas del desarrollo (Espejo, et al., 2018), y con mayor énfasis, durante la formación profesional. Así, estudios desarrollados con estudiantes universitarios han demostrado que, la resiliencia predice de forma inversa el estrés académico (Soler, 2018); y de forma directa y significativa el rendimiento académico y la obtención de competencias curriculares que garantizan la promoción de los estudiantes universitarios (Buttazzoni & Casadey, 2018; Marrero, 2020;). En ello radica su importancia y la necesidad de promocionarla, en momentos de crisis.

En el ámbito educativo universitario, las estrategias de afrontamiento de la adversidad, suscitada por la crisis sanitaria, deberá complementarse con otras habilidades que permitan al estudiante mantenerse motivado para continuar con su formación (Estrada, et al., 2020). En ese sentido, propiciar el compromiso académico resulta fundamental. Dicho término emergió en la Psicología de las organizaciones, como competencia para mantener al trabajador, dentro de la entidad, garantizando su productividad (Schaufeli, et al., 2006); y se ha extendido hasta el ámbito educativo, en donde se promociona como recurso fundamental que contribuye con la formación de los estudiantes universitarios, al mantenerlos activos y responsables con dichos procesos (Fredricks, et al., 2004).

Así pues, se ha demostrado los beneficios del compromiso académico en estudiantes universitarios; dado que, los reportes científicos han revelado que, predice de forma negativa y significativa el estrés académico y la procrastinación (Palacios, et al., 2020); contribuyendo con el desarrollo profesional; asimismo, predice de forma positiva, la resistencia académica, es decir, la perseverancia para continuar con la formación profesional (Arias, et al., 2020). Es por ello que, resulta fundamental su abordaje; dado que, el grupo poblacional objetivo, ha resultado enormemente afectado, por la crisis sanitaria mundial.

En ese sentido, mediante comunicación personal, se conoce que, los estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, expresan haber padecido o sufrir en la

actualidad de sintomatología estrés, que se manifiestan por irritabilidad, temor, preocupación y sobre todo una sobrecarga de tareas como consecuencia de la pandemia y de las normativas aprobadas por el gobierno; que han generado profundos cambios en la dinámica de su formación profesional e inciden en la pérdida de la productividad.

Asimismo, buena parte de ellos, se han quedado al margen; atribuyéndose a factores ambientales, y principalmente a desequilibrios emocionales y actitudinales. Al mismo tiempo, se ha recabado evidencia de las deficiencias para mantener un compromiso activo con su formación profesional, y para resistir a la coyuntura adversa actual.

Por ello, se ha emprendido la presente investigación, tiene como propósito determinar si la resiliencia y el compromiso académico predicen de forma inversa el estrés académico en estudiantes universitarios. El estudio responde a la necesidad de abordar el vacío investigativo, siendo así que , aún no se cuenta con evidencias concisas de las predicciones entre variables objeto de estudio en la población local; y al mismo tiempo, en la necesidad de responder a la problemática identificada y contribuir con el conocimiento y la ciencia; de manera que, por medio de las evidencias que se reporten, se puedan emprender acciones orientadas a la búsqueda de alternativas al problema identificado, en aras de procurar el bienestar de la población objetivo, con proyecciones a la comunidad educativa.

1.2. Antecedentes de estudio.

Internacionales

Marrero (2020); cuya investigación se realizó en Tenerife, España; que tuvo como finalidad establecer si el estrés académico predice el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El diseño de estudio fue no experimental, de enfoque cuantitativo y tipología transversal y explicativo. La muestra estuvo constituida por 1195 estudiantes de entre 18 y 25 años; quienes respondieron a los instrumentos de recopilación de datos, escala Sisco de estrés académico, el Maslach burnout inventory-student survey y la escala de rendimiento académico. Los principales resultados han demostrado que el estrés académico predice de forma inversa y significativa el rendimiento académico; asimismo, los estudiantes con mejor rendimiento académico, presentan menores niveles de agotamiento. Por ello, se

concluyó que, el estrés académico constituye una limitante para alcanzar competencias académicas y conseguir los objetivos propuestos.

Arias, et al. (2020); en su estudio desarrollado en Chile, cuyo propósito fue determinar si el compromiso académico es predicho por las fortalezas del carácter y la resistencia académica en estudiantes universitarios. Para lo cual, desarrollaron un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, tipología transversal y explicativa. En el que participaron 263 estudiantes entre 18 y 30 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron, la escala de compromiso académico, escala de personalidad resistente académica. Las principales evidencias demostraron que, el compromiso académico predice de forma directa y significativa la resistencia académica; que al mismo tiempo es predicha por la fortaleza y resistencia académica. Por tanto, se concluye que, el compromiso académico se constituye en fortaleza para alcanzar competencias académicas.

Buttazzoni y Casadey (2018); en su investigación, desarrollada en Argentina, que tuvo como propósito identificar los efectos del estrés académico sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para lo cual, desarrollaron un estudio de diseño no experimental, transversal y explicativo; en el que participaron 106 estudiantes de entre 20 y 30 años. Los instrumentos de recopilación de información fueron: escala de estrés académico, escala de rendimiento académico y una ficha sociodemográfica. Los principales hallazgos permitieron evidenciar que, el estrés académico predice de forma inversa el rendimiento académico; dado que, puntajes moderado o superiores de estrés, se asocian con bajas competencias académicas; asimismo, se apreció que, los agentes estresantes tienen que ver el aumento de exigencias, la disposición de los ambientes educativos, y en el aspecto personal, una mala calidad de sueño. Se concluyó que, el estrés tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Soler (2018); en su estudio desarrollado en Catalunya, España; que tuvo como objetivo, establecer la influencia de la resiliencia sobre el estrés académico en estudiantes universitarios. La investigación se desarrolló bajo la metodología no experimental, cuantitativa y explicativa. La muestra estuvo conformada por 400 estudiantes de entre 18 y 22 años de edad. Los instrumentos de recolección de

información fueron: escala de resiliencia, escala de estrés y la escala de autoestima. Las principales evidencias permitieron demostrar que, la resiliencia predice negativamente el estrés académico en estudiantes universitarios; situación similar con la valoración positiva de sí mismos; se describen como los principales agentes evocadores del estrés, las exigencias académicas y las autoexigencias perfeccionistas. Esto permite concluir que, las habilidades resilientes, que permiten afrontar situaciones de tensión y una autoestima apropiada ejercen influencia sobre menor incidencia de estrés en el ámbito académico.

Nacionales

Casahuamán y Nuñez (2022); en su estudio desarrollado en Cajamarca; cuyo objetivo principal fue determinar la relación entre resiliencia y estrés académico en estudiantes de una universidad privada. El diseño de investigación fue descriptivo, correlacional, básico y cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes, quienes respondieron a los instrumentos escala de resiliencia para adolescentes (ERA) y el inventario de estrés académico(SISCO). Los principales hallazgos demostraron que, existe correlación inversa entre resiliencia y estrés académico en los estudiantes, además se muestra un nivel de resiliencia bajo, mientras que el nivel de estrés académico es alto.

Tipismara (2019); en su estudio desarrollado en Lima, que tuvo como finalidad determinar los factores de resiliencia y afrontamiento que predicen el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El diseño de investigación fue no experimental, transversal y explicativo. La muestra estuvo conformada por 596 estudiantes de entre 16 y 21 años de edad. Los instrumentos de recolección de datos fueron: escala de resiliencia, cuestionario de afrontamiento al estrés y escala de rendimiento académico. Los principales resultados han demostrado que, la resiliencia y el afrontamiento predicen el rendimiento académico apropiado; por cuanto, tienen efectos positivos sobre este; asimismo, las habilidades resilientes predicen mejores competencias académicas. Se concluyó que, la promoción de la resiliencia y estrategias de afrontamiento en el ámbito educativo garantizan un mejor rendimiento académico.

Ordoñez (2020) en su estudio desarrollado en Piura, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la resiliencia y compromiso académico en estudiantes universitarios. El diseño de investigación fue no experimental, transversal y correlacional bajo el enfoque cuantitativo. La muestra lo conforman 155 estudiantes entre los 18 a 24 años de edad, quienes respondieron a los instrumentos “Escala de resiliencia” (ER-14) y la escala Engagement UWES-S 17. Los principales hallazgos demostraron que existe relación significativa entre resiliencia y compromiso académico en estudiantes universitarios, además existe una relación entre la variable de resiliencia con sus dimensiones competencia personal y aceptación de uno mismo con las dimensiones de compromiso académico. En donde la resiliencia predomina un nivel alto, muy alto y compromiso académico predomina nivel alto y medio.

Domínguez y Torres (2021); en su estudio realizado en Lima; cuyo objetivo fue analizar el estrés académico, a partir de la predicción de la inteligencia emocional. De diseño no experimental, transversal y explicativo, bajo el enfoque cuantitativo. La muestra lo conformaron 197 estudiantes entre 18 y 34 años de edad; quienes respondieron a los instrumentos escala de estrés académico Sisco y el inventario breve de inteligencia emocional. Los principales hallazgos demostraron que, puntuaciones bajas de estrés académico son predichas por mejores habilidades de inteligencia emocional; asimismo, está última ejerce influencia, sobre todo en el afrontamiento y manejo del estrés, y en ciertos agentes estresante, como el mantenimiento de las relaciones interpersonales; por lo que, se concluyó que, la inteligencia emocional se constituye en estrategias fundamental para mitigar el estrés académico.

Palacios, et al. (2020); en su investigación que fue desarrollada en Lima, que tuvo como propósito determinar si el compromiso académico predice el estrés académico y procrastinación en estudiantes universitarios. El diseño de investigación fue no experimental, de enfoque cuantitativo y tipología causal y transversal. La muestra lo conformaron 181 estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años de edad. Los instrumentos de recolección de datos fueron: la escala de compromiso académico, escala Sisco de estrés académico y el cuestionario de procrastinación. Las evidencias permitieron verificar que el compromiso académico predice, de forma inversa el estrés académico y la procrastinación; siendo la dimensión de mayor

influencia, el vigor. Se concluyó que, el compromiso académico se constituye en una de las habilidades esenciales para evitar la procrastinación y, por ende, en el afrontamiento de situaciones de tensión, derivadas de la formación educativa.

Campos y Garay (2021) en su estudio realizado en Huancayo; con el objetivo de determinar la relación entre la resiliencia y el estrés académico en estudiantes universitarios de la carrera de psicología durante el aprendizaje virtual en una universidad privada. El diseño del estudio es de tipo básico, nivel de correlación, con un diseño transversal no experimental, una muestra de 278 estudiantes, y herramientas de investigación aplicada: La Escala de Resiliencia de Wagnild & Young y el Inventario de estrés académico SISCO SV. El resultado es que existe una relación inversa débil en las variables de resiliencia y estrés académico en los estudiantes de la facultad de psicología durante el período de aprendizaje virtual, por lo que concluyeron que, a mayor resiliencia, menor es el estrés académico y viceversa.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Resiliencia

El abordaje teórico de la resiliencia se remonta a la década de los 70, con el auge de la psicología positiva, que emerge en contraposición de las corrientes tradicionales, cuyos ejes se centraban en aspectos psicopatológicos (Master & Tellegen, 2012). Seligman fue uno de sus principales impulsores, quien enfatiza en entender al ser humano, desde una perspectiva constructivista y positiva, centrado especial atención en sus potencialidades, destrezas y habilidades que le permiten salir fortalecido ante la adversidad (Wagnild, 2009).

La necesidad de estudiar la resiliencia como variable positiva, emerge a razón de la evidencia contrastada en el desarrollo de aquellos niños que podían salir fortalecidos de hogares conflictivos, en los que se apreciaba un deterioro significativo en la dinámica familiar; y que, bien podría haber generado deficiencias en su desarrollo, o condicionado la incidencia de otros trastornos mentales (Luthar, et al., 2006). Desde entonces, se despierta el interés por el abordaje de dichas estrategias que permiten salir fortalecido ante la adversidad.

La resiliencia se conceptualiza como un patrón de adaptación positivo; que se evoca por la necesidad de hacer frente a situaciones de adversidad o contexto de riesgo, que se suscitan como parte de la interacción del individuo (Rutter, 1999). Asimismo, es entendida como un continuo de competencias que desarrolla la persona, con la finalidad de afrontar situaciones de adversidad, salir fortalecido, manteniendo un equilibrio de adaptación; que permita seguir creciendo y responder a las demandas sociales (Luthar, et al., 2006).

Las habilidades resilientes se logran aprender directamente con la exposición a eventos o acontecimiento de adversidad, que han sido superados y de las cuales, el individuo ha salido fortalecido; por lo que, la resiliencia también implica las capacidades aprendidas, que permiten mantener la homeostasis frente a los embates del medio social (Becoña, 2006).

