



UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

“RELACIÓN ENTRE ESTRÉS ACADÉMICO Y CALIDAD DE VIDA EN ALUMNOS DE COLEGIOS JEC DEL DISTRITO DE CONTUMAZÁ, CAJAMARCA”

Tesis para optar el título profesional de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Autor:

Bach. Kattiana Yaquely Castillo Morales

Asesora:

Mg. Lorena Frías Saavedra

Trujillo – Perú

2018

APROBACIÓN DE LA TESIS

La Asesora y los Miembros del **Jurado** evaluador asignados, **APRUEBAN** la tesis desarrollada por la Bachiller **Kattiana Yaquely Castillo Morales** denominada:

“RELACIÓN ENTRE ESTRÉS ACADÉMICO Y CALIDAD DE VIDA EN ALUMNOS DE COLEGIOS JEC DEL DISTRITO DE CONTUMAZÁ, CAJAMARCA”

Ps. Lorena Frías Saavedra
ASESOR

Dra. Evelin Margot Merino Carranza
JURADO
PRESIDENTE

Lic. Yrina Roldan Lopes
JURADO

Lic. Paulo Cesar Florián Arana
JURADO

DEDICATORIA

A mis **padres** por todo lo que han hecho por mí hasta este momento. Por tantos años de dedicación, cariño y amor, gracias por existir y estar a mi lado siempre.

A mis **tías y primos** por su paciencia y cariño durante todos estos años, además por su apoyo incondicional que me han brindado.

A mis **amigas** (Ruth y María) por estar a mi lado en estos años, ayudándome y apoyándome; además por todos los momentos que hemos vivido.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, a **DIOS**, por estar conmigo siempre, renovar mis fuerzas día tras día y bendecirme a cada instante.

A mi **padre** por darme la vida, apoyarme y motivarme a cumplir cada uno de mis objetivos.

A mi **madre** por enseñarme la importancia del trabajo y sacrificio, además por permanecer a mi lado a en todo momento.

A mis **hermanos** por cada sonrisa que me regalan.

A mis queridas **tías y primos** quienes en cada momento me impulsan a mejorar.

Finalmente, a los profesores, tutores y alumnos que participaron gentilmente en este proyecto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Contenido

<u>APROBACIÓN DE LA TESIS</u>	ii
<u>DEDICATORIA</u>	iii
<u>AGRADECIMIENTO</u>	iv
<u>ÍNDICE DE CONTENIDOS</u>	v
<u>ÍNDICE DE TABLAS</u>	vi
<u>RESUMEN</u>	vii
<u>ABSTRACT</u>	viii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	17
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	52
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	65
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	70
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES	84
REFERENCIAS	74
ANEXOS	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población estudiantil según sexo y grado.	58
Tabla 2. Elementos por el muestreo estratificado con afijación proporcional.	60
Tabla 3. Correlación Rho de Spearman para calidad de vida y componentes del estrés académico.	65
Tabla 4. Correlación Rho de Spearman para las dimensiones de calidad de vida y los componentes de estrés académico.	66
Tabla 5. Niveles de estrés académico y de sus componentes	67
Tabla 6. Niveles categoriales de las dimensiones de calidad de vida	68
Tabla 7. Niveles de la calidad de vida.....	69
Tabla 8. Estadígrafos descriptivos del estrés académico y sus dimensiones	104
Tabla 9. Estadígrafos descriptivos de calidad de vida y sus componentes	105
Tabla 10. Prueba de Kolmogorov – Smirnov para la normalidad de los datos.	106
Tabla 11. Estadístico de Alfa de Cronbach para confiabilidad de estrés académico.....	107
Tabla 12. Estadísticos de correlación ítem test corregido de estrés académico.	107
Tabla 13. Estadístico de Alfa de Cronbach para confiabilidad de calidad de vida.....	109
Tabla 14. Estadísticos de correlación ítem test corregido de calidad de vida.	109

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre estrés académico y calidad de vida en alumnos de colegios JEC del Distrito de Contumazá. Para desarrollar la investigación se contó con una muestra de 257 sujetos entre las edades de 12 a 17 años. Los instrumentos utilizados fueron: el Inventario de Estrés Académico, creado por Barraza (2006) y el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes creado por Gómez y Verdugo (2009). Según los resultados, se encontró que calidad de vida y reacciones psicológicas alcanza el $r_s = -.168$ evidenciando una relación inversa y una correlación muy baja; mientras que, con las dimensiones, estresores, reacciones (físicas, comportamentales) y estrategias, no alcanzó significancia estadística. Por otro lado, entre la dimensión bienestar emocional y reacciones se evidencia una relación de $r_s = -.168$, entre presencia en la comunidad y reacciones una relación de $r_s = -.123$; entre relaciones interpersonales y reacciones una relación de $r_s = -.187$; por último, en la dimensión de autodeterminación y estresores una relación de $r_s = -.161$. En todas las relaciones estadísticamente significativas se alcanzó un índice de relación mínima ($r_s < .20$). Se rechaza la hipótesis general al no encontrarse evidencia suficiente para probar la relación entre Calidad de Vida y Estrés Académico ni entre sus componentes.

Palabras clave: Estrés académico, calidad de vida, adolescentes.

ABSTRACT

The objective of the present study was to determine the relationship between academic stress and quality of life in students of JEC schools in the District of Contumazá. To develop the research, we had a sample of 257 subjects between the ages of 12 to 17 years. The instruments used were: the Academic Stress Inventory, created by Barraza (2006) and the Questionnaire for the Evaluation of the Quality of Life of Adolescent Students created by Gómez y Verdugo (2009). According to the results, it was found that quality of life and psychological reactions reaches $r_s = -.168$ evidencing an inverse relationship and a very low correlation; whereas, with the dimensions, stressors, reactions (physical, behavioral) and strategies, it did not reach statistical significance. On the other hand, between the dimension emotional well-being and reactions a relationship of $r_s = -.168$ is evidenced, between presence in the community and reactions a relation of $r_s = -.123$; between interpersonal relations and reactions a relation of $r_s = -.187$; finally, in the dimension of self-determination and stressors, a relation of $r_s = -.161$. In all statistically significant relationships a minimum ratio index was reached ($r_s < .20$). The general hypothesis is rejected because there is not sufficient evidence to prove the relationship between Quality of Life and Academic Stress or among its components.

Key words: Academic stress, quality of life, adolescents.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

El acceso a la educación en el mundo, es cada vez más amplio, tornándose viable para las poblaciones y siendo una meta primordial en todos los gobiernos, generando una gran cantidad de niños y adolescentes escolarizados. Por otro lado, si bien es cierto, existen avances considerables en la escolarización de niños y niñas, existen grandes dificultades entorno a la educación y sus procesos, es así que, Sue (2015) manifiesta que los principales problemas son: aulas atestadas de alumnos, docentes poco calificados profesionalmente, escuelas equipadas con infraestructuras deficientes y dotadas con escaso material pedagógico. De igual manera Ducoing y Barrón (2017), refieren que de acuerdo al informe de la UNESCO en América Latina y el Caribe solo un 30% a 40% de los egresados de secundaria continúan con la educación superior, como promedio regional. Por lo mencionado anteriormente y centrándonos en la educación secundaria, esta no solo debería ser un proceso de escolarización; sino un proceso de formación, de orientación y de expansión de las aptitudes y de las habilidades diversas (Tedesco y López, 2013).

A la vez, la educación del Perú en zonas rurales ha presentado cambios en forma y procesos; mas no en calidad, existiendo dificultades que se evidencian en datos del 2016, en donde el 7.2% de la población peruana dejó de estudiar. Para ese año, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) cerró la cifra de habitantes del Perú en 31'488,625. Es decir que unos 226,718 niños y adolescentes habían abandonado sus aulas (RPP, 2017). Siendo el 30 % de adolescentes de las zonas rurales, los que no se matriculan en la escuela porque no tienen acceso o porque prefiere trabajar en el campo. Generándose así el problema de la deserción escolar, ya sea por razones económicas o porque la oferta educativa no responde a sus intereses. Ante esta situación, el Estado Peruano propuso la implementación de la Jornada Escolar Completa en 1.000 escuelas públicas para el año 2015 y 1.000 más para el año siguiente (Comercio, 2015). Según los resultados de la evaluación de impacto independiente, impulsada por el Proyecto de Fortalecimiento a la Gestión de la Educación en el Perú – FORGE, concluyó que el nuevo modelo educativo es efectivo en mejorar los aprendizaje, las habilidades cognitivas de los estudiantes, reduce la deserción escolar, incrementa la probabilidad de que los estudiantes concluyan la educación secundaria, disminuye el embarazo adolescente, conductas de riesgo y mejora la participación de las madres de familia en el mercado laboral (MINEDU,2016).

Ante este contexto, en las Instituciones Educativas, se evidencia diversidad de factores que generan un efecto negativo en el alumno, los cuales pueden ser la carga en el horario, la metodología de enseñanza, características del docente, infraestructura, roce social, presión por alcanzar el estándar de calificación, las exigencias y demandas académicas y sociales, todo ello propicia que el alumno disminuya su capacidad o resistencia y posteriormente pueden manifestarse síntomas psicológicos, físicos y comportamentales (Barraza, 2007), que a la larga acarrea efectos secundarios en otros ámbitos de su vida. Para Barraza (2007), el malestar que se presenta en el educando sería un cuadro de estrés académico, el cual se considera una de las afecciones más comunes en la vida moderna a nivel mundial, ya que el 50% de los problemas de salud mental es causada por el estrés (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Así mismo, a nivel mundial, se estima que el 42% de los adolescentes sufren de estrés a causas del sistema educativo, especialmente por motivos de alcanzar buen rendimiento (Caldera, Pulido y Martínez, 2007). Es así que la educación actual y en la realidad peruana, se dirige netamente al desarrollo de la experiencia curricular y es común pensar que su único fin es un crecimiento y desarrollo intelectual, lo cual en muchas ocasiones no es predictor de éxito en la vida. Dejándose de lado el aspecto subjetivo y más sensible de la persona que muchas veces vale más que el conocimiento, es decir, el desarrollo del aspecto emocional, la calidad de vida y de crecimiento personal (Boullosa, 2013).

En el Perú, 6 de cada 10 peruanos señalan que su vida ha sido estresante en el último año; así mismo se indica que son las mujeres las que reportan mayores niveles de estrés (63%) a diferencia de los hombres (52%), refiriendo la situación económica como la mayor fuente de estrés (64%), seguido por los problemas de salud (35%) y responsabilidades en los centros de estudio, trabajo (33%) (RPP Noticias, 2015). Es por ello que es común escuchar a alumnos decir “me siento estresado”, esto nace de todo lo que surge dentro de su ámbito educativo, es decir, de las tareas, de la competitividad, de la falta de tiempo, entre otras causas importantes. Y muy pocas veces se es fácil conllevar estas situaciones por lo que existe probabilidades de que las consecuencias sean mayores. La evidencia estadística muestra cómo el estrés académico es un obstáculo importante para el buen desempeño académico, la College Health Association (2006), realizó una encuesta en donde de los 97.357 estudiantes que participaron, el 32% informó que el estrés académico se convirtió en una fuente de conflictos, siendo las principales causas la ansiedad por alcanzar éxito. Al respecto, se dice que el ingreso y la permanencia de los alumnos dentro de una institución educativa, los nuevos aprendizajes, la adaptación a un nuevo ambiente y las nuevas experiencias van acompañadas de estrés académico (Barraza, 2006).

Otras investigaciones, evidencian que el estrés académico realiza su presencia dentro de los centros escolares, alcanzando un 67% de la población total, dicho estrés se genera especialmente en periodo de exámenes, sin embargo, los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: la preocupación por los trabajos escolares en un 77% y las calificaciones en un 74%, estos dos aspectos se encuentran como elementos estresantes de mayor frecuencia (Román, Ortiz y Hernández, 2008). En general, se evidencia que cuando los alumnos ingresan por primera vez a los centros educativos y no saben afrontar las exigencias que se requiere, es donde empieza a generar estrés académico debido al cambio brusco al que se exponen (Fernández, 2016). Por ende, el estrés tiene efectos no solo en el ámbito educativo, como se ha mencionado líneas arriba, se ha empezado a observar que el estrés afecta la calidad de vida de los adolescentes, ya que un gran porcentaje de jóvenes no solo padecen de estrés por motivos académicos, sino también sociales, familiares, económicos, de salud etc. (RPP, 2015).

Con respecto a la población adolescente en la Región Cajamarca, es difícil dar información específica ya que no se existen diversos estudios publicados al respecto. Sin embargo, Rojas y Ramos (2017) en una investigación realizada, obtuvieron como resultado que, respecto a los niveles de estrés académico, el 95,2% presentó estrés académico moderado, el 3,2% mostró profundo estrés académico, y el 1,6% restante mostró estrés académico leve.

Por otro lado, los factores que pueden afectar la calidad de vida pueden ser internos y externos, es decir, factores individuales y sociales. Cada ser humano es un mundo dinámico, hablar de calidad de vida es difícil en estos momentos, porque este concepto cada día se hace más amplio y, por ende, abarcador. De lo que sí se tiene certeza es que el adolescente llega a esta fase como resultado de un proceso de aprendizaje, de condiciones genéticas, de influencias del medio social y familiar (Casas, 2010). Los estudios indican que el nivel socioeconómico influye en la percepción de la calidad de vida de los adolescentes, un nivel socioeconómico bajo puede predecir la calidad de vida de los jóvenes (Urzúa et al., 2009). Dentro de los factores psicosociales, diversas investigaciones han concluido que la salud física, la madurez psicológica, las relaciones con el sexo opuesto o con sus pares y con sus padres pueden influir positiva o negativamente en la Calidad de Vida de los adolescentes (Gómez-Vela, Verdugo & González-Gil, 2007).

Según los datos estadísticos obtenidos por la Organización The Economist Intelligence Unit (EIU), sobre el nivel de calidad de vida a nivel mundial en 140 ciudades, y que considera los siguientes aspectos: estabilidad, servicios de salud, cultura y ambiente, educación e

infraestructura; elementos que brindan como resultado que desde el año 2015 el promedio a nivel mundial de calidad de vida ha venido disminuyendo en 1%, según informa el diario Universal (2015).

Un estudio realizado por la Universidad de Chile en casi 8 mil niños y adolescentes. Obtuvo como resultado que el 85% de los encuestados dice sentirse bien y en buen estado físico, en promedio, el 74,5% de los hombres y el 72% de las mujeres reconocieron gozar de bienestar psicológico. En cuanto a la vida familiar, el 84,7% de los adolescentes encuestados dice sentirse querido por sus padres, mientras que el 71% reconoce que es feliz en su casa. A nivel escolar, el 52% se siente “muy feliz” en el colegio y el 30% “moderadamente” a gusto (González, 2012).

En el estudio de Índice de Progreso Social realizado el año 2015, y donde se evaluó a 133 países a nivel mundial y a 21 en Centro América, América del Sur y el Caribe. Tomando en cuenta 52 indicadores los cuales están divididos en tres aspectos: Necesidades humanas básicas, fundamentos del bienestar y oportunidades. Se obtuvo como resultado que el Perú en el aspecto relacionado a las necesidades básicas, se encuentra en el puesto 82. En donde la nutrición, asistencia médica básica, el acceso a agua y saneamiento, el hogar y la seguridad personal son los aspectos a mejorar (Perú21, 2015); realidad que se contempla en las zonas pobres, rurales y periferias del Perú.

En el Perú, según el Diario Perú 21(2015), se ha informado que solo el 35% de las personas tienen el privilegio de contar con una calidad de vida adecuada, la cifra es muy baja si se compara con otras ciudades, como Bogotá, donde más del 48% de sus ciudadanos están satisfechos y gozan de ella. Por otro lado, la calidad de vida de los adolescentes en la actualidad a mermado, solo en Lima se estima que el 37% de adolescentes y jóvenes se encuentra insatisfechos con la vida que llevan, muchos de ellos la justifican por el sistema político y económico, pero seguidamente por el académico, ya que este se ha vuelto más competitivo (Fernández, 2016).

Al hablar de la Región Cajamarca nos estamos refiriendo a una de las regiones más pobres del Perú, sin embargo, según el MIDIS (2015) la pobreza extrema en Cajamarca se redujo de 24.3% en el año 2011 a 20.3% en el 2015 y la desnutrición crónica infantil de 37.6% a 23.9% en dicho período. Por su lado, el acceso de los hogares a un paquete integrado de servicios básicos (agua, desagüe, electrificación y telefonía) se incrementó de 39.5% en el año 2011 a

50.8% en el año 2015, representando un significativo logro. Dichos factores influyen en la calidad de vida de los adolescentes.

Asimismo, la provincia de Contumazá se ubica en el tercer lugar de las provincias con mayor nivel de pobreza en la región. En donde los indicadores necesidades básicas, educación, salud y servicios básicos, presenta un comportamiento similar al de toda la región de Cajamarca, estando varios puntos por encima del promedio país, a excepción del indicador de porcentaje de población sin agua que es muy similar al promedio país (Perú 42,7%; Cajamarca 41,7%; Contumazá 42,8 %. (SNIP, 2011).

Por otro lado, en otro contexto sociocultural, con el objetivo de mejorar la educación y calidad de vida de los estudiantes, el Gobierno a través del Ministerio de Educación implementó en el Departamento de Cajamarca 84 Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa, de las cuales, 4 se localizan en la provincia de Contumazá, población del presente estudio. Con esta estrategia se busca mejorar la calidad educativa, aumentando a 10 horas pedagógicas semanales, beneficiando a los estudiantes con más tiempo en las áreas de Inglés, Educación para el Trabajo, Matemática, Comunicación, Ciencia Tecnología y Ambiente, Tutoría y Formación Ciudadana y Cívica (Minedu, 2014). Si nos centramos en la población estudiantil en el distrito de Contumazá, ésta es conformada en su mayoría por adolescentes de la zona rural, los cuales tienen que caminar por horas para poder llegar a su centro educativo, despertar temprano, lidiar con el cansancio, los quehaceres propios del hogar y el estudio. Por otro lado, un factor influyente es que su alimentación se ve afectada, almorzando frío, lo cual perjudica su salud, estas situaciones generan cierta ansiedad y estrés en este proceso escolar. Sin embargo, su motivación por aprender genera que se involucren con su aprendizaje, no podemos dejar de mencionar que la provincia de Contumazá es reconocida por ser tierra de intelectuales es por el ello que en las Instituciones Educativas existe exigencia académica. En el Examen Censal de Estudiantes (ECE) en el año 2015, se obtuvieron como resultados en el área de lectura y matemática el segundo puesto (MINEDU, 2015). En el año 2016 en Historia, Geografía y Economía y en lectura el segundo puesto y en matemática el primer puesto a nivel de la Región Cajamarca (MINEDU, 2016).

En consecuencia, a lo mencionado anteriormente, la presente investigación es de gran importancia pues no existen estudios similares en las instituciones educativas planteadas, asimismo los estudiantes de las Instituciones JEC del Distrito de Contumazá, provienen en su gran mayoría de la zona rural donde existe pobreza, asociado a un ausentismo escolar, conducta sociales inadecuadas, bajo rendimiento académico, entre otras; siendo estos

factores posibles evidencias de estrés académico asociado a su calidad de vida, variables que son materia de intervención en este presente estudio.

Frente a este panorama la presente investigación pretende determinar si existe relación entre el estrés académico y calidad de vida en los alumnos de secundaria de las Instituciones Educativas JEC del Distrito de Contumazá, Cajamarca.

1.2. Formulación del problema

¿Existe relación entre estrés académico y calidad de vida en los alumnos de colegios JEC del Distrito de Contumazá, Cajamarca?

1.3. Justificación

- La presente investigación permite ahondar los conocimientos en relación al estrés académico y la calidad de vida, contribuyendo a llenar el vacío teórico que existe en cuanto a información en el campo de la psicología educativa especialmente en la postura sistémico-cognitiva del estrés académico con la intención de explicar mejor el comportamiento del educando desde una visión más humanista y positiva a fin de generar mejores intervenciones en futuros problemas que puedan perjudicar la salud y afectar la calidad de vida de los adolescentes.
- En cuanto a la relevancia social, con la presente investigación se beneficiarán los estudiantes ya que podrán identificar las situaciones que le generan estrés académico, así como agenciarse de nuevas estrategias que les impulse a mejorar su rendimiento académico y calidad de vida. De igual manera los docentes y personal administrativo tendrán mayor información para tomar acciones o medidas con respecto al comportamiento estudiantil mejorando la calidad en la enseñanza y contribuir a mejorar la calidad de vida; por otro lado, los profesionales de la salud, tendrán evidencias de las falencias en las que podrían estar incurriendo los alumnos, así como proponer nuevas alternativas de intervención.
- Finalmente, la presente investigación tiene justificación práctica ya que al conocer la relación entre ambas variables y tener como resultado una medición más específica, se podrán desarrollar programas de intervención orientados a resolver o mejorar la problemática en las instituciones educativas, reduciendo así sus niveles de estrés académico y mejorando su calidad de vida.

1.4. Limitaciones

La investigación presentó las siguientes limitaciones:

- Factores como el tiempo en que se aplicó la prueba, el estado emocional y la historia personal de cada participante puede intervenir en las respuestas hacia las variables estudiadas.
- De igual manera con respecto a los recursos, solo se contó con la presencia de una evaluadora especializada, ampliando el tiempo de aplicación de toda la muestra.
- Escasos estudios con ambas variables psicológicas dentro del contexto de estudios correlacionales.
- Por otra parte, los resultados de la investigación no pueden generalizarse a toda la población provincial, debido a que por motivos de practicidad la muestra evaluada pertenece solo al distrito de Contumazá, por lo que otros factores como las características propias de la población estudiantil pueden ser determinantes para obtener resultados diferentes a la de esta investigación. Sin embargo, los resultados pueden servir de referencia para futuras investigaciones con poblaciones similares.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

- Establecer la relación entre estrés académico y calidad de vida en alumnos de colegios JEC del Distrito de Contumazá, Cajamarca.

1.5.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las dimensiones de estrés académico (Estresores, Reacciones, y Estrategias) con los componentes de calidad de vida (Bienestar Emocional, Presencia en la Comunidad, Relaciones interpersonales, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, y Bienestar Material) en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá.

- Determinar el nivel de estrés académico y sus dimensiones (Estresores, Reacciones, y Estrategias) en alumnos de los colegios JEC del distrito de Contumazá.
- Determinar el nivel de la calidad de vida y sus dimensiones (Bienestar Emocional, Presencia en la Comunidad, Relaciones interpersonales, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, y Bienestar Material) en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Quiceno (2014), en Colombia, realizó una investigación con el objetivo de comparar las relaciones de las fortalezas personales y las emociones negativas sobre la calidad de vida de 686 adolescentes escolarizados, según el sexo y el estrato socioeconómico. Los instrumentos que se utilizan son: escala de resiliencia adolescente ARS, escala de auto-trascendencia adolescente STS, escala subjetiva de felicidad SHS, test de orientación de vida en jóvenes YLOT, inventario de depresión infantil CDI, inventario infantil de estresores cotidianos IIEC y The KIDSCREEN-52. Los resultados mostraron niveles moderados en calidad de vida y resiliencia, y niveles bajos de emociones negativas. En conclusión, la calidad de vida en adolescentes es mediada por la autotrascendencia, la felicidad y emociones negativas como depresión.

