

## **Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019<sup>a</sup>**

### **Academic stress and academic self-efficacy in students of 1st and 8th semester of the Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019**

Santiago Alejandro Naranjo Espin<sup>1b</sup> y Denis Frank Cunza Aranzábal<sup>2</sup>  
Universidad Peruana Unión, Lima, Perú<sup>12</sup>

**Recibido:** 12 de setiembre de 2021

**Aceptado:** 30 de diciembre de 2021

#### **Resumen**

El presente estudio tuvo el objetivo de determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Esta investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, de diseño no experimental, de corte transversal. Se utilizó una muestra de 98 estudiantes. En cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se empleó el Inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Los resultados de las correlaciones mostraron que no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ). Por otro lado, se encontró que existe relación negativa y significativa entre atención y estímulos estresores ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ), síntomas y atención ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), síntomas y autoeficacia académica ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ), estrés académico y atención ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ). Se encontró correlación significativa entre estrategias de afrontamiento y excelencia ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ), estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ). A partir de los resultados obtenidos se concluye que no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica en los estudiantes universitarios estudiados.

**Palabras clave:** Estrés académico, autoeficacia académica, estímulos estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento, comunicación, atención, excelencia.

---

<sup>a</sup>El presente estudio se basa en la tesis de maestría del autor “Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2019”. [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4169/Santiago\\_Tesis\\_Maestro\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4169/Santiago_Tesis_Maestro_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

<sup>b</sup>Correspondencia a los autores

E-mail: santysp10@gmail.com; deniscunza@upeu.edu.pe

## **Abstract**

The following study aims to determine the relationship between academic stress and academic self-efficacy of the Physiotherapy students belonging to the 1<sup>st</sup> and 8<sup>th</sup> semester at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador. This quantitative study is a correlational (non-experimental design) and a cross-sectional one. A sample of 98 students was used in this research. Regarding the data collection instruments, the SISCO Inventory of Academic Stress and the Academic and Social Self-Efficacy Scale has been chosen. The results of the correlations showed that there is not a significant relationship between academic stress and academic self-efficacy ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ). On the other hand, there is a negative and significant relationship between attention and stressor stimuli ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ), symptoms and attention ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), symptoms and academic self-efficacy ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ), academic stress and attention ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ). A significant correlation exists between coping strategies and excellence ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ), coping strategies and academic self-efficacy ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ). Notwithstanding, in the dimensions where there is not a significant relationship ( $p > .05$ ), are stressor stimuli and communication, stressor stimuli and excellence, stressor stimuli and academic self-efficacy, symptoms and communication, symptoms and excellence, coping and communication strategies, coping and attention strategies, academic stress and communication, academic stress and excellence. From the results obtained, we conclude that there is no significant relationship between academic stress and academic self-efficacy in the university students studied.

**Keywords:** Academic stress, academic self-efficacy, stressor stimuli, symptoms, coping strategies, communication, attention, excellence.

## **Introducción**

A nivel mundial uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo (Caldera et al., 2007). En este sentido, al estrés, como factor epidemiológico, se lo considera un aspecto de gravedad, ya que es un causante significativo de muchas patologías (Berrio & Mazo, 2011). Es por ello que, en las últimas décadas, el estrés ha sido uno de los factores psicosociales más estudiados, ya que se afirma está presente en todos los medios y ambientes (Caldera et al., 2007). Es en el ámbito estudiantil donde el estrés es una realidad que incide frecuentemente (Feldman et al., 2008). Pero es la población de estudiantes universitarios la que ha provocado la atención de clínicos, investigadores y expertos en el campo de la salud mental ya que ésta puede determinar en gran medida, su desempeño académico y social (Gutiérrez et al., 2010).

Por otro lado, las ciencias médicas han sido reportadas como una de las ramas donde los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés (Alberto et al., 2008). Las carreras de estudios de medicina siempre requieren de sus estudiantes grandes esfuerzos de adaptación ya que estas carreras se caracterizan por una constante y progresiva exigencia académica, ya que elegir esta profesión implica conflictos por el tipo de estudio y paulatinamente el aumento de su complejidad, conforme se van adquiriendo más compromisos académicos, se experimentan más altos niveles de estrés y ansiedad (Ospina et al., 2013). Para el futuro profesional de los estudiantes se suma la necesidad de una preparación sobresaliente. Todo este período de transición en la universidad puede implicar gran estrés no solo el primer año de estudios, pues el nivel del mismo aumenta en determinados periodos; sobre todo al realizar las prácticas pre profesionales en las que el estudiante de cualquier rama de medicina se involucra con los problemas de salud de sus pacientes en la atención hospitalaria y comunitaria con sus conocimientos aún limitados, existiendo mayores niveles de ansiedad estado y rasgo (Celis et al., 2001). También deben enfrentarse a la competitividad con sus mismos compañeros lo que ocasiona presiones directas o indirectas (Águila et al., 2015). Si el estudiante no consigue percibir los factores estresantes y combatirlos surgirá el estrés académico. Aunque no todos logren controlar efectivamente el estrés académico, si logran dominar estrategias oportunas, serán capaces de controlar sus actividades educativas (Espindola et al., 2014).