Una de las definiciones de mayor trascendencia, contempla a la resiliencia como un elemento de la personalidad, compuesto de competencias y habilidades que permiten mitigar los efectos adversos y negativos de la exposición a eventos o acontecimiento evocadores de estrés, posibilitando la adaptación y el afrontamiento positivo de las demandas sociales (Wagnild & Young, 1993).

Las capacidades resilientes permiten hacer frente al estrés, que se suscitan en las interacciones consideradas como adversas; pero al mismo tiempo, permiten aprender de la exposición de dichas situaciones, y salir fortalecido, de manera que, el individuo puede reorganizar sus actividades, de forma positiva (Rutter, 2012).

Fundamentación teórica

La resiliencia se explica desde los postulados de la psicología positiva; que tiene como tópico de atención, aquellas capacidades, potencialidades y habilidades que posee y desarrolla el ser humano, y que le permiten mantener un equilibrio entre sus expectativas y las demandas ambientales, así como, la factibilidad para salir fortalecido frente a eventos adversos (Tarragona, 2013). Las primeras aproximaciones teóricas fueron desarrolladas, durante la década de los 70; con el apogeo de la psicología positiva; y cuyo eje se centró en el abordaje de factores

resiliente y de riesgo que convergen como parte de la personalidad del sujeto, y que, al mantener un equilibrio positivo, permiten al ser humano, crecer y desarrollarse, afrontando de forma positiva las tensiones sociales (Ortega & Mijares, 2018).

Durante la década de los 90; las indagaciones de la resiliencia, desde la psicología positiva enfatizaron en entender dicho constructo, no solamente desde aspectos personales, sino también, desde componentes desprendidos de factores de interacción familiares y sociales (Rutter, 2006). Así pues, la resiliencia es el resultado de la correlación de diversos factores, tanto personales, como sociales; que se desarrolla en los diversos escenarios de interacción, entre ello, el núcleo familiar y la socialización con pares; que se concentra en habilidades y estrategias que permiten hacer frente a situaciones evocadoras de estrés; constituyéndose como barrera protectora (Becoña, 2006).

En tal sentido, la resiliencia ya no responde a una postura dicotómica; sino, es el resultado de diversos factores y componentes (Luthar, et al., 2006). Entre estos últimos se destaca la capacidad de afrontar, que se entiende como el emprendimiento motivacional y actitudinal de estrategias resilientes, orientadas a mitigar el estrés de la exposición a eventos o acontecimientos adversos; asimismo, se destaca la necesidad de seguir desarrollándose; que se entiende como un propósito por superar las situaciones o eventos de adversidad, desarrollando un afrontamiento activo, que permita seguir con la cotidianeidad; y también se destaca la necesidad de aumentar competencias resilientes, es decir, aprender del afrontamiento, salir fortalecido y aumentar la capacidad resiliente (Linares, 2015).

La resiliencia es un proceso cíclico, dinámico, cambiante, que se moldea acorde con las interacciones del sujeto (Rutter, 2006). En dicha capacidad, ejercen influencia factores motivacionales y actitudinales, personales y sociales, que condicionarán la capacidad de respuesta frente a situaciones de adversidad; desde la concepción de las habilidades resilientes, pasando por su aprendizaje y consolidación, como repertorio de la personalidad (Wagnild & Young, 1993). En el aprendizaje de habilidades resilientes, también van a influir las estrategias previas que permitan salir fortalecido de eventos adversos; es decir, las valoraciones positivas que se desprendan de los acontecimientos superados (Linares, 2015).

Como parte de la concepción teórica de la resiliencia, se hace énfasis en abordar componentes intervinientes; entre ellos, competencia, autoeficacia y afrontamiento; que si bien, pueden ser atribuidos a la capacidad resiliente, resultan ser menos generales, explícitos y descriptivos de esta última; pues, en la resiliencia confluyen los tres componentes descritos; por lo que, resulta más completa y general (Ortega & Mijares, 2018).

Dimensionalidad

En la propuesta teórica de Wagnild y Young (1993), la resiliencia se constituye en un componente de la personalidad; compuesto de competencias, estrategias y habilidades que permitan mitigar el estrés, como consecuencia de la exposición a acontecimientos o eventos adversos. En dicha postura, se logra identificar dos factores, competencia personal, aceptación de uno mismo y de la vida. El primero hace alusión a las destrezas para la autonomía, autoconfianza, toma de decisiones y perseverancia; mientras que el segundo se refiere a las habilidades para la adaptación, flexibilidad, que permiten encontrar un sentido apropiado para cada vivencia, a lo largo del ciclo vital.

Dimensionalmente, la resiliencia, según el modelo formulado por Wagnild y Young (1993) se clasifica en cinco componentes. La primera, denominada satisfacción personal hace referencia a dotar de un sentido positivo y apropiado a las experiencias cotidianas, desde una perspectiva orientada al desarrollo; es decir, enfocar las vivencias con sentido apropiado, de manera que, permitan convivir armónicamente.

La dimensión ecuanimidad hace alusión a aquellas destrezas que permiten al individuo encontrar un sentido de equilibrio entre las vivencias y las expectativas de vida; es decir, tener un sentido realista entre lo que se desea alcanzar y las capacidades y oportunidades que se posee; así como, encontrar un grado de satisfacción por lo logrado.

La dimensión sentirse bien solo, se refiere a las habilidades que posee el individuo para encontrar un sentido positivo a su existencia, logrando comprender el sentido de su existencia; lo que implica, ser responsable por lo que toma vivir, y emprender acciones, desde las propias capacidades de libertad, integridad y diversidad, para afrontar las demandas ambientales.

La dimensión confianza en sí mismo, tiene que ver con la capacidad del individuo para creer en sus propias habilidades y destrezas, en sus potencialidades para vivir en un medio social demandante y responder a sus expectativas individuales y sociales, siendo autosuficiente y dependiente de sí mismo.

La dimensión perseverancia, hace alusión a la capacidad del individuo para persistir y resistir ante las situaciones o acontecimientos adversos, desde una postura motivacional y actitudinal; en el que confluyen un deseo por la superación y trascendencia, la necesidad de mitigar los efectos negativos del estrés y el aprendizaje y fortalecimiento al poder superar lo negativo en diversos escenarios de interacción.

1.3.2. Compromiso académico

El origen del abordaje teórico del compromiso académico, como variable independiente, sienta sus bases en la consolidación de la psicología positiva, corriente que enfatiza en las potencialidades y capacidades del ser humano, que le permiten desarrollarse de forma óptima (Astin, 1984). Las primeras nociones estaban estrechamente relacionadas con el estudio teórico del compromiso organizacional; de hecho, se considera que el compromiso académico es una extensión de este último, pues el estudiante se encuentra formando parte de una organización que, de alguna manera, presiona para mantenerse dentro de ella (Schaufeli, et al., 2002).

En el abordaje teórico del compromiso académico, que data de la década de los 80 (Astin, 1984), se incluye elementos como el involucramiento, la implicación y la pasión; por lo que, en otros contextos, es estudiado a la par del engagement, que es contextualizado como un estado mental objetivo y de agrado con el trabajo. Aplicado al ambiente educativo se entiende que los estudiantes de alguna manera, llegan a desempeñar tareas laborales (Fredricks, et al., 2004).

El compromiso académico se define como aquellos esfuerzos que ejecuta el educando, con el propósito de cumplir con las demandas educativas y conseguir los objetivos que se pretenden (Kahu, 2013). Por ende, es entendido como un conjunto de actitudes y emociones, caracterizado por esfuerzos, energía y tiempo que el estudiante invierte, con la finalidad de alcanzar sus propósitos académicos, salir airoso y triunfar (Coates, 2005).

Asimismo, es conceptualizado como la implicación e involucramiento que desarrolla el estudiante, respecto de su formación profesional, utilizando competencias y habilidades que le permitan cumplir con las demandas del ambiente educativo en el que se encuentra inmerso (Fredricks, et al., 2004).

Por consiguiente, también es definido como una disposición actitudinal y emocional, de carácter multidimensional, que permite al estudiante, cumplir a las demandas académicas; y que se caracteriza por el mantenimiento constante de una actitud positiva, volición y energía constante, dedicación y concentración en las tareas educativas (Schaufeli, et al., 2006).

En el compromiso académico, además, se incluye un componente afectivo, pues, implica mantener sentimientos positivos hacia la educación, sentimientos de pertenencia hacia la entidad educativa, e interacciones apropiadas con gran parte de los componentes del sistema; y adicionalmente, sentirse comprometido con las actividades extracurriculares de apoyo social, que realiza la institución formadora (Zepke & Leach, 2010).

En la concepción del compromiso académico se pone especial énfasis en su función cohesionadora y mediadora; pues permite al estudiante, egresar de forma satisfactoria de la entidad formadora; y al mismo tiempo, mitigar los efectos nocivos del estrés que podría evocarse de la insatisfacción de demandas (Daura, 2015).

Fundamentación teórica

Desde la teoría constructivista, el compromiso académico se entiende, desde factores motivaciones que desempeña el estudiante para lograr cumplir con sus

expectativas y demandas educativas, las misma que le permitirán desarrollarse y trascender en la vida (Schuetz, 2008). La motivación y disposición para el aprendizaje es uno de los factores intervinientes en el compromiso académico; que implica que, el estudiante deberá estar predispuesto intrínsecamente para emprender acciones orientadas a garantizar una participación exitosa en su desarrollo académico (Zepke & Leach, 2010).

Otro de los factores interviniente en la concepción constructivista del compromiso académico tiene que ver con una responsabilidad transaccional; es decir, la disposición del estudiante para establecer estrategias de interacción provechosas, con los integrantes de la comunidad educativa, garantizando que estos contribuyan con la consecución de sus objetivos (Fredricks, et al., 2004). Asimismo, se destaca al soporte institucional; es decir las percepciones del estudiante, respecto del respaldo que recibe de la institución formadora, en el sentido de que esta permite cumplir con las expectativas (Schuetz, 2008).

Así también, se destaca como uno de los factores intervinientes, la participación ciudadana; que es entendida como, aquellas actividades que realiza la institución formadora, conjuntamente con el estudiante, y que tienen por finalidad, realizar mejoras para la comunidad; cuyas evidencias despertarán el interés para el involucramiento activo (Fredricks, et al., 2004). El compromiso académico involucra un componente cognitivo, que tienen que ver con estrategias efectivas de aprendizaje de competencias académicas que favorecen la promoción del estudiante; un componente afectivo, que tiene que ver con la identificación por la necesidad de aprender y con el establecimiento de relación con los actores educativos intervinientes; y un componente comportamental, que alude a comportamientos concretos, orientados a satisfacer demandas educativas y a conseguir los objetivos planteados (Schaufeli, et al., 2002; Daura, 2015).

Dimensionalidad

En la propuesta del compromiso académico formulada por Schaufeli, et al. (2006); se aprecia una estructura del engagement aplicado al ámbito estudiantil, compuesto de tres dimensiones, vigor, absorción y dedicación.

La dimensión vigor tiene que ver con la disposición del estudiante para invertir suficientes esfuerzos que le permitan tener la energía y resistencia mental necesarias para cubrir con las demandas educativas y salir airoso de los retos y expectativas formuladas, que le permitan trascender.

La dimensión absorción, hace alusión al entusiasmo e inspiración que mantiene el estudiante, durante su formación; y que le permiten enfocarse en dichos desafíos, con la finalidad de cumplirlos a cabalidad.

La dimensión dedicación; tiene que ver con la predisposición del estudiante para focalizar su atención, concentrarse e incluso mantenerse absorto en los propósitos académicos, que le permitan cumplir con sus expectativas de formación profesional.

1.3.3. Estrés académico

Desde su inclusión como parte de la literatura científica, durante la década de los 30, por el médico Hans Selye, el estrés sigue siendo uno de los conceptos más prevalentes en la vida del ser humano (Lazarus, 2000); y es que, dejando de lado la noción patológica, se concibe como un proceso adaptativo, que conduce a la búsqueda de equilibrio y a la puesta en marcha de habilidades que admitan su afrontamiento y superación, por lo que, induce a la acción (Vogel, 1985).

Las primeras nociones teóricas del estrés, fueron estudiadas, a partir de las respuestas que el sujeto emitía, frente a las demandas y tensiones derivadas del medio social; y desde entonces, se han desarrollado una serie de posturas, aproximándolas a los contextos de interacción del sujeto, entre ellas, el ambiente laboral y educativo, principalmente (Lazarus, 2000).

Una definición general, entiende al estrés como un conjunto de respuestas orgánicas frente a cualquier demanda interna o externa, que se evidencia en las repuestas de naturaleza fisiológica, emocional o actitudinal (Shturman, 2005). Es decir, un proceso de tensión, frente a la necesidad de adaptarnos a las diversas presiones del medio social (Orlandini, 1999).