Además, Berra, Muñoz, Vega, Silva, y Gómez (2014), realizaron una investigación en México, con la finalidad de identificar la relación entre emociones, nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en eventos estresantes y placenteros en adolescentes. La muestra estuvo compuesta por 81 adolescentes entre 11 y 15 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento (CEEA). Los resultados muestran que los adolescentes reportan frecuentemente situaciones escolares y familiares como estresantes. Asimismo, el nivel de estrés experimentado es más alto en mujeres que en varones, la estrategia de afrontamiento más frecuente es la centrada en la emoción y existe relación entre el nivel de estrés y la estrategia utilizada.

También se tiene a Rosales (2013), en Guatemala quien llevo a cabo una investigación con el objetivo de determinar la calidad de vida en alumnos adolescentes de 12 a 16 años de un Colegio Privado de Santa Cruz de Quiché. Para desarrollar este trabajo se contó con una muestra de 60 alumnos adolescentes. Asimismo, el tipo de estudio fue descriptivo. El instrumento que se utilizó para medir la variable fue el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA). Como principales resultados se obtuvo que un 85% se encuentran satisfechos con su calidad de vida, 15% insatisfechos con la misma, los 87% satisfechos en su bienestar emocional. Por otro lado, un 55% se sienten satisfechos en su integración a la comunidad, el otro 92% satisfechos con sus relaciones interpersonales. Respecto al desarrollo personal, el 91% se sienten satisfechos y el 72% se encuentran satisfechos con su bienestar físico. Además, un 60% se sienten

satisfechos con la dimensión autodeterminación y el otro 66% satisfecho con su bienestar material.

Del mismo modo, Díaz y Jiménez (2013), en Cuba realizaron una investigación cuyo objetivo fue Caracterizar el estrés académico que presentan los alumnos de duodécimo grado pertenecientes al IPVCE Máximo Gómez Báez. Para propósitos de este trabajo, se optó por una población de los alumnos estudiantes pertenecientes al IPVCE Máximo Gómez Báez, cuya muestra fue de 25 alumnos de Camagüe, Cuba. El tipo de estudio fue descriptivo. Como instrumento de evaluación se consideró el Inventario de Estrés Académico SISCO. Como principales resultados, se tiene que el nivel de estrés en los alumnos fue moderado. La sobrecarga de tareas, tener buen promedio y exceso de evaluaciones son los principales estímulos que generan estrés. Como reacciones se tiene problemas en con el sueño, cansancio, ansiedad, depresión y problemas para concentrarse. Las acciones centradas en la solución del problema son las principales estrategias para afrontar el estrés.

A nivel nacional, investigadores como Gonzales (2016), realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes 1° y 5° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, 2015. El estudio tiene un diseño no experimental, de alcance correlacional. Se aplicó el Inventario SISCO de estrés académico y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) a 180 estudiantes de una Institución Educativa Estatal de Lima Este. Se halló que el estrés académico se vincula positivamente con los estilos “centrado en los demás” e “improductivo”, también se encontró que el 75% de los estudiantes experimenta una intensidad de estrés medio-alto, siendo las estrategias: distracción física (56.1%), invertir en amigos íntimos (51.2%) y preocuparse (48.3%) las más utilizadas por los estudiantes.

Grimaldo (2009), realizó una investigación en la ciudad de Lima, con el objetivo de identificar y comparar los niveles de calidad de vida en estudiantes según sexo y nivel socioeconómico de Secundaria de la Ciudad de Lima. El instrumento utilizado fue la Escala de Calidad de Vida de Olson & Barnes. La muestra estuvo conformada por 589 estudiantes de 4to y 5to de secundaria, de ambos sexos, de centros estatales y particulares, cuyas edades fluctuaron entre 14 y 18 años. Se concluye que cada uno de los grupos muestrales se ubica en un nivel Óptimo de Calidad de Vida. Los efectos principales provenientes del sexo y nivel socio económico fueron significativos para el sexo, nivel socio económico; así como en la interacción entre ambos.

García y Ríos (2016), realizaron una investigación en la ciudad de Lima con el objetivo de determinar si existe relación significativa entre el estrés académico y rendimiento académico. El diseño es no experimental de corte transversal y alcance correlacional, se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO. La muestra fue de 167 estudiantes del 4to y 5to año de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, de género masculino (88 estudiantes) y femenino (79 estudiantes) cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años de edad. Como Resultado se obtuvo que, con respecto a las 3 dimensiones, Estresores (56.9%), Síntomas (47.9%) y Estrategias de Afrontamiento (51.5%), se ubican un nivel moderado, quiere decir, que los estudiantes valoran como estresores a los estímulos académicos, manifiestan síntomas de estrés académico en respuesta a los estímulos estresores y presentan también en mediano grado el uso de las estrategias de afrontamiento respectivamente.

Castillo (2015), realizó una investigación en el distrito de Pátapo, Chiclayo, con el objetivo de determinar la relación entre estrés académico y rendimiento en los estudiantes de cuarto y quinto del nivel secundario de una institución pública en Pátapo en agosto de 2015. Se calculó la muestra de una población de 256 estudiantes, quedando constituida por 96. Se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO. Teniendo como resultados que el estudiante de cuarto año presenta un porcentaje 67.35% con un nivel bajo, sin embargo, un 8.16% con un nivel alto de estrés académico; En cuanto a los estudiantes de quinto año tiene un porcentaje de 61.70% con un nivel bajo, así mismo un 21.28% con un nivel medio alto estrés académico.

A nivel local, Rojas y Ramos (2017), en la ciudad de Cajamarca realizaron una investigación con el objetivo de comparar el nivel de estrés académico en estudiantes de colegios con Jornada Escolar Completa y Jornada Escolar Regular. La muestra estuvo conformada por 125 estudiantes. El instrumento utilizado fue el Inventario SISCO de Estrés Académico, elaborado por Barraza (2007). Los resultados muestran que el estrés académico es mayor en estudiantes de Jornada Escolar Completa, sin embargo, no fue estadísticamente significativo en el estrés académico, así como en las dimensiones, a excepción de las estrategias de afrontamiento, las cuales eran más utilizadas en estudiantes de Jornada Escolar Completa.

Huamán (2013), en la región de Cajamarca, realizó un trabajo de investigación con el objetivo de establecer la relación entre rendimiento académico y las variables calidad de vida y estilo de vida, en estudiantes de la I.E de varones “Comandante Leoncio Martínez Vereau”

de la provincia de Cajabamba, Cajamarca, 2008. Se utilizó el cuestionario adaptado de calidad de vida Kindl y el cuestionario de estilo de vida para adolescentes, diseñado y validado para tal fin y el promedio de tres áreas básicas: matemática, comunicación, y ciencia tecnología y ambiente. Entre los resultados, se halló una correlación positiva media, entre las dimensiones “sistema de roles” y “bienestar psicológico” de las variables predictoras “estilo de vida” y “calidad de vida” con “rendimiento académico” en los alumnos; siendo las correlaciones positivas bajas en las demás dimensiones. Finalmente, la ecuación de regresión múltiple nos muestra a las variables “estilo de vida” y “calidad de vida” como predictoras del rendimiento académico. En conclusión, existe relación entre la calidad y estilo de vida del adolescente con su rendimiento académico.

2.2. Bases teóricas

1. Estrés académico

Delimitación conceptual

Anteriormente, el marco teórico de estrés académico tenía como base el esquema mecanicista estímulo-respuesta, con el tiempo cambió a un esquema más dinámico persona-entorno.

Siendo cuestiones meramente conductuales en su inicio, luego las perspectivas se ampliaron a los aspectos cognitivos y hasta psicosociales. Dado que existen modelos diferentes de la explicación del estrés, los estudiosos han tenido la necesidad de elaborar modelos teóricos que expliquen adecuadamente el estrés y den una perspectiva amplia del mismo. La necesidad de conceptualizar el estrés se considera más relevante en el campo del estrés académico, donde aún existe escasa información a diferencia de otros campos donde se han elaborado explicaciones teóricas ya elaboradas (Barraza, 2006).

a) Definiciones de Estrés Académico

Existen diversidad de definiciones de estrés, pero las más resaltantes se detallan a continuación:

Según Shturman (2005), menciona que por estrés se entiende al conjunto de respuestas del organismo a las demandas que se generan en el exterior o interior de las personas y que pueden generar síntomas físicos o emocionales en las mismas. Por otro lado, se tiene que suele ser una tensión en el interior del ser humano que se genera a partir de las presiones del entorno a las cuales se debe adaptar (Rossi, 2001, p.11).

Asimismo, el estrés es todo comportamiento que ha sido heredado, que sirve para adaptarse al medio, y que genera activaciones específicas neuroendocrinas ante situaciones que generan estrés (Cruz y Vargas, 2001).

Además, todo estrés se genera a partir de situaciones externas a la persona en determinado tiempo y espacio, en donde aparecen estrategias mentales para hacer frente al estrés, con ayuda de elementos biológicos (Benjamín, 1992). Si bien es, cierto las definiciones anteriores se basan en un proceso unidimensional, vale ampliar la perspectiva, sin embargo, vale tener una perspectiva que ayude a entender toda la gama de fenómenos importantes al momento de adaptarse al medio (Barraza, 2006). Por esto se tiene la siguiente definición que hace alusión al estrés como un conjunto de procesos en constante cambio que aparecen cuando se percibe una amenaza para el bienestar del ser humano y para la calidad de su relación con el medio, entonces aparece la necesidad de recuperar el equilibrio que se puede perder, y desarrollar habilidades individuales para adaptarse al medio (Mingote y Pérez, 2003).

Por otro lado, el estrés es un proceso dinámico que se manifiestan a través de insumos, productos y todas las diferencias que se encuentran en los seres humanos (Williams y Cooper, 2004).

Algunos autores, coinciden en la pobre exactitud conceptual del estrés académico, por lo que al oír estrés se viene a la mente ansiedad, dolores de cabeza, tensión, etc. (García y Pérez, 2011). Asimismo, dentro del estrés se ven inmersos una variedad de procesos, los que permiten comprender toda la gama de fenómenos en la adaptación del ser humano, que se consideran como reacciones ante situaciones específicas la que es valorada como dañina y que pone en riesgo la integridad del ser humano (Lazarus & Folkman, 1986).

El estrés es conceptualizado como aquellas reacciones que se generan por situaciones que emergen del entorno (Polo, Hernández y Poza, 1996), dichas situaciones pueden generar problemas en alumnos como en profesores y se pueden presentar en los diferentes niveles de la educación (García y Pérez, 2011). Se encuentran coincidencias al definir este término, ya que el estrés académico es producto de las exigencias del medio educativo y que genera dificultades a los elementos del sistema (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

A esta definición se le suma diferentes métodos de investigación, que refieren algunos elementos: existencia de estresores, que soliciten respuestas por orden del organismo, y la valoración de las maneras de afrontar de manera adecuada los

estímulos para la posterior adaptación al medio (García y Pérez, 2011). Entonces, se considera como estímulo estresor toda circunstancia proveniente del entorno que genere tensión y estado de alerta que requiere una respuesta del organismo (Simón y Miñarro, 1990). Por otro lado, las respuestas que emite el organismo, son aquellas respuestas cognitivas, emocionales y conductuales ante el estar sometido a las situaciones estresantes o a los estímulos estresantes con el fin de lograr un equilibrio. Por último, vale señalar que el estrés siempre se va a situar en medio de la persona y de su ambiente, depende de esto la apreciación que tenga y los recursos que utilice para superar el estrés. El planteamiento de Lazarus & Folkman (1986, citado en García y Pérez, 2011) hace alusión a lo mencionado anteriormente, quien le da mucha importancia a la percepción y la valoración cognitiva del individuo ante los acontecimientos que experimenta como estresantes. Las reacciones pueden ser diferentes en cada sujeto, de igual manera las reacciones, y se dan de acuerdo a las características de cada persona.

Para culminar, la definición más completa la tiene Barraza (2006) quien considera el estrés académico como un proceso sistémico, que tiene como fin la adaptación al medio y que es netamente psicológico. Se genera cuando el alumno se ve sumiso ante las demandas y exigencias que se dan en el ámbito educativo, las cuales se valoran por el mismo, depende de eso que genere un desequilibrio sistémico y produzca reacciones o una sintomatología que obligue a actuar para volver al equilibrio personal. Según este autor el estrés académico se presenta en tres momentos:

- ✓ Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estímulos estresores (input).
- ✓ Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- ✓ Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

b) Contexto del Estrés Académico

La sociedad en la que vivimos suele ser organizacional, en donde todos los sistemas están presentes en la vida del ser humano desde que se nace hasta que se muere, a lo largo de todo su desarrollo. Uno de estos sistemas forma parte indispensable del desarrollo de las personas, en el cual se pasa una parte estimable de la vida, este sistema se refiere a las instituciones educativas. El paso que tiene el individuo por estas instituciones, el cambio de los centros educativos, pueden ser eventos estresantes para el individuo en su rol de alumno (Barraza, 2006).

El complejo fenómeno del estrés, es considerado como un sistema de variables que se relacionan entre sí para dar el resultado antes mencionado, estas variables pueden ser estresores académicos, experiencias previas de estrés, valoración subjetiva del mismo, y consecuencias. Los elementos mencionados surgen en el entorno educativo. Este ambiente está compuesto por un conjunto de situaciones altamente estresantes que al individuo le genera una falta de control del ambiente y, en última instancia, potenciar el nivel de estrés (Martínez y Gómez, 2007).

Cuando se habla de estímulos que generan estrés, se tiene que el nivel alto de estrés tiene que ver con competencia en los grupos, exceso de tarea, el tiempo limitado para hacer trabajos, conflictos con docentes y compañeros, entre otros (Barraza, 2003).

Por otro lado, cuando los alumnos ingresan a una institución educativa, e inician sus estudios o desarrollan sus actividades académicas, se enfrentan a un conjunto de demandas o exigencias que son requeridas tanto por la institución como también dentro del aula. Tales exigencias o demandas como: el respeto del horario, el cumplimiento con las tareas, progreso en las sesiones educativas, progreso en los contenidos curriculares, y todas las actividades de la institución; puede generar que el individuo no tenga un control suficiente de las actividades y por lo tanto haya un desequilibrio. Además, esto se puede asociar con las demandas o exigencias asociadas con el docente, es decir, a su personalidad, forma de enseñanza, etc. y exigencias con los compañeros, es decir, competitividad, etc. En ocasiones la sobre carga de lo mencionado con anterioridad escapa del control del alumno, generando un desequilibrio y en consecuencia estrés (Barraza, 2006).

El alumno, dentro del ámbito educativo, al evaluar las situaciones amenazantes los puede tomar como retos a los que tiene que realizar un esfuerzo para superarlo, en esto está inmerso procesos cognitivos y afectivos, que puede dar como resultado emociones que varían desde la ansiedad hasta la satisfacción personal (Barraza, 2009).

Por otro lado, los conjuntos de prácticas y acontecimientos, demandas y exigencias que se dan dentro del ámbito educativo exigen a los alumnos a ejecutar actividades específicas, surge una manera de afrontar, es decir, se efectúa un proceso cognitivo de aquellas situaciones y actividades se evalúa los recursos que cuenta el alumno para enfrentarlo (Barraza, 2006), el mismo autor señala que se puede tener dos resultados:

- Cuando todas las demandas y exigencias se enfrentan con los recursos que dispone la persona y se lo hace de manera adecuada, puede mantenerse el equilibrio en la persona y con su relación con el entorno.
- Cuando todas las demandas y exigencias sobrepasan la capacidad de recursos que posee las personas, dichas demandas son valoradas como una amenaza (al no hacer algo bien, me pueden desaprobado en un curso), como una pérdida (no soy bueno para hablar en público), o se asocian emociones negativas y en consecuencia se genera un desequilibrio de la persona con su entorno.

c) Estresores Académicos

Osorio (2017) divide a los estímulos causantes de estrés en dos grupos. Por un lado, los estresores académicos, que son aquellas exigencias que cada individuo realiza para tratar de detener el control de la situación (internas), y aquellas que no dependen de la persona (externos) como el entorno o el ambiente académico. Y, por otro lado, los estresores no académicos, los cuales son todos aquellos factores sociales, familiares, amicales, personales o laborales.

Barraza y Silerio (2007), determinan que los estresores académicos son:

- ✓ Competitividad grupal.
- ✓ Sobrecarga de tareas.
- ✓ Exceso de responsabilidad.
- ✓ Interrupciones del trabajo.

- ✓ Ambiente físico desagradable.
- ✓ Falta de incentivos.
- ✓ Tiempo limitado para hacer el trabajo.
- ✓ Problemas o conflictos con tus compañeros.
- ✓ Problemas o conflictos con tus asesores.
- ✓ Evaluaciones.
- ✓ Tipo de trabajo que se pide.

d) Fases del Estrés Académico

Según Maturana y Vargas (2015) existen tres etapas claramente diferenciadas del estado de estrés y se pueden definir como:

- **Reacción de Alarma:** Corresponde a la sensación de estar “agobiado por mil cosas”. Aquí aparecen las modificaciones bioquímicas que tratan de compensar el estado de excesiva actividad y proteger al escolar.
- **Fase de Resistencia:** Se produce cuando el escolar ya se ha adaptado a la sobrecarga prolongada en el tiempo y se mantienen las modificaciones que compensan la homeostasis.
- **Fase de Agotamiento:** El derrumbe del escolar se genera por la falla de las estrategias adaptativas, se desmoronan y las reacciones emocionales, conductuales y cognitivas comienzan a ser visibles.

e) Síntomas del estrés Académico

Para Barraza (2006), se evidencia las siguientes reacciones:

- Con respecto al comportamiento: problemas, alejamiento, faltar al centro educativo, apatía, etc.
- Reacciones Psicológicas: intranquilidad, desasosiego, ansiedad, dificultad para concentrarse, frecuentes olvidos, etc.
- Reacciones Físicas: problemas para dormir, fatiga, migrañas, dificultades digestivas, sacudidas musculares, etc.

Las reacciones mencionadas anteriormente generan problemas en las personas por lo que tienen que actuar para reducir los mismos, sin embargo, para poder reaccionar se tiene que ejecutar una valoración cognitiva sobre los recursos que tiene para afrontar, que estrategias debe utilizar y de qué manera lo va a enfrentar. Luego de todo este proceso, la persona puede elegir de qué manera va a actuar y que estrategias va a utilizar, una vez que se reestablece el equilibrio sistémico, se ejecuta una nueva valoración cognitiva que define si se ha tenido éxito o no (Barraza, 2006).

f) Tipos de estrés

Según Román y Hernández (2011) refiere que existen dos tipos de estrés, por un lado, el negativo denominado distrés, y el positivo denominado eustrés. Se produce distrés cuando las respuestas no han sido suficientes en relación a las demandas físicas, psicológicas y/o biológicas y no se consume la energía dispuesta por el sistema de adaptación, y eustrés cuando de manera armoniosa se responde a las demandas respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del sujeto.

Por otro lado, Barraza (2005) menciona que existen diferentes tipos de estrés, en ese sentido habla de estrés amoroso y marital, estrés sexual, estrés familiar, estrés por duelo, estrés médico, estrés ocupacional, estrés militar y del estrés por tortura y encarcelamiento. También es necesario señalar que el estrés generado en un contexto educativo, se denomina estrés académico.

La Asociación Americana de Psicología (APA, 2015) clasifica al estrés en tres: Estrés agudo, aquel que es el más común entre las personas, debido a una vida agitada y que se origina por situaciones cotidianas del día a día y que dentro de sus síntomas encontramos: agonía emocional, irritabilidad, sobreexcitación, problemas estomacales, entre otros. Así mismo, encontramos al estrés agudo episódico como resultado de un estilo de vida acelerado y con muchas responsabilidades demandantes, donde el sujeto mantiene una preocupación incesante, entre sus principales síntomas resaltamos: sobre agitación, dolores de cabeza persistentes, migrañas, dolor de pecho, hipertensión, entre otros. Y finalmente el estrés crónico, que se origina por la exposición al estrés tras periodos largos, desgastando el cuerpo y la mente.

g) Consecuencias del Estrés Académico en Adolescentes

Es frecuente, que existan eventos que generan estrés en los adolescentes dentro de la Institución Educativa. Este resultado genera consecuencias que se expresan generalmente a través de conductas, emociones y relaciones del sujeto adolescente con su grupo, su familia y con la institución educativa. Como resultado, se puede presentar en el adolescente y su entorno violencia escolar, consumo de alcohol, drogas y psicopatología en la línea depresiva y ansiosa. En la medida que estos cuadros se presentan aumenta el estrés escolar, generando la deserción escolar del alumno (Maturana y Vargas, 2015).

El desarrollo académico de los alumnos se puede ver muy afectado por el estrés. Por esto es que un 90% de los alumnos muestran niveles altos de estrés, cuando se tome acciones en la sobrecarga de tareas podría reducirse el estrés y aumentar el desempeño académico. Lo mencionado anteriormente es de suma importancia para evitar o prevenir daños en la salud de los alumnos (García y Pérez, 2011).

Según Sarubbi y Castaldo (2013) el estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser vivenciadas de forma distinta por diferentes personas. A partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, podemos distinguir en estos tres tipos principales de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de cada uno de estos tres, tipos, encontramos a su vez efectos a corto y largo plazo.

h) Estrategias de Afrontamiento al estrés

Las estrategias de afrontamiento, son formas en que el ser humano responde frente a las situaciones que las considera como estresantes. Barraza (2005) propone diferentes tipos de estrategias de afrontamiento:

- Habilidad asertiva: se trata de defender ideas propias, preferencias o sentimientos sin dañar a otros.
- Elaboración de un plan y ejecución de tareas: a partir de la evaluación de la situación estresante se elabora un plan y se lleva a cabo las tareas asignadas de acuerdo al plan.
- Elogios a sí mismo: auto-aprobar las propias acciones.

- Religiosidad: oraciones o asistencia a misa o a la iglesia.
- Búsqueda de información sobre la situación: consultar sobre la situación estresante.
- Contar lo que me pasa a otros: verbalización de la situación preocupante.

De otro lado, Frydenberg y Lewis identifican 18 estrategias de afrontamiento que pueden ser agrupadas en tres estilos básicos; el primero tiene que ver con la resolución del problema, el segundo es el afrontamiento en relación con los demás y el tercero un estilo de afrontamiento improductivo.

Como refiere Casuso (2011) las estrategias de afrontamiento son un efecto inmediato de la experiencia del estrés, puesto que, dependiendo de la valoración que el estudiante haga de la situación, éste tendrá que afrontarla de un modo u otro. Se convierte en un proceso modulador puesto que distintas estrategias pueden resultar más o menos adecuadas para cada situación y, en consecuencia, más o menos eficaces de cara a evitar que el estrés académico llegue a afectar al bienestar, la salud o el rendimiento del estudiante.

i) Dimensiones

Según el modelo sistémico-cognoscitivista, se observan tres dimensiones del estrés académico: estímulos estresores, los síntomas o indicadores del desequilibrio sistémico y las estrategias de afrontamiento.