En este aspecto, Almeida, Ferreira y Soares (1999) afirman que, previo al ingreso a la Universidad, los estudiantes tienen la misión de desarrollar destrezas y cualidades que permitan alcanzar un óptimo nivel, necesario para una adaptación adecuada al contexto y convivencia educativa (Borzone, 2017). Al estar cursando la Universidad, el estudiante debe enfrentar grandes desafíos académicos y sociales, como adaptarse a nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, decisiones vocacionales, elección de recursos en general, también la adecuación a nuevos patrones de relaciones interpersonales con familiares, profesores y compañeros, etc. (Rigui et al., 2006; Ochoa et al., 2010). Es aquí donde la autoeficacia entra en juego, ya que hace mención a la convicción que poseen las personas acerca de si mismas con el uso de sus habilidades para ejecutar acciones necesarias para con los objetivos definidos en el contexto académico. Con lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente

estudio es determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

### **Materiales y métodos**

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal (Hernández et al., 2014). Para la realización de este estudio se tomó en cuenta la participación de los estudiantes matriculados de primero y octavo semestre de la carrera de Terapia Física de la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica del Ecuador, sede Quito, matriculados en el calendario académico 2018-II. Usando una muestra no probabilística del tipo por conveniencia con un total de 105 estudiantes, se consideraron aquellos que reportaron momentos de preocupación y nerviosismo, por lo cual la muestra estuvo conformada por 98 estudiantes de los cuales 34 (34,7%) fueron varones y 64 (65,3%) fueron mujeres, 71 (72,4%) fueron del primer semestre, 27 (27,6%) fueron de octavo semestre, con un promedio de edad de 19,62 años, DE= 2,098.

#### ***Instrumentos***

*Inventario SISCO del Estrés Académico.* Se trata de una prueba desarrollada por Barraza (2007), y que ha sido construido en base al modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006) y obtuvo adecuadas propiedades psicométricas en su versión aplicable para México, confirmando además la constitución tridimensional por medio de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, confirmando homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados, contiene 29 ítems distribuidos de la siguiente manera:

Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Nueve ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. 21 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores

categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Nueve ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

Debido a que las propiedades psicométricas de esta prueba no fueron demostradas en el Ecuador, para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio para verificar la validez de constructo y una verificación de la confiabilidad de la prueba. Se aplicó la prueba a un grupo de 343 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Quito (Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Central de Ecuador y la Universidad de las Américas), de los cuales 5 no reportaron momentos de preocupación o nerviosismo (pregunta filtro), por lo que la encuesta se dio por concluida, obteniéndose finalmente 338 pruebas correctamente llenadas por 184 varones (54.4%) y 154 mujeres (45.6%) con una media de edad de 23,33 años ( $DE = 2.702$ ) de las carreras de Ingeniería Electrónica (23,1%), Ingeniería Mecánica (8,6%), Ingeniería Electrónica y Automatización (5%), Ingeniería Ambiental (38,5%), Terapia física (24,9%) siendo un tamaño de muestra adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura et al., 2014).

Para la realización del análisis factorial exploratorio, se decidió utilizar el programa FACTOR 10.10.03. Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación de Pearson teniendo en cuenta que se al tratarse de una escala con 5 opciones de respuesta, se verificó que todos los ítems presentaban valores de curtosis y asimetría dentro del rango  $[-1,+1]$  (Lloret-Segura et al., 2014). Asimismo, se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados: KaiserMeyer-Olkin (KMO) = 0.91940, calificado como muy bueno, estadístico de Bartlett significativo ( $p < 0.001$ ). Fue realizada la implementación óptima del análisis paralelo basada en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose 3 factores recomendados cuando la media es considerada. Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones de Pearson con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y rotación oblicua Promax Normalizado. Las dimensiones obtenidas se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1***Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio del SISCO*