Así mismo, es un transcurso cambiante, dinámico y complicado, que se evoca frente a la valoración de amenaza al equilibrio del ser humano, que tiene como finalidad, propiciar un retorno al homeostasis, por medio del despliegue de

competencias, estrategias y habilidades que permitan el afrontamiento y superación de las tensiones derivadas (Vogel, 1985).

Por otro lado, también es conceptualizado como un proceso sistémico, de naturaleza adaptativa y psicológica; que se suscita como consecuencia de un desequilibrio en la relación persona-entorno; que se manifiesta por una valoración negativa de situaciones o acontecimientos, que evocarán en un conjunto de respuestas y en la puesta en marcha de estrategias de mitigación (Barraza, 2006).

Fundamentación teórica

Las formulaciones teóricas del estrés, han ido progresando a través de los años; pasando de postulados del esquema estímulo-respuesta en la teoría clásica; hasta las más actuales, bajo el esquema persona-entorno, abordada por la teoría cognoscitiva (Arnold & Osorio, 1998). En el estudio teórico del estrés académico, se ha reunido aportaciones de ambas teorías, para explicar su concepción y evolución. Así, abordado por el modelo sistémico, el estrés académico es una variable multidimensional e integral, que básicamente tiene como función la adaptación la persona a las demandas del ambiente, que garantice un equilibrio (Alfonso, et al., 2015). El estrés, bajo este enfoque es un proceso de múltiples variables intervinientes; pues se entiende al individuo como sistema abierto, que está en constante interacción con el medio, y con el que establece un continuo de entrada y salida de demandas y recursos, que permitirían un equilibrio sistémico (Barraza, 2006).

Asimismo, desde el modelo cognoscitivista, el estrés académico, además de responder a los supuestos de la interacción de la persona con el entorno, en un flujo de entrada y salida; debe entenderse desde los procesos que se suscitan dentro, entre ellas, las funciones de conservación y transformación (Berrio & Mazo, 2011). Así, desde el enfoque transaccional, el estrés se concibe y desarrolla, a razón de que, el ser humano interactúa con el entorno, a través de un proceso cognitivo para evaluar las demandas del entorno, de los recursos y estrategias con las que se cuenta para afrontar dichos obstáculos y enfáticamente, desde la forma en que se utilizan habilidades de respuesta ante las tensiones del entorno (Arnold & Osorio, 1998).

Así pues, el estrés académico, desde el enfoque transaccional se desarrolla en fases. Inicialmente debe establecerse una relación persona-entorno; en el que se suscita un evento activador, la apreciación del acontecimiento y la activación orgánica

(Barraza, 2006). En la segunda fase, la persona desarrolla una valoración cognitiva del evento en función de su naturaleza estresante y de los recursos y estrategias con los que dispone, para hacer frente; sean estos personales o sociales; y finalmente, el desequilibrio entre la magnificencia de la valoración del suceso, como potencialmente estresante y de los recursos que se disponen, desencadenará en estrés; el cual se mantendrá, hasta encontrar estrategias apropiadas de afrontamiento y resistencia ante la adversidad (Alfonso, et al., 2015).

Dimensionalidad

En el modelo formulado por Barraza (2006); el estrés académico se suscita a razón de un desequilibrio en la interacción persona-entorno, en el que intervienen, activamente, procesos cognitivos y de afrontamiento. Así, ha formulado una estructura de tres dimensiones, estresores, síntomas y afrontamiento.

La dimensión estresores hace referencia al conjunto factores y eventos, que potencialmente pueden convertirse en estresantes; entre ellos los físicos, psicológicos y sociales (Barraza, 2006). Dentro de este grupo están considerados, entre muchos, las evaluaciones y calificaciones, la asignación de tareas, la relación con los docentes y comunidad educativa, variables externas como el ruido, iluminación, ventilación; así como, el acceso a recursos para desarrollar apropiadamente las labores académicas (Berrio & Mazo, 2011).

La dimensión síntomas, hace referencia al conjunto de respuesta de carácter emotivo, fisiológico y actitudinal que se suscitan como repuesta a la exposición antes un evento o acontecimiento valorado como estresante. Se incluye un conjunto de reacciones físicas, como trastornos del sueño, en la ingesta de alimentos, dolores corporales no relacionados con patologías; reacciones psicológicas, como inquietud, afecto negativo, problemas para mantener la concentración, irritabilidad o agresividad; y reacciones comportamentales, que tienen que ver con dificultades para la interacción social y para el desenvolvimiento personal.

La dimensión afrontamiento, se refiere a las estrategias y habilidades que posee o desarrolla el estudiante, y que le permiten hacer frente a las tensiones derivadas del ambiente educativo; que pueden ser personales o sociales (Barraza, 2006). Dentro

de ella se incluyen habilidades para la comunicación, la planificación, la autovaloración, la búsqueda de apoyo y la religiosidad (Alfonso, et al., 2015).

1.3.4. Resiliencia y compromiso académico como factores explicativos del estrés académico

La resiliencia y compromiso académico se han considerado estados positivismo para la persona, ya que le permite mantener un estado adecuado frente a las diferentes situaciones a las que suelen estar expuestas, sin embargo, las adversidades que enfrentamos a diario pueden conllevar a estados negativos, como es el estrés. Es así que los jóvenes al ingresar a la universidad para alguno pueden ser considerados como una respuesta positiva, en donde se asume con motivación, sin embargo, para otros, puede volverse en una experiencia estresante y difícil de manejar (Hystad, Eid, Laberg, Johnsen & Bartone, 2009).

En ese sentido una de las poblaciones más expuestas a estresores y estados negativos son los universitarios debido al nivel de competencia, lo que significa que los estudiantes enfrentan más desafíos, además de la necesidad de aprender nuevas habilidades, capacidades y competencias, en donde sean capaz de hacer frente de manera óptima a una variedad de obstáculos. Así mismo en los aspectos de inmersión en el desarrollo del aprendizaje, se ha demostrado que el nivel de resiliencia y compromiso académico que pueda tener el estudiante le permite afrontar y mantener situaciones estresantes a lo largo de su vida académica. (Farfán, 2021).

Esto debido a que la resiliencia se caracteriza en tener relaciones de apoyo dentro y fuera de la familia, por lo que crea apoyo y confianza, esto permite que el estudiante mantenga un compromiso ante sus diversas responsabilidades académicas y personales (Hernández & Escobar 2019). Por ende, desarrolla diversas competencias y habilidades como una buena autoestima, autoeficacia, autonomía, inteligencia, optimismo y motivación, de esta manera permite que el estrés sea menos ya que el estudiante afronta los diversos problemas de una forma adecuada, sin embargo, cuando es muy intenso, puede perjudicar seriamente.

1.4. Formulación del problema

¿La resiliencia y el compromiso académico predicen el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022?

1.5. Justificación e importancia del estudio

La presente investigación se justifica por conveniencia; dado que permitirá evidenciar la forma en que la resiliencia y el compromiso académico predicen el estrés académico en estudiantes universitarios; y con mayor trascendencia, en momentos de crisis. Asimismo, por relevancia social; dado que, los hallazgos resultaran de provecho para la población objetivo y la comunidad educativa; pero, al mismo tiempo, para los actores involucrados y comunidad científica; quienes pueden proponer alternativas de solución efectivas, frente a la problemática identificada, en aras de procurar el bienestar de los jóvenes estudiantes.

Al mismo tiempo, se justifica por implicancias prácticas; pues, los resultados que se alcance, permitirán evidenciar la forma en que la resiliencia y sus componentes, y el compromiso académico con sus dimensiones, predicen inversamente el estrés académico en estudiantes universitarios; constituyéndose en un aliciente para la búsqueda de alternativas de solución efectivas. Así también, como valor teórico; dado que, los hallazgos contribuirán con la ciencia y el conocimiento sobre la predicción que se establecen entre variables; fundamentando metodológicamente la exploración de las mismas, desde otros enfoques y diseños.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

La resiliencia y compromiso académico predicen negativamente el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

1.6.2. Hipótesis específicas

Existe relación estadísticamente significativa y negativa entre las dimensiones de resiliencia y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

Existe relación estadísticamente significativa y negativa entre las dimensiones de compromiso académico y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

Las dimensiones de resiliencia y compromiso académico predicen negativamente el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Determinar si la resiliencia y compromiso académico predicen el estrés académico en la población de estudio.

1.7.2. Objetivos específicos

Describir los niveles prevalentes de resiliencia en la población de estudio.

Describir los niveles prevalentes de compromiso académico en la población de estudio.

Describir los niveles prevalentes de estrés académico en la población de estudio.

Conocer la relación entre las dimensiones de resiliencia y las dimensiones del estrés académico en la población de estudio.

Conocer la relación entre las dimensiones de compromiso académico y las dimensiones del estrés académico en la población de estudio.

Identificar si las dimensiones de resiliencia y compromiso académico son predictores del estrés académico en la población de estudio.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, dado que se va a considerar las puntuaciones directas a las pruebas, para el proceso de análisis inferencial (Hernández, et al., 2014). De acuerdo al nivel de investigación, es un estudio explicativo, ya que se analizan las relaciones entre variables para predecir su comportamiento (Ato et al., 2013).

El diseño de estudio corresponde a una investigación no experimental de corte transversal; dado que las variables serán medidas en su estado natural sin manipulación deliberada y transversal porque la investigación se utiliza en único momento (Hernández, et al., 2014).

2.2. Población y muestra

Es una población que puede incluir un grupo limitado o ilimitado de personas que tienen ciertas características y que son capaces de ser observadas (Carrillo, 2015). La población estuvo conformada por 2164 estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad privada de Chiclayo.

Por otro lado, la muestra es parte de una población, la cual se compone de personas seleccionadas o datos responsables de la investigación y el proceso de determinar el valor de uno o más atributos de una variable, ya sea un número finita o infinita de la población (Carrillo, 2015).

Por ende, la presente investigación utilizó el método de muestreo no probabilístico intencional, puesto a que, cada uno de los integrantes de la población tendrán las mismas oportunidades para participar cumpliendo con los criterios de inclusión y exclusión, siendo conformada por 231 estudiantes (107 varones y 124 mujeres) cuyas edades oscilan entre los 18 - 30 años.

Criterios de inclusión

Serán incluidos aquellos estudiantes que tienen vínculo actual en una universidad de Chiclayo y que cursan desde el quinto ciclo.

Serán considerados los estudiantes que, de forma libre y voluntaria decidan participar de la investigación.

Serán incluidos los estudiantes que tengan disponibilidad al proceso de recolección de datos, y que concluya con el estudio.

Criterios de exclusión

Serán excluidos los estudiantes de otros ciclos académicos, o que no presentan vínculo actual con la universidad.

Serán excluidos aquellos estudiantes que no estuvieron presentes durante la recolección de datos, que no consintieron en participar, o que decidieron retirarse antes de concluir el estudio.

2.3. Variables, Operacionalización

Variable 1. Resiliencia

Definición conceptual. Componente de la personalidad, compuesto de competencias y habilidades que permiten mitigar los efectos adversos y negativos de la exposición a eventos o acontecimiento evocadores de estrés, posibilitando la adaptación y el afrontamiento positivo de las demandas sociales (Wagnild & Young, 1993).

Definición operacional. La resiliencia ha sido medida por las puntuaciones obtenidas en la escala de resiliencia Wagnild y Young (1993); adaptada al contexto peruano por Castilla, et al. (2016); mediante una estructura de 5 dimensiones, satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y perseverancia.

Variable 2. Compromiso académico

Definición conceptual. Disposición actitudinal y emocional, de carácter multidimensional, que permite al estudiante, cumplir a las demandas académicas; y que se caracteriza por el mantenimiento constante de una actitud positiva, volición y energía constante, dedicación y concentración en las tareas educativas (Schaufeli, et al., 2006).

Definición operacional. El compromiso académico ha sido medida por las puntuaciones obtenidas en la escala de compromiso académico (UWES-9S) de Schaufeli, et al (2006); adaptada al contexto peruano por Domínguez, et al (2020); mediante una estructura de 3 dimensiones, vigor, absorción y dedicación.

Variable 3. Estrés académico

Definición conceptual. Proceso sistémico, de naturaleza adaptativa y psicológica; que se suscita como consecuencia de un desequilibrio en la relación persona-entorno; que se manifiesta por una valoración negativa de situaciones o acontecimiento, que evocarán en una serie de respuestas orgánicas y en la puesta en marcha de estrategias de mitigación (Barraza, 2006).

Definición operacional. El estrés académico ha sido medida por las puntuaciones obtenidas por el inventario Sisco de estrés académico de Barraza (2007); adaptada al contexto peruano por Ancajima (2017); mediante una estructura de 3 dimensiones, estresores, síntomas y afrontamiento.