➤ Dimensión estresores

Se denomina estímulos estresores a aquellas situaciones que el individuo evalúa y valora como amenazantes de su bienestar y que varían en cada persona ya que no todos los individuos valoran determinada situación como amenazantes (Barraza, 2006).

Por su parte, Barraza (2003) proponen un conjunto de estresores que pueden constituirse el primer paso para identificar los propios del estrés académico, estos son: la competitividad grupal, las sobrecargas de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, el ambiente físico desagradable, falta de incentivos y tiempo limitado para hacer el trabajo,

problemas o conflictos con los asesores, los problemas o conflictos con los compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide.

Asimismo, Hernández, Polo y Poza (1996) consideran estresores a la realización de un examen, las exposiciones de trabajo en clase, intervención en el aula, asistir a la oficina del profesor en horas de tutorías, sobrecarga académica, masificación de las aulas, falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar asignaturas, las tareas de estudio y trabajar en equipo.

Se puede concluir que gran parte de los estresores del estrés académico son menores, ya que se dan debido a la valoración cognitiva que hace cada estudiante. Por ello, las mismas situaciones no pueden ser consideradas un elemento estresor para todos los estudiantes. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que por ser estresores menores esto no implica que no puedan causar gran malestar en el estudiante.

➤ **Dimensión síntomas o indicadores**

Shturman (2005) menciona que cuando se refiere a estrés académico solo se considera al distrés. En este sentido, esta forma de conceptualizar el estrés implica un desequilibrio sistémico en la relación entre la persona y el entorno. Este desequilibrio se manifiesta a través de un conjunto de indicadores.

Rossi (2001) presenta indicadores físicos, psicológicos y comportamentales. En los físicos se encuentra aquellos que involucran una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, etc. Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales del individuo, como por ejemplo la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, entre otros. Entre los indicadores comportamentales se encuentran aquellos que comprenden la conducta de la persona como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo del alimento, etc.

➤ **Dimensión afrontamiento**

Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar su equilibrio. Este proceso tiene como objetivo lograr la capacidad de afrontamiento, la valoración implica un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante (Barraza, 2006).

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como los esfuerzos a nivel de pensamiento y acción, que están en constante cambio y que se trabajan y desarrollan por el individuo con el objetivo de afrontar y tratar con las demandas específicas propias y del entorno, las cuales son valoradas como exorbitantes y desbordantes de los recursos del individuo. Es decir, el afrontamiento es un proceso variable que la persona utiliza en determinados momentos y que dicho proceso debe contar con estrategias defensivas para resolver el problema.

j) Modelos teóricos

El modelo teórico del estrés académico basado en los planteamientos sistémicos y cognoscitivos de Arturo Barraza y entre otros autores es el siguiente.

➤ **Supuesto sistémico**

La conceptualización del estrés se considera dentro de un esquema multidimensional e integral (Barraza, 2006), en el que refleja trabajos relacionados, como el de Lazarus (1966, citado en Barraza, 2006), quien pretendió que el estrés académico se entienda desde un concepto amplio y organizado para poder comprenderlo y tener en cuenta la multiplicidad de fenómenos de importancia para la adaptación del ser humano.

Cuando se habla de dimensiones sistémicos-procesuales del estrés académico hace referencia a una conceptualización desde un sistema más amplio y abierto, que, a la vez, tiene que ver con la relación que guarda el ser humano con su sistema-entorno. Dichas dimensiones sistémicas-procesuales hacen referencia al interminable flujo de entrada (input) y salida (output) que poseen

los sistemas para lograr una armonía. Por esto es que, el estrés académico se caracteriza por tres elementos: estresores (input), reacciones (desequilibrio en el sistema) y estrategias de afrontamiento (output) (Berrío y Mazo, 2011).

Es necesario tener en cuenta la teoría general de los sistemas para poder fundamentar el esquema multidimensional e integral del estrés académico, es decir, partir desde la perspectiva de que toda realidad se construye a partir de varios elementos y no de uno solo, dichos elementos pueden ser comprensibles por modelos sistémicos. Asimismo, al tener en cuenta lo mencionado anteriormente, ayuda tener una visión amplia del estrés, una visión de su totalidad y estudiar cada uno de los elementos que la componen (Colle, 2002).

Para abordar un tema o un fenómeno altamente complejo implica la consideración de varias disciplinas, en su defecto, para estudiar un fenómeno se tiene que tener en cuenta todos los factores necesarios para que su estudio sea amplio y complejo, así como también tener en cuenta la interrelación de los mismos y la presencia de todas las variables que interfieren en el estudio, hasta el rol que cumple el medio ambiente para la variable (Colle, 2002).

Todo ser humano puede ser considerado como un sistema abierto, que tiene relacionados entre sí muchos elementos y que mantienen al sistema más o menos estable, dicha estabilidad debe ser la necesaria para que conduzca a un objetivo o fin. Esta conceptualización que hace referencia a un sistema interno, debe integrarse con una aseveración de sistema abierto, en el cual se aprecie la continuidad sistémica y relaciones con el ambiente (Arnold y Osorio, 1998). Este planteamiento permite apreciar el sistema como un proceso en constante relación.

Existe una relación entre el sistema y su entorno, en donde se efectúa un continuo proceso de importación o entrada de elementos y recursos (input) que marcan el inicio para las actividades de un sistema, y salida de los elementos de un sistema (output). Existe una relación complementaria entre el input y output, uno puede recoger la información necesaria para las actividades

internas, el otro sobre acciones ulteriores. Los dos regulan los comportamientos de acuerdo a las demandas del entorno. Se habla de entorno o ambiente porque las personas actúan y responde a las condiciones que le provee el ambiente, dichas respuestas tienen un fin, este fin es el de mantener a toda costa el equilibrio del sistema (Barraza, 2006).

➤ **Supuesto cognoscitivista**

Si bien es cierto, la visión sistémica ayuda a entender cómo es que los sistemas abiertos pueden interactuar con el ambiente teniendo en cuenta el flujo de entrada y salida, esto no evidencia que es lo que sucede dentro de los sistemas, apenas se conoce los mecanismos externos, pero no los internos. Dado que el ser humano es un ente complejo y se está considerando como un sistema, es conveniente ampliar la perspectiva explicativa de los procesos internos que subyacen y median entre el input u output, para esto el punto de vista cognoscitivo permite explicar los procesos psicológicos del individuo para interpretar el input y output (Barraza, 2006).

Al hablar de estrés, se dice que está involucrado el aspecto psicológico de todo ser humano, esto viene afectado por estresores mayores (que amenazan en su totalidad al ser humano) y los estresores menores (que son parte de la percepción del ser humano). A groso modo, los estresores son condiciones que dan un punto de partida para reacciones generalizadas e inespecíficas (Berrío y Mazo, 2011).

Barraza (2006) comenta que toda relación que tiene la persona con su ambiente se ve mediada por los procesos cognitivos de la persona y el cómo percibe la información del entorno, los recursos que utiliza para procesar esa información y la manera como enfrenta las demandas.

Para explicar lo expuesto en líneas anteriores se precisa lo siguiente: la relación que se da entre la persona y el entorno se da a través de tres componentes, en el primer componente se da la situación inicial en el que aparece un acontecimiento que puede generar estrés, como segundo

componente aparece la interpretación cognitiva a ese acontecimiento, finalmente como tercer componente se da la respuesta del organismo ante los acontecimientos estresantes. Por otro lado, para el individuo es necesario un procesamiento cognitivo y la apreciación de las situaciones que generan estrés y sobre las estrategias que posee para hacer frente al mismo, quizá no actúe, quizá valore las situaciones estresantes como favorables para tener un equilibrio, o valora las situaciones como negativos, amenazantes, como retos o desafíos, en donde la persona se ve obligada a actuar (Barraza, 2006).

Cuando sobreviene el estrés, la persona está obligada a usar sus recursos para afrontar el mismo, suele usar todos sus recursos cognitivos y conductuales con el fin de manejar el estrés, o quizá eliminarlo (Barraza, 2006). La manera de afrontar el estrés, según Lazarus & Folkman (1986), pueden ser catalogadas como ajustadas al problema, es decir, manejar los acontecimientos que generan estrés, buscar soluciones, evaluar alternativas y aplicar actividades. La otra manera de afrontar es, ajustadas a las emociones, es decir, manejo emocional producto del estrés, cambiar la vivencia de la situación estresante y hasta generar un bienestar temporal.

k) Hipótesis del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico planteadas por Barraza (2006)

➤ Hipótesis relacionadas a los elementos sistémicos procesales.

Gracias a este planteamiento se ha dejado atrás los planteamientos tradicionales para dar paso a los procesos de relación entre los sistemas abiertos con su ambiente. Por esto, los elementos sistémicos-procesuales están en constante flujo de entrada y salida para restaurar el equilibrio en las personas (Barraza, 2006). Si lo traducimos en términos de estrés académico, el proceso sería el siguiente: los alumnos están inmersos en un conjunto de demandas que, luego de la valoración como estrés, generan un estrés que lleva a las distintas reacciones y que exige realizar actividades para afrontarlo.

➤ **Hipótesis del estrés académico como estado psicológico.**

Existen diferentes estímulos estresores, en ocasiones, se denominan estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001). Su existencia depende de la forma como evalúa y la percepción en relación a las personas y el efecto que tiene en las mismas. El nivel de estrés que pueda generar depende de la falta de control que poseen los sujetos (Amigo, 2000).

Además, hay otro tipo de estresores, que su presencia no es netamente generadora de estrés, sino que depende de la percepción de la persona y la valoración que le dé como estresores o no, estos son llamados estresores de menor importancia (Cruz y Vargas, 2001) y como se mencionó va a depender de la percepción que varía de persona a persona. Estos estresores hacen referencia al inicio y fin de ciclo educativo, los cambios de instituciones educativas, y la permanencia en las mismas (Barraza, 2006).

Por otro lado ¿Qué estímulos estresores menores se encuentra en el estrés académico?

Barraza (2003) propone un conjunto de estresores que son los siguientes:

- Según Barraza (2003):
 - Competencia en los grupos
 - Exceso de tarea.
 - Muchas responsabilidades.
 - Obstáculo al momento de trabajar
 - Falta de ambiente adecuado para trabajar.
 - Inadecuados reconocimientos,
 - Poco tiempo para hacer las tareas
 - Dificultades con docentes.
- Según Polo, Hernández y Poza (1996):
 - Realizar los exámenes.
 - Intervenciones en el aula.
 - Sobrecarga académica.
 - Tiempo limitado para hacer las tareas.
 - Competencia en el salón.

Se aprecia, entonces, que en su mayoría los estresores académicos son menores, y se constituyen como tales debido a la valoración cognitiva y la percepción que cada alumno tiene sobre ellos, depende de eso si puede ser o no considerada como estímulos estresores, por lo tanto, el factor psicológico tiene mucha palpitación (Barraza, 2006).

➤ **Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico.**

Es esencial considerar el desequilibrio sistémico que se da en las relaciones que tiene los adolescentes con su ambiente, y que, por más evaluación que realice, las exigencias y demandas del entorno sobrepasan sus propios recursos (Barraza, 2006). Este desequilibrio sistémico o estrés se manifiesta por medio de indicadores o síntomas que se pueden clasificar.

➤ **Hipótesis relacionadas a la condición física, psicológica y comportamental (Rossi, 2001).**

Todas las clasificaciones tienen aspectos en común, para tener una idea sobre los indicadores o síntomas se tomará como referencia a Rossi (2001) quien menciona que los indicadores físicos hacen referencia a las reacciones propias del cuerpo, tales como problemas con el sueño, dolores de cabeza, sacudidas, hiperhidrosis palmar, etc. Por otro lado, los relacionados a la condición psicológica, tiene que ver con el aspecto emocional y las funciones cognitivas del individuo, tales como la angustia, tristeza, intranquilidad, dificultad para concentrarse etc. Finalmente, las condiciones referentes al comportamiento, hacen referencia a todos los que se relacionan con la conducta del ser humano, como aislamiento, absentismo en clase, aumento o disminución del consumo de alimentos, etc. (Barraza, 2006).

No todos los indicadores son experimentados de la misma manera en todas las personas, cada individuo tiene su forma de experimentarlos de actuar ante ellos, el desequilibrio sistémico se va a manifestar de distinta manera, en frecuencia, intensidad y variedad por cada persona (Barraza, 2006).

Estos síntomas, indicadores o reacciones se manifiestan de acuerdo a las características de cada persona, por lo que el desequilibrio sistémico va a variar de persona en persona en cantidad, variedad e intensidad.

➤ **La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico.**

Luego que los estresores producen un conglomerado de reacciones que llevan a un desequilibrio en el sistema de la persona y la relación que tiene con su medio, el individuo no puede quedarse en esa situación por lo que se ve obligado a actuar. El proceso de actuación parte de una valoración que se fundamente en la capacidad de afrontamiento que tiene el individuo, esta valoración viene a ser mediada por procesos de tipo psicológico que se manejan ante las demandas y exigencias amenazantes del entorno (Barraza, 2006).

Lazarus & Folkman (1986) consideran a las estrategias de afrontamiento como todo esfuerzo psicológico, cognitivo y conductual que se activan para manejar situaciones específicas externas al individuo y que exceden los recursos del mismo. Por esto, dichas estrategias de afrontamiento son procesos que suelen cambiar constantemente, que varían desde estrategias como defensa y estrategias para resolver problemas en función de las demandas del entorno (Barraza, 2006).

Holroyd y Lazarus (1982, citado en Barraza, 2006) mencionan que su importancia radica en que pueden asegurar y proteger al individuo del estrés y determinar si lo experimenta o no. Todas las personas tiene estas estrategias que han sido heredadas, las han aprendido o descubierto en situaciones amenazantes.

La historia personal, la inteligencia, la naturaleza genética, el desarrollo de la personalidad, experiencias previas, entre otros pueden predecir la manera efectiva de afrontar el estrés (Cruz y Vargas, 2001). Al hablar de estrategias de afrontamiento, se hace necesario enumerar una lista amplia de ellas, pero para muestra se tiene las siguientes: habilidad asertiva, distracciones evasivas, habilidades de resiliencia, entre otros (Barraza, 2006).

2. Calidad de Vida

Delimitación conceptual

Desde hace muchos años ha existido preocupación para dar las bases teóricas sobre la calidad de vida, pero a partir de la década del 60 comienza a mencionarse el término calidad de vida en muchos ámbitos, como en el psicológico, personal, político, educación y salud en general. Al comienzo, la calidad de vida estaba inmersa en discusiones que tenían que ver con el entorno, el daño a raíz de las condiciones de vida, pasando por el bienestar humano y una notable inquietud por elaborar instrumentos que puedan medirla de manera objetiva. Aparecieron estudios desde las disciplinas sociales que pretendían efectuar una medición de este constructo, las que dieron las bases de desarrollos estadísticos para efectuar mediciones relacionados al bienestar de una determinada población (Arostegui, 1998).

Luego de 20 años, sigue una polémica discusión para definir y medir esta variable. Tras la historial y alcances sobre la calidad de vida, es apreciada desde un fenómeno unitario hasta uno constructo compuesto por varios elementos, a partir de 1995 se efectúa los primeros alcances teóricos sobre la calidad de vida. Estos alcances desean definir la calidad de vida a partir del conjunto de circunstancias en donde las personas se desarrollan y viven, la satisfacción personal, y la mezcla de todos los elementos objetivos y subjetivos pertenecientes a la vida del ser humano (Gómez, 2000).

a) Conceptos de Calidad de Vida

Canam y Acorn (1999), plantean que la calidad de vida guarda relación estrecha con el equilibrio psicológico en las personas y que maneja una satisfacción con las condiciones de vida, las metas alcanzadas y la felicidad, por otro lado, se entiende desde el bienestar físico que incluye la ejecución de actividad en la vida diaria, el apetito, el sueño las relaciones interpersonales y hasta el bienestar material y económico.

Además, Olson y Barnes (como se citan en Grimaldo, 2003), afirman que la calidad de vida viene dada por diferentes condiciones que son componentes de la misma, dichas condiciones son la salud mental, física y satisfacción en el ámbito social,

dada desde la percepción que tiene cada individuo, cada grupo o cada comunidad, por otro lado, tiene en cuenta la felicidad, la satisfacción y recompensa, lo cual parte del análisis de experiencias subjetivas de las que son participes en la sociedad.

En la misma línea, está arraigada a dos principios indispensables: las condiciones de vida, que tienen que ver con los aspectos materiales y la satisfacción personal, relacionados con aspectos subjetivos como la felicidad y el derecho a vivir en un ambiente democrático. Ambos principios se dan en un contexto desde que las personas empiezan a ser parte de esta vida, es decir, desde que nacen y se desarrollan. Definitivamente, la calidad de vida no puede ser un modelo único aplicado a la vida de todas las personas, si no que puede depender de la percepción de cada una de ellas (Fedro, 2007).

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, citado en Vélez, 2007), puntualiza que la calidad de vida viene dada por la percepción y valoración que tienen las personas en su ambiente socio-cultural y el conjunto de experiencias y valores que forman parte de su vida y en el que se desarrolla, teniendo en cuenta sus propios objetivos, su criterio, expectativas; esto, matizado con aspectos como salud mental, salud física, relaciones interpersonales, factores ambientales y creencias personales.

Por otro lado, Ramírez (2000) define a la calidad de vida como un proceso dinámico, complejo e individual; es decir es la percepción física, psicológica, social y espiritual que tiene la persona frente a un evento de salud y el grado de satisfacción o insatisfacción que va a influir en el bienestar de la persona. Respecto al ámbito educativo, se concibe como el bienestar global personal de cada alumno, teniendo en cuenta su adaptación adulta adecuada, en base al reconocimiento de vivencias y opiniones del mismo sujeto (Verdugo, 2009).

Schalock y Verdugo (2007) refieren que la calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica.

Ardila (2003) menciona que la calidad de vida es un estado de satisfacción general, que proviene de la realización de las potencialidades de la persona. De acuerdo con esto, podría considerarse que estas potencialidades tienen que ver desde la satisfacción de las necesidades básicas hasta la realización de los proyectos y metas que cada persona se va fijando en determinada etapa de la vida.

Una persona puede tener calidad de vida cuando sus necesidades personales están satisfechas y tiene la oportunidad de enriquecer su vida en las principales áreas de actividad vital para cualquier persona. La calidad de vida tiene componentes subjetivos y objetivos que se pueden medir, y se entiende hoy, avalado por múltiples investigaciones, desde un enfoque multidimensional de las ocho dimensiones siguientes: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).

b) Concepciones de calidad de vida

Las primeras investigaciones han puesto como punto céntrico el desarrollo desde la visión empírica, sin embargo, sigue existiendo diferencias en algunos aspectos, pero existe un aspecto en común que tiene que ver con la manera de comprenderla desde sus elementos y dimensiones (Verdugo, 2009). Por otro lado, se puede definir partiendo de aspectos como percepción, conducta, y condiciones de vida que se relacionan con cada dimensión. Pero, los instrumentos creados tienen que tener en cuenta su aplicación según las características geográficas y sociales de una determinada población, entre otros aspectos (Verdugo, 2006).

Sobre la calidad de vida se puede decir que los indicadores que se pueda encontrar estarían en una relación con la satisfacción que las personas tienen con su vida. Partiendo de esto, se considera como un constructo que posee múltiples dimensiones, conformado por diferentes elementos que se entrecruzan con características de las propias personas y su ambiente en el que se desarrollan. Las dimensiones son planteadas de igual manera para todos los individuos, pero varían en función de su importancia (Verdugo, 2009).

El modelo considera que el avance en la innovación, las prácticas profesionales y los servicios permiten entender el concepto de forma amplia que permite el actuar

de las personas y del sistema social en general (Verdugo y Schalock, 2007). Esto puede conllevar a movimiento dinámico en el desenvolvimiento de los servicios, generando nuevas condiciones para todas las personas, los servicios y la sociedad. Este movimiento se viene fundamentado por tareas como:

- Tener en cuenta el contexto y la interacción de las personas.
- Tener en cuenta y configurar avances de la calidad de vida y las modificaciones que tienen que tener las personas.
- Tener en cuenta como núcleo central a las personas y no a los profesionales.
- Cuando las necesidades de las personas se encuentran cubiertas, se tiene una calidad de vida adecuada, y cuando hay oportunidad de enriquecer su propia vida.
- Es importante la percepción del sujeto, en ella se puede apreciar su calidad de vida.

c) Teoría sobre calidad de vida

La teoría de la calidad de vida parte de la Psicología positiva, en donde se menciona que la psicología mayormente se ha ocupado en la investigación de temas que se relacionan con las enfermedades y desajustes mentales, de todo aquello que concierne criterios clínicos. A lo largo de los años no se ha tomado en cuenta a la prosperidad teniendo en cuenta que el bienestar personal y la tranquilidad son esenciales para el buen desarrollo psicológico y otros aspectos de salud en la persona. Con el paso del tiempo la difusión de la Psicología Positiva ha crecido, donde se incluye un enfoque de salud, que trabaja en cuanto a prevención y promoción de enfermedades (Galli, 2005).

Siendo una de las ramas de la psicología, la psicología positiva, es un campo de la psicología cuyos estudios incluyen una variedad de temas, pues en ella el estudio psicológico del individuo según lo que perciba en las enfermedades físicas y mentales (Calatayud, 1999, citado en Galli, 2005).

Antonovski (1987, citado en Galli, 2005) indica que en cuanto a métodos de promoción y prevención en el aspecto salud positiva es importante señalar que no solo se debe encontrar el origen de la enfermedad, sino también los factores que hacen que ciertas personas adquieran algunas enfermedades.

Desde esta perspectiva es que se pueden realizar conceptos sobre factores de prevención, como la resiliencia, aspectos de cambio que las personas pueden mantener para mejorar su salud. Cabe resaltar que se debe averiguar sobre algunos factores ambientales de la persona que ayudan también en la mejora de la salud. Es por ello que se toma importancia al concepto de calidad de vida en varios aspectos del individuo (Samaniego, 2002).

La Calidad de vida se define como la satisfacción que las personas sienten ante diferentes experiencias que se entiende como la escala de valores, deseos y perspectivas personales (Salas & Garzón, 2013).

Es así como el término Calidad de vida fue evolucionando hasta concretarse como un campo integral de la vida del ser humano que implica diversos aspectos tales como: Bienestar económico, amigos y vecindario, medios de comunicación, entre otros.

d) Modelos Teóricos

Para Verdugo (2009) considerar el modelo teórico de calidad de vida puede ser de suma importancia en los servicios que se brinda a la sociedad y en el ámbito educativo, ya que acentúa la presencia de las personas en la elaboración de actividades, programas etc., por parte de los profesionales encargados y produce nuevas formas de planificar teniendo en cuenta la participación de todas las personas.