	F 1	F 2	F 3	Comunalidad
1. La competencia con los compañeros del grupo	0.301			0.200
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	0.531			0.379
3. La personalidad y el carácter del profesor	0.347			0.304
4. Las evaluaciones de los profesores	0.734			0.527
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores	0.757			0.581
6. No entender los temas que se abordan en la clase	0.468			0.350
7. Participación en clase	0.568			0.271
8. Tiempo limitado para hacer el trabajo	0.722			0.460
9. Trastornos en el sueño		0.577		0.366
10. Fatiga crónica		0.685		0.563
11. Dolores de cabeza o migrañas		0.649		0.464
12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea		0.463		0.266
13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc		0.458		0.241
14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir		0.617		0.429
15. Inquietud		0.734		0.573
16. Sentimientos de depresión y tristeza		0.817		0.588
17. Ansiedad, angustia o desesperación		0.846		0.658
18. Problemas de concentración		0.613		0.527
19. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad		0.747		0.514
20. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir		0.640		0.449
21. Aislamiento de los demás		0.679		0.358
22. Desgano para realizar las labores escolares		0.681		0.450
23. Aumento o reducción del consumo de alimentos		0.553		0.310
24. Habilidad asertiva			0.599	0.380
25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas			0.671	0.440
26. Elogios a sí mismo			0.670	0.432
27. La religiosidad			0.379	0.157
28. Búsqueda de información sobre la situación			0.575	0.329
29. Ventilación y confidencias			0.406	0.248

Nota: F1=Estímulos estresores; F2 = Síntomas; F3 = Estrategias de afrontamiento

El análisis de confiabilidad fue obtenido haciendo uso del software Jamovi 1.2.22, obteniéndose las medidas presentadas en la tabla 2, que indican que el instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad, con valores alfa y omega mayores a .70, para cada una de sus dimensiones y para la escala completa, considerados como valores satisfactorios (Aiken, 2003).

**Tabla 2**  
*Análisis de confiabilidad de estrés académico y sus dimensiones*

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Estímulos estresores	0.812	0.820
Síntomas	0.919	0.921
Estrategias de afrontamiento	0.719	0.728
Estrés académico	0.908	0.914

*Escala de Autoeficacia Académica en Conductas Académicas.* Es una prueba desarrollada por Blanco et al., (2011) que contiene 13 ítems, distribuido en 3 dimensiones, con un escalonamiento tipo Likert de 0 a 10. La Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), ha evidenciado en su versión original Mexicana, adecuados indicadores de ajuste, de fiabilidad y de validez (Blanco et al., 2011).

Debido a que las propiedades psicométricas de esta prueba no fueron demostradas en el Ecuador, para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio para verificar la validez de constructo y también se realizó una verificación de la confiabilidad de la prueba. Se aplicó la prueba a un grupo de 343 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Quito (Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Central de Ecuador y la Universidad de las Américas), de los de los cuales se seleccionó de forma aleatoria 262 casos, de los cuales 144 (55%) fueron varones y 118 fueron mujeres (45%), con una edad (Máx. = 35, Mín. = 18, DE = 2,8), de las carreras de Ingeniería electrónica (18.7%), Ingeniería mecánica (9.2%), Ingeniería electrónica y automatización (6.5%), Ingeniería ambiental (33.6%) y Terapia física (32.1%) siendo un tamaño de muestra adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura et al., 2014).

Para la realización del análisis factorial exploratorio, se decidió utilizar el programa Jamovi 1.2.22. Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones

de los ítems, se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación de Pearson teniendo en cuenta se trata de una escala con 10 opciones de respuesta, se verificó que dos ítems presentaban valores de curtosis y asimetría superiores fuera del rango aceptable máximo recomendado [-2,+2], por lo que se decidió utilizar el método de extracción de ejes principales (Lloret-Segura et al., 2014).

Se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados: KaiserMeyer-Olkin (KMO) = 0.874, calificado como meritorio (Kaiser, 1974; Martínez-Arias et al., 2014; Watkins, 2018). estadístico de Bartlett significativo ( $p < 0.001$ ). Fue realizado el análisis paralelo, obteniéndose 3 factores recomendados. Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones de Pearson con el método de ejes principales para la extracción de factores y rotación oblicua Oblimin. Los factores obtenidos se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**  
*Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio de la EACA*