Tabla 1**Operacionalización de las variables**

Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Resiliencia (R)	Satisfacción personal (SP)	6, 20, 21 y 25	Escala de resiliencia
	Ecuanimidad (E)	2, 4, 7, 13, 19 y 22	
	Sentirse bien solo (SBS)	1, 3, 5 y 8	
	Confianza en sí mismo (CESM)	9, 10, 11, 15, 16, 17 y 18	
	Perseverancia (P)	12, 14, 23 y 24	
Compromiso académico (CA)	Vigor (V)	1, 2 y 3	Escala UWES-9S
	Absorción (A)	4, 5 y 6	
	Dedicación (D)	7, 8 y 9.	
Estrés académico (EA)	Estresores (E)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8	Inventario SISCO
	Síntomas(S)	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23.	
	Afrontamiento (A)	24, 25, 26, 27, 28 y 29	

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Se utilizó la técnica de encuesta, en la cual se utiliza un conjunto de procesos estandarizados para realizar un análisis sobre una muestra representativa de un conjunto (Gómez,2017).

Instrumento 1. Escala de resiliencia; desarrollada en Estados Unidos por Wagnild y Young (1993); y adaptada en el territorio nacional por Castilla, et al. (2016). Es un instrumento compuesto de 25 reactivos, con un tipo de respuesta Likert de 7 puntos; que valoran las estrategias resilientes en sujetos, a partir de 12 años; por medio de una estructura de 5 factores de primer orden, que corresponde a las dimensiones y un factor de segundo orden que corresponde a la escala general.

La validez, para la versión original fue determinada mediante análisis factorial confirmatorio, por medio de la extracción de componentes principales, con rotación varimax y adecuación muestral de Kaiser ($KMO=,883$); en donde se evidenció que, los reactivos se agrupan en 5 componentes, acorde con el modelo teórico; los cuales representan el 55% de la varianza de la prueba (Wagnild & Young, 1993). En la versión peruana, se determinó validez de contenido por juicio de expertos, en la que participaron 10 jueces que valoraron los reactivos, habiendo coincidido en sus apreciaciones, respecto de la inclusión de estos en la prueba ($V. de Aiken > 0,8$); asimismo, tomando en cuenta la versión original, se realizó análisis factorial confirmatorio, encontrándose valores similares, donde los reactivos, distribuidos en 5 componentes, representan el 52% de la varianza total (Castilla, et al., 2016).

La confiabilidad, en la versión original fue determinada por medio del coeficiente alfa, habiéndose demostrado un valor $\alpha=,877$ a nivel general (Wagnild & Young, 1993). En la adaptación peruana, se tuvo presente los parámetros de la versión original, por ello, se encontró un valor $\alpha=,821$ (Castilla, et al., 2016).

Para efectos del estudio se obtuvo la evidencia de validez basada en el criterio de expertos mediante 5 jueces, las cuales alcanzaron índices $V. de Aiken > .90$, además se realizó el análisis de fiabilidad en una muestra piloto conformada por 30 estudiantes. Los coeficientes de alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza, obteniendo a nivel general un valor $\alpha = .925$, asimismo, los intervalos de confianza revelan que la confiabilidad oscila entre 0.877 - 0.957 siendo aceptables.

Instrumento 2. Escala UWES-9S de compromiso académico, que fue creada en Estados Unidos, por Schaufeli, et al (2006); y adaptada al contexto peruano por Domínguez, et al (2020). Está compuesta de 9 reactivos, en la versión para hispanohablantes, con una opción de respuesta tipo Likert de 7 puntos, que mide los niveles de CA, mediante una estructura de 3 factores de primer orden y un factor general.

La validez, para la versión original, se determinó mediante análisis factorial confirmatorio, por medio de la extracción de máxima verosimilitud, con rotación promix y adecuación muestral Kaiser ($KMO=,898$); en donde se apreció que los reactivos se

agrupan adecuadamente en 3 factores que corresponde al modelo teórico, y que representa el 56,7% de la varianza total; asimismo, se realizó análisis de consistencia interna mediante correlación ítem-test ($r > .4$; $p < .000$); apreciándose valores aceptables (Schaufeli, et al., 2006). En la adaptación peruana se realizó un análisis factorial confirmatorio, siguiendo los parámetros de la versión original, apreciándose una estructura de 3 factores, que presentan el 52% de la varianza ($CFI = .981$; $RMSEA = .112$); por lo que, el instrumento es válido para su uso en universitarios (Domínguez, et al., 2020).

La confiabilidad de la versión original fue determinada mediante coeficiente alfa, apreciándose un valor $\alpha = .912$; para la escala general (Schaufeli, et al., 2006); asimismo, en la adaptación peruana se tomó en cuenta los parámetros de la versión original se halló un valor $\alpha = .792$; por lo que, la escala es fiable (Domínguez, et al., 2020).

Para efectos del estudio se obtuvo la evidencia de validez basada en el criterio de expertos mediante 5 jueces, las cuales alcanzaron índices V. de Aiken $> .90$, además se realizó el análisis de fiabilidad en una muestra piloto conformada por 30 estudiantes. Los coeficientes de alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza, obteniendo a nivel general un valor $\alpha = .0.921$, asimismo, los intervalos de confianza revelan que la confiabilidad oscila entre 0.864 -0.957 siendo aceptables.

Instrumento 3. Inventario Sisco de estrés académico; que fue creado en México por Barraza (2007); y al contexto peruano por Ancajima (2017). Es un instrumento compuesto de 29 reactivos, con un tipo de respuesta Likert; que tiene como finalidad valorar el EA en estudiantes, mediante una estructura de 3 factores principales.

La validez, en la versión original fue determinada mediante análisis factorial confirmatorio, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados; apreciándose que, los reactivos se agrupan acorde con el modelo teórico propuesto, que representa el 40% de la varianza; y que, se correlacionan con la prueba a nivel significativo ($p < .000$); por lo que, el instrumento es válido (Barraza, 2007); asimismo, en la adaptación peruana se evidenció una estructura de 3 factores de primer orden que representan el 43% de la varianza ($RMSEA = .076$; $CFI = .84$); asimismo, se realizó

validez de contenido por juicio de expertos, apreciándose valores aceptables (V. de Aiken > 0,8); para cada uno de los reactivos (Ancajima, 2017).

La confiabilidad, en la versión original fue determinada mediante coeficiente alfa; habiéndose encontrado un valor $\alpha = ,824$ a nivel general (Barraza, 2007); mientras que, en la adaptación peruana, se determinó por coeficiente McDonalds; obteniéndose valores $\omega > 0,7$; a nivel dimensional; y a nivel general, un valor $\alpha = ,876$; por tanto, el instrumento es fiable (Ancajima, 2017).

Para efectos del estudio se obtuvo la evidencia de validez basada en el criterio de expertos mediante 5 jueces, las cuales alcanzaron índices V. de Aiken $> .90$, además se realizó el análisis de fiabilidad en una muestra piloto conformada por 30 estudiantes. Los coeficientes de alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza, obteniendo a nivel general un valor $\alpha = .0.855$, asimismo, los intervalos de confianza revelan que la confiabilidad oscila entre 0.757 -0.919 siendo aceptables.

2.5. Procedimiento de análisis de datos

Para el estudio, se tomó en cuenta los procesos siguientes. Inicialmente se gestionó los permisos interinstitucionales necesarios, se calendarizó las actividades tomando en cuenta la disponibilidad de la institución interviniente. Se preparó el material necesario y se procedió con la aplicación de los instrumentos, habiendo explicado la forma de responder.

Los datos recopilados se ingresaron en una hoja de cálculo Excel para organizarlos, tomando en consideración variables sociodemográficas (edad, sexo, carrera universitaria); categorizarlos y transformarlos en puntuaciones estándares y calificaciones descriptivas de cada variable.

En seguida, los datos se exportaron al programa SPSS 25, donde se procedió con el análisis de distribución de los datos, por medio del proceso estadístico que permitió determinar el criterio de elección para la prueba de hipótesis (sea estadística paramétrica o no paramétrica); se realizó el contraste de las hipótesis por medio de la prueba de regresión múltiple; y se halló los estadísticos descriptivos (frecuencia y porcentajes de prevalencia) de cada variable.

Finalmente, los hallazgos se exportaron al informe de investigación, donde han sido editados y presentados, acorde con los lineamientos de redacción; y se analizaron y contrastados con estudios precedentes.

2.6. Criterios éticos

Se tomarán en cuenta los principios propuestos por la American Psychological Association (2017); que se detallan a continuación:

Respeto por las personas; que implica desarrollar investigación, asumiendo con responsabilidad los procesos y procedimientos; tratando a los participantes e involucrados, como seres íntegros, asumiendo su diversidad cultural, creencias, valores; y la voluntariedad de participación en el estudio.

Asimismo, se considerará el criterio de beneficencia, por medio del cual, el proceso investigativo ha de procurar obtener el mayor beneficio posible y evitar causar daño a los sujetos. En ese sentido, se va a mantener en reserva y confidencialidad los datos de los participantes, procurando obtener previamente un consentimiento para que puedan acogerse al estudio.

Así también, se tomará en cuenta el principio de justicia; que implica otorgar un trato imparcial a cada uno de los participantes de la investigación, evitando discriminaciones. En ese sentido, cada estudiante universitario será tratado con igualdad, en el sentido de asumir sus decisiones y elecciones, con relación a la investigación.

2.7. Criterios de rigor científico

En la presente investigación, se tomarán en cuenta los principios propuestos por Hernández, et al (2014). Consistencia de la investigación; por medio del cual, los procesos de estudio se rigen estrictamente al método científico; y la recopilación de datos, se lleva a cabo por medio de instrumentos válidos y confiables. Asimismo, se considera el criterio de validez interna de la investigación; es decir, valor de verdad; por medio del cual, los datos que se reporten, corresponde estrictamente a los hallados en el contexto de estudio; por tanto, son reales.

III. RESULTADOS

3.1. Resultados en Tablas y Figuras

Análisis Descriptivos

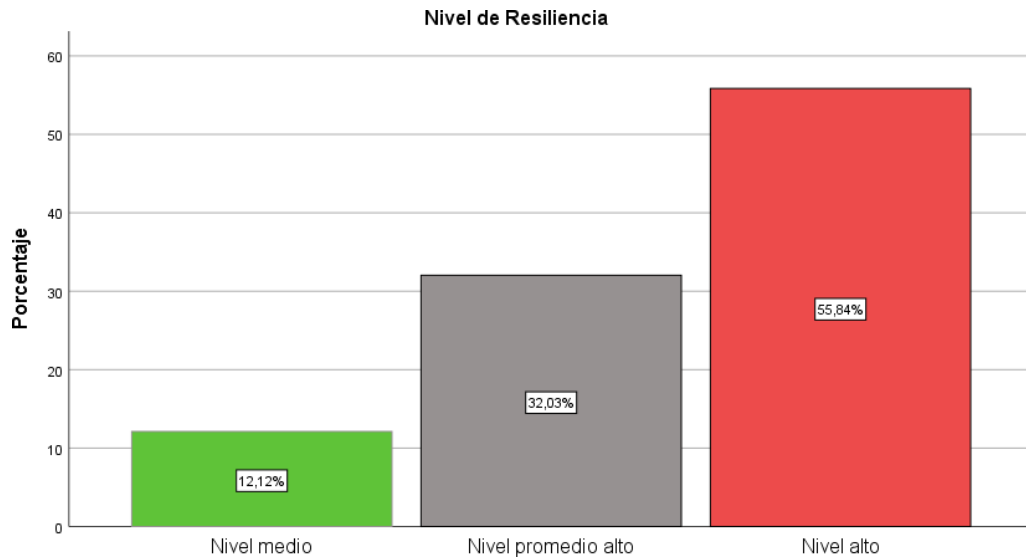


Figura 1. Niveles de resiliencia en estudiantes

Interpretación:

En la figura 1, en relación al nivel de Resiliencia (R) de los estudiantes, se puede observar que predomina un nivel alto 55,84%, posteriormente un nivel promedio alto 32,03% y por ultimo un nivel medio 12,12%.