Existen varios modelos que pretenden dar alcances sobre la calidad de vida centrados en la persona, entre ellos encontramos el modelo de Schalock y Verdugo que se aplica específicamente a la discapacidad intelectual. Sus planeamientos han sido llamativos, por lo que en la actualidad también se aplica para personas con discapacidad visual, personas mayores, adictos y personas usuarios de los servicios sociales en general. El Modelo de Calidad de Vida se basa en la teoría de sistemas, y con una propuesta de pluralismo metodológico en su medición. Se propone que las dimensiones e indicadores se estructuran de acuerdo a un triple sistema: microsistema, mesosistema y macrosistema. Estos tres sistemas comprenden la totalidad del sistema social, y permiten desarrollar programas y planificación, así

como evaluar, en los aspectos personales del individuo (micro), los funcionales del ambiente que le rodea (meso), y los indicadores sociales (macro) (Verdugo, 2011).

Modelo teórico de modelo de Schalock y Verdugo

Según este modelo se define la calidad de vida individual como un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades universales (etic) y ligadas a la cultura (emic); (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciado por características personales y factores ambientales; e) potencia el bienestar del individuo (Schalock y Verdugo, 2002/2003; 2007; 2008; Schalock et al.; Verdugo, 2006).

En este sentido, de acuerdo al Modelo de Calidad de vida planteado por Schalock y Verdugo, se asumen entre otros los siguientes principios:

- ✓ La calidad de vida se mejora cuando las personas perciben que tienen poder para participar en decisiones que afectan a sus vidas.
- ✓ La calidad de vida aumenta mediante la aceptación y plena integración de la persona en su comunidad. Cada uno de nosotros valoramos de manera positiva la realización de tareas que suponen una participación real en la vida de nuestra comunidad y una aceptación por parte de nuestros semejantes.
- ✓ Una persona experimenta calidad de vida cuando se cumplen sus necesidades básicas y cuando esta persona tiene las mismas oportunidades que los demás para perseguir y lograr metas en los contextos de vida principales, como son el hogar, la comunidad, la escuela y el trabajo.

Respecto a la medida de la calidad de vida, plantea lo siguiente:

- ✓ La calidad de vida mide el grado en el que las personas tienen experiencias significativas que valoran.
- ✓ Habilita a las personas para avanzar hacia una vida significativa que disfruten y valoren.
- ✓ Mide el grado en el que las dimensiones de la vida contribuyen a una vida plena y con relaciones significativas.

- ✓ Se acomete en el contexto de los entornos que son importantes para ellos: donde viven, donde trabajan, y donde juegan.
- ✓ Se basa en las experiencias comunes humanas y en experiencias únicas y personales

Perspectiva de sistemas sociales

Las personas viven en varios sistemas que influyen el desarrollo de sus valores, creencias, comportamientos, actitudes, y que afectan a su calidad de vida (Verdugo, Schalock, Gómez y Arias, 2007).

- a. **Microsistema**, o contexto social inmediato, como la familia, hogar, grupo de iguales y lugar de trabajo, que afecta directamente a la vida de la persona.
- b. **Mesosistema**, o vecindario, comunidad, agencias de servicios y organizaciones, que afecta directamente al funcionamiento del microsistema.
- c. **Macrosistema**, o los patrones culturales más amplios, tendencias socio-políticas, sistemas económicos y otros factores relacionados con la sociedad, que afectan directamente a nuestros valores, creencias y al significado de palabras y conceptos

e) Dimensiones de la calidad de vida

A partir de todo el conjunto de condiciones de vida que la persona desea obtener, teniendo como base ocho dimensiones importantes: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock, 1996, citado en Clavijo, Rodríguez, Gonzales & Trigueros, 2005).

Por otro lado, se tiene a Verdugo, Gómez y Schalock (2009) que plantean un instrumento para efectuar mediciones, este instrumento consta de 7 dimensiones que se describen a continuación:

- **Dimensión Relaciones Interpersonales:** Hace referencia a las relaciones importantes con familia, amigos, compañeros y gente conocida.

- Dimensión Bienestar Material: Está relacionado a la manutención, vivienda, estatus económico de la familia y pertenencias.
- Dimensión Desarrollo Personal: Hace referencia a las habilidades, capacidades y competencias, actividades significativas, educación, oportunidades formativas y ocio.
- Dimensión Bienestar Emocional: hace mención a la satisfacción, felicidad, bienestar general, seguridad personal/emocional, autoconcepto, autoestima y autoimagen, metas y aspiraciones personales, creencias y espiritualidad.
- Dimensión Integración /Presencia en la comunidad: acceso, participación y aceptación en la comunidad. Implica también estatus dentro del grupo social y los servicios comunitarios.
- Dimensión Bienestar Físico: Implica la salud y estado físico, movilidad, seguridad física, asistencia sanitaria.
- Dimensión Autodeterminación: hace referencia a las elecciones personales, toma de decisiones, control personal, capacitación y autonomía.

f) Tipos de calidad de vida

Algunos autores señalan que existen dos tipos de calidad de vida: Una objetiva, determinada por la conexión que tiene con las relaciones de producción, formas de organización de una sociedad, patrones de trabajo y consumo que caracterizan a los distintos grupos sociales y Subjetiva, la cual es la resultante del grado de satisfacción – insatisfacción que la persona alcanza en su vida. (Olson & Barnes 1982, citados en Summers, et.al., 2005).

Tarazona (2005) refiere que, en la adolescencia, se define la consolidación de la individualidad, es decir, la diferenciación que una persona logre alcanzar frente a los demás. Pero no solo la situación económica influye en la construcción social de la adolescencia, los roles de género también influyen en la configuración de la identidad sexual y de género, viéndose influida por cambios físicos, psicológicos y sociales y de los modos de adaptación que los resuelvan.

3. La adolescencia

Delimitación conceptual

Las primeras investigaciones sobre la adolescencia, la describían como una época de la vida tormentosa y llena de dificultades. Esta época difícil hacía referencia a cambios en el estado de ánimo, expresiones de conducta negativa generalmente de episodios cortos, y mal genio. (Citado por De la Espriela, 1995).

Años más tarde Frydenberg y Lewis (1996), afirman que la adolescencia es el periodo que se caracteriza por la búsqueda de identidad y la formación de la personalidad.

a) Conceptos de Adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), refiere que la adolescencia es una etapa del desarrollo humano que se caracteriza por una gran variedad de cambios biológicos, psicológicos y sociales. Asimismo, se la considera como un periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta, iniciándose en la pubertad, momento en el cual se desencadenan todos los cambios antes mencionados. Asimismo, la adolescencia es un periodo que se caracteriza por el aumento de las necesidades nutricionales debido a los cambios físicos que se experimenta, la adolescencia es el periodo que señala el ingreso de los individuos en el mundo adulto, debiendo enfrentar nuevas situaciones como posibilidades de embarazo o paternidad, decisiones educativas, responsabilidades sociales, etc., causándole muchas veces confusión, lo que puede repercutir en su conducta y su salud.

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) define la adolescencia como el período de transición entre la infancia y la edad adulta. Por motivos de análisis, puede segmentarse en tres etapas: adolescencia temprana (de 10 a 13 años de edad), mediana (14-16) y tardía (17-19). Se trata de una etapa muy importante en la vida debido a que las experiencias, conocimientos y aptitudes que se adquieren en ella tienen implicaciones para las oportunidades del individuo en la edad adulta. La

adolescencia se suele caracterizar como un período de cambios, tanto biológicos como psicológicos y sociales.

De igual manera Rodríguez (2003), señala que la adolescencia podría ser entendida considerando los cambios psicológicos que el adolescente experimenta en esta etapa y que se caracteriza por la búsqueda incesante de independencia considerando relevante la opinión de su entorno social.

Asimismo, debemos señalar los cambios físicos que se dan en esta etapa, entre los cuales sobresalen, en las mujeres la aparición de la menarquia o primera menstruación que regularmente se presenta alrededor de los 11 años, crecimiento del vello púbico y axilar, ensanchamiento de las caderas, desarrollo de los senos o mamas, entre otros. En el caso de los varones encontramos el crecimiento de los testículos, aparición del vello en el cuerpo, sobre todo en la zona axilar y genital la cual se extiende hasta el pubis y para algunos también en el labio superior (Casas y Ceñal, 2005).

b) Estrés académico en adolescentes de Educación Secundaria

García, Pérez y Hernández (2013) refieren que los adolescentes en la Educación Secundaria tienen que enfrentar los conflictos que ocurren en el ambiente escolar, que generan estrés académico y que requieren de la orientación del profesor, entre los que se encuentra: la aceptación de sí mismo, la aceptación del grupo social, la orientación vocacional, el establecimiento de relaciones adecuadas con la familia, la comprensión de una sexualidad responsable, el establecer metas de acuerdo a sus posibilidades, la identificación de estilos de afrontamiento para la solución de sus dificultades, la adquisición de mayor responsabilidad social e individual.

Es en la adolescencia donde se evidencia la labor de los tutores en las aulas escolares, pero lamentablemente se limitan únicamente a superar las situaciones que puede tener el adolescente, limitando de esta manera la orientación de su personalidad que repercute en la convivencia de la comunidad estudiantil, esto debido a que los profesores de secundaria no están preparados adecuadamente para orientar a los adolescentes y sus familias.

c) Calidad de vida en adolescentes de Educación Secundaria

Para casas (2010) el adolescente llega a esta fase como resultado de un proceso de aprendizaje, de condiciones genéticas, de influencias del medio social y familiar. Una óptima calidad de vida en la adolescencia no asegura un destino brillante, pero puede hacer que el adulto del mañana sea una mejor persona. Para ello hay que estar atentos a los cambios y dilemas que se producen en la adolescencia.

En la educación secundaria es importante hablar de calidad de vida, ya que sus dimensiones podrían ser predictores del éxito de los adultos y de su autonomía. La calidad de vida puede ser un determinante para que los adolescentes afronten las necesidades que se les presentan a lo largo de su vida (Raphael, 1999). En la educación, no solo hay que estimular los programas curriculares sino también las actividades que forman parte del desarrollo de la vida adulta, que deben tomar como punto de partida el enfoque centrado en la calidad de los alumnos y sus familias (Timmons, 1997).

Dentro del ámbito educativo, es importante centrarse en el alumno como alguien activo al que se tienen que generar diversas condiciones y propuestas con el fin de efectuar mediciones de calidad de vida, partiendo de programas educativos corrientes suficientes para la inclusión de la misma (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002). Así mismo, se apoya de los pilares desde una visión inclusiva (Halpern, 1993) que ayuda al avance en la educación completa valorando cada aspecto del ser humano.

Los cambios curriculares deberían tener como base y guía los modelos de calidad de vida para poder transformar las políticas educativas hacia unas que tenga en cuenta las necesidades de todos los alumnos. Con esto, se podrá observar mejoras en la organización de las instituciones educativas y la ejecución de actividades que se centren en las personas y apoyen la colaboración de los adolescentes y estudiantes en el planteamiento de disposiciones en las que se puedan ver inmersos (Hegarty, 1994, citado en Verdugo y Parrilla, 2009).

4. Educación secundaria en el Perú

a) Organización del sistema educativo en el Perú

En el Diseño Curricular Nacional (2016) y en la Ley General de Educación (2003), el sistema educativo en el Perú se puede organizar de la siguiente manera:

- ✓ **Etapas.** Períodos progresivos en los que se divide el sistema educativo. Se estructuran y desarrollan en función a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Así, en el Perú se cuentan con dos etapas: (a) Educación Básica (que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo competencias fundamentales) y (b) Educación Superior (enfocado en áreas de especialización, investigación, creación y difusión de conocimientos y desarrollo de competencias de alto nivel).
- ✓ **Modalidades.** Alternativas de atención educativa que se organizan en función de características específicas de las personas a quienes se destina este servicio. Los niveles educativos son períodos graduales y articulados que responden a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. En el caso peruano, las modalidades de atención educativa son las siguientes: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE). Por su parte, en la etapa de Educación Superior se encuentran las modalidades de Educación Superior Técnica, Pedagógica y Universitaria.
- ✓ **Niveles.** Períodos graduales del proceso educativo que se encuentran usualmente articuladas dentro de las modalidades educativas. Así, por ejemplo, dentro de la EBR se destacan tres niveles de educación: inicial, primaria, secundaria.
- ✓ **Ciclos.** Procesos educativos que se desarrollan en función de logros de aprendizaje. Implican un trato especializado en función a rangos de edades y/o niveles de aprendizaje.
- ✓ **Programas.** Conjuntos de acciones educativas cuyo fin es atender las demandas y responder a las expectativas de las personas.

b) Jornada Escolar Completa (JEC)

El Ministerio de Educación propone la Jornada Escolar Completa, un modelo de servicio educativo que busca mejorar la calidad ampliando las oportunidades de aprendizaje de los (as) estudiantes de instituciones educativas públicas de Secundaria (MINEDU, 2017).

La propuesta se inició en marzo del 2015 en 1,000 escuelas públicas de todas las regiones. Posteriormente se irá implementando de forma progresiva para lograr la cobertura total hacia el 2021. Del mismo modo, se brinda al docente herramientas como unidades y sesiones de aprendizaje y capacitaciones para integrar el uso de tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje. La Jornada Escolar Completa propone más horas, mejor calidad y mayores oportunidades (MINEDU, 2017).

c) Beneficios

Beneficios que tiene este nuevo sistema educativo (MINEDU,2017) :

- Más tiempo para el dictado y trabajo fuera del aula.
- Capacitación y acompañamiento a Equipo Directivo y Docentes.
- Gestión más eficiente y con más personal para la escuela.
- Mejor infraestructura escolar, mobiliario y equipamiento.
- Integración de TICs y Metodologías Alternativas.

d) Normativa

- ✓ Resolución Ministerial N° 451- 2014-MINEDU de fecha 30 de setiembre del 2014.

Que resuelve:

Artículo 1: Crear el modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas de nivel de educación secundaria.

Artículo 2: Disponer la implementación progresiva del modelo de servicio educativo creado en el artículo precedente a partir del año 2015 en mil (1000) instituciones educativas seleccionadas.

- ✓ Resolución Ministerial N° 301 - 2014-MINEDU de fecha 11 de julio del 2014.
- ✓ Ley 28044 Ley General de Educación

2.3. Hipótesis.

2.3.1 Hipótesis general.

H₁: Existe relación entre estrés académico y calidad de vida en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá, Cajamarca.

2.3.2 Hipótesis específicas.

H₂: Existe relación entre las dimensiones de estrés académico (Estresores, Reacciones, y Estrategias) con los componentes de calidad de vida (Bienestar Emocional, Presencia en la Comunidad, Relaciones interpersonales, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, y Bienestar Material) en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá, Cajamarca.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Operacionalización de variables

Cuadro 1. Operacionalización de la variable Estrés Académico

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Estrés académico	Para Barraza (2006) el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input), luego esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) y finalmente ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar	La puntuación será obtenida por medio del Inventario de Estrés Académico SISCO que mide los niveles de estrés académico desde su óptica sistémico-cognoscitiva por medio de tres escalas con 29 ítems de puntuación tipo Likert de 5 anclas y dos ítems de filtro, el primero de puntuación dicotómica y el segundo en una escala Likert también de 5 (1, Nunca; 2, Rara vez; 3, Algunas veces; 4, Casi siempre; 5, Siempre) anclas sobre la intensidad del estrés percibido.	Estresores: dedicada a determinar la frecuencia y tipos de elementos o estímulos que demanda el entorno y que podrían generar estrés.	1. La competencia con los compañeros del grupo
				2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares
				3. La personalidad y el carácter del profesor
				4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)
				5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)
				6. No entender los temas que se abordan en la clase
				7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)
				8. Tiempo limitado para hacer el trabajo
			Reacciones: Permite identificar la frecuencia e intensidad de la sintomatología como producto de los agentes estresores.	1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)
				2. Fatiga crónica (cansancio permanente)
				3. Dolores de cabeza o migrañas
				4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea
				5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.
				6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir
				1. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)
				2. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)
				3. Ansiedad, angustia o desesperación.
4. Problemas de concentración				
5. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad				

	acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 126).		1. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir
			2. Aislamiento de los demás
		Estrategias: Identifica las formas y frecuencias en que el sujeto afronta la situación estresara.	3. Desgano para realizar las labores escolares
			4. Aumento o reducción del consumo de alimentos
			1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)
			2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas
			3. Elogios a sí mismo
			4. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)
			5. Búsqueda de información sobre la situación
			6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)

Inventario de Estrés Académico SISCO. Aplicación de la escala de 5 anclas, dos ítems de filtro el primero de puntuación dicotómica y el segundo es de tipo Likert donde 1 es poco y 5 es mucho. Las demás anclas son sobre la intensidad del estrés percibido en una escala de tipo Likert en donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre.

Cuadro 2. Operacionalización de la variable Calidad de Vida

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ÍTEMS
Calidad de vida	Es el bienestar personal de cualquier alumno, y la adaptación adulta satisfactoria, en base al reconocimiento de la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo (Gómez & Verdugo, 2009, p.8).	Las puntuaciones serán obtenidas por el Cuestionario de Calidad de Vida de Alumnos en Adolescentes originalmente de Gómez y Verdugo (2009), en su versión adaptada por Rodríguez (2014) en el distrito de El Porvenir en la provincia de Trujillo, este evalúa la calidad de vida a partir de 7 dimensiones con un total de 61 ítems de tipo Likert de 4 anclas (4, totalmente de acuerdo; 3, Acuerdo; 2, Desacuerdo; 1, Totalmente en desacuerdo), además contiene 2 escalas para evaluar la confianza de las respuestas que son deseabilidad social y aquiescencia.	Relaciones Interpersonales	1A. Me llevo bien con mis padres 9. Me llevo bien con la mayor parte de las personas que conozco 17A. Mantengo buenas relaciones con mis abuelos 17B. Mantengo buenas relaciones con mis tíos 17C. Mantengo buenas relaciones con mis primos 24. Mis amigos me ayudarían si lo necesitara 31. Hay alguien especial en mi vida que me escucha, me cuida, me quiere y con quien lo paso bien 38. Si necesitara ayuda, cuento con personas que me la ofrecerían 53. Tengo un buen número de amigos
			Bienestar Material	3. Tengo muchas cosas que otros chicos/as de mi edad no tienen (equipo de música, zapatillas de deporte y gafas de sol de marca, video, consola, etc.) 19. Creo que la situación económica de mi familia es mejor que la de muchos de mis compañeros 26A. Mis padres me dan una paga semanal o mensual que me permite comprar lo que necesito 26B. Mis padres me dan una para semanal o mensual que me permite ahorrar 39. Mi casa es confortable (cómoda, agradable) 47. Los ingresos de mis padres no nos permiten darnos caprichos 55. El sueldo de mis padres nos permite vivir bien
			Desarrollo Personal	6. La educación que estoy recibiendo me va a ayudar a progresar en el futuro

			<p>14.La educación que recibo es completa, útil y adecuada</p> <p>35. Lo que he conseguido hasta ahora en el colegio y el instituto ha sido el resultado de mi esfuerzo</p> <p>42. La mayor parte de los profesores saben bastante de su asignatura</p> <p>50. Me siento incapaz de aprobar algunas asignaturas</p> <p>57A. Intento aprender diariamente sobre mí mismo</p> <p>57B. Intento aprender diariamente cosas que me sean útiles</p>
		Bienestar emocional	<p>4.Soy Feliz</p> <p>12.Me siento importante</p> <p>27.En general, mi vida me satisface</p> <p>33. No tengo demasiadas preocupaciones que hagan difícil mi vida</p> <p>40.Me gusta mi cuerpo</p> <p>48. En general, estoy contento/a con mi vida</p> <p>56.Me siento bien conmigo mismo/a</p>
		Integración /presencia en la comunidad:	<p>2. En mi ciudad encuentro los servicios que necesito (hospitales, institutos, facultades, tiendas, centros deportivos y de ocio...)</p> <p>18A. Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en el colegio</p> <p>18B. Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en el barrio</p> <p>18C. Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en otros lugares de la ciudad</p> <p>25. Los demás respetan mis derechos</p> <p>32A. En el colegio hay bastantes actividades en las que puedo participar</p>

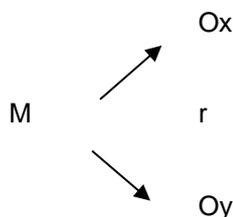
				(campeonatos, asociaciones...)
				32B. En el barrio hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio...)
				32C. En la ciudad hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio...)
				46. Participo en bastantes actividades en el colegio y fuera de él (equipos deportivos, asociaciones culturales, etc.)
				54A. Creo que en el colegio se respeta a todo tipo personas, aunque sean diferentes
				54B. Creo que en mi barrio se respeta a todo tipo de personas, aunque sean diferentes
				54C. Creo que en la ciudad donde vivo se respeta a todo tipo de personas, aunque sean diferentes
			Bienestar físico	5. En general, mi salud es buena
				13. Tengo que tomar medicamentos a diario
				15. La salud es importante para mí
				28. Intento llevar una vida sana
				41. Tengo problemas médicos permanentes de tipo visual, auditivo y/o físico
			Autodeterminación	7. Tomo decisiones importantes en relación con mi vida (por ejemplo, tomo decisiones sobre lo que quiero estudiar)
				22. Soy una persona bastante independiente
				29. Soy una persona autónoma (independiente)
				36. Aunque mis padres y profesores me aconsejan

				sobre lo mejor para mí, la última palabra es mía
				43. Mis padres controlan totalmente mi vida
				51. No puedo elegir casi nada, todo me lo imponen (lo que debo estudiar, cómo debo vestirme, con quien tengo que salir, a qué hora llegar a casa, etc.)
				58. Tengo las riendas de mi vida (Tengo el control de mi vida)

Cuestionario de Calidad de Vida de Alumnos en Adolescentes. Aplicación de la escala de tipo Likert en donde 4 es totalmente de acuerdo, 3 es de acuerdo, 2 es desacuerdo, 1 es totalmente en desacuerdo.

3.2 Diseño de investigación

Se empleó el diseño de investigación no experimental, transversal, correlacional; la cual se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no se hace variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Este diseño de investigación tiene el propósito de evaluar la relación existente entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).



Dónde:

M = Es la muestra en estudiantes de primero a quinto año de secundaria de IE JEC, del distrito de Contumazá.

O₁= Estrés académico

O₂= Calidad de vida.

r = Es la relación entre calidad de vida y estrés académico

3.3 Unidad de estudio

Un alumno del nivel secundario de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa (JEC) del Distrito de Contumazá, Cajamarca.

3.4 Población

Un total de 448 alumnos del nivel de secundario de dos Instituciones Educativas JEC del Distrito de Contumazá, Provincia de Contumazá, Región Cajamarca, de ambos sexos y que comprenden la edad de 12 a 17 años y que cursan del 1^a año al 5^o del nivel secundario durante el año 2016.

Tabla 1. Distribución de la población estudiantil según sexo y grado.

Nivel	Sexo	JEC 1		JEC 2	
		F	h%	f	h%
1 ^o Grado	H	43	34%	20	20%
	M	29	26%	34	31%
2 ^o Grado	H	22	17%	26	26%
	M	27	25%	24	22%
3 ^o Grado	H	20	16%	17	17%
	M	24	22%	22	20%
4 ^o Grado	H	29	23%	19	19%
	M	17	15%	17	16%
5 ^o Grado	H	14	11%	19	19%
	M	13	12%	12	11%
Total	H	128	100%	101	100%
	M	110	100%	109	100%

Nota: Datos extraídos de Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], (2016).