Ítem	F1	F2	F3	Comunalidad
9. Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan	0.927			0.830
8. Me preparo para mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales	0.709			0.509
1. Cumplo con las tareas que se me asignan	0.707			0.615
10. Soy cumplido en cuanto a mi asistencia	0.681			0.498
5. Hago comentarios y aportaciones pertinentes		0.846		0.725
12. En caso de desacuerdo soy capaz de entablar un diálogo con mis profesores		0.775		0.532
4. Expreso mis ideas con claridad		0.704		0.710
13. Me siento bien con mi propio desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente		0.540		0.356
3. Escucho con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros			0.929	0.800
2. Escucho con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero			0.739	0.660
6. Pongo atención cuando un compañero expone en clase			0.543	0.501
11. Escucho con atención las preguntas y comentarios de mis profesores			0.542	0.672
6. Pongo atención cuando los profesores dan la clase			0.401	0.545

*Nota.* F1 = Excelencia, F2 = Comunicación, F3 = Atención

El análisis de confiabilidad fue obtenido por medio del software Jamovi 1.2.22, obteniéndose las medidas presentadas en la tabla 4, que indican que el instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad, con valores alfa y omega mayores a .8, para cada una de sus dimensiones y para la escala completa, considerados como valores satisfactorios (Aiken, 2003).

**Tabla 4**

*Análisis de confiabilidad Autoeficacia Académica y sus dimensiones*

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Excelencia	0.845	0.859
Comunicación	0.825	0.833
Atención	0.875	0.882
Autoeficacia Académica	0.898	0.907

### *Análisis de datos*

El análisis estadístico, se realizó con la finalidad de constatar la fiabilidad de ambos instrumentos se obtuvieron los coeficientes alfa de Cronbach, también se tomó en cuenta el análisis de correlación, también estadísticos descriptivos como media, desviación estándar y pruebas de hipótesis para contrastar los resultados como rho de Spearman.

### **Resultados y discusión**

En la Tabla 5 se observa, en cuanto al estrés académico, que solamente el 11,27% de los estudiantes del 1er semestre, se encuentran en un nivel profundo de estrés, a diferencia del 51,85% de los estudiantes de 8vo semestre que se encuentran en un nivel profundo de estrés, lo que indica que al finalizar la carrera una mayor cantidad de estudiantes perciben que se encuentran sometidos a un nivel más elevado de estrés. Igualmente, en el caso de la dimensión de los estímulos estresores, el 12,68% de los estudiantes del 1er semestre se encuentran en un nivel profundo, mientras que este porcentaje aumenta al 48,15% en los estudiantes de 8vo semestre. En el caso de la dimensión de síntomas, el 70,42% de los estudiantes de 1er semestre tienen un nivel leve, mientras que el 7,40% de los estudiantes de 8vo semestre se encuentran en dicho nivel de síntomas. En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, el 26,76% de los estudiantes de 1er semestre se encuentra en un nivel alto, porcentaje que aumenta al 51,85% en los estudiantes de 8vo semestre, lo que sugiere que

mientras se va avanzando de curso, los estudiantes requieren potenciar sus diferentes habilidades para enfrentar todas las circunstancias que pueden generarle estrés.

**Tabla 5**  
*Niveles de Estrés académico y dimensiones según el semestre cursado*

	1er Semestre						8vo semestre					
	Leve		Moderado		Profundo		Leve		Moderado		Profundo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrés académico	51	71,83	12	16,90	8	11,27	4	14,82	9	33,33	14	51,85
Estímulos estresores	53	74,64	9	12,68	9	12,68	6	22,22	8	29,63	13	48,15
Síntomas	50	70,42	11	15,49	10	14,09	2	7,40	12	44,44	13	12,74
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias de afrontamiento	31	43,66	21	29,58	19	26,76	8	29,63	5	18,52	14	51,85

Nota: los porcentajes fueron obtenidos respecto al total de cada semestre

La tabla 6 muestra que el 57,75% de los estudiantes de 1er semestre muestra un nivel alto de autoeficacia académica, mientras que los estudiantes de 8vo semestre muestran una distribución equitativa en todos los niveles. En relación a la comunicación, el 35,21% de los estudiantes de 1er semestre presenta un nivel medio, asimismo el 40,74% de los estudiantes de 8vo semestre tiene un nivel medio. En cuanto a la atención, se halló que el 64,79% de los estudiantes de 1er semestre tienen un nivel alto, por su parte el 25,93% de los estudiantes de 8vo semestre presenta un nivel medio, lo que podría sugerir que los estudiantes de 8vo semestre enfocan más su atención a asuntos prácticos de la carrera más que a temas académicos. Finalmente, en relación a la excelencia, el 61,97% de los alumnos de 1er semestre posee un nivel alto, igualmente el 37,04% de los alumnos de 8vo semestre presenta un nivel alto; lo cual sugiere que la óptima adaptación a las normas que rigen al ámbito académico mediante el uso de capacidades cognitivas y estrategias de planificación para alcanzar los objetivos y metas trazadas, podría verse disminuida debido a que los estudiantes dedican más tiempo a aspectos prácticos de la carrera más que a sus capacidades cognitivas.