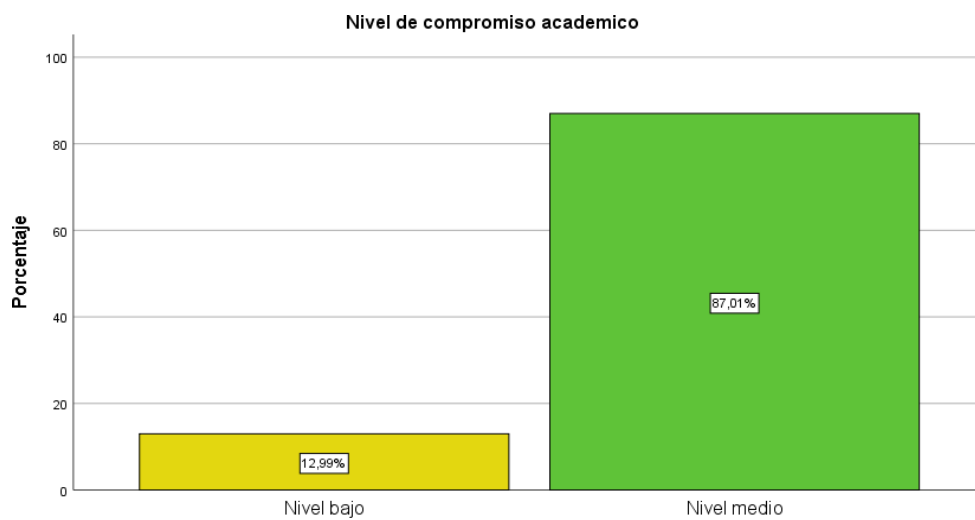


Figura 2. Niveles de compromiso académico en estudiantes

Interpretación:

En la figura 2, referente al nivel de compromiso académico (CA) de los estudiantes, se puede observar que predomina un nivel medio 87,01% y por consiguiente un nivel bajo 12,99%.

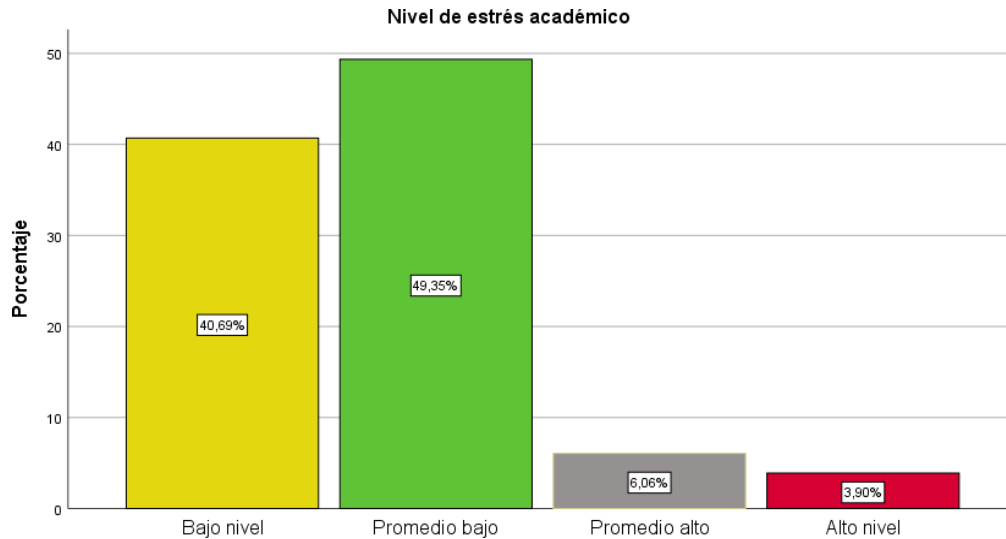


Figura 3. Niveles de estrés académico en estudiantes

Interpretación:

En la figura 3, en cuanto al nivel de estrés académico (EA) de los estudiantes, se puede observar que predomina el nivel promedio bajo 49,35%, por consiguiente, un nivel bajo 40,69%, así mismo el promedio alto 6,06% y por ultimo un alto nivel 3,90%.

Análisis Correlacional

Tabla 1

Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

		EA (N= 231)
Resiliencia	Rho de Spearman	-,216**
	Sig. (bilateral)	,001
	d	Pequeña

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 1 con respecto al análisis inferencial de la correlación entre R y EA, se encontró un p-valor $< \alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la H_0 , de modo que, se ha identificado que existe relación estadísticamente significativa e inversa con tamaño del efecto pequeña.

Tabla 2

Dimensión Satisfacción personal de resiliencia y las dimensiones de estrés académico.

		SP (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,108
	Sig. (bilateral)	,101
	d	Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,390**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,259**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Pequeña

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la H_0

Interpretación

En la tabla 2 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (SP) y las dimensiones del estrés académico (S y A) se encontró un p-valor $< \alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la H_0 , por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, con tamaño del efecto pequeña, no obstante, en la dimensión estresores no existe relación estadísticamente significativa con SP.

Tabla 3

Dimensión ecuanimidad de resiliencia y las dimensiones de estrés académico.

		E (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,100
	Sig. (bilateral)	,130
	d	Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,437**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,202**
	Sig. (bilateral)	,002
	d	Pequeña

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 3 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (E) y las dimensiones del estrés académico (S y A), se encontró un p-valor $<\alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la Ho, existiendo una relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con tamaño del efecto pequeña y mediana, no obstante, en la dimensión estresores no existe relación estadísticamente significativa con E.

Tabla 4

Dimensión Sentirse bien solo de resiliencia y las dimensiones de estrés académico.

		SBS (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,167
	Sig. (bilateral)	,011
	d	Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,480**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,303**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 4 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (SBS) y las dimensiones del estrés académico, se encontró un p-valor $< \alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la H_0 , por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con un tamaño de efecto de cohen pequeña y mediana.

Tabla 5

Dimensión confianza en sí mismo de resiliencia y las dimensiones de estrés académico.

		CESM (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,145*
	Sig. (bilateral)	028
	d	Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,417**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,312**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la H_0

Interpretación

En la tabla 5 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (CESM) y las dimensiones del estrés académico, se encontró un p-valor $< \alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la H_0 , por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con un tamaño de efecto de cohen pequeña y mediana.

Tabla 6

Dimensión perseverancia de resiliencia y las dimensiones de estrés académico.

		P (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,177**
	Sig. (bilateral)	,007
		d Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,445**
	Sig. (bilateral)	<,001
		d Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,256**
	Sig. (bilateral)	<,001
		d Pequeña

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 6 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (P) y las dimensiones del estrés académico, se encontró un p-valor $<\alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la Ho, por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con un tamaño de efecto de cohen pequeña y mediana.

Tabla 7

Compromiso académico y el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

		EA (N=231)
Compromiso Académico	Rho de Spearman	-,186**
	Sig. (bilateral)	,005
		d Pequeña

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 7 referido al análisis inferencial de la correlación entre la compromiso académico y estrés académico, se encontró un p-valor $<\alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la Ho, por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa e inversa con tamaño del efecto pequeña.

Tabla 8

Dimensión vigor de compromiso académico y las dimensiones del estrés académico.

		V (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,136*
	Sig. (bilateral)	,038
	d	Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,524**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Grande
Afrontamiento	Rho de Spearman	,316**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 8 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (V) y las dimensiones del estrés académico, se encontró un p-valor $<\alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la Ho, por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con un tamaño de efecto de cohen pequeña, mediana y grande.

Tabla 9

Dimensión absorción de compromiso académico y las dimensiones del estrés académico.

		A (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,153*
	Sig. (bilateral)	,020
	d	Pequeña
Síntomas	Rho de Spearman	-,463**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,346**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen.

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 9 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (A) y las dimensiones del estrés académico, se encontró un p-valor $<\alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la Ho, por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con un tamaño de efecto de cohen pequeña y mediana.

Tabla 10

Dimensión dedicación de compromiso académico y las dimensiones del estrés académico.

		D (N=231)
Estresores	Rho de Spearman	-,030
	Sig. (bilateral)	,654
	d	Trivial
Síntomas	Rho de Spearman	-,346**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana
Afrontamiento	Rho de Spearman	,424**
	Sig. (bilateral)	<,001
	d	Mediana

Nota: Rho=coeficiente de correlación de Spearman; d=tamaño del efecto cohen

Prueba de Hipótesis

Sig>.05, Se acepta la Ho

Interpretación

En la tabla 10 referido al análisis inferencial de la correlación entre la dimensión (D) y las dimensiones del estrés académico (S y A), se encontró un p-valor $<\alpha$ (0.05); lo cual significa que se rechaza la Ho, por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa, inversa y lineal con tamaño del efecto mediana, no obstante, en la dimensión estresores no existe relación estadísticamente significativa con D.

Análisis Predictivo

Tabla 1

Regresión lineal entre resiliencia, compromiso académico y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

Modelos	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	t	p
Modelo 1	6,919	,057	,049	88,105	3,864	22,799	<.001
Modelo 2	13,805	,057	,053	87,983	3,835	22,941	<.001

Modelo 1. Predictores: COMPROMISO ACADÉMICO, RESILIENCIA

Modelo 2. Predictores: RESILIENCIA

Variable dependiente: ESTRÉS ACADÉMICO

Interpretación

Para determinar si resiliencia y compromiso académico actúan como predictores del estrés académico, se llevó a cabo una regresión hacia atrás, en dos modelos. Los resultados de la Tabla 1, muestra que todos los índices de significancia, son adecuados y que en conjunto de resiliencia con compromiso académico explican el 4,9% de la variable estrés académico, en tanto la resiliencia explica el 5,3% de la variable dependiente. Así mismo los indicadores de multicolinealidad VIF (Variance inflation factor) inferiores a 10 y los valores de tolerancia mayores a .20 indican que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo y por último el indicador de Drubin Watson de 1,356, valor próximo a las dos unidades, lo que permite una generalización de los datos.

Tabla 2

Regresión lineal entre las dimensiones de resiliencia, compromiso académico y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

Modelos	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	t	p
Modelo 1	5,063	,154	,124	87,081	3,768	23,111	<.001

Modelo 1. Predictores: DEDICACIÓN, PERSEVERANCIA, VIGOR, SATISFACIÓN PERSONAL, SENTIRSE SOLO, ABSORCIÓN, CONFIANZA EN SI MISMO, ECUANIMIDAD

Variable dependiente: ÉSTRES ACADEMICO

Interpretación

Para determinar si las dimensiones de resiliencia y compromiso académico actúan como predictores del estrés académico, se llevó a cabo una regresión hacia atrás, basado en un solo modelo. Los resultados de la Tabla 2, muestra que todos los índices de significancia, son adecuados y que, en conjunto a las dimensiones de resiliencia (P, SP, SBS, CESM, E) y a las dimensiones de compromiso académico (D, A, V) explica el 12.4 % de la variable estrés académico. Así mismo los indicadores de multicolinealidad VIF (Variance inflation factor) inferiores a 10 y los valores de tolerancia mayores a .20 indican que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo y por último el indicador de Drubin Watson de 1,449, valor próximo a las dos unidades, lo que permite una generalización de los datos.

3.2. Discusión de resultados

La presente investigación tuvo como finalidad determinar si la resiliencia y compromiso académico predicen el estrés académico en estudiantes de una Universidad Privada de Chiclayo. Según los resultados obtenidos determina que los índices de significancia, son adecuados y que en conjunto de resiliencia con compromiso académico explican el 4.9% de la variable estrés académico, en tanto la resiliencia explica el 5.3% de la variable dependiente, con un indicador de Drubin Watson de 1,356, lo que refiere que existe un porcentaje bajo de prevalencia predictiva. Estos resultados coinciden con la investigación que realizó Palacios, et al. (2020) quien identificó que el compromiso académico constituye en una de las habilidades esenciales para evitar la procrastinación y, por ende, en el afrontamiento de situaciones de tensión, derivadas de la formación educativa. Así mismo Tipismara (2019) donde sus principales resultados han demostrado que, la resiliencia y el afrontamiento predicen el rendimiento académico apropiado; asimismo, las habilidades resilientes predicen mejores competencias académicas.

De acuerdo a lo analizado el predictor más relevante es la resiliencia, que es un factor mediador ante situaciones adversas donde el individuo moviliza los recursos internos para sobreponerse y desarrollar respuestas adaptativas y eficaces.

Basado en evidencias empíricas de Hystad, Eid, Laberg, Johnsen & Bartone, (2009) sostiene que la resiliencia y el compromiso académico se han considerado estados positivos para la persona, ya que le permite mantener un estado adecuado frente a las diversas situaciones a las que suelen encontrarse expuesto, sin embargo, las adversidades que a diario enfrentan pueden conllevar a estados negativos, como es el estrés, por ende, pueden ser considera para algunos estudiantes como una experiencia positiva, la cual es asumida con motivación; sin embargo, para otros, puede convertirse en una experiencia estresante, siendo difícil de manejar. Por su parte Farfán (2021) plantea que los universitarios están más expuestas a estresores y estados negativos debido al nivel mayor de competitividad, por ende, se ha identificado que a mayor nivel de resiliencia y compromiso académico que pueda tener el estudiante le permite afrontar y mantener la capacidad de poder sobreponerse a situaciones estresantes a lo largo de su vida académica.