3.5 Muestra

El tipo de muestreo es de tipo probabilístico: Muestreo estratificado con afijación proporcional, puesto que dividimos a la población en subgrupos o estratos. La estratificación puede basarse en una amplia variedad de atributos o características de la población como edad, género, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Asimismo, para obtener el tamaño muestral, se recurrió a la fórmula de Cochran, utilizando un nivel de confianza al 95%, un error esperado de 4% y una proporción equivalente dando como resultado una cantidad de elementos de muestra de 257 alumnos. A continuación, se presenta la fórmula para poblaciones finitas.

$$n = \frac{N \cdot z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2 \cdot (N-1) + z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

Por lo tanto:

$$n = \frac{448 \cdot 1.96^2 \cdot .5 \cdot (1-.5)}{.04^2 \cdot (448-1) + 1.96^2 \cdot .5 \cdot (1-.5)}$$

$$n=257$$

∴

n: Tamaño de muestra = 257

N: Tamaño de la población = 448

Z: Nivel de confianza 95% = 1.96

p: Proporción de la población sin la característica deseada (éxito) = 50% 0.5

e: Nivel de error dispuesto a cometer es de 4% = 0.04.

Criterios de Inclusión

- Alumnos pertenecientes a educación secundaria de Jornada Escolar Completa (JEC) del distrito de Contumazá.
- Alumnos que estén matriculados en el periodo escolar 2016.
- Alumnos que hayan firmado el consentimiento informado.
- Alumnos que vivan en Contumazá.

Criterios de exclusión

- Alumnos que hayan faltado el día de aplicación de los instrumentos.
- Alumnos que no estén dentro del rango de edad permitido por los instrumentos.
- Alumnos que respondan denotando aquiescencia, deseabilidad social, más de 1 respuesta o respuestas faltantes.
- Aquellos alumnos que muestren puntuaciones atípicas.

Tabla 2. Distribución de los elementos por el muestreo estratificado con afijación proporcional.

IE	Grado	Sexo	N _i	afijación	n _i
JEC 1	1º	Masculino	20	,574	11
		Femenino	34	,574	20
	2º	Masculino	26	,574	15
		Femenino	24	,574	14
	3º	Masculino	17	,574	10
		Femenino	22	,574	13
	4º	Masculino	19	,574	11
		Femenino	17	,574	10
	5º	Masculino	19	,574	11
		Femenino	12	,574	7
JEC 2	1º	Masculino	43	,574	25
		Femenino	29	,574	17
	2º	Masculino	22	,574	13
		Femenino	27	,574	15
	3º	Masculino	20	,574	11
		Femenino	24	,574	14
	4º	Masculino	29	,574	17
		Femenino	17	,574	10
	5º	Masculino	14	,574	8
		Femenino	13	,574	7
Total			448		257

Nota: Datos extraídos de Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], (2016)

3.6 Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Técnicas:

La técnica utilizada fue de evaluación psicométricas (Sánchez y Reyes, 1996) debido a la utilización de instrumentos que cuentan con propiedades métricas como validez y confiabilidad; los cuales se muestran a continuación.

Instrumentos:

Para recopilar los datos se utilizó dos instrumentos: Inventario SISCO del Estrés Académico y Cuestionario de Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes.

Instrumento 1: Inventario de Estrés Académico SISCO

Cuyo autor es Barraza (2007). Este instrumento consta de un ítem de filtro, en términos dicotómicos que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. Un ítem, de tipo Lickert de cinco anclas (de 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico. La primera dimensión estresores está compuesta por 8 ítems de tipo Likert que mide frecuencia y tipos de elementos o estímulos que demanda el entorno que podrían generar estrés; mientras la dimensión reacciones está compuesta por 15 ítems agrupados en 3 sub-dimensiones: físicas, psicológicas y comportamentales. La última dimensión estrategias se dedica a identificar las formas y frecuencias en que el sujeto afronta la situación estresara por medio de 6 ítems de tipo Lickert. Su aplicación es individual y colectiva.

Validez y Confiabilidad

Respecto a las propiedades psicométricas, el inventario SISCO de estrés académico presenta una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos o elevados. Para valorar la confiabilidad se efectuó una prueba piloto, con el fin de ensayar las pruebas y modificar ítems, a través de la correlación ítem test, si es que es necesario, en caso no sean comprendidos en su totalidad. Respecto a la escala total, se obtuvo un coeficiente de confiabilidad bueno de ,890 (>,80). Los ítems que se han modificado son el número 3-6 (“Tener dificultades para comprender los temas que se hacen en clase”) el cual obtuvo un índice de correlación de ,208. El ítem número 4-7 “Nervioso (angustiado, no poder estar tranquilo)” que obtuvo un índice de correlación de ,213. Al analizar la confiabilidad y la correlación ítem test de cada dimensión, se tiene que en la dimensión estresores se obtuvo un coeficiente de confiabilidad aceptable de (>,719), en esta dimensión se modificó el ítem número 3-6 (“Tener dificultades para comprender los temas que se hacen en clase”) el cual obtuvo un índice de correlación de ,208. Asimismo, en la dimensión reacciones se encontró un coeficiente de confiabilidad bueno de ,881 (>,80), en esta dimensión se modificó el ítem número 4-7 “Nervioso (angustiado, no poder estar tranquilo)” que obtuvo un índice de correlación de ,213. En la dimensión reacciones físicas se obtuvo una confiabilidad buena de ,808 (>,80), no fueron modificados sus ítems. Por otro lado, se tiene que en la dimensión reacciones psicológicas se halló una confiabilidad cuestionable de ,660 (>,60) y en la dimensión reacciones comportamentales se obtuvo una confiabilidad aceptable de ,789 (>,70), en la cual sus ítems no fueron modificados. Finalmente, en la dimensión estrategias, se encontró una confiabilidad buena ,850 (>,80), en la cual sus ítems no fueron modificados.

Instrumento 2: Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA)

Los autores del cuestionario son Gómez y Verdugo (2009). Su ámbito de aplicación: Adolescentes entre 12 y 18 años, con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y sin ellas. Respecto a su significación: Evaluación de la calidad de vida a partir de las siguientes dimensiones: Bienestar emocional, integración en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material. Así como también, elaboración de perfiles individuales y/o grupales en los que se representen las áreas vitales con las que los adolescentes están más y menos satisfechos. Detección de áreas vitales deficitarias. Identificación de desigualdades entre grupos. Ayuda en los procesos tutoriales y de orientación para desarrollar planes individualizados de apoyo o consejo psicológico. El instrumento consta de manual y cuadernillo de anotación. Por otro lado, su administración puede ser individual y colectiva, su duración es de aproximadamente 45 minutos en el caso de alumnos con N.E.E. 25 minutos en el resto.

Validez y Confiabilidad

Se trata de un instrumento validado para adolescentes con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, obteniendo un Alfa de Cronbach de .84 para el total de la escala y entre .58 y .82 en sus dimensiones, con una estructura de 7 factores.

De igual manera, para poder obtener la confiabilidad del instrumento respecto a la población en la que se aplicó, se efectuó una prueba piloto. Respecto a los resultados de la escala general se encontró un índice de confiabilidad bueno de ,892 (>.90). Al analizar los estadísticos de correlación, a través de la correlación ítem test, se tiene que el ítem que obtuvo adecuado índice de correlación ,590 fue el número 25 (“los demás respetan mis derechos”), mientras que los ítems que han sido modificados por su poco entendimiento o por su redacción incomprensible para la población han sido el ítem número 36 (“Aunque mis padres y profesores me dicen que hacer, la decisión final es mía) el cual su índice de correlación fue de ,076. Por otro lado, el ítem número 43 fue modificado (“A veces siento que mis padres controlan mi vida”) el que tenía un índice de correlación de ,119. Asimismo, se modificó el ítem número 47 (“El sueldo de mis padres no nos alcanza para gastar en nuestros antojos), el cual tenía su correlación con un índice de ,250. Por otro lado, por el índice de correlación de -,002 del ítem número 48, se tuvo que efectuar una modificación quedando su redacción de la siguiente manera “En general, me siento bien con mi vida”. De igual manera, se modificó

el ítem número 51 por su bajo índice de correlación, quedando como: “Siento que todo me lo ordenan, que no puedo elegir (lo que debo estudiar, cómo debo vestirme, con quien tengo que salir, a qué hora llegar a casa, etc.)”. En el resto de ítems no se ha efectuado modificaciones dado que su correlación es adecuada. Respecto a la confiabilidad y correlación ítem test por dimensiones, se tiene que en la dimensión bienestar emocional se obtuvo una confiabilidad aceptable de ,736 ($>,70$) lo que indica que si se aplica los resultados serán consistentes. En esta dimensión, sus ítems mantienen una adecuada correlación por lo que no se han modificado. Por otro lado, en la dimensión presencia en la comunidad, se encontró un índice de confiabilidad bueno de ,827 ($>,80$) lo que indica que posee una adecuada confiabilidad y sus resultados serán consistentes, sus ítems no han sido modificados. En la dimensión relaciones interpersonales, se obtuvo una confiabilidad aceptable de ,701 ($>,70$) sus ítems no fueron modificados.

Por otro lado, en la dimensión desarrollo personal se obtuvo un índice de confiabilidad bueno de ,705 ($>,70$) lo que indica que los resultados que se pueden obtener serán consistentes, sus ítems no han sido modificados. En la dimensión bienestar físico, se encontró un índice de confiabilidad pobre de ,575 ($>,50$), se asume que puede deberse a que la muestra piloto no fue muy grande, en esta dimensión sus ítems no han sido modificados. Asimismo, se tiene que en la dimensión autodeterminación se encontró un índice de confiabilidad pobre ,535 ($>,50$). En esta dimensión se modificó el ítem número 7 (“Se tomar decisiones importantes para mi vida (por ejemplo, tomo decisiones sobre la carrera u oficio que quiero ejercer”) el que obtuvo un índice de correlación de $-,049$. De igual manera se modificó el ítem número 43 (“A veces siento que mis padres controlan mi vida”), que obtuvo un índice de correlación de ,171. Además, se tuvo que modificar el ítem 51 “Siento que todo me lo ordenan, que no puedo elegir (lo que debo estudiar, cómo debo vestirme, con quien tengo que salir, a qué hora llegar a casa, etc.)”, este ítem obtuvo una correlación de ,190. Por último, en la dimensión bienestar material se obtuvo un coeficiente de confiabilidad cuestionable de ,617 ($>,60$), se medicaron los siguientes ítems: el número 47 (“El sueldo de mis padres no nos alcanza para gastar en nuestros antojos) el que obtuvo un índice de correlación de ,210. Y el ítem número 55 (“El dinero de mis padres nos alcanza para vivir cómodos”), que obtuvo un índice de correlación de ,157.

3.7 Métodos, instrumentos y procedimientos de análisis de datos

Para iniciar la investigación se procedió a redactar y presentar el documento de presentación y permiso por parte de la Universidad Privada del Norte hacia las instituciones educativas. Se coordinó horarios para la aplicación de la batería, las cuales serían durante las horas académicas, con el permiso del docente de aula en coordinación con el auxiliar. La aplicación se realizó durante un día con adolescentes previa aprobación del asentimiento informado; fueron dirigidos a un salón externo y se procedió a la cumplimentación del material. Los instrumentos se recolectaron y se procedió al análisis de datos, teniendo en cuenta dos programas informáticos y estadísticos: MS Excel y SPSS IBM v. 24.0. Para procesar la base de datos se utilizó el programa MS Excel, en el cual se hizo un filtro de los datos sesgados, cada uno codificado según el instrumento, además, se pudo encontrar datos perdidos para luego ser reemplazados por otras aplicaciones. Seguidamente, se procesó los datos en una hoja del programa SPSS IBM v. 24.0, en cual se efectuó el análisis estadístico, teniendo en cuenta la estadística descriptiva e inferencial, la que se describe de la siguiente manera:

- Para la estadística descriptiva se halló medidas de tendencia central como la media y la mediana, así mismo, medidas de dispersión como la desviación estándar y varianza, de igual manera, para efectuar el recuento o frecuencias porcentuales de los datos para su posterior ubicación categorial.
- En la estadística inferencias, se procedió a la utilización de la prueba de Rho de Spearman para hallar las correlaciones entre las variables; previamente analizando la distribución de los datos por medio de la prueba de Z de Kolmogorov Smirnov que determinó que las pruebas estadísticas a utilizar deben ser no paramétrica.
- Por último, los resultados, previamente procesados, se presentan en tablas según las normas del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association [APA] (2010).

CAPITULO 4. RESULTADOS

Tabla 3. Correlación Rho de Spearman para calidad de vida y componentes del estrés académico.

Calidad de vida	Rho	Sig.
Estresores	,029	,644
Reacciones físicas	-,027	,672
Reacciones psicológicas	-,168**	,007
Reacciones comportamentales	-,110	,078
Reacciones	-,115	,066
Estrategias	,076	,226

(**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$

En la tabla 3, se observa por medio de la correlación no paramétrica de rho de Spearman la virtual relación entre los componentes de estrés académico y la dimensión de calidad de vida, hallándose índices que no superan al .20; sin embargo se ha encontrado relación altamente significativa entre calidad de vida y el sub componente de reacciones, que es reacciones psicológicas, siendo el índice de .168, denotado con un signo negativo representando la direccionalidad de la relación siendo esta inversamente proporcional y coexistiendo mutuamente. Entre los demás componentes no se halló relación alguna.

Tabla 4. Correlación Rho de Spearman para las dimensiones de calidad de vida y los componentes de estrés académico.

Rho	BE	PC	RI	DP	BF	AutoD	BM
Estrés	-,037	,017	-,070	,029	,018	,161**	-,026
	,553	,790	,266	,644	,779	,010	,676
Reacciones físicas	-,103	-,074	-,123*	,020	-,007	,145*	,050
	,098	,239	,050	,744	,916	,020	,422
Reacciones psicológicas	-,163**	-,170**	-,181**	-,029	-,137*	,022	-,122
	,009	,006	,004	,649	,028	,725	,051
Reacciones comportamentales	-,172**	-,064	-,192**	-,113	-,133*	,093	-,035
	,006	,304	,002	,072	,034	,137	,575
Reacciones	-,168**	-,123*	-,187**	-,029	-,099	,089	-,035
	,007	,049	,003	,646	,114	,156	,573
Estrategias	-,014	,028	,111	,081	-,024	,065	,081
	,826	,655	,077	,196	,696	,302	,195

Nota: BE = bienestar emocional; PC = presencia en la comunidad; RI = relaciones interpersonales; DP = desarrollo personal; BF = bienestar físico; AutoD = autodeterminación; BM = bienestar material

(**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$

En la tabla 4 se ha encontrado la relación por medio de la prueba no paramétrica de rho de Spearman entre las dimensiones de calidad de vida y componentes de estrés académico. En consecuencia, se halló una correlación débil inversa entre bienestar emocional con reacciones psicológicas con un índice de $-.163^{**}$, bienestar emocional con reacciones comportamentales con una correlación inversa débil de $-.172^{**}$, del mismo modo con el componente reacciones o síntomas de $-.168^{**}$. Con respecto a la dimensión de presencia en la comunidad se relaciona de manera inversa con reacciones psicológicas y con el componente general de reacciones con índices de $-.170^{**}$ y $-.123^{**}$ respectivamente. Con referencia a la dimensión de relaciones interpersonales con todas las sub dimensiones del componente de síntomas se halló una relación inversa débil siendo estas de $-.123^{*}$, $-.181^{**}$, $-.192^{**}$, $-.187^{**}$. En la dimensión de desarrollo personal con el componente de estrés académico no se halló relaciones significativas. Bienestar físico se relacionó con reacciones psicológicas y comportamentales con un coeficiente de $-.137^{*}$ y $-.133^{*}$. Autodeterminación relacionó con el componente estresores ($.161^{**}$) y con reacciones físicas ($.145^{*}$). Con respecto a bienestar material con ningún componente de estrés académico se relacionó.

Tabla 5. Niveles descriptivos del estrés académico y de sus componentes

Mediciones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Nivel de estresores	78	30,4%	107	41,6%	72	28,0%	257	100%
Nivel de reacciones físicas	75	29,2%	109	42,4%	73	28,4%	257	100%
Nivel de reacciones psicológicas	66	25,7%	114	44,4%	77	30,0%	257	100%
Nivel de reacciones comportamentales	91	35,4%	72	28,0%	94	36,6%	257	100%
Nivel de reacciones	75	29,2%	116	45,1%	66	25,7%	257	100%
Nivel de estrategias	68	26,5%	105	40,9%	84	32,7%	257	100%

En la tabla 5, se obtuvo los rangos intercuartílicos para identificar los niveles descriptivos de los componentes de estrés académico determinando en el componente estresores una frecuencia porcentual de 41.6% en el nivel medio seguido por el nivel bajo con el 30.4%. Con respecto a las reacciones tanto físicas, psicológicas y comportamentales se halló 42.4% y el 44.4% están en el término medio respectivamente y para el último componente se ubica en el término bajo y alto la mayoría de frecuencia con el 35.4% y el 36.6%. En referencias al componente de reacciones general se encontró que el nivel medio predomina con el 45.1%. Con respecto al componente estrategias se obtiene el 40.9% en el nivel medio.

Tabla 6. Niveles categoriales de las dimensiones de calidad de vida

Mediciones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bienestar emocional	35	13,6%	85	33,1%	137	53,3%	257	100%
Presencia en la comunidad	52	20,2%	131	51%	74	28,8%	257	100%
Relaciones interpersonales	54	21%	159	61,9%	44	17,1%	257	100%
Desarrollo personal – hombres	33	12,8%	132	51,4%	92	35,8%	257	100%
Desarrollo personal – mujeres	57	22,2%	142	55,3%	58	22,6%	257	100%
Bienestar físico	153	59,5%	92	35,8%	12	4,7%	257	100%
Autodeterminación	71	27,6%	151	58,8%	35	13,6%	257	100%
Bienestar material	29	11,3%	155	60,3%	73	28,4%	257	100%

En la tabla 6 se ha determinado los niveles categoriales de las dimensiones de calidad de vida según sus rangos intercuartílicos a partir del baremo percentilar propuesto por Rodríguez (2014). Es así como se halló en bienestar emocional que el nivel más predominante es en el alto con un 53.3% seguido por el nivel medio con el 33.1%. La dimensión presencia en la comunidad acumula una frecuencia porcentual de 51% en el nivel medio seguido por el alto con el 28.8%, relaciones interpersonales en un 61.9% en el nivel medio y en el nivel bajo con el 21%. En desarrollo personal se obtuvo el 51.4% en el nivel medio para hombres seguido por el nivel alto con el 35.8%, del mismo modo para mujeres que se obtuvo el 55.3% en el nivel medio y el 22.6% para el nivel alto. En bienestar físico se halló el 59.5% en el término bajo seguido por el 35.8% en el término medio, en autodeterminación la frecuencia porcentual cambia siendo el nivel predominando el medio con un 58.8 seguido por el nivel bajo con 27.6%. Para bienestar material el nivel que apuntala es el medio con el 60.3%.

Tabla 7. Niveles categoriales de la calidad de vida

Mediciones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Calidad de vida	54	21%	137	53,3%	66	25,7%	257	100%

En la tabla 7 se evidenciado los niveles descriptivos del factor general de calidad de vida a partir de los cuartiles, en bajo, medio y alto. Se muestra que el 21% de participantes se encuentran en el nivel bajo mientras que el 53.3% en el nivel medio de calidad de vida, y el 25.7% en el nivel alto.

CAPITULO 5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación, fue determinar la relación entre estrés académico y calidad de vida en alumnos de Colegios JEC del distrito de Contumazá. Una vez realizado el análisis de los datos obtenidos y la presentación de las tablas respectivas, se procederá a contrastar las hipótesis con el marco teórico, los antecedentes con los resultados para así poder responder a la formulación del problema, cumplir con los objetivos y posteriormente plantear las conclusiones y recomendaciones.

Como supuestos teóricos se tiene que el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo su propia valoración son consideradas estresores (input), luego esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) y finalmente ese desequilibrio sistémico lo obliga a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2006).

Por otro lado, se tiene que la calidad de vida es el bienestar personal que experimenta el alumno, y la adaptación adulta satisfactoria, en base al reconocimiento de la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo (Gómez y Verdugo, 2009). Es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia (Verdugo, 2009).

Una vez aclaradas las nociones teóricas se abre paso al objetivo general, el cual es determinar la relación entre calidad de vida y estrés académico en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá, obteniendo como resultado una relación inversa entre calidad de vida y la dimensión reacciones psicológicas, con una significancia de ,007 ($p < ,05$) que fundamenta la relación entre ambas variables, y que lo ubica en una correlación muy baja. La relación podría deberse a que, la calidad de vida tiene componentes psicológicas tales como: desarrollo personal, autodeterminación y bienestar emocional (Verdugo, 2011). Y entendiendo por reacciones psicológicas a los indicadores que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales del individuo, como por ejemplo la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, entre otros (Rossi, 2001). Sin embargo, la relación es inversa, es decir cuando la calidad de vida se encuentra en un nivel más alto, las reacciones psicológicas se presentarían en menor frecuencia o quizá en ausencia.

Respecto a los objetivos específicos los cuales son, identificar la relación entre las dimensiones de estrés académico y los componentes de calidad de vida en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá. Tenemos que no se encontró significancia ,553 que permita fundamentar una correlación entre las dimensiones estresores y bienestar emocional, con esto se rechaza la hipótesis específica que plantea la existencia de una correlación entre ambas dimensiones. Se explica la no correlación porque la dimensión estresores hace alusión a estímulos que se generan por el entorno, que son ajenas al ser humano y que, de cierta forma, no se pueden controlar (Barraza, 2006), mas no indica si es que tiene alguna repercusión en el bienestar emocional, debido a ello no guarda ninguna relación con la satisfacción, felicidad, bienestar general, seguridad personal/emocional y autoestima (Verdugo, Gómez y Schalock, 2009).

En la dimensión estresores y presencia en la comunidad, no se encontró significancia ,790 que permita fundamentar la correlación, siendo el índice de correlación de ,017, por lo que la hipótesis de la existencia de relación se rechaza. La participación en la comunidad hace referencia a la inclusión, aceptación y realización de actividades dentro de la comunidad (Verdugo, 2011) por lo que, en definitiva, no guarda relación alguna con los estresores, que vienen hacer estímulos más académicos, como la competencia entre compañeros, la sobrecarga de tareas, la personalidad del profesor, el tipo de trabajo que piden los profesores y el poco tiempo que tienen para realzarlos (Barraza, 2006).

Asimismo, la hipótesis que plantea la existencia de relación entre estresores y relaciones interpersonales se rechaza, dado que no existe significancia (,266) que permita la aceptación de la correlación, en donde se obtuvo un índice de (-,070). De igual manera, no se encontró una correlación significativa entre las dimensiones estresores y el bienestar físico, por lo que la hipótesis de la existencia de una relación también se rechaza. En estos dos casos, posiblemente no se encontró relación dado que las relaciones interpersonales hacen referencia a las relaciones importantes con familia, amigos, compañeros y gente conocida. (Verdugo, 2011) que no tienen que ver con las condiciones que generan estrés ni con las reacciones en las personas (García y Pérez, 2011), de igual manera, el bienestar físico, la salud, se aleja de la influencia de los estresores académicos.