**Tabla 6**  
Niveles de Autoeficacia académica y dimensiones según el semestre cursado

	1er Semestre						8vo semestre					
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autoeficacia académica	10	14,08	20	28,17	41	57,75	9	33,33	9	33,33	9	33,33
Comunicación	22	30,99	25	35,21	24	33,80	7	25,93	11	40,74	9	33,33
Atención	8	11,27	17	23,94	46	64,79	9	33,33	11	40,74	7	25,93
Excelencia	12	16,90	15	21,13	44	61,97	9	33,33	8	29,63	10	37,04

Previo a los análisis de correlación entre las variables, se realizó las pruebas de bondad de ajuste para verificar si las variables mostraban una distribución normal y así conocer qué pruebas (paramétricas o no) se podían aplicar para el contraste estadístico (Romero, 2016). Como existe una discusión de cual prueba es mejor (Muñoz et al., 2019), se utilizó las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Asimismo, se puede apreciar que al analizar las diferentes dimensiones de estas variables algunas de ellas presentan distribución normal y otras no la presentan (ver tabla 7), por lo tanto, se consideró la utilización de una prueba estadística no paramétrica para determinar la correlación entre las variables.

**Tabla 7**  
Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estímulos estresores	.103	98	.013	,979	98	<b>,124</b>
Síntomas	.100	98	.018	,964	98	,008
Estrategias de afrontamiento	.063	98	<b>,200*</b>	,987	98	<b>,437</b>
Estrés académico	.064	98	<b>,200*</b>	,980	98	<b>,137</b>
Comunicación	.094	98	,033	,966	98	,012
Atención	.128	98	,000	,892	98	,000
Excelencia	.215	98	,000	,745	98	,000
Autoeficacia académica	.118	98	,002	,936	98	,000

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera. <sup>a</sup>. Corrección de significación de Lilliefors

En cuanto a la correlación entre las variables, los resultados obtenidos (ver tabla 8) en el presente estudio, según el coeficiente de correlación de Spearman no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ). Por otro lado, se encontró que existe relación negativa y significativa entre la atención y estímulos estresores ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ), es decir, a mayor presencia de estímulos estresores menor atención tienen los estudiantes universitarios y viceversa. Asimismo, existe relación negativa y significativa entre síntomas y atención ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ); es decir, a mayores síntomas de estrés menor atención tienen los estudiantes y viceversa. Igualmente, se observa una relación negativa y significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ) entre síntomas y autoeficacia académica, lo que quiere decir que, a mayores síntomas de estrés menor autoeficacia académica en los estudiantes y viceversa. De manera similar existe una relación negativa significativa entre estrés académico y atención ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ), es decir, a mayor estrés académico menor atención y viceversa.

En cuanto a las dimensiones estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica, existe correlación significativa ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ), lo que quiere decir, que a mayor nivel estrategias de afrontamiento mayor autoeficacia académica. En cuanto a las dimensiones estrategias de afrontamiento y excelencia, existe correlación significativa ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ), lo que quiere decir a mayores nivel de estrategias de afrontamiento mayor excelencia a nivel académico.

Sin embargo, en las dimensiones que no se encontró relación significativa ( $p > .05$ ), fueron estímulos estresores y comunicación, estímulos estresores y excelencia, estímulos estresores y autoeficacia académica, síntomas y comunicación, síntomas y excelencia, estrategias de afrontamiento y comunicación, estrategias de afrontamiento y atención, estrés académico y comunicación, estrés académico y excelencia.

**Tabla 8**  
*Coefficiente de correlación entre variables*

		Comunicación	Atención	Excelencia	Autoeficacia académica
Estímulos estresores	Rho de Spearman	-.100	<b>-.234*</b>	-.076	-.194
	Sig. (bilateral)	.326	.020	.456	.056
Síntomas	Rho de Spearman	-.131	<b>-.403**</b>	-.147	<b>-.305**</b>
	Sig. (bilateral)	.200	.000	.149	.002
Estrategias de afrontamiento	Rho de Spearman	.180	.146	<b>.231*</b>	<b>.236*</b>
	Sig. (bilateral)	.076	.153	.022	.019
Estrés académico	Rho de Spearman	-.054	<b>-.280**</b>	-.048	-.180
	Sig. (bilateral)	.597	.005	.642	.076