En cuanto al nivel de resiliencia en los resultados alcanzados, se puede apreciar que los estudiantes universitarios predominan un nivel de resiliencia alto de 55,84%, posterior a ello un nivel promedio alto 32,03% y por último un nivel medio 12,12%, demostrando que los estudiantes sean seguros, persistentes, decisivos y tolerantes a la frustración. Estos resultados se asemejan al estudio realizado por Ordoñez (2020) quien determina un nivel de prevalencia alto de resiliencia con un (38,1%) y muy alto (56,1%). Sin embargo, son totalmente opuesto a los resultados de la investigación Casahuamán y Nuñez (2020), quien efectuó un estudio que los resultados frente a la resiliencia predominan un nivel bajo con (54%).

En relación con lo mencionado queda claro que el estudiante universitario tiene las competencias necesarias para afrontar los diversos desafíos que se dan durante la carrera universitaria, para lo cual se han tenido que adaptar a las nuevas modalidades de estudio y comprometerse para conseguir un buen rendimiento académico.

Haciendo un análisis teórico según lo que menciona Luthar, et al., (2006) la resiliencia es entendida como un conjunto de competencias que desarrolla la persona, con la finalidad de afrontar situaciones de adversidad, salir fortalecido, manteniendo un equilibrio de adaptación; que permita seguir creciendo y responder a las demandas

sociales. De igual manera menciona Wagnild & Young (1993) que la resiliencia les permite mitigar los efectos adversos y negativos de la exposición a eventos o acontecimiento evocadores de estrés, posibilitando la adaptación y el afrontamiento positivo de las demandas sociales.

Desde otro aspecto Rutter (2006) refiere que dicha capacidad ejerce influencia factores motivacionales, actitudinales, personales y sociales, que condicionarán la capacidad de respuesta frente a situaciones de adversidad; desde la concepción de las habilidades resilientes, pasando por su aprendizaje y consolidación, como repertorio de la personalidad.

Por consiguiente, en los niveles de compromiso académico en los estudiantes, se apreció un nivel de prevalencia medio de 87,01% evidenciando tener una adecuada capacidad para el desarrollo de las diversas actividades académicas y por consiguiente un nivel bajo 12,99%. Sin embargo, un estudio realizado por Ordoñez (2020) mostró en sus resultados que predomina el nivel alto (91%) y medio (8%) con respecto al compromiso académico.

Desde un aspecto teórico, Schuetz (2008) afirma que el compromiso académico se entiende, desde factores motivacionales que desempeña el estudiante para lograr cumplir con sus expectativas y demandas educativas, las misma que le permitirán desarrollarse y trascender en la vida. Es así que, Zepke y Leach (2010) menciona que a mayor sea la motivación y disposición del estudiante para el aprendizaje mejor serán los factores intervinientes en el compromiso académico; que implica que, deberá estar predispuesto intrínsecamente para emprender acciones orientadas a garantizar una participación exitosa en su desarrollo académico.

Con respecto a los resultados obtenidos se halló que el nivel de estrés académico predomina un nivel promedio bajo de 49,35%, por consiguiente, de un nivel bajo 40,69%, posteriormente el nivel promedio alto 6,06% y un nivel alto de 3,90%, lo que demuestra que los estudiantes afrontan las diversas situaciones estresantes de una manera adecuada.

En relación con lo mencionado queda claro que ha ocurrido un proceso de adaptación frente a la educación virtual, lo cual ha generado que los estudiantes tengan un mejor manejo del estrés académico, frente a la sobrecarga de tareas y trabajos que tienen que realizar diariamente.

De esta manera en la investigación de Domínguez y Torres (2021); demostraron que, puntuaciones bajas de estrés académico son predichas por mejores habilidades de inteligencia emocional; asimismo, esta última ejerce influencia, sobre todo en el afrontamiento y manejo del estrés académico. Sin embargo, son totalmente opuestos a los resultados de la investigación de Casahuamán y Nuñez (2022) quien efectuó un estudio acerca de resiliencia en adolescentes y el estrés académico, teniendo como resultado final que la mayoría posee un nivel alto en estrés académico.

De acuerdo al análisis correlacional se evidencian en los resultados que existe una correlación significativa ($p < .01$) e inversa entre resiliencia y estrés académico, es decir que a mayor puntaje de resiliencia menor es el estrés académico. Es importante recalcar que el Rho (-,216) es negativo relacionándose de forma inversa, así como lo afirma en su investigación Campos y Garay (2021) que existe correlación entre las dos variables que obtuvo como resultado una relación inversa débil entre resiliencia y estrés académico en universitarios de psicología donde concluye que, a mayor resiliencia, menores niveles de estrés académico y viceversa.

En cuanto a conocer la correlación entre las dimensiones de resiliencia y las dimensiones del estrés académico en estudiantes. Se aprecia una relación altamente significativa ($p < .01$) entre las dimensiones de resiliencia (SP, E, SBS, CES y P) con las dimensiones del estrés académico (E, S y A). Es importante mencionar que en algunas dimensiones tienen a relacionarse de manera inversa, lo que significa que a mayor resiliencia menor es el estrés académico, sin embargo, a menor satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo y perseverancia van a mantener dificultades para la interacción social y para el desenvolvimiento personal. No obstante, no existe relación significativa en la dimensión del estrés académico (E) con las dimensiones de resiliencia (SP y E). Además, los resultados obtenidos no se pueden evidenciar con otros trabajos previos ya que no se han identificado estudios que hayan analizado la correlación con dichas dimensiones. Por ende, al realizar el sustento teórico según la postura de Becoña (2006) menciona que la resiliencia es el resultado de la correlación de diversos factores, tanto personales, como sociales; que se desarrolla en los diversos escenarios de interacción, entre ellos, el núcleo familiar y la socialización con pares; que se concentra en habilidades y estrategias que permiten hacer frente a situaciones evocadoras de estrés; constituyéndose como barrera protectora.

Por otro lado, en base al análisis correlacional entre compromiso académico y estrés académico se evidencian en los resultados que existe una correlación significativa ($p < .01$), es importante recalcar que el Rho (-,186) es negativo y se relaciona de manera inversa. Estos resultados también lo evidencia Buttazzoni y Casadey (2018) donde menciona que el estrés académico predice de forma inversa el rendimiento académico; dado que, puntajes moderado o superiores de estrés, se asocian con bajas competencias académicas; asimismo, se apreció que, los agentes estresantes tienen que ver el aumento de exigencias, la disposición de los ambientes educativos, y en el aspecto personal, una mala calidad de sueño, por lo tanto, el estrés tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Con respecto a conocer la relación entre las dimensiones de compromiso académico (V, A y D) y las dimensiones del estrés académico estresores (S y A), se encontró un p-valor $< \alpha$ (0.05) existiendo una correlación altamente significativa, recalcando que en algunas dimensiones tienden a relacionarse de manera inversa. Estos resultados son similares a un estudio realizado por Marrero (2020); donde ha demostrado que el estrés académico predice de forma inversa y significativa el rendimiento académico; asimismo, los estudiantes con mejor rendimiento académico, presentan menores niveles de agotamiento. Por ello, el estrés académico constituye una limitante para alcanzar competencias académicas y conseguir los objetivos propuestos.

Al identificar si las dimensiones de resiliencia y compromiso académico son predictores del estrés académico en estudiantes, se obtuvo como resultado los índices de significancia son adecuados y que, en conjunto a las dimensiones de resiliencia (P, SP, SS, CESH, E) y a las dimensiones de compromiso académico (D, A, V) explica el 12,4 % de la variable estrés académico, con un indicador de Drubin Watson de 1,449, lo que refiere que existe una predicción significativa. Estos resultados no se pueden evidenciar con otros trabajos previos, al no haberse identificado estudios que hayan analizado la predicción con dichas dimensiones. Sin embargo, existen aportes con respecto a las variables, que dan respuesta a los resultados obtenidos, como indica Soler (2018) mientras existan más habilidades resilientes, los estudiantes afrontaran situaciones de tensión y una autoestima apropiada ejercen influencia sobre menor incidencia de estrés en el ámbito académico.

3.3. Aporte práctico

Por otra parte, la investigación contribuirá a ampliar datos sobre resiliencia, compromiso académico y su incidencia con el estrés, de esta manera contrastarlos con otros estudios similares. Además, el estudio permite identificar aspectos descriptivos, correlacionales y predictivos, por lo que proporcionará información útil para mejorar el conocimiento sobre el alcance del problema que existe y las maneras de poder prevenirlo.

Sin embargo, dentro de las limitaciones se pudo resaltar el acceso limitado para llegar a la población y cumplir con el tamaño de muestra propuesta en un inicio. Así mismo, las carencias de estudios previos sobre la investigación y los efectos longitudinales entorno al periodo disponible para investigar.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

- Se identificó que la resiliencia y el compromiso académico predicen el estrés académico, ya que a mayor resiliencia y compromiso académico menor es el estrés académico.
- Se ha identificado que la muestra de estudio predomina un nivel de resiliencia alto, el cual presenta confianza, deseo de superación y tolerancia a la frustración.
- Se ha observado que compromiso académico se predomina un nivel medio, lo cual da a entender que los estudiantes se comprometen con sus estudios.
- Se ha identificado que en estrés académico se predomina el nivel promedio bajo, lo que significa que los estudiantes afrontan situaciones adversas.
- Existe correlación significativa en las dimensiones de resiliencia y las dimensiones del estrés académico (E, S y A) lo que significa que los estudiantes tienden a lograr sus objetivos con esfuerzo y dedicación. Sin embargo, no existe relación entre las dimensiones de resiliencia (SP y E) con la dimensión del estrés académico (E).
- Existe una correlación significativa en las dimensiones de compromiso académico y con las dimensiones del estrés académico (E, S y A), sin embargo, no se encontró correlación en la dimensión de compromiso académico (D) con la dimensión (E) del estrés académico.
- Las dimensiones de resiliencia y compromiso académico predicen el estrés académico, lo cual significa que los estudiantes superan situaciones adversas y tienden a comprometerse con sus tareas académicas.

4.2. Recomendaciones

- Se recomienda realizar talleres psicoeducativos que logren disminuir el estrés académico en los estudiantes y obtengan mayor información de cómo afrontar situaciones estresantes.

- Se sugiere que los universitarios se involucren más con sus actividades académicas, en donde fomenten su resiliencia, de tal forma que ayudará en su desarrollo personal y académico.
- Se sugiere ejecutar programas para un buen desarrollo de la resiliencia y compromiso académico en los estudiantes, lo cual será la forma de prepararlos ante las situaciones adversas, en donde se logre un resultado favorable.
- Se sugiere a los miembros que conforman la Escuela Profesional de Psicología que ejecuten talleres de prevención y promoción en el desarrollo de los estudiantes para mejorar los niveles de estrés académico y fortalecer la resiliencia.
- Ampliar la investigación de las variables tocadas en este proyecto investigativo en el ámbito académico y con una población más amplia.

REFERENCIAS

- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Revista Edumecentro*, 7(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013
- Alvarado, D. & Berra, S. (2021). Retorno presencial a universidades en México y consecuencias de la salud mental por pandemia. *Revista Cientific*, 6(21), 252-266. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.13.252-266>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Ancajima, L. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/650>
- Arias, P., García, F., Lobos, K. & Flores, S. (2020). Fortalezas del carácter como predictores de personalidad resistente académica y compromiso académico. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 19-32. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i2.2109>
- Arnold, M. & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta Moebio*, 3, 40-49. <https://www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.html>
- Astin, A. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308. <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>
- Ato, Manuel., López, Juan J., & Benavente, Ana. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Revista Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-130. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico*. <https://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Buttazzoni, M. & Casadey, G. (2018). *Influencia de la calidad del sueño y el estrés académico en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Argentina]. Archivo digital. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/559>
- Casahuamán, E y Nuñez, A. (2022). RESILIENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA, 2021. (Título de Licenciadas en Psicología). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Cajamarca, Perú.
- Castilla, H., Coronel, J., Bonilla, A., Mendoza, M. & Barboza, M. (2016). Validez y confiabilidad de la escala de resiliencia (scale resilience) en una muestra de estudiantes y adultos de la ciudad de Lima. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 121-136.
- Campos, M & Garay, Erick. (2021). RESILIENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE APRENDIZAJE VIRTUAL DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE HUANCAYO-2020. [Título Profesional de Psicólogo, Universidad Peruana Los Andes].

<http://www.repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/2247/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carrillo, A. (2015). Población y Muestra. Mexico: Universidad Autonoma del Estado de Mexico.

Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36
<https://doi.org/10.1080/13538320500074915>

Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico: panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54-75.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/254>

Domínguez, S. & Torres, I. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional sobre el estrés académico en estudiantes de universidades privadas de Lima en tiempos de pandemia*. [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Archivo digital. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/11312>

Domínguez, S., Sánchez, A. & Fernández, M. (2020). Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7-23. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>

Espejo, T., Lozano, A. & Fernández, A. (2018). Revisión sistemática sobre la resiliencia como factor influyente en el transcurso de la etapa adolescente. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 32-40.
<http://hdl.handle.net/10481/48960>

Estrada, E., Gallegos, N., Mamani, H. & Huaypar, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, 221-243.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>

Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Farfán, J. (2021). Relación entre resiliencia con el nivel de compromiso académico (engagement) de internos de medicina de la universidad ricardo palma durante la pandemia por Covid-19. [Tesis de bachiller]. Recuperado de: <https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/3907/TESIS-COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, M. (2017). Introducción a la metodología de la investigación científica. Editorial Brujas.