Respecto a la relación entre la dimensión estresores y autodeterminación, se encontró una significancia (,010) que fundamenta la correlación entre ambas dimensiones, con un índice de ,161**

($p < .01$) que lo ubica en una correlación muy baja, por lo que se acepta la hipótesis de la existencia de correlación entre ambas dimensiones. Esto se debe a que las elecciones personales, toma de decisiones, control personal, capacitación, de alguna manera se ven involucradas al momento de estar expuestos a estresores, por ejemplo, si es que dentro del desarrollo académico se presentan sobrecarga de tareas, competencias entre compañeros, el alumno tendrá que tomar una decisión, realizar alguna actividad para cumplir con ciertas condiciones generadas a partir de esos estímulos, quizá en algún momento el control personal se ve afectado por el estrés lo que puede provocar un desequilibrio personal (Barraza, 2006). Por otro lado, entre la dimensión estresores y bienestar material, se encontró una significancia de $(.676)$ no permitiendo la correlación $(-.026)$, con esto se rechaza la hipótesis de la existencia de una relación. El bienestar material hace referencia a las condiciones de vida como vivienda, estatus económico y alimentación, puede que la falta de una de estas condiciones afecte, de alguna manera, al alumno, pero el estrés que experimente no será por estresores académicos, debido a que este se genera por la competencia entre compañeros, la personalidad de los docentes o la sobrecarga de tareas, de todas maneras, podría ser un factor a considerar (Halpern, 1993).

Respecto al segundo objetivo, que pretende determinar la relación entre reacciones y los componentes de calidad de vida en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá. En la dimensión reacciones físicas y bienestar emocional no se halló significancia $(.098)$ que fundamenta la relación entre ambas dimensiones, por lo que se rechaza la hipótesis específica sobre la relación entre las dimensiones antes mencionadas. Esto puede deberse a que, las reacciones físicas vienen dadas por estresores, estímulos externos; son reacciones ante el estrés de tinte académico (Martínez y Gómez, 2007), mas no por la estabilidad o inestabilidad emocional, aunque puede estar involucrado, pero si las situaciones que se generan alrededor del alumno tienen de por si una carga emocional (Gómez, 2000). Por otro lado, con un índice de correlación de -074 y una significancia de $.239$ no se halla relación entre la dimensión reacciones físicas y presencia en la comunidad, por lo que se rechaza la hipótesis específica que plantea la existencia de relación entre las variables, esto se debe a que son términos antagónicos, el primero hace alusión a cansancio, insomnio, problemas de digestión (Barraza, 2006); mientras que el segundo tiene que ver con la participación en la comunidad, inclusión en la misma (Gómez, 2000), con esto queda evidente que no podemos forzar una relación entre ambas dimensiones. Asimismo, se encontró una correlación inversa entre las dimensiones reacciones físicas y relaciones interpersonales, con una significancia de $.050$ ($p < .05$) que fundamenta el índice de correlación inversa de $-.123$ que lo ubica en una correlación muy baja. Con esto se acepta la hipótesis específica de la existencia de relación entre ambas dimensiones. Posiblemente, debido a que el hecho de relacionarse, de compartir tiempo con otras personas, con amigos o familiares puede ser usado como una estrategia, si se quiere llamar de esa

manera, para afrontar diferentes situaciones que puedan generar estrés. En suma, puede ser un reductor del mismo, si es que se utiliza el recurso de una manera adecuada (Hegarty, 1994)

Por otro lado, respecto a la correlación entre la dimensión reacciones físicas y las dimensiones desarrollo personal y bienestar físico, no se encontró relación alguna, encontrándose significancias de ,744 y ,916 respectivamente. Con lo que se rechaza la hipótesis de relación entre las dimensiones antes mencionadas. Definitivamente, al hablar de desarrollo personal nos estamos refiriendo a, habilidades, capacidades y competencias, actividades significativas, oportunidades formativas lo cual son términos antagónicos con la dimensión reacciones físicas del estrés, que tiene que ver insomnio, problemas digestivos, dolores de cabeza, entre otros (Barraza, 2006). Al hablar de bienestar físico, salud física y seguridad física, como su mismo nombre lo dice es salud, mientras que las reacciones físicas están más orientadas a una afectación física (García y Pérez, 2011) que es producto del estrés, es una manera de reaccionar ante el estrés académico, por lo que la salud y la afectación suelen ser dos términos distintos pero que engloban a un mismo término.

En cuanto a la dimensión reacciones físicas y autodeterminación, se obtuvo una significancia de ,028 que fundamenta la correlación y un índice de ,145 ($p < ,05$) que lo ubica en una correlación muy baja, esto apoya la hipótesis específica que plantea la existencia de relación entre ambas dimensiones. Es posible que las elecciones personales, toma de decisiones, control personal, capacitación y autonomía (Gómez, 2000) se vean involucrados al momento de reaccionar ante los estímulos que generan estrés, cuando uno tiene un control personal y una toma de decisiones adecuada puede hacer frente a situaciones que generen estrés, de lo contrario las reacciones, no solo físicas, pueden superar la capacidad del alumno y generar un desequilibrio en el mismo (Lazarus & Folkman, 1986). También se encontró que entre la dimensión reacciones físicas y bienestar material no existe significancia (,422) que fundamente la correlación entre ambas dimensiones por lo que la hipótesis que apoya la existencia de relación entre estas dimensiones se rechaza. Como se puede apreciar, los términos suelen ser antagónicos, pues no tienen aspectos en común, por ello no podemos atribuir que las reacciones físicas se deban a alguna dificultad en el bienestar material.

Respecto a la relación entre reacciones psicológicas y bienestar emocional, se halló una relación con una significancia de ,009 que fundamenta la correlación inversa con un índice de $-,163$ ($p < ,01$) que lo ubica en una correlación muy baja, esto apoya la aceptación de la hipótesis que plantea la relación entre ambas dimensiones. Al hablar de relación inversa, hace referencia a que, posiblemente, si es que el alumno tiene un adecuado equilibrio emocional, las reacciones

psicológicas se pueden reducir hasta el punto de que resulten controlables para el mismo; sin embargo, puede suceder lo contrario, un inadecuado control o equilibrio emocional puede generar dificultades para actuar adecuadamente ante situaciones estresantes que generen reacciones psicológicas como angustia, ansiedad, bloqueo mental o tristeza. La relación que se encontró puede deberse a que las reacciones psicológicas están íntimamente asociadas a un desequilibrio emocional, o para no exagerar, a una inadecuada seguridad emocional, por ello cuando el estrés se hace evidente en un alumno con dificultad en su control emocional, pues actuará con angustia, ansiedad o tristeza (Amigo, 2000).

Por otro lado, se obtuvo una correlación inversa entre la dimensión reacciones psicológicas y presencia en la comunidad, con un índice de $-,181$ ($p < ,01$) que lo ubica en una correlación muy baja, con esto se acepta la hipótesis que sugiere la existencia de correlación entre ambas dimensiones. Por ello si las actividades que se generan en la comunidad son utilizadas como recursos para afrontar situaciones estresantes y así disminuir las reacciones psicológicas (tristeza, angustia, ansiedad), mientras más utilidad se le dé, menor intensidad tendrán esas reacciones psicológicas, por lo contrario, mientras menos utilidad se le dé, mayor será la intensidad de dichas reacciones (Lazarus & Folkman, 1986). Asimismo, se tiene una significancia de $,004$ que permite fundamentar la correlación inversa entre las dimensiones reacciones psicológicas y relaciones interpersonales, con un índice de correlación de $-,181$ ($p < ,01$) que lo ubica en una correlación muy baja, esto apoya la aceptación de la hipótesis que argumenta la existencia de relación entre ambas variables. Nuevamente, las relaciones interpersonales, con la familia, pueden ser estrategias que sirven de soporte para reducir el impacto de la angustia, ansiedad, tristeza, etc., cuanto más el alumno busque esta estrategia, se verá apoyado para superar estas reacciones, de lo contrario, si es que no utiliza esta estrategia, quizá se vea más vulnerable (Lazarus & Folkman, 1986).

En cuanto a las reacciones psicológicas y desarrollo personal no se halló una significancia ($,649$) que determine una correlación. Por lo que se rechaza la hipótesis específica de la existencia de relación entre ambas dimensiones. Se presume que no existe relación debido a su contenido, mientras las reacciones psicológicas hacen alusión a la ansiedad, angustia, bloqueo mental, tristeza (Rossi, 2001), el desarrollo personal tiene que ver con las habilidades, capacidades, competencias, actividades significativas, educación, oportunidades formativas y ocio (Verdugo, 2011).

Además, entre reacciones psicológicas y bienestar físico, se encontró una relación inversa con un índice de $-,137$ que lo ubica en una correlación muy baja. Debido a que, las reacciones psicológicas (y en general la salud mental) tienen mucha repercusión en el bienestar físico, cuando no hay un

control adecuado del estrés, ansiedad y angustia, estas pueden tener repercusión en la salud física y generar dolores de cabeza, cansancio, problemas de digestión, etc., mientras que si hay un control de las reacciones psicológicas, se tendrá un óptimo bienestar físico (Botero, 2014). Respecto a reacciones psicológicas y autodeterminación, no se obtuvo significancia ($,725$) que fundamente la relación entre ambas dimensiones, por lo que la hipótesis se rechaza. Dichas reacciones, como se ha mencionado anteriormente vienen dadas por estresores, en este caso académicos, por lo que la elección o no de la afectación psicológica queda derivada a la manera de afrontar dichos estímulos, a las estrategias a utilizar, a la constitución y características emocionales y psicológicas, por lo que la autonomía y elecciones personales no se ven involucradas (Martínez y Gómez, 2007). Asimismo, no se encontró una correlación entre la dimensión reacciones psicológicas y bienestar material, la significancia de ($0,51$) no fundamenta la relación por lo que se rechaza la hipótesis específica que plantea la relación. La no relación se hace evidente por el antagonismo entre los términos, mientras que uno se ve orientado al bienestar económico, alimentación o vivienda (Gómez, 2000), el otro se define por reacciones como ansiedad, angustia, tristeza, etc. (Barraza, 2006).

Respecto a la dimensión reacciones comportamentales y bienestar emocional, se encontró una significancia de $,009$ que fundamenta la correlación inversa entre ambas dimensiones, con un índice de correlación de $-,163$ ($p < ,01$) que lo ubica en una correlación muy baja. Con esto se confirma la hipótesis que plantea la relación entre ambas dimensiones. Dentro del bienestar emocional se encuentra el control personal y emocional, cuando estas características están presentes, en mayor intensidad, en el ser humano las reacciones como conflictos, aislamiento, desgano se ven reducidas, mientras que, si sucede lo contrario, las reacciones comportamentales ante el estrés, de alguna manera, se ven con mayor realce en la persona (Ricondo, 2010).

Asimismo, no se encontró una significancia ($,304$) que permita sustentar la relación entre la dimensión reacciones comportamentales y presencia en la comunidad. Esto se sustenta debido a que los términos y sus definiciones no encajan de manera análoga en la experiencia del ser humano, mientras que las reacciones comportamentales hacen alusión a desgano, aislamiento, conflictos, etc. (Barraza, 006), la presencia en la comunidad sugiere de la participación y aceptación en la comunidad (Verdugo, 2011). Además, se obtuvo una significancia de $,002$ que sustenta la correlación entre las dimensiones reacciones comportamentales y relaciones interpersonales, con un índice de correlación de $-,192$ ($p < ,01$) que lo ubica en una correlación muy baja, con esto se acepta la hipótesis que sugiere relación entre las dimensiones antes mencionadas. Líneas arriba se sugirió el uso de las relaciones interpersonales como una estrategia para afrontar el estrés, de igual manera, el hecho de buscar apoyo en la familia o en las relaciones amicales, podría ser un buen recurso para afrontar ciertas reacciones como desgano, apatía y conflictos (Holroyd y Lazarus, 1982,

citado en Barraza, 2006). Por otro lado, se encontró una relación entre reacciones comportamentales y bienestar físico, con un índice de correlación de $-0,133$ ($p < 0,05$) que lo sitúa en una correlación muy baja, esto sugiere la aprobación de la hipótesis que plantea la relación entre ambas dimensiones. Siendo que las reacciones comportamentales tales como el desgano, los conflictos, la apatía, ingestión de bebidas alcohólicas puede afectar el bienestar físico, mientras las reacciones sean frecuentes, el bienestar físico se verá deteriorado, por el contrario, si es que las reacciones comportamentales se presentan en menos intensidad, se podrá conservar la salud física (Botero, 2014).

A la vez, se logró una significancia de $(0,137)$ entre la dimensión reacciones comportamentales y autodeterminación, por lo que la hipótesis que sugiere la relación entre ambas dimensiones queda rechazada. La autodeterminación hace referencia a elecciones personales, toma de decisiones, control personal, capacitación y autonomía (Verdugo, 2011) por lo que no se evidencia relación con términos como apatía, desgano o conflictos (Rosi, 2001) que son puramente reacciones comportamentales, se diferencian de aspectos que tiene que ver más con el raciocinio y la capacidad de guiarse a uno mismo ante situaciones de dificultad. En la misma línea, se tiene una significancia de $0,575$ que no permite la relación entre reacciones comportamentales y bienestar material, por lo que la hipótesis que plantea la relación queda rechazada. Definitivamente, los términos muestran un antagonismo, una gran brecha diferencial, mientras que uno hace referencia a la vivienda, el bienestar económico, el otro hace alusión a apatía, desgano, conflictos (Amigo, 2000), los aspectos materiales con aspectos comportamentales no guardan relación alguna.

Respecto al tercer objetivo específico, que es determinar la relación entre la dimensión estrategias y las dimensiones de calidad de vida. Se encontró que entre estrategias y bienestar emocional no se ha encontrado relación, en donde la significancia de $(0,829)$ no sustenta la correlación, por lo que se rechaza la hipótesis que sugiere la relación entre ambas dimensiones. Este resultado se opone a aseveraciones que fundamentan la existencia de relación entre estrategias de afrontamiento y bienestar emocional y psicológico, dado que las estrategias son factores protectores, los que operarían como barreras evitando que las situaciones estresantes afecten a la persona y por lo tanto que no se genere un desequilibrio emocional (Contini, 2003).

Por otro lado, no se encontró relación entre estrategias y presencia en la comunidad, con una significancia de $0,655$ que no permite la correlación entre ambas dimensiones, por lo que la hipótesis que respalda la relación queda rechazada. Las estrategias, según el planteamiento de Barraza (2006), van dirigidas a aspectos internos del ser humano, aspectos que no tiene que ver con apoyo

del medio o de la comunidad en la que se desenvuelvo, por lo tanto, el hecho de que participe o no dentro de su comunidad queda relegado. Asimismo, no se halló relación entre la dimensión estrategias y relaciones interpersonales, por lo que la hipótesis que sugiere relación entre ambas dimensiones queda rechazada. Las relaciones interpersonales suelen ser un recurso para afrontar el estrés y las dificultades que se presenten en el entorno de las personas (Contini, 2003), sin embargo, dada la constitución del instrumento y su propuesta teórica, las estrategias hacen referencia a actividades que parten desde la iniciativa del alumno para hacer frente al estrés por una motivación interior (Barraza, 2006) mas no están direccionadas en función a las relaciones interpersonales que pueda establecer el alumno.

En cuanto a estrategias y desarrollo personal no se obtuvo relación alguna, siendo su significancia de ,196, lo que no sustenta la relación entre ambas dimensiones, con esto se rechaza la hipótesis que apoya la relación. Los términos, en su contenido, hacen alusión a una esencia muy diferente, mientras que las estrategias vienen a ser recursos para afrontar situaciones de estrés (Lazarus & Folkman, 1986), el desarrollo personal hace alusión a habilidades, capacidades, competencias, actividades significativas, educación, oportunidades formativas y ocio (Gómez, 2000). En cuanto a estrategias y bienestar físico se encontró una significancia de ,696, con autodeterminación una significancia de ,302 y con bienestar material una significancia de ,195, por lo que las hipótesis que apoya la relación entre las dimensiones antes mencionadas quedan rechazadas. Los términos aluden a contenidos que difieren y que no guardan relación alguna, las estrategias sirven para afrontar situaciones cotidianas de estrés, dichas estrategias están dentro del ser humano y se activan ante situaciones que sobrepasan su capacidad de tolerancia del estrés (Amigo, 2000). Por otro lado, la autodeterminación, salud física, seguridad física, bienestar material, económico y vivienda (Barraza, 2006), son términos que no se pueden forzar a una relación, dada las características de las mismas.

Respecto al cuarto objetivo, el cual es determinar el nivel de estrés académico y sus dimensiones en alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá, en cuanto a la dimensión estresores se encontró que el 28 % de la muestra se encuentra en un nivel alto, el otro 41,6% en un nivel medio y el 30,4% en un nivel bajo; posiblemente los estresores sean percibidos en una intensidad moderada por lo que, de alguna manera, genera respuestas o reacciones. Respecto a las demandas académicas percibidas como más estresantes, estas giran en torno a las labores académicas y a la falta de tiempo por cumplir con ellas, rendir evaluaciones, sobrecarga de trabajo y el tipo de trabajo que requieren. Estas situaciones son consideradas inquietantes para los alumnos (Boullosa, 2013). Los resultados concuerdan con lo hallado por Barraza y Silerio (2007), quienes encontraron en su estudio que los estresores comunes son el exceso de responsabilidad, la cantidad de tareas y las

evaluaciones de los profesores, los cuales fueron indicadores de estresores académicos. En una investigación realizada por Tolentino (2009) obtuvo resultados similares en donde refiere que las causas de estrés académico en los alumnos son la sobrecarga de tareas, las evaluaciones de los profesores, participación en clase y el tiempo limitado para hacer los trabajos. Resultados similares obtuvieron García y Ríos (2016), en su investigación en donde en la dimensión estresores el 56.9%, se encuentra en un nivel moderado. Estos resultados encontrados por otros investigadores sugieren que la presencia de algunos estresores son causantes frecuentes de estrés dentro del ámbito académico.

En relación a los niveles de reacciones físicas se distribuyen de la siguiente manera: el 28,4% se sitúa en un nivel alto, el otro 42,4% en un nivel medio y finalmente el 29,2% en un nivel bajo. A comparación de las demás reacciones (psicológicas y comportamentales) son las que se presentan en menor intensidad. Sin embargo, se halló en mayor frecuencia la presencia de las siguientes reacciones físicas: trastorno del sueño (69,7%), fatiga crónica (72,6 %), dolores de cabeza o migrañas 61,5 %), problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea (44,9%), rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. (58,3 %), somnolencia o mayor necesidad de dormir (86,3 %) la diferencia encontrada puede deberse a las características de la población y a la manera de percibir los estresores acompañado de las reacciones físicas (Mendoza y Oyarzo, 2015). Los resultados obtenidos en este punto, podrían deberse, a que la gran mayoría de los estudiantes tienen el factor familiar y amical como regulador de los niveles de estrés, tal como refieren Comín et al. (2017). Asimismo, Rojas y Ramos (2017) en su estudio comparación del nivel de estrés académico en alumnos de colegios JEC Y JER, encontraron como resultados que, del total de la muestra, el 72,8% algunas veces presentaba reacciones físicas, el 16,8% lo hacía casi siempre, el 9,6% rara vez y el 0.8% siempre.

En lo que respecta a las reacciones psicológicas, se encontró que 30% se ubica en un nivel alto, el otro 44,4% en un nivel medio y por último el 25,7% en un nivel bajo. Estas reacciones se presentan en mayor porcentaje a diferencia de las reacciones físicas. Asimismo, Rojas y Ramos (2017) encontraron como resultados que el 80% de los alumnos algunas veces presentaba reacciones psicológicas, el 12% rara vez y el 8% casi siempre. Posiblemente, las reacciones más frecuentes, en la mayoría de alumnos, son las reacciones psicológicas, por el hecho de que se ven involucradas al aspecto de percepción, el aspecto cognitivo y reacción psicológica (Amigo, 2000).

Por otro lado, se tiene a las reacciones comportamentales, en donde se evidencia que un 36,6% se ubica en un nivel alto, el otro 28,0% en un nivel medio y finalmente el 35,4% en un nivel bajo. Del

mismo modo, Rojas y Ramos (2017) encontraron que después de las reacciones psicológica se encuentran las comportamentales debido a que obtuvieron como resultado que el 74,4% algunas veces reaccionaba de manera comportamental, el 19,2% lo hacía casi siempre, el 5,6% rara vez y sólo el 0.8% siempre. Además, Oliveti (2010) encontró las siguientes medias: conflictos o tendencia a polemizar o discutir ($M=1,32$), aislamiento de los demás ($M=1,28$), desgano para realizar las labores escolares ($M=1,75$) y aumento o reducción del consumo de alimentos ($M=2,04$). Nuevamente esto sugiere, que las reacciones comportamentales son más frecuentes que las reacciones físicas y las reacciones psicológicas. Tomando en cuenta a Rossi (2001) en donde refiere que entre los indicadores comportamentales se encuentran aquellos que comprenden la conducta de la persona como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento reducción del consumo del alimento, etc.

Asimismo, los niveles de las estrategias se distribuyen de la siguiente manera: el 32,7% en un nivel alto, el otro 40,9% en un nivel medio y finalmente el 26,5% en un nivel bajo. De alguna manera se evidencia que las estrategias son utilizadas moderadamente tomando en cuenta que cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar su equilibrio a esto se lo denomina estrategia (Barraza, 2006). Mendoza y Oyarzo (2015) encontraron una frecuencia porcentual que oscila entre el 40% a 80% de las estrategias, por lo que sugiere que esas estrategias, en gran proporción, son utilizadas por los alumnos para afrontar situaciones de estrés académico. De igual manera Gonzales (2016), encontró que el 75% de los estudiantes experimenta una intensidad de estrés medio alto, siendo las estrategias: distracción física (56.1%), invertir en amigos íntimos (51.2%) y preocuparse (48.3%) las más utilizadas por los estudiantes. Asimismo, García y Ríos (2016), encontraron resultados similares en donde las estrategias de afrontamiento tienen 51.5% ubicándose en un nivel moderado.

Respecto al quinto objetivo, el cual es determinar los niveles de calidad de vida y de sus dimensiones de los alumnos de colegios JEC del distrito de Contumazá. En cuanto a la dimensión bienestar emocional, se distribuyen de la siguiente manera: un 53,3% en un nivel alto, el otro 33,1% en un nivel medio y finalmente el 13,6% en un nivel bajo. De esto se puede deducir, que en la mayoría de la muestra se encuentra en un nivel óptimo de su satisfacción, felicidad, bienestar general, seguridad personal/emocional, autoconcepto, autoestima y autoimagen, metas y aspiraciones personales, creencias y espiritualidad (Verdugo, Gómez y Schalock, 2009). Estos resultados son similares con los encontrados por Rosales (2013) que sugiere que el 87% de la población se encuentran satisfechos en el área de bienestar emocional.