\*\* . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). \* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

### Discusión

En el objetivo general del presente estudio se propuso determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ), lo que concuerda con los estudios realizados por Barraza y Hernández (2014) y por Hernández y Ceniceros (2016). Por otro lado, difiere de los resultados obtenidos por Cabanach et. al (2010), Hernández (2015), Galdames et al. (2015) y de Mayorga (2018), quienes encontraron que cuando aumentan los niveles de estrés, disminuyen los niveles de autoeficacia; y viceversa. Lo que probablemente se debe a que en el presente estudio se tuvo una muestra menor a los estudios citados.

Por su parte los estímulos estresores y la atención ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ) muestran una relación negativa y significativa, lo que significa que mientras los estudiantes están expuestos a más estímulos estresores como las demandas académicas, tienen menos capacidad de atención. Esto reafirma lo expuesto por Jerez y Oyarzo (2015), en relación a los factores estresores más recurrentes como la sobrecarga de tareas, trabajos y el tiempo limitado que dan los profesores, dificultades con los horarios de clases, los cuales desencadenan problemas

de concentración e inquietud, desinterés, olvido, desatención, falta de agilidad mental y vigor físico, factores que pueden generar problemas en el desempeño académico.

En cuanto a los síntomas y la atención se encontró una relación negativa y significativa ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), es decir que cuando los estudiantes presentan mayores síntomas de estrés académico prestan menor atención a las actividades académicas, ya que para muchos estudiantes la base fundamental de su aprendizaje está puesta en la capacidad de prestar atención, y por la falta de confianza, un síntoma ocasionado por el estrés, el estudiante se siente incapaz de entender cualquier tema presentado en la clase (Barraza & Hernández, 2014). Asimismo Loo et al. (2019) afirman que cuando los estudiantes universitarios afrontan sobrecarga académica pueden experimentar cansancio o estrés lo que conlleva a una reacción negativa en su aprendizaje, pues afecta el rendimiento académico, llegando inclusive en muchos de los casos a ocurrir la deserción estudiantil. Respecto a los estudiantes de medicina, Maceo et al. (2013) afirman que entre otras situaciones, los problemas financieros, trabajo excesivo, la forma en como está estructurado el curso, el sistema de evaluación, la exigencia y el desempeño son catalogados como estresores académicos que pueden producir consecuencias como la desconcentración, cansancio intelectual, descuido y poco deseo para cumplir con las tareas habituales. En este caso, Villanueva (2006) confirma que tanto el currículo y las diferentes actividades académicas de la escuela de medicina forman parte de los estresores ya que incluyen horarios ajustados, limitaciones de tiempo severas que impiden a los estudiantes organizarse hasta para compartir con su familia, tales cosas a futuro pueden llegar a ser incapacitantes y hasta contraproducentes porque afectan en forma negativa en la salud y estado psicológico de los estudiantes y en consecuencia en un desempeño académico negativo, esto concuerda con el resultado que se obtuvo.

Por otro lado, se encontró en los resultados que los síntomas y la autoeficacia académica tienen una relación negativa y significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ), esto indicaría que, a mayores síntomas producidos por el estrés menor autoeficacia académica hay en los estudiantes, lo cual concuerda con lo expuesto por Barraza y Hernández (2014) quienes afirman que a mayores síntomas de estrés académico disminuye la seguridad o confianza en las capacidades para aprender o desempeñar comportamientos definidos en las actividades académicas, y viceversa, cuanto más disminuye el estrés causado por las actividades

académicas, se aumenta la seguridad para desarrollar las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje. Con respecto al estrés académico y la atención se encontró una relación negativa significativa ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ), lo que indica que cuando se presenta el estrés, el estudiante universitario puede verse afectado en su atención en cuanto las actividades académicas. A pesar que no se han encontrado estudios que correlacionen estas variables. Lumley y Provenzano (2003) mencionan que la presencia de estrés interfiere en el comportamiento de adaptación del estudiante como lo son el tiempo dedicado al estudio, la asistencia a clases y también a los procesos cognitivos fundamentales como la atención y concentración

En cuanto a estrés académico y comunicación no se encontró relación significativa ( $r = -.054$ ;  $p > .05$ ), lo que quiere decir que la comunicación que el estudiante tenga con su docente, compañeros o familia no cambia en presencia del estrés académico. A pesar que no se han encontrado estudios que correlacionen estas variables, Maturana y Vargas (2015), mencionan que en grados escolares, un estudiante bajo condiciones de estrés se le dificulta la comunicación e interacción con profesores y compañeros. La diferencia encontrada probablemente se debe a que los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios, quienes a pesar de estar sometidos a mayores cargas académicas son los únicos responsables de su rendimiento y comportamiento frente a las autoridades, en cambio un estudiante de secundaria o escolar, tiene una constante comunicación con sus padres, que son sus representantes tanto en su desempeño académico y comportamental y también con sus compañeros y profesores. Cuando los estudiantes presentan niveles de estrés, fracasan en los intentos de una comunicación asertiva y clara (Naranjo, 2009).