Gutiérrez, J., Lobos, M. & Chacón, E. (2020). *Síntomas de ansiedad por la COVID-19, como evidencia de afectación de salud mental en universitarios salvadoreños*. <http://hdl.handle.net/11298/1171>

Gutiérrez, M., Alberola, S. & Tomás, J. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555. <https://doi.org/10.15581/004.34.535-555>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación científica* (6ta ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores

Hernández, A., Escobar, S. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (1), 129 – 148.

Huanca, J., Supo, F., Sucari, R. & Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>

Hystad, W., Eid, J., Laberg, J., Johnsen, H. & Bartone, P (2009). Academic stress and health: exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 421-429.

Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, 758-773 <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

- Lazarus, S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Linares, R. (2015). *Resiliencia o la adversidad como oportunidad*. España: El Prado Psicólogos.
- Lovón, M. & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 558-573. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Luthar, S., Sawyer, J. & Brown, P. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: past, present and future research. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 105-115. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.009>
- Macías, M., Gama, L., Zurita, M. & Rodríguez, F. (2020). Una mirada a la historia para la resiliencia ante el covid-19. *Kuxulkab'*, 26(56), 79-92. <https://doi.org/10.19136/kuxulkab.a26n56.3847>
- Marrero, M. (2020). *Burnout y estrés académico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología*. [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. Archivo digital. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24023/Burnout%20y%20estres%200academico%20y%20su%20relacion%20con%20el%20rendimiento%20academico%20en%20estudiantes%20de%20psicologia.pdf?sequence=1>
- Master, A. & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Orellana, C. & Orellama, L. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 120-143. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>

- Ordoñez, D .(2020). Resiliencia y compromiso académico en estudiantes de una universidad de Quevedo, 2020. [Tesis de maestría, Universidad de Quevedo de Piura]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47952>
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, S. & Mijares, B. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 39(13), 30-43. <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/39/art3.pdf>
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M. & Mondragón, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cuadernos de Salud Pública*, 36(4), 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Palacios, J., Belito, F., Bernaola, P. & Capcha, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista MultiEnsayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>
- Palomino, C. (2020). Trastornos por estrés debido a la cuarentena durante la pandemia por la COVID-19. *Horizonte Médico*, 20(4), 1-18. <http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n4.10>
- Perlacios, C. (2020). *Factores asociados al estrés académico en estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Archivo digital. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11212>
- Quintero, C. (2021). Depresión en estudiantes universitarios derivada del Covid-19: un modelo de clasificación. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.18270/chps.v21i1.3712>

- Restrepo, J., Sánchez, O. & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Roble, M., Junco, S. & Martínez, P. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por covid-19. *CuidArte*, 10(19), 1-18. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=98560>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Samamé, C. (2020). *Malestar psicológico en estudiantes universitarios durante la "segunda ola" de la pandemia de covid-19*. XVIII Reunión Nacional y VII Encuentro Internacional de la AACC. <http://aacconline.org.ar/ocs/index.php/RAACC2021/RAACC2021/paper/view/779>
- Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burn out and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schuetz, P. (2008). A theory-driven model of community college student engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4), 305-324. <https://doi.org/10.1080/10668920701884349>
- Shtuman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: Edamex

- Soler, A. (2018). *Casi perfecto: influencia del perfeccionismo, la autoestima y la resiliencia en el estrés percibido en estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Universitat Ramon Llull]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/2072/374687>
- Tamayo, M., Miraval, Z. & Mansilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del covid-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 10(2): 343-354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia Psicológica*, 31, 115-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100011>
- Tipismana, O. (2019). Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes en universidades privadas. *Revista REICE*, 17(2), 1-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- Vogel, W. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *Neuropsychobiology*, 13(3), 129-135. <https://doi.org/10.1159/000118175>
- Wagnild, G. (2009). A review of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17, 105-133. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7850498/>
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177 <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

ANEXOS

AUTORIZACIÓN DE PERMISO PARA RECOLECCIÓN DE DATOS



"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

Pimentel, 21 de junio de 2022

Señor:

Dr. Castillo Hidalgo, Efrén Gabriel
Docente de Investigación II-A y B

Presente. -

ASUNTO: *Respuesta a la solicitud de autorización de Permiso para recolección de Datos de Investigación De Estudiantes.*

Sirva el presente para saludarlo muy cordialmente y a su vez dar respuesta a la carta de permiso para la Recolección de Datos de Investigación, recibida el 21 de junio por su despacho del Curso de Investigación II grupo A Y B.

Al respecto la suscrita autoriza la aplicación de instrumentos para las investigaciones citadas en el documento adjunto a desarrollarse a estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología.

Sin otro particular me despido de usted.

Atentamente.

The signature block contains a circular official stamp of the Universidad Señor de Sipán, Faculty of Psychology, and the name of the director, Dra. Zuleimy I. Bujarrano Benites. A handwritten signature in blue ink is written over the stamp. Below the stamp, the text reads: 'Dra. Zuleimy I. Bujarrano Benites' and 'Dirección de EP Psicología'.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo:

_____;
identificado/a con DNI N°: _____, estudiante del _____ ciclo;
de _____ la _____ Universidad:

MANIFIESTO QUE:

CONSIENTO en la participar de la investigación denominada: “Resiliencia y compromiso académico como predictores del estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022”, desarrollada por las estudiantes del XI Ciclo de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Señor de Sipán: Suclupe Oliva Noelia Elizabeth - Trujillano Castro Kiara Eugenia

RECONOZCO que, he sido informado(a) y también que, he leído detenidamente los alcances de la investigación y de mi participación en dicho proceso; los mismos que a continuación se detallan:

- La investigación tiene por objetivo recabar datos en un momento único, a fin de comprobar, mediante análisis estadísticos si la resiliencia y compromiso académico predicen el estrés académico en estudiantes universitarios.
- MI PARTICIPACIÓN CONSISTE EN DAR RESPUESTA A 3 CUESTIONARIOS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE: la escala de resiliencia, la escala compromiso académico y escala de estrés académico. El tiempo de aplicación es variable, siendo el promedio de 30 minutos.
- La investigación se desarrolla en un marco de respeto, responsabilidad y protección de la integridad de los participantes, de manera que los datos recogidos se presentan en ESTRICTO ANÓNIMO (no se consignará el nombre).
- El desarrollo de la investigación, ha sido previamente coordinado con las autoridades universitarias, a fin de recibir el contacto por medio de la plataforma Google Forms.
- Los aportes de la investigación permitirán comprobar inferencias teóricas en nuestro contexto; por lo que, se podrá proponer alternativas de solución, que favorezcan el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios.

Para dar fiel testimonio de mi CONSENTIMIENTO, firmo el presente documento.

Chiclayo, _____ de _____ de 2022.

Firma
DNI N°: _____

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

FECHA: ____ / ____ / ____

EDAD: _____

SEXO:

M

F

CICLO: _____

ESCUELA PROFESIONAL: _____

VIVE CON:

a) Padres y hermanos

b) Solo madres y hermanos

d) Solo hermanos

e) Otros: _____

QUIEN COSTEA SUS ESTUDIOS:

a) Padres

b) Uno mismo

c): Familiares

c) Otros: _____

CONECTIVIDAD:

a) Conexión domiciliaria

b) Wifi

c) Plan de datos

N° HORAS POR DÍA: _____

DESDE QUE DISPOSITIVO RECIBE SUS CLASES:

a) Computadora

b) Laptop

c) Tablet

d) Teléfono celular

Cuestionario 1

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de frases sobre la forma de ser habitualmente. Responde a cada una de ellas, en relación con tu forma de pensar, sentir y actuar; tomando en consideración las opciones:

Totalmente en desacuerdo	TD	Parcialmente de acuerdo	PA
En desacuerdo	ED	De acuerdo	DA
Parcialmente en desacuerdo	PD	Totalmente de acuerdo	TA
Indiferente	I		

N°	Frases	TD	ED	PD	I	PA	DA	TA
1	Cuando planifico algo lo realizo.							
2	Soy capaz de resolver mis problemas.							
3	Soy capaz de hacer las cosas por mí mismo(a), sin depender de los demás.							
4	Para mí es importante mantenerme interesado(a) en algo.							
5	Si debo hacerlo, puedo estar solo(a).							
6	Estoy orgulloso(a) de haber podido alcanzar metas en mi vida.							
7	Generalmente me tomo las cosas con calma.							
8	Me siento bien conmigo mismo(a).							
9	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.							
10	Soy decidido(a).							
11	Soy amigo(a) de mí mismo(a).							
12	Rara vez me pregunto sobre la finalidad de las cosas.							
13	Considero cada situación de manera detallada.							
14	Puedo superar las dificultades porque anteriormente he experimentado situaciones similares.							
15	Soy autodisciplinado(a).							

16	Por lo general encuentro de que reírme.							
17	La confianza en mí mismo(a) me permite atravesar momentos difíciles.							
18	En una emergencia, soy alguien en quien pueden confiar.							
19	Usualmente puedo ver una situación desde varios puntos de vista.							
20	A veces me obligo a hacer cosas, me guste o no.							
21	Mi vida tiene sentido.							
22	No me aflijo ante situaciones sobre las que no tengo control.							
23	Cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida.							
24	Tengo suficiente energía para lo que debo hacer.							
25	Acepto que hay personas a las que no les agrado.							

Questionario 2

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con tus estudios. Valora cada una de ellas, según consideres, marcado con una “X” la opción que mejor te identifique. Para ello, toma en cuenta las opciones que se muestran:

Nunca	N
Casi nunca	CN
Algunas veces	AV
Regularmente	R
Bastantes veces	BV
Casi siempre	CS
Siempre	S

N°	Afirmaciones	N	CN	AV	R	BV	CS	S
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía							
2	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a clases.							
3	Cuando me levanto por las mañana, me apetece ir a clases o estudiar.							
4	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios							
5	Estoy inmerso en mis estudios							
6	Me dejo llevar, cuando realizo mis tareas como estudiantes.							
7	Estoy entusiasmado con mi carrera							
8	Mis estudios me inspiran cosas nuevas							
9	Estoy orgulloso de hacer esta carrera							

Cuestionario 3

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de fases relacionadas con el estrés que se suscita dentro del entorno académico. Responde a cada una de ellas, tomando en consideración las opciones que se señalan:

Nunca	N	Casi siempre	CS
Rara vez	RV	Siempre	S
Algunas veces	AV		

Señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:		N	RV	AV	CS	S
1	Las competencias con los compañeros.					
2	Sobrecarga de tareas y trabajos.					
3	La personalidad y el carácter de los profesores.					
4	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación).					
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (ensayos, mapas conceptuales, fichas de trabajo, etc.).					
6	No entender los temas que se abordan en la clase.					
7	Mi participación en clase (responder preguntas, exponer)					
8	El tiempo limitado para hacer el trabajo.					
Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones cuando estabas preocupado o nervioso		N	RV	AV	CS	S
9	Trastornos de sueño (insomnio, pesadillas).					
10	Fatiga crónica (cansancio permanente).					
11	Dolores de cabeza.					
12	Problemas de digestión, dolores abdominales o diarrea.					
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo/a).					

16	Sentimiento de depresión y tristeza.					
17	Ansiedad, angustia o desesperación.					
18	Problemas de concentración.					
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					
20	Conflictos o tendencias a polemizar o discutir.					
21	Aislamiento de los demás.					
22	Desgano para realizar las labores escolares.					
23	Aumento o reducción del consumo de alimentos.					
Señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o nerviosismo		N	RV	AV	CS	S
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
25	Elaboración de un plan y ejecución de tareas.					
26	Elogios a mí mismo(a).					
27	La religiosidad					
28	Búsqueda de información sobre la situación					
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					

RESULTADOS

Evidencias de validez basada en el contenido del Inventario Sisco.

En la Tabla 1 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión estresores del Inventario Sisco. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 1

Índice V. de Aiken de la dimensión Estresores

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
1	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
2	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
3	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
4	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
5	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
6	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
7	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
8	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 2 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión síntomas del inventario Sisco. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 2***Índice de V. de Aiken de la dimensión Síntomas***

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
9	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
10	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
11	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
12	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
13	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
14	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
15	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
16	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
17	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
18	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
19	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
20	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
21	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1

	Relevancia	1	0.796 - 1
22	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
23	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 3 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Afrontamiento del Inventario Sisco. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 3

Índice de V. de Aiken de la dimensión Afrontamiento

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
23	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0,796- 1
25	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
26	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
27	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
28	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
29	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

Estudio piloto

En la Tabla 4 se aprecia los estadísticos descriptivos de Sisco; calculados a partir de la prueba piloto, en la que participaron 30 sujetos; evidenciándose que, las respuestas alcanzan una tendencia hacia puntuaciones altas; asimismo, los valores de distribución (asimetría y curtosis) son adecuados ($<+2$).