Por otro lado, respecto a la dimensión de presencia en la comunidad, se encontró una frecuencia porcentual de 28,8% en un nivel alto, el otro 51% en un nivel medio y el 20,2% en un nivel bajo. Como se puede apreciar, entre el rango medio y alto se encuentra la mayor parte de la muestra, por lo que se deduce que el acceso, participación y aceptación en la comunidad, el grupo social y los servicios comunitarios forman parte importante de la vida de los alumnos (Gómez, 2000). Resultados similares, muestran que el 55% de los sujetos están satisfechos con esta dimensión, ya que les propicia un espacio, ambiente y contexto en donde ellos puedan relacionarse y desarrollarse adecuadamente (Rosales, 2013).

Asimismo, se tiene que en la dimensión relaciones interpersonales se evidencia una frecuencia porcentual de 17,1% en el nivel alto, el otro 61,9% en el nivel medio y finalmente el 21% en el nivel bajo. Estas frecuencias permiten deducir que existen relaciones valiosas con familia, amigos, compañeros y conocidos las cuales están presentes en la vida de los alumnos. El 92% de la muestra del estudio hecho por Rosales (2013) sugiere que están satisfechos en sus relaciones interpersonales, lo que es similar a los resultados encontrados y, de alguna manera, realza su presencia en el desarrollo de la vida de las personas. Para esto Rice (s/f) hace mención que los placeres, diversión, amistades y compañía se encuentra en relacionarse con personas de ambos sexos. Iniciando también las relaciones de noviazgo.

Además, se tiene que en la dimensión desarrollo personal en hombres se presenta un 35,8% en un nivel alto, el otro 51,4% en un nivel medio y el 12,8% en un nivel bajo. Asimismo, en mujeres, la frecuencia porcentual se presenta en un 22,6% en un nivel alto, el otro 55,3% en un nivel medio y finalmente el 22,2% en un nivel bajo. Los alumnos, en la actualidad, se están formando y enfrentando a las demandas académicas y a la toma de decisiones sobre su futuro profesional, para algunos adolescentes, el percibir su desempeño académico como inadecuado puede afectar la satisfacción que se tiene en esta dimensión, lo que, de alguna manera, afecta una parte importante de su calidad de vida dado que a futuro puede ser víctima de las escasas oportunidades y enfrentar estrés (López y Barboza, 2013). Con esto, se puede hacer énfasis que la educación es un pilar que los adolescentes reconocen como esencial para poder afrontarse al futuro y tener herramientas para crecer personal y profesionalmente.

Por otro lado, respecto al bienestar físico, se tiene que el 4,7% se sitúa en un nivel alto, el otro 35,8% en un nivel medio y finalmente el 59,5% en un nivel bajo. Se puede apreciar, que en esta dimensión

existe un declive, por lo que el estado físico, movilidad, seguridad física, asistencia sanitaria no se presenta en mucha intensidad en los alumnos, estado que debería considerarse para aumentar la calidad de vida de los mismos. Resultado diferente se encontró en el estudio de Rosales (2013), en donde el 91% de los adolescentes se muestran satisfechos con esta dimensión. Estos resultados son el reflejo de la situación en la que se encuentran los servicios de salud y la escasa demanda que existe.

Asimismo, en la dimensión de autodeterminación, se tiene una frecuencia porcentual de 13,6% en un nivel alto, el otro 58,8% en un nivel medio y el último 27,6% en un nivel bajo. Aunque el mayor porcentaje de la muestra se ubica en los rangos medio y alto, debería haber una preocupación en esta dimensión, dado que no se encuentra cubierta en su totalidad. Aspectos como elecciones personales, toma de decisiones, control personal, capacitación y autonomía se encuentran en menor presencia. La toma de decisiones que los adolescentes hacen en su mayoría gira entorno a sus estudios y al futuro. Resultado diferente a lo encontrado por Rosales (2013) en donde el 60% de los adolescentes se encuentran satisfechos con esta dimensión. Siguiendo con esta dimensión, Papalia, Olds y Feldman (2010) dicen que los adolescentes invierten la mayor parte de su tiempo en sí mismos, por lo que es importante recalcar que el ego del adolescente en esta etapa de su vida quiere sobresalir y trascender en su propio conocimiento, pero deben de atender a las exigencias de sus padres, la escuela y la sociedad. Es aquí, donde se refleja la necesidad de tomar sus propias decisiones, sin embargo, todavía no lo hacen a totalidad porque dependen de sus padres o personas encargadas, entonces, manifiestan tener el control de sus vidas con respecto a las amistades, vestuario, los estudios y la decisión de tener un mejor futuro.

Por otro lado, las frecuencias porcentuales en la dimensión bienestar material se encuentra que el 28,4% se ubica en un nivel alto, el otro 60,3% en un nivel medio y finalmente el 11,3% en un nivel bajo. Se aprecia que el mayor porcentaje oscila entre los rangos medio y alto, lo que puede indicar que los recursos materiales son lo suficientemente importantes y fácilmente agenciales para los adolescentes, en caso contrario podría conducir a una calidad de vida inferior dentro de esa etapa (López y Barboza, 2013).

Finalmente, respecto a la escala general de la calidad de vida, se tiene que el 25,7% se encuentra en un nivel alto, el otro 53,3% en un nivel medio y el 21% en un nivel bajo. Resultados similares a los encontrados por Rosales (2013) en el que se aprecia que el 85% de adolescentes se encuentran satisfechos con su calidad de vida. Los resultados oscilan entre los rangos medio y alto por lo que, condiciones como el bienestar físico, mental y social, la felicidad, la satisfacción y recompensa, lo

cual parte del análisis de experiencias subjetivas de las que son participes todos los seres humanos a lo largo de su vida y su existencia en la sociedad, se encuentran valoradas y presentes en la vida de los adolescentes (Grimaldo, 2003). Este resultado concuerda con Puac (2007) quien indica que los adolescentes gozan de bienestar psicológico y que viven felices, también refiere que los factores que intervienen en el bienestar psicológico son: familia, salud, emociones, sociedad, situación económica y laboral.

CONCLUSIONES

- Se obtuvo como resultado que la relación entre la calidad de vida y reacciones psicológicas, tiene una relación inversa y una correlación muy baja.
- En cuanto a la relación entre cada uno de los componentes de estrés académico y calidad de vida se concluye que: Bienestar emocional ha tenido relación con reacciones psicológicas ($r_s = -.163$; $p^{**} < .01$.); reacciones comportamentales ($r_s = -.172$; $p^{**} < .01$.) y con reacciones en general ($r_s = -.168$; $p^{**} < .01$.). Presencia en la comunidad con reacciones psicológicas ($r_s = -.170$; $p^{**} < .01$.). Relaciones interpersonales con reacciones físicas ($r_s = -.123$; $p^* < .05$.), reacciones psicológicas ($r_s = -.181$; $p^{**} < .01$.), reacciones comportamentales ($r_s = -.192$; $p^{**} < .01$.) y con reacciones en general ($r_s = -.187$; $p^{**} < .01$.). Bienestar físico con reacciones psicológicas ($r_s = -.137$; $p^* < .05$) y con reacciones comportamentales de ($r_s = -.133$; $p^* < .05$); finalmente en autodeterminación una relación de ($r_s = .161$; $p^{**} < .01$) con estresores y con reacciones físicas de ($r_s = .145$; $p^* < .05$).
- Respecto a los niveles del estrés académico, se encontró que en estresores el 41.6% tiene un nivel medio, en reacciones en general el 45.1% tiene nivel medio y en estrategias el 40.9% tiene nivel medio.
- Con respecto a las dimensiones de calidad de vida; en bienestar emocional se halló que el 53.3% tiene nivel alto, en presencia en la comunidad el 51% tiene nivel medio, en relaciones interpersonales de 61.9% tiene nivel medio, en desarrollo personal los hombres obtienen un puntaje del 51.4% y en el caso de mujeres el 55.3% que los ubica en el nivel medio. Con respecto a bienestar físico el 59.5% están en niveles bajos, autodeterminación el 58.8% tiene nivel medio, y por último en bienestar material el 60.3% tiene nivel medio.
- La calidad de vida en general ha logrado el 53.3% que lo ubica en un nivel medio.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las autoridades de los Colegios JEC del Distrito de Contumazá, impartir técnicas del enfoque teórico cognitivo-conductual, las cuales son:
 - Desarrollar programas de entrenamiento emocional y técnicas de afrontamiento, con el fin de mejorar la capacidad emocional en cada estudiante y sus recursos de protección para afrontar de forma más eficiente los acontecimientos estresantes y puedan disminuir sus reacciones psicológicas y comportamentales; asimismo, potenciar los temas de resiliencia, la autoestima y el optimismo.
 - Realizar talleres de entrenamiento en habilidades sociales, con el objetivo de mejorar la autodeterminación en los estudiantes debido a que es una de las dimensiones con bajo puntaje, los temas a tratar son: toma de decisiones, resolución de conflictos, autoconocimiento y retos para conseguir una vida independiente.
- Es recomendable el acompañamiento individual a los adolescentes con niveles elevados de estrés académico, realizando intervenciones bajo el modelo cognitivo-conductual y enfocadas en técnicas de respiración y relajación progresiva, las cuales pueden ser parte de las actividades de Tutoría u otros.
- En cuanto a la mejora de la calidad de vida bajo el enfoque teórico de la psicología positiva se deben realizar las siguientes actividades: encuentros deportivos, ginkanas, talleres de baile, teatro y pintura, talleres de expresión de emociones, etc., para que los jóvenes puedan participar y de esta manera cubrir mejor la dimensión de relaciones interpersonales y desarrollar sus talentos y habilidades; siendo esta área a potenciar debido a que los adolescentes presentaron un nivel de insatisfacción.
- Promover actividades como escuela para padres con temas referentes a la salud física y cuidados en la adolescencia, acorde a su realidad y necesidades; debido que el área con puntaje más bajo es bienestar físico, para de esta manera mejorar la calidad de vida de los adolescentes.
- Para resultados más amplios se recomienda considerar para estudios posteriores datos sociodemográficos como sexo, lugar de procedencia, religión entre otros.

REFERENCIAS.

- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (Tercera ed.). (S. V. Fuentes, Ed., & M. G. Frias, Trad.) México D.F., México: Manual Moderno.
- Asociación Americana de Psicología (2015). Estrés es un problema serio en los Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-problema.aspx>.
- Amigo, I. (2000). *El precio biológico de la civilización*. Madrid: Celeste Ediciones S. A.
- Árdila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), pp.161-164. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>
- Arostegui, I. (1998). Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con retraso mental en la comunidad autónoma del País Vasco. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp29.pdf>
- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*. Guadalajara: Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 9(3) pp. 110-129.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 22 (12), pp. 272-283.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). Estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa*, 1(7), 48-65.
- Bazo, A. (05 de noviembre de 2017). *Dos hermanas campesinas y un fallo del TC que expone las barreras a la educación*. RPP, Lima. Recuperado de: <http://rpp.pe/data/escuelas-rurales-la-tarea-inconclusa-del-estado-peruano-noticia-1086544>
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. México: Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Berra. E., Muñoz. S., Vega. C., Silva. A. y Gómez. G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Internacional de*

- Psicología y Educación*, 16(1) pp. 37 – 57. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114003>
- Berrío, N. & Mazo, R. (2011). *Caracterización psicométrica del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia*. (Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Botero, M. (2014). Hacia una buena salud física y mental. Recuperado de <http://ieie.udistrital.edu.co/pdf/Mayo%2019%20Conceptos%20de%20salud%20y%20enfermedad.pdf>
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una Universidad Privada de Lima*. (Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Caldera, J.; Pulido, B. y Martínez, G. (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*. 1 (7) pp. 77-82.
- Calidad de vida a nivel mundial. (31 de agosto de 2015). *El Universal*. México. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2015/08/31/calidad-de-vida-nivel-mundial>.
- Canam, C., & Acorn, S. (1999). Calidad de Vida para los cuidadores familiares de personas con problemas de salud crónicos. *Enfermería en Rehabilitación*. 24 (5), 192-196.
- Casas, M. (2010). Calidad de vida del adolescente. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v82n4/ped12410.pdf>.
- Casas, J. y Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Imfomed*. Red de Salud de Cuba, 4(1), 20 – 24. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente%282%29.pdf.
- Castillo, A. (2015). Relación entre estrés académico y rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario de una Institución Educativa Pública-Pátapo. Agosto 2015. (Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología). Universidad Privada Juan Mejía Baca. Chiclayo, Perú.
- Casuso, M. (2011). “Estudio del Estrés y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud”, Tesis de Doctorado Publicada.
- Clavijo, R., Rodríguez, F., Gonzales & Trigueros, I. (2005). *Educador/a de Minusvalías y Monitor/a de Centro Ocupacional y Residencia del Instituto Foral de Bienestar Social de la Diputación Foral de Álava*. (1ªed.). España: Editorial MAD, S.L.
- Colle, R. (2002). ¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación? Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/TCSCres.pdf>
- Comín, E., de la Fuente, I., & Gracia, A. (2017). *MAZ*. Recuperado de: <http://www.uma.es/publicadores/prevencion/wwwuma/estres.pdf>

- Contini, N. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista de Psicología de la PUCP*. 21(1) pp. 180-200
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001). *Estrés: entenderlo y manejarlo*. México: Alfa y Omega.
- De la Espriela, C. (1995). Conflicto entre padres e hijos adolescentes. *Suma Psicológica*, 2(1) pp.43 – 67. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512139>
- Díaz, M. (2013). *Estrés académico en adolescentes del nivel de enseñanza Pre Universitario*. (Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología). Universidad de las Ciencias Médicas Carlos Juan Finlay. Cuba.
- Ducoing, P. y Barrón, C. (2017). La Escuela Secundaria Hoy. Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 9-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14048873002.pdf>
- El 58% de los peruanos sufre de estrés. (30 de enero de 2015). *RPP Noticias*. Lima. Recuperado de: <http://rpp.pe/peru/actualidad/el-58-de-los-peruanos-sufre-de-estres-noticia-764777>
- Fedro, C. (2007). Ambiente y calidad de vida. *Revista Reforma*. 15(3) pp. 126-134.
- Fernández, J. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima-Sur*. (Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología). Universidad Autónoma, Lima, Perú.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996). *Escala de afrontamiento para adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). Adolescencia y juventud. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html
- Galli, D. (2005). Autopercepción de calidad de vida: un estudio comparativo. Recuperado de: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2007.pdf>
- García, R. y Pérez, J. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44(2) pp.143-154.
- García, P., Pérez, A. & Hernández, B. (2013). Aproximación a los desafíos que generan conflictos en los adolescentes de secundaria básica.
- García, R. y Ríos, G. (2016). *Estrés Académico y Rendimiento Académico en estudiantes del 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015*. (Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología). Universidad Peruana Unión. Lima, Perú.
- Gómez, V. (2000). Calidad de vida, evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>
- Gómez, V., Verdugo, M. & González, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4) , 523-536.

- Gómez, L.E., Verdugo, M.A. y Arias, B. (2007). Aplicación del Modelo de Calidad de Vida en los Servicios Sociales de Cataluña. *INTEGRA*, 10 (27), 4-5.
- Gonzales, E. (2016). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Lima Este, 2015*. (Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- González, C. (28 de marzo de 2012). *Calidad de vida en los adolescentes*. En Blog: Hacer familia. Recuperada de <http://hacerfamilia.cl/2012/03/calidad-de-vida-de-los-adolescentes/>
- Grimaldo, M. (2003). *Escala de Calidad de Vida de Olson y Barnes*. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Grimaldo, M. (2009). Calidad de Vida en Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Lima. Universidad San Martín de Porres. Perú. Recuperado de: [Dialnet CalidadDeVidaEnEstudiantesDeSecundariaDeLaCiudadDe-5229765.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229765)
- Halpern, A. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59(6), 486-498.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Hernández, J., Polo, A. y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(3) pp.159-172.
- Huamán, M. (2013). *Calidad y estilo de vida adolescente: su relación con el rendimiento académico, en los alumnos de educación secundaria en la Institución Educativa "Comandante Leoncio Martínez Vereau"* (Tesis para optar el título de Magister en Educación con mención en Psicología Educativa). Universidad Peruana Unión. Lima, Perú.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, USA: Springer Publishing Company.
- Ley 28044 - MINEDU. *Ley General de Educación* (2013). Comisión Permanente del Congreso de la República del Perú. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- López, N. y Barboza, M. (2013). Estudio comparativo de la calidad de vida de niños y adolescentes escolarizados de Lima y Ancash. *Av. psicol.* 21(1) pp. 65-71
- Martínez, E. y Gómez, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés laboral. *Revista Investigación Pedagógica*. 10(2) pp. 12-24
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). *Estrés escolar*. Recuperado de: https://ac.els-cdn.com/s0716864015000073/1-s2.0-s0716864015000073-main.pdf?_tid=325ddd04-2727-48ff-bb094ccf3020585f&acdnat=1520188237_4b981fd43f6d74b35d29ed9ec004c5ba

- Mendoza, M. y Oyarzo, B. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *REV CHIL NEURO-PSIQUIAT.* 53 (3) pp. 149-157
- Mingote, C. y Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería. El cuidado del cuidador.* Madrid: Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). Reglamento de la Ley General de Educación N.º 28044. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2015). Resultados de la ECE 2015. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015/>
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Estudiantes de secundaria mejoran sus aprendizajes gracias a la Jornada Escolar Completa. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=38895>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Resultados de la ECE 2016. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016>
- Ministerio de Educación (2017). Plataforma Virtual Jornada Escolar Completa. Recuperado de <http://jec.perueduca.pe/?p=13>
- Ministerio de Salud (2017). Situación de Salud de los Adolescentes y Jóvenes en el Perú. Recuperado de: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2015). Cajamarca: Resultados que se sienten. Recuperado de www.midis.gob.pe/.../5208-cajamarca-incluyendo-a-mas-peruanos-al-desarrollo
- Olivet, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*, (Tesis para optar por Título de Licenciada en Psicología). Universidad Abierta Interamericana. Argentina.
- Organización Mundial de la Salud (2015). La salud de los jóvenes: Un desafío para la sociedad. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/36922/1/WHO_TRS_731_spa.pdf.
- Osorio, M. (2017). Universidad de Chile. Recuperado de : <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano* (10a. ed.) México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Pazmiño, M. y Pinos, M. (2005). *Estrés y calidad de vida en estudiantes de medicina*. (Tesis para optar por el Título en Medicina). Universidad del Azuay. Ecuador.

- Perú ocupó el puesto 55 en el Índice de Progreso Social 2015. (13 de mayo de 2015). *Perú21*, Lima. Recuperado de: <http://peru21.pe/economia/peru-ocupo-puesto-55-indice-progreso-social-2015-2218719>
- Perú. Ministerio de Educación (2014). *Resolución Ministerial N° 451 -2014 MINEDU: Creación del servicio educativo “Jornada Escolar Completa”*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/006/rm_451-2014-minedu.pdf
- Polo, A., Hernández, M y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. 2 (2) pp.159-172.
- Puac, F. (2007). Bienestar Psicológico Subjetivo de estudiantes adolescentes. Tesis Inédita, Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/Xela/05/06/Puac-Tale-Felipe/Puac-Tale-Felipe.pdf>
- Quiceno, J. (2014). Calidad de vida en adolescentes: Análisis desde las fortalezas personales y las emociones negativas. Recuperado de www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/avances2012/mariagrimaldo.pdf
- Ránking de las ciudades con mejor calidad de vida: ¿En qué puesto está Lima? (06 de marzo de 2015). *Perú21*, Lima. Recuperado de: <https://peru21.pe/lima/ranking-ciudades-mejor-calidad-vida-puesto-lima-170507>
- Raphael, D. (1999). The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators. *Exceptionality Education Canada*, 9, 157–171.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano Estudio del ciclo vital* (2a. ed.). México: Pearson-Prentice Hall.
- Ricondo, B. (2010). Aprende a cambiar tu estado emocional en 15 minutos. Recuperado de http://www.inselaformacion.com/web/wpcontent/uploads/2011/04/aprende_a_cambiar_tu_estado_emocional_en_15_minutos.doc.pdf
- Rodríguez, M. (2003). Adolescencia. *Anales de Pediatría*, 58(2) pp. 104 – 106. Recuperado de: <http://web.archive.org/web/20090121012555/http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.fulltext?pid=13048412>
- Rojas, D., y Ramos, M. (2017). *Comparación del nivel de estrés académico en estudiantes de Colegios con Jornada Escolar Completa y Jornada Escolar Regular de Cajamarca 2017*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Cajamarca, Perú.
- Román, C.; Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(7) pp.1-8.

- Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/26023/24499>
- Rosales, G. (2013). *Calidad de vida en alumnos adolescentes de un colegio privado de Santa Cruz del Quiché*. (Tesis para optar por el Título de Magister en Psicología). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona: Editorial De Cecchi
- Salas, C. y Garzón, M. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *Salud pública*. 4 (1), 36-46.
- Samaniego, V. (2002). Tolerancia parental hacia las conductas infantiles: ¿factor de mediación? (Plan de tesis en elaboración para acceder al grado de Doctor). Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la investigación Científica*. Lima: Visión universitaria.
- Sarubbi de Rearte, E. y Castaldo, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes Universitarios. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/466.pdf>
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36. Recuperado de : <http://sid.usal.es/docs/F8/ART10366/articulos2.pdf>
- Simón, V. y Miñarro, J. (1990). *Estrés: una perspectiva psicobiológica*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP). (2011). Análisis Territorial: Cajamarca. Recuperado de: http://www.snip.gob.pe/contenidos/politicas/difusion/boletin/boletin3/analisis_territorial.pdf
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Sue, W. (2015). La calidad de la educación es insuficiente para lograr la Educación para Todos en 2015. Portal de la UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=23451&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Summers, J., Poston, D., Turunbull, A., Marquis, J., Hoffman, L., Mannan, H. & Wang, M. (2005). Conceptualizing and measuring family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(2), 777-783

- Tarazona, D. (2005). Autoestima, Satisfacción con la Vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto años de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista del Instituto de Investigación de Psicología*. 8(2) pp.57-65.
- Tedesco, J., y López, N. (2013). "Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo 'Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina'", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*.11(2) (en línea). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf>.
- Timmons, L. (1997). Quality of life- Issues for children with handicaps. *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice*. 1(2), 183-201
- Tolentino, S. (2009). *Perfil del estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Actopan*. (Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología). Universidad Autónoma de Hidalgo. Actopan, México.
- Un 30% de adolescentes de zonas rurales no cursa la secundaria. (06 de Junio de 2015). El Comercio, Lima. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/peru/30-adolescentes-zonas-rurales-cursa-secundaria-169350>.
- Urzúa, A., Cortés, E., Vega, S., Prieto, L. & Tapia, K. (2009). Autoreporte de la Calidad de Vida en Niños y Adolescentes Escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría*, 80, pp. 238-44.
- Urzúa, A., Godoy, J. & Ocaño, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82 (4) pp.300-310.
- Vélez, Y (2007). *Calidad de vida, funcionalidad familiar y apoyo social de redes comunitarias deportivas - recreativas en las familias de estrato bajo con adolescentes*. (Tesis para optar por el Título de Licenciatura en Psicología). Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Verdugo, M. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España. *Revista de Educación*. 349(15) pp. 23-43.
- Verdugo, M. (2011). *Implementando el modelo de apoyos y calidad de vida*. Recuperado de https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwji8oy244nSAhXF6yYKHdwMAXYQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Faspa-naex.org%2Findex.php%3FV_dir%3DMSC%26V_mod%3Ddownload%26f%3D2014-6%2F30-9-24-6.admin.Modelo_de_Apoyos_Verdugo_-_Schalock.pdf&usq=AFQjCNFuFU50dcxssK73BUa423bMCgLGyG&sig2=DlrpOz6y76AvN1vfqUsiQg&bvm=bv.146786187,d.eWE

- Verdugo, M., Gómez, V. y Schalock, R. (2009). *Manual de la aplicación de la Escala Gencat de Calidad de Vida*. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20923/manual_castellano_gencat.pdf
- Verdugo, M., Parrilla, A. (2009). La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo. *Revista de educación*. 1(4) pp. 236-241.
- Verdugo, M., Schalock, R. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero*. 38(4), 57-72.
- Verdugo, M y Schalock, R. (2013). Discapacidad e Inclusión (pp 443-461). Salamanca: Amaru. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283211086_Calidad_de_Vida
- Williams, S. y Cooper, L. (2004). Manejo del estrés en el trabajo. México: El Manual Moderno.