Por su parte, entre estrés académico y excelencia no se encontró relación significativa ( $r = -.048$ ;  $p > .05$ ), lo que indicaría que la presencia o no de estrés, no interfieren en la óptima adaptación de los estudiantes a las normas que rigen al ámbito académico. Lo que estaría en una aparente contradicción en el estudio realizado por Chucas (2019), quien encontró una relación negativa débil entre el estrés académico y la adaptación universitaria que permita al estudiante alcanzar la excelencia en las actividades académicas. Igualmente no se encontró relación significativa entre autoeficacia académica y estímulos estresores ( $r = -.194$ ;  $p > .01$ ), lo que quiere decir que estos se presentan debido a las actividades académicas no alteran la autoeficacia académica del estudiante. Por su parte Naranjo (2009), contrario a lo encontrado,

afirma que tanto la autoestima, la autoeficacia, el dominio y la buena disposición, son características que ayudan a los individuos a enfrentar positivamente las situaciones que lo pueden estresar. En cuanto a autoeficacia académica y síntomas se encontró relación negativa significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .05$ ), esto concuerda con lo encontrado por Mayorga (2018) quien afirma que a menor autoeficacia académica mayores reacciones producto del estrés académico, y que si existe una mayor autoeficacia académica dichas reacciones son menores. Otro estudio que comprueba lo señalado, es el de Barraza y Hernández (2015) quienes encontraron que mientras disminuye la confianza en las actividades para el aprendizaje donde los estudiantes interactúan, aumenta en ellos el estrés, y por el contrario a medida que el estrés se va restando debido a las actividades académicas, se suma la confianza en las actividades de aprendizaje donde los estudiantes interactúan.

Por otro lado, entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento se encontró una relación positiva y significativa ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ), lo que concuerda con lo encontrado por Domínguez (2018), quien afirma que los estudiantes que más confían en sus capacidades académicas suelen utilizar en mayor grado, estrategias de afrontamiento en sus actividades escolares. Asimismo, Freire y Ferradás (2017) avalan que las estrategias que se utilizan como herramientas psicológicas para enfrentar el estrés causado por las actividades académicas, son muy importantes. lo que no coincide en lo encontrado por Piergiovanni y Depaula (2018) quienes mencionan que los estudiantes que valoran negativamente sus capacidades para realizar una determinada acción, en el momento de enfrentar cualquier situación que les ocasione estrés, escogerán un recurso que finalmente lo llevará a culparse a sí mismo por la situación sumiéndolo en un sentimiento de incapacidad, así simplemente se rendirán frente al problema.

### **Conclusiones**

No se encontró relación significativa ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ) entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. Asimismo, no se encontró relación significativa ( $r = -.054$ ;  $p > .05$ ) entre estrés académico y comunicación en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. Por otro lado, sí se encontró relación significativa ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ) entre estrés académico y atención, en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

De igual manera, no se encontró relación significativa ( $r = -.048$ ;  $p > .05$ ) entre estrés académico y excelencia en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. De igual manera, no se encontró relación significativa ( $r = -.194$ ;  $p > .01$ ) entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. Pero, se encontró relación significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .05$ ) entre autoeficacia académica y síntomas en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. Además, se encontró relación significativa ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ) entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

## Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México D. F.: Pearson Educación.
- Alberto, C., Collazo, R., Rodríguez, F. O., & Rodríguez, Y. H. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 1–8.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110–129. <https://doi.org/1870-8420>
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología Educativa*, 9 (10). <http://www.psicologiacentifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>
- Barraza, A., & Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su relación en alumnos de Posgrado. *Revista Electronica Diaálogos Educativos*, 15 (30), 21–39.
- Barraza, A., & Hernández, L. (2014). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su Relación en Estudiantes de Posgrado. *XVII Congreso Internacional Sobre Innovaciones en Docencia e Investigación En Ciencias Económico Administrativas*, 1–21. [http://fca.uach.mx/apcam/xvi\\_congreso/2015/02/21/P137\\_UPD.pdf](http://fca.uach.mx/apcam/xvi_congreso/2015/02/21/P137_UPD.pdf)

- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquía*, 3 (2), 65–82.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum, G. (2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en Universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas En Educación*, 11 (3), 1–27.
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1), 266–274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Gonzalez, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 75–87. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736006.pdf>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77–82.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del Primer y Sexto Año. *Anales de La Facultad de Medicina*, 62 (1), 25–30. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/4143>
- Chucas, E. (2019). *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria, en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Señor de Sipán* [Universidad César Vallejo]. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37010/Chucas\\_GEA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37010/Chucas_GEA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Dominguez, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19 (1), 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Espindola, A., López, R., Miranda, M., Ruiz, J., & Díaz, G. (2014). Estrategia didáctica para disminuir el estrés académico hacia el contenido estadístico en los estudiantes de medicina. *Humanidades Médicas*,

14 (2), 499–521. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202014000200016&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000200016&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, N., & Pablo, J. De. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739–752.

Freire, C., & Ferradás, M. (2017). VIII Congreso Iberoamericano de Universidades Promotoras de la Salud. In Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud (RIUPS (Ed.)), *Perfiles de afrontamiento del estrés académico y creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios* (pp. 27–29). Universidad de Alicante.

Galdames, M., González, M., & Iturra, C. (2015). *Medición del estrés académico y su relación con la autoeficacia y el autoconcepto académico en estudiantes de la Universidad de Talca* [Universidad de Talca]. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/10738>

Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Isaza, T., Briñon, A., Restrepo, E., Elena, L., & Quintero, S. (2010).

Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24 (1), 7–17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>

Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés en Educación Superior. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–10. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0899.pdf>

Hernández, L., & Cenicerros, D. (2016). La Autoeficacia Académica y el Estrés Académico en estudiantes Universitarios en México. *Debates En Evaluación y Curriculum. Congreso Internacional de Educación*, 2, 1654–1664.

Jerez, M., & Oyarzo, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena Neuro-Psiquiatría*, 53 (3), 149–157.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014).

El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y

- actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151–1169.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Loor, V., Ormaza, M., & Vera, K. (2019). La influencia del estrés académico en el comportamiento de los estudiantes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1–18.  
<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/estres-academico-universitarios.html>
- Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. In *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 641–649. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.641>
- Maceo, O., Maceo, A., Yalili, V., Maceo, M., & Peralta, Y. (2013). Estrés académico : causas y consecuencias. *Multimed*, 17 (2), 185–196.  
<http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/302/411>
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. V., & Hernández-Lloreda, M. J. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Maturana, A., & Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Clínica Las Condes*, 26 (1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Mayorga, A. L. (2018). *La percepción de la Autoeficacia y su correlación con el Estrés Académico en estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato* [Pontificia Universidad Católica del Ecuador].  
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2411/1/76695.pdf>
- Muñoz, P. F., Escobar, L. M., & Acalo, T. S. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no. *Perfiles*, 1 (21), 4–11.  
<http://ceaa.esPOCH.edu.ec:8080/revista.perfiles/Articulos/Perfiles21Art1.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el Estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 171–190.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Ochoa, J., Valdés, A., Burgos, M., & Mendoza, O. (2010). *Educación, Tecnología e Innovación* (J. Armenta, A. Valdes, S. Mortis, & R. García (eds.); 1era edici). Instituto Tecnológico de Sonora ITSON. <https://www.itson.mx/publicaciones/eti/Paginas/descarga.aspx>

- Ospina, A., Arenas, A., Botero, F., Cañón, S., Constanza, S., Cardona, H., Castaño, J., Castro, D., Ocampo, A., & Ramirez, D. (2013). Estrés, estrategias de afrontamiento, estilos de aprendizaje, y comunicación asertiva, en una muestra de estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, y diseño de un proceso de mejora. *Archivos de Medicina*, 13 (2), 187–201. <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273829753008.pdf>
- Piergiovanni, L., & Depaula, P. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12 (1), 17–23. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Rigui, A., Jorge, S., & Angeli, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11–20. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci_arttext)
- Román, C., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 1–8. <http://rieoei.org/2371.htm>
- Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 3 (6), 105–114. <http://ceaa.esPOCH.edu.ec:8080/revista.perfiles/Articulos/Perfiles21Art1.pdf>
- Stress, A. (2015). *Estrés académico*. 7 (2), 163–178.
- Timmerman, M., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44 (3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>