Tabla 4

Análisis descriptivo de los ítems del Inventario Sisco.

Ítems	Moda	Mediana	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
1	3	3	3	0.525	-0.344	1.122	1	5
2	3	4	3.833	0.791	0.315	-1.309	1	5
3	3	3	3.533	0.9	0.198	-0.668	1	5
4	3	3	3.5	0.82	0.402	-0.347	1	5
5	3	3	3.467	0.937	0.507	-0.685	1	5
6	3	3	3.167	1.02	0.062	-0.485	1	5
7	2	3	2.933	1.081	0.14	-0.775	1	5
8	3	3	3.2	0.887	-0.102	0.507	1	5
9	2	3	2.8	1.031	0.834	0.135	1	5
10	3	3	2.6	1.133	0.574	0.21	1	5
11	3	3	2.933	0.785	0.121	-1.332	1	5
12	2	2	2.567	0.774	0.48	-0.403	1	5
13	2	2	2.633	0.999	1.049	0.347	1	5
14	3	3	2.767	0.774	0.92	0.922	1	5
15	2	3	2.767	0.858	1.188	1.266	1	5
16	2	2	2.4	0.77	0.602	0.138	1	5
17	2	2	2.6	0.814	1.3	1.224	1	5
18	2	2	2.567	0.817	0.99	1.557	1	5
19	2	2	2.433	0.971	0.684	0.458	1	5
20	2	2	2.6	1.037	0.707	0.308	1	5
21	2	2	2.633	0.999	0.383	-0.265	1	5
22	2	2	2.633	0.928	1.385	1.026	1	5

23	2	2	2.367	0.928	1.113	1.3	1	5
24	2	3	3.167	1.085	0.514	-0.971	1	5
25	2	3	3.033	0.964	0.424	-0.912	1	5
26	3	3	3.633	1.098	-0.03	1.333	1	5
27	2	2	3.033	1.273	0.471	-1.28	1	5
28	2	3	3.033	1.066	0.662	-0.781	1	5
29	2	3	2.967	0.964	0.564	-0.755	1	5

En la Tabla 5 se aprecia los coeficientes de alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza, obteniendo a nivel general un valor $\alpha = 0.855$, asimismo, los intervalos de confianza revelan que la confiabilidad oscila entre 0.757 -0.919 siendo aceptables. Las magnitudes tienden a ser altas para las dimensiones: Síntomas (0.905), Afrontamiento (0.923), en comparación de la dimensión Estresores (0.717).

Tabla 5

Análisis de la fiabilidad de la escala total

Ítems	Correlación ítem – test			Escala total
	Dimensión Estresores	Dimensión Síntomas	Dimensión Afrontamiento	
1	-0.08			-0.15
2	0.597			0.196
3	0.485			0.316
4	0.577			0.35
5	0.505			0.549
6	0.627			0.359
7	0.441			0.242
8	0.073			0.279
9		0.495		0.577
10		0.569		0.455
11		0.447		0.446
12		0.425		0.469
13		0.626		0.591
14		0.628		0.588
15		0.458		0.35
16		0.595		0.527
17		0.548		0.481
18		0.594		0.552
19		0.871		0.73

20		0.734		0.566
21		0.621		0.529
22		0.702		0.623
23		0.595		0.491
24			0.797	0.346
25			0.79	0.084
26			0.757	0.246
27			0.757	0.128
28			0.833	0.079
29			0.77	0.17
Alfa de Cronbach	0.717	0.905	0.923	0.855
IC al 95%	0.535 - 0.839	0.842-0.947	0.867 - 0.958	0.757 - 0.919

Evidencias de validez basada en el contenido de la Escala de Resiliencia

En la Tabla 1 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Satisfacción Personal. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 1

Índice V. de Aiken de la dimensión Satisfacción Personal

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
6	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
20	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
21	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
25	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 2 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Ecuanimidad. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 2

Índice de V. de Aiken de la dimensión Ecuanimidad

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
2	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
4	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
7	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1

	Relevancia	1	0.796 - 1
13	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
19	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
22	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 3 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Sentirse bien solo. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 3

Índice de V. de Aiken de la dimensión Sentirse bien solo

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
1	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
3	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
5	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
8	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 4 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Confianza en sí mismo. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 4***Índice de V. de Aiken de la dimensión Confianza en sí mismo.***

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
9	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
10	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
11	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
15	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
16	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
17	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
18	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 5 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Perseverancia. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 5***Índice de V. de Aiken de la dimensión Perseverancia***

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
12	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
14	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
23	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1

	Relevancia	1	0.796 - 1
	Claridad	1	0.796 - 1
24	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

Estudio piloto

En la Tabla 6 se aprecia los estadísticos descriptivos del Resiliencia calculados a partir de la prueba piloto, en la que participaron 30 sujetos; evidenciándose que, las respuestas alcanzan una tendencia hacia puntuaciones altas; asimismo, los valores de distribución (asimetría y curtosis) son adecuados (<+-2).

Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Resiliencia

Ítems	Moda	Mediana	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
6	5	5	4.867	1.224	-0.333	-0.268	1	7
20	6	5	4.7	1.442	-0.393	-1.18	1	7
21	5	5	4.633	1.497	-0.309	-0.608	1	7
25	6	5	4.767	1.478	-0.941	0.211	1	7
2	5	5	4.867	0.973	-0.679	-0.31	1	7
4	2	5	4.9	0.995	-0.914	1.06	1	7
7	5	5	4.833	1.117	-0.923	0.147	1	7
13	6	5	4.867	1.306	-0.832	-0.451	1	7
19	6	5	4.567	1.633	-0.458	-1.065	1	7
22	7	5	4.967	1.189	-0.988	-0.048	1	7
1	6	5	5.033	1.217	-0.19	-0.865	1	7
3	5	5	4.933	1.23	-0.461	-0.211	1	7
5	5	5	4.767	1.04	-0.679	0.266	1	7
8	1	5	4.633	1.217	0.159	-0.803	1	7
9	6	5	4.933	1.311	-1.147	1.397	1	7
10	6	5	5.033	1.273	-0.819	0.427	1	7
11	3	5	5.1	1.213	-0.576	-0.685	1	7
15	6	5	4.833	1.262	-1.32	1.942	1	7
16	6	5	4.567	1.305	-0.406	-0.994	1	7
17	6	5	4.7	1.291	-0.219	-0.991	1	7
18	5	5	4.6	1.221	-0.614	-0.482	1	7
12	4	5	4.2	1.562	-0.239	-1.268	1	7
14	5	5	4.667	1.269	-0.837	-0.112	1	7
23	6	5	4.7	1.317	-0.468	-0.589	1	7
24	5	5	4.967	1.098	-0.433	-0.633	1	7

En la Tabla 7 se aprecia los coeficientes de alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza, obteniendo a nivel general un valor $\alpha = .925$, asimismo, los intervalos de confianza revelan que la confiabilidad oscila entre 0.877 - 0.957 siendo aceptables. Las magnitudes tienden a ser altas para las dimensiones: confianza a si mismo (0.823), sentirse bien solo (0.805), satisfacción personal (0.706) en comparación de la dimensión ecuanimidad (0.685) y perseverancia (0.592).

Tabla 7
Análisis descriptivo de los ítems de Resiliencia

Ítems	Correlación ítem – test					
	Satisfacción Personal	Ecuanimidad	Sentirse bien solo	Confianza en si mismo	Perseverancia	Escala total
6	0.302					0.483
20	0.512					0.67
21	0.5					0.673
25	0.667					0.641
2		0.47				0.549
4		0.319				0.417
7		0.315				0.494
13		0.412				0.543
19		0.5				0.567
22		0.513				0.514
1			0.631			0.619
3			0.604			0.541
5			0.49			0.533
8			0.769			0.732
9				0.497		0.39
10				0.653		0.704
11				0.468		0.538
15				0.406		0.487
16				0.56		0.578
17				0.811		0.79
18				0.581		0.669
12					0.77	0.02
14					0.48	0.669
23					0.319	0.533
24					0.507	0.64

Alfa de Cronbach	0.706	0.685	0.805	0.823	0.592	0.925
IC al 95%	0.488-0.841	0.469-0.824	0.662-0.895	0.697-0.903	0.085-0.736	0.877-0.957

Evidencias de validez basada en el contenido de la Escala de Compromiso Académico

En la Tabla 1 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Vigor. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 1

Índice V. de Aiken de la dimensión Vigor

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
1	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
2	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
3	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 2 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Absorción. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 2

Índice V. de Aiken de la dimensión Absorción

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
4	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
5	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
6	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

En la Tabla 3 se observa las evidencias de validez basada en el contenido de la dimensión Dedicación. Al respecto se aprecia que los ítems alcanzan índices V. de Aiken $>.90$.

Tabla 3

Índice V. de Aiken de la dimensión Dedicación

Ítems	Categoría	V. de Aiken	IC al 95%
7	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
8	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1
9	Claridad	1	0.796 - 1
	Coherencia	1	0.796 - 1
	Relevancia	1	0.796 - 1

Estudio piloto

En la Tabla 4 se aprecia los estadísticos descriptivos de Compromiso académico calculados a partir de la prueba piloto, en la que participaron 30 sujetos; evidenciándose que, las respuestas alcanzan una tendencia hacia puntuaciones altas; asimismo, los valores de distribución (asimetría y curtosis) son adecuados ($<+-2$).

Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Compromiso académico

Ítems	Moda	Mediana	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
1	5	5	4.8	1.349	0.119	-0.425	1	7
2	7	4	4.667	1.47	0.067	-0.434	1	7
3	4	4	4.467	1.332	0.545	-0.156	1	7
4	5	5	4.867	1.634	-0.228	-0.939	1	7
5	1	5	4.967	1.402	0.063	-1.125	1	7
6	4	5	4.733	1.437	0.056	-0.54	1	7
7	3	5	4.967	1.474	-0.147	-0.522	1	7
8	4	5	5.033	1.326	0.316	-1.03	1	7
9	5	5	4.9	1.447	-0.034	-0.353	1	7

En la Tabla 5 se aprecia los coeficientes de alfa de Cronbach y sus respectivos intervalos de confianza, obteniendo a nivel general un valor $\alpha = 0.921$, asimismo, los intervalos de confianza revelan que la confiabilidad oscila entre 0.864 -0.957 siendo aceptables. Las magnitudes tienden a ser altas para las dimensiones: Vigor (0.874), Dedicación (0.874), en comparación de la dimensión Absorción (0.777).

Tabla 5

Análisis de la fiabilidad de la escala total

Ítems	Correlación ítem – test			
	Dimensión Vigor	Dimensión Absorción	Dimensión Dedicación	Escala total
1	0.861			0.745
2	0.728			0.676
3	0.695			0.566
4		0.558		0.664
5		0.641		0.714
6		0.655		0.732
7			0.855	0.833
8			0.714	0.79
9			0.717	0.758
Alfa de Cronbach	0.874	0.777	0.874	0.921
IC al 95%	0.762-0.938	0.585-0.889	0.766-0.937	0.864 - 0.957

Análisis Inferencial

Tabla 1

Prueba de normalidad de las puntuaciones de resiliencia y compromiso académico como predictores del estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2022.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Satisfacción personal	,118	231	<,001
Ecuanimidad	,141	231	<,001
Sentirse solo	,153	231	<,001
Confianza en sí mismo	,126	231	<,001
Perseverancia	,095	231	<,001
Resiliencia	,134	231	<,001
Vigor	,141	231	<,001
Absorción	,127	231	<,001
Dedicación	,128	231	<,001
Compromiso Académico	,130	231	<,001
Estresores	,093	231	<,001
Síntomas	,052	231	,200*
Afrontamiento	,106	231	<,001
Estrés Académico	,086	231	<,001

Nota: $p < .01$

Para determinar la normalidad de las variables y dimensiones se basa en el siguiente postulado

Criterios de decisión estadística

Si $p_valor < \alpha(0.05)$; se rechaza la H_0

Si $p_valor > \alpha(0.05)$; se acepta la H_0

Interpretación:

En la tabla 1 se observa que los puntajes de las variables resiliencia, compromiso académico y estrés académico tienen p-valor de $< .001$ lo que presentan una distribución no normal, por lo tanto, corresponde aplicar un estadígrafo no paramétrico para la correlación de las variables de estudio, correspondiendo al Coeficiente Rho de Spearman.