ANEXOS

INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO

FICHA TÉCNICA

Nombre	: Inventario SISCO de Estrés Académico
Autor	: Arturo Barraza Macías
Administración	: Individual y colectiva
Duración	: Sin tiempo límite, entre 10 a 15 minutos aprox.
Objetivo	: Se trata de una escala independiente que evalúa las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.
Tipo de respuesta	: Los ítems son respondidos a través de eslamiento tipo Likert de cinco valores categorías (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre)
Descripción	: La escala está conformada por 31 ítems distribuidos de diferentes maneras.
Confiabilidad	: Se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90.
Validez	: Se recolecto evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitiva (Barraza, 2006). Se confirmó, a homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido en este caso, estrés académico.

INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la interpretación de los resultados.

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

- Sí
 No

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

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

1	2	3	4	5

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. La competencia con los compañeros del grupo					
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3. La personalidad y el carácter del profesor					
4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					

6. No entender los temas que se abordan en la clase					
7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
8. Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

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

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
2. Fatiga crónica (cansancio permanente)					
3. Dolores de cabeza o migrañas					
4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
2. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
3. Ansiedad, angustia o desesperación.					
4. Problemas de concentración					

5. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
2. Aislamiento de los demás					
3. Desgano para realizar las labores escolares					
4. Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
3. Elogios a sí mismo					
4. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5. Búsqueda de información sobre la situación					
6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES (CCVA)

FICHA TÉCNICA

Nombre	: Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA)
Autores	: María Gómez-Vela y Miguel Ángel Verdugo Alonso.
Administración	: Individual y colectiva
Duración	: Sin tiempo límite, 25 minutos aprox.
Significación	: Se trata de una escala independiente que evalúa la calidad de vida a partir de las siguientes dimensiones: Bienestar emocional, Integración en la comunidad, Relaciones interpersonales, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación y Bienestar material
Tipo de respuesta	: Los ítems son respondidos a través de eslamiento tipo Lickert de cuatro valores categorías (Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (A), En desacuerdo (D) y Totalmente en desacuerdo (TD).)
Descripción	: La escala está conformada por 61 ítems.
Validez y Confiabilidad	: Se comprobó la fiabilidad de las escalas por medio del coeficiente de consistencia alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados en cada una de las dimensiones: dimensión bienestar emocional se obtuvo .82, en integración/presencia en la comunidad .61, en relaciones interpersonales .67, en desarrollo personal .65 ,en bienestar físico .58,en autodeterminación .58 y en bienestar material .58.Alcanzando así un puntaje en la escala total de .84. También hicieron un resumen de Análisis Factorial, correlaciones entre los factores de la Calidad de Vida y las sub escalas de AF- 5 y la BAS- 3, ambas al .01 y .05.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

GRADO: _____ **EDAD:** _____ **SEXO:** F M

INSTRUCCIONES

A continuación aparece una serie de frases que pueden estar relacionadas con distintos aspectos de tu vida. Después aparecen unas iniciales que se corresponden con las siguientes expresiones: Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (A), En desacuerdo (D) y Totalmente en desacuerdo (TD). Lee cuidadosamente cada una de las frases y elige la respuesta que mejor describe lo que te suele ocurrir. Por ejemplo, si una frase dice: <<Tengo un gran número de amigos>>, y estás muy de acuerdo, rodea con un círculo la respuesta TA (Totalmente de acuerdo) de la siguiente forma:

<<Tengo un gran número de amigos>> TA A D TD

Por el contrario, si la frase no tiene nada que ver con tu vida, rodea con un círculo la respuesta TD (Total desacuerdo) de la siguiente manera:

<<Tengo un gran número de amigos>> TA A D TD

Si te equivocas, tacha la respuesta equivocada y rodea con un círculo la respuesta correcta. Así:

<<Tengo un gran número de amigos>> TA A D TD

RECUERDA:

- LEE LAS FRASES DETENIDAMENTE
- CONTESTA CON SINCERIDAD
- NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS E INCORRECTAS
- SI TIENES ALGUNA DUDA, PREGÚNTAME

▪TA: Totalmente de acuerdo ▪ A: Acuerdo ▪ D: Desacuerdo ▪ TD: Totalmente en desacuerdo					
(*)	1. A. Me llevo Bien con mis padres	TA	A	D	TD
	B. Me llevo bien con mis hermanos/as	TA	A	D	TD
	2. En mi ciudad encuentro los servicios que necesito (hospitales, institutos, facultades, tiendas, centros deportivos y de ocio...)	TA	A	D	TD
	3. Tengo muchas cosas que otros chicos/as de mi edad no tienen (equipo de música, zapatillas de deporte y gafas de sol de marca, video, consola, etc.)	TA	A	D	TD
	4. Soy Feliz	TA	A	D	TD
	5. En general, mi salud es buena	TA	A	D	TD
	6. La educación que estoy recibiendo me va a ayudar a progresar en el futuro	TA	A	D	TD
#	7. Se tomar decisiones importantes para mi vida (por ejemplo, tomo decisiones sobre la carrera u oficio que quiero ejercer)	TA	A	D	TD
	8. Siempre digo la verdad	TA	A	D	TD
	9. Me llevo bien con la mayor parte de las personas que conozco	TA	A	D	TD
	10. Siempre me comporto correctamente	TA	A	D	TD
	11. Creo que la situación económica de mi familia es peor que la de muchos de mis compañeros	TA	A	D	TD
	12. Me siento importante	TA	A	D	TD
#	13. Tengo que tomar medicamentos a diario	TA	A	D	TD
	14. La educación que recibo es completa, útil y adecuada	TA	A	D	TD
	15. La salud es importante para mí	TA	A	D	TD
	16. Soy un buen perdedor	TA	A	D	TD
#	17. A. Mantengo buenas relaciones con mis abuelos	TA	A	D	TD
	B. Mantengo buenas relaciones con mis tíos	TA	A	D	TD
	C. Mantengo buenas relaciones con mis primos	TA	A	D	TD
(*)	18. A. Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en el colegio	TA	A	D	TD
	B. Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en el barrio	TA	A	D	TD
	C. Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en otros lugares de la ciudad	TA	A	D	TD
	20. Me siento un cero a la izquierda (inútil)	TA	A	D	TD
	mejor que la de muchos de mis compañeros				

	21. Siempre estoy dispuesto a admitir un error cuando lo he cometido	TA	A	D	TD
	22. Soy una persona bastante independiente	TA	A	D	TD
	23. Nunca he dicho nada malintencionado acerca de nadie	TA	A	D	TD
	24. Mis amigos me ayudarían si lo necesitara	TA	A	D	TD
(#)	25. Los demás respetan mis derechos	TA	A	D	TD
(*)	26. A. Mis padres me dan una paga semanal o mensual que me permite comprar lo que necesito	TA	A	D	TD
	B. Mis padres me dan una para semanal o mensual que me permite ahorrar	TA	A	D	TD
	27. En general, mi vida me satisface	TA	A	D	TD
(#)	28. Intento llevar una vida sana	TA	A	D	TD
	29. Soy una persona autónoma (independiente)	TA	A	D	TD
	30. La educación que recibo es poco útil, incompleta e inadecuada	TA	A	D	TD
	31. Hay alguien especial en mi vida que me escucha, me cuida, me quiere y con quien lo paso bien	TA	A	D	TD
(*)	32. A. En el colegio hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones...)	TA	A	D	TD
	B. En el barrio hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio...)	TA	A	D	TD
	C. En la ciudad hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio...)	TA	A	D	TD
	33. No tengo demasiadas preocupaciones que hagan difícil mi vida	TA	A	D	TD
	34. Nunca tomo decisiones, otros deciden por mí (por ejemplo, mis padres deciden lo que debo estudiar)	TA	A	D	TD
	35. Lo que he conseguido hasta ahora en el colegio y el instituto ha sido el resultado de mi esfuerzo	TA	A	D	TD
	36. Aunque mis padres y profesores me dicen que hacer, la decisión final es mía.	TA	A	D	TD
	37. Nunca he sido maleducado con mis padres	TA	A	D	TD
(#)	38. Si necesitara ayuda, cuento con personas que me la ofrecerían	TA	A	D	TD
	39. Mi casa es confortable (cómoda, agradable)	TA	A	D	TD
	40. Me gusta mi cuerpo	TA	A	D	TD

■TA: Totalmente de acuerdo ■A: Acuerdo ■D: Desacuerdo ■TD: Totalmente en desacuerdo					
(#)	41. Tengo problemas médicos permanentes de tipo visual, auditivo y/o físico	TA	A	D	TD
	42. La mayor parte de los profesores saben bastante de su asignatura	TA	A	D	TD
	43. A veces siento que mis padres controlan mi vida	TA	A	D	TD
	44. Siempre he pedido disculpas cuando he dicho o he hecho algo mal	TA	A	D	TD
(#)	45. A. Las relaciones con mis padres son difíciles	TA	A	D	TD
	B. Las relaciones con mis hermanos son difíciles	TA	A	D	TD
	46. Participo en bastantes actividades en el colegio y fuera de él (equipos deportivos, asociaciones culturales, etc.)	TA	A	D	TD
	47. El sueldo de mis padres no nos alcanza para gastar en nuestros antojos	TA	A	D	TD
	48. En general, me siento bien con mi vida	TA	A	D	TD
	49. Mi estado de salud no es bueno	TA	A	D	TD
(#)	50. Me siento incapaz de aprobar algunas asignaturas	TA	A	D	TD
	51. Siento que todo me lo ordenan, que no puedo elegir (lo que debo estudiar, cómo debo vestirme, con quien tengo que salir, a qué hora llegar a casa, etc.)	TA	A	D	TD
	52. En general, me divierte molestar a los demás	TA	A	D	TD
	53. Tengo un buen número de amigos	TA	A	D	TD
(*)	54. A. Creo que en el colegio se respeta a todo tipo de personas aunque sean diferentes	TA	A	D	TD
	B. Creo que en mi barrio se respeta a todo tipo de personas aunque sean diferentes	TA	A	D	TD
	C. Creo que en la ciudad donde vivo se respeta a todo tipo de personas aunque sean diferentes	TA	A	D	TD
	55. El dinero de mis padres nos alcanza para vivir cómodos	TA	A	D	TD
	56. Me siento bien conmigo mismo/a	TA	A	D	TD
(*)	57. A. Intento aprender diariamente sobre mí mismo	TA	A	D	TD
	B. Intento aprender diariamente cosas que me sean útiles	TA	A	D	TD
	58. Tengo las riendas de mi vida (Tengo el control de mi vida)	TA	A	D	TD
	59. Nunca me han castigado / regañado ni en casa ni en clase	TA	A	D	TD
(#)	60. Mi ciudad no tiene muchos servicios que necesito (hospitales, facultades, lugares de ocio... lugares de entretenimiento)..	TA	A	D	TD
(#)	61. Siempre respeto los derechos de los demás	TA	A	D	TD

ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Carta de Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Kattiana Yaquely Castillo Morales. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es evaluar cómo me siento y percibo a mis estudios, asimismo mis condiciones y expectativas de vida.

Me han indicado, también, que si estoy dispuesto(a) a colaborar, responderé cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 35 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

En caso de alguna duda o inquietud relacionada a la participación en el estudio, puede escribir al correo electrónico yaque_c_m@hotmail.com. Se entrega una copia de este documento a los participantes de la investigación y un ejemplar queda en poder del investigador.

ANEXO 4

Tabla 8. Estadígrafos descriptivos del estrés académico y sus componentes

Mediciones	M	Me	Mo	DS	S	Mín.	Máx.	Pc		
								25	50	75
Estresores	22,48	22	20	4,23	17,90	8	37	20	22	25
Reacciones físicas	11,79	11	10	3,60	12,94	6	27	9	11	14
Reacciones psicológicas	10,31	10	11	3,47	12,02	5	20	7	10	12
Reacciones comportamentales	7,80	8	6	2,39	5,72	4	16	6	8	9
Reacciones	29,89	29	23	8,41	70,70	15	61	24	29	35
Estrategias	16,79	17	16	4,11	16,87	6	29	14	17	19

Nota: M = media; Me = mediana; Mo = moda; DS = desviación estándar; S = varianza; Mín = mínimo; Máx = máximo; Pc = percentil

En la tabla 9 se ha encontrado las medidas de tendencia central, de dispersión y de posicionamiento en cada uno de los componentes del estrés académico, hallando así que para el componente de estresores una media aritmética de 22.48 con un valor medio de 22, siendo la puntuación más repetitiva de 20, según su desviación estándar este es ± 4.23 , y la varianza identificada es de 17.90; la puntuación de la dimensión mínima es de 8 y la máxima es de 37, es así que se determinan también los cuartiles ubicando que el puntaje 20 es el límite para el Q1 25 y puntaje 25 es para el Q3 75. Con respecto al componente reacciones o síntomas del estrés su puntuación promedio es de 29.89 y el valor medio es de 29 puntaje bruto, la calificación más repetitiva es de 23 con una desviación estándar de la media de ± 8.41 y una varianza de 70.70. Además, una puntuación mínima y máxima de 15 y 61 respectivamente, siendo el Q1 = 24 y el Q3 = 35. Con respecto al componente de estrategias se ha obtenido una puntuación media entre las puntuaciones de las observaciones de 16.79, una mediana de 17 y un puntaje bruto repetitivo de 16, la desviación típica es de ± 4.11 a partir de la media, y una varianza de 16.87. Así mismo la puntuación mínima es de 6 y la máxima es de 29, por tanto, se presume que el Q1 = 14 y el Q3 = 19.

Tabla 9. Estadígrafos descriptivos de la calidad de vida y sus dimensiones

Mediciones	M	Me	Mo	DS	S	Mín.	Máx.	Pc		
								Q1	Q2	Q3
Bienestar emocional	23,20	24	25	3,14	9,85	15	28	21	24	26
Presencia en la comunidad	33,85	33	32	5,24	27,50	21	48	30	33	37
Relaciones interpersonales	31,12	31	33	3,33	11,11	20	36	29	31	34
Desarrollo personal	22,44	23	23	2,60	6,77	15	28	21	23	24
Bienestar físico	14,31	14	13	1,71	2,93	11	20	13	14	15
Autodeterminación	19,18	19	19	2,93	8,57	11	28	17	19	21
Bienestar material	18,73	19	18	2,99	8,96	8	27	17	19	21
Calidad de vida	162,82	162	169	14,56	212,02	120	202	152	162	173

Nota: M = media; Me = mediana; Mo = moda; DS = desviación estándar; S = varianza; Mín = mínimo; Máx = máximo; Pc = percentil

Se ha determinado en la tabla 8 los estadígrafos descriptivos de tendencia central, dispersión y de posicionamiento en cada una de las dimensiones de calidad de vida, hallando así que para la dimensión de bienestar emocional una media aritmética de 23.20 con un valor medio de 24, siendo la puntuación más repetitiva de 25, según su desviación estándar este es ± 3.14 , y la varianza identificada es de 9.85; la puntuación de la dimensión mínima es de 15 y la máxima es de 28, es así que se determinan también los cuartiles ubicando que el puntaje 21 es el límite para el Q₁ 25 y puntaje 26 es para el Q₃ 75. Con respecto a la dimensión presencia en la comunidad su puntuación promedio es de 33.85 y el valor medio es de 33 puntaje bruto, la calificación más repetitiva es de 32 con una desviación estándar de la media de ± 5.24 y una varianza de 27.50. Además, una puntuación mínima y máxima de 21 y 48 respectivamente, siendo el Q₁ = 30 y el Q₃ = 37.

Con respecto a la escala general se ha obtenido una puntuación media entre las puntuaciones de las observaciones de 162.82, una mediana de 162 y un puntaje bruto repetitivo de 169, la desviación típica es de ± 14.56 a partir de la media, y una varianza de 212.02. Así mismo la puntuación mínima es de 120 y la máxima es de 202, por tanto se presume que el Q₁ = 152 y el Q₃ = 173.

Tabla 10. Prueba de Kolmogorov – Smirnov para la normalidad de los datos.

Mediciones	N	M	DS	Z	Sig.
Bienestar emocional	257	23,1984	3,13802	,134	,000 **
Presencia en la comunidad	257	33,8482	5,24370	,077	,001 **
Relaciones interpersonales	257	31,1206	3,33264	,104	,000 **
Desarrollo personal	257	22,4436	2,60216	,106	,000 **
Bienestar físico	257	14,3113	1,71060	,168	,000 **
Autodeterminación	257	19,1751	2,92692	,089	,000 **
Bienestar material	257	18,7276	2,99409	,075	,001 **
Calidad de vida	257	162,8249	14,56091	,044	,200
Estresores	257	22,4825	4,23073	,104	,000 **
Reacciones físicas	257	11,7860	3,59754	,103	,000 **
Reacciones psicológicas	257	10,3113	3,46697	,122	,000 **
Reacciones comportamentales	257	7,7977	2,39260	,128	,000 **
Reacciones	257	29,8949	8,40855	,079	,000 **
Estrategias	257	16,7860	4,10755	,075	,001 **

(**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$

En la tabla 10 se ha determinado por medio del estadístico Z de Kolmogorov – Smirnov la normalidad de los datos bajo el supuesto de la curva de Gauss a fin de determinar si el comportamiento de los datos se ajusta a una estadística paramétrica o no paramétrica. En tal caso se sometió a escrutinio las dimensiones de la variable calidad de vida y los componentes de estrés académico denotando que las dimensiones de calidad de vida están por debajo del valor crítico ($p^{**} < ,01$), sin embargo, la dimensión total supera el margen siendo por encima del $p > ,05$ implicando que sus puntuaciones se asemejan a la curva de normalidad. En el caso de los componentes de estrés académico todos están poder debajo del límite crítico siendo estos no paramétricos.

Cuestionario de estrés académico SISCO.

Escala total de estrés académico

Tabla 11. Estadístico de Alfa de Cronbach para confiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,890	29

Tabla 12. Estadísticos de correlación ítem test corregido.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos de corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Reactivo3_1	68,4615	207,626	,290	,890
Reactivo3_2	67,7692	200,926	,531	,885
Reactivo3_3	68,3462	203,211	,412	,887
Reactivo3_4	68,0192	200,804	,469	,886
Reactivo3_5	68,2308	202,416	,449	,887
Reactivo3_6	68,3462	209,917	,208	,891
Reactivo3_7	67,7500	203,211	,383	,888
Reactivo3_8	67,7500	208,936	,237	,891
Reactivo4_1	69,0962	198,991	,538	,885
Reactivo4_2	68,8654	199,021	,552	,884
Reactivo4_3	68,7500	197,289	,599	,883
Reactivo4_4	69,2692	205,848	,378	,888
Reactivo4_5	68,9038	199,775	,450	,887
Reactivo4_6	68,8269	199,597	,442	,887
Reactivo4_7	68,5192	208,804	,213	,891
Reactivo4_8	68,6346	206,550	,334	,889
Reactivo4_9	68,8077	202,825	,507	,886
Reactivo4_10	68,7308	197,730	,631	,883
Reactivo4_11	69,0962	204,167	,366	,888

Reactivo4_12	68,9808	206,960	,373	,888
Reactivo4_13	69,0577	199,585	,548	,885
Reactivo4_14	68,5962	199,657	,606	,884
Reactivo4_15	68,3846	194,751	,601	,883
Reactivo5_1	67,9038	202,677	,359	,889
Reactivo5_2	67,9615	201,528	,438	,887
Reactivo5_3	68,2115	195,739	,521	,885
Reactivo5_4	67,9615	201,802	,353	,889
Reactivo5_5	68,1154	202,065	,428	,887
Reactivo5_6	68,5000	197,627	,591	,884

Cuestionario de calidad de vida para alumnos adolescentes.

Escala total calidad de vida.

Tabla 13. Estadístico de Alfa de Cronbach para confiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	55

Tabla 14. Estadísticos de correlación ítem test corregido.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem1_1	168,9808	270,176	,381	,890
Ítem1_2	169,3077	267,119	,400	,890
Ítem2	169,6538	263,799	,418	,889
Ítem3	170,2500	266,897	,305	,891
Ítem4	169,0577	268,644	,303	,891
Ítem5	169,6346	263,844	,536	,888
Ítem6	169,1731	266,499	,389	,890
Ítem7	169,2308	268,534	,297	,891
Ítem9	169,1923	269,296	,309	,891
Ítem12	169,7500	265,956	,311	,891
Ítem13	169,7308	271,377	,293	,891
Ítem14	169,6731	264,381	,330	,890
Ítem15	169,8269	270,695	,427	,890
Ítem17_1	169,2115	265,660	,377	,890
Ítem17_2	169,3077	268,570	,313	,890
Ítem17_3	169,2885	271,229	,171	,892
Ítem18_1	169,4808	270,686	,209	,892
Ítem18_2	169,8462	263,937	,402	,889
Ítem18_3	170,0385	263,489	,386	,890
Ítem19	169,9231	268,504	,207	,892
Ítem22	169,6923	263,119	,442	,889
Ítem24	169,5962	267,814	,420	,890
Ítem25	169,5577	261,310	,590	,887
Ítem26_1	169,8077	268,864	,196	,892
Ítem26_2	169,8077	265,609	,362	,890
Ítem27	169,1154	264,496	,564	,888

Ítem28	169,4615	265,587	,541	,889
Ítem29	169,6731	264,499	,397	,889
Ítem31	169,1346	270,511	,236	,891
Ítem32_1	169,4423	264,526	,527	,888
Ítem32_2	170,0000	263,059	,367	,890
Ítem32_3	170,0000	264,275	,373	,890
Ítem33	169,7115	263,268	,457	,889
Ítem35	169,4038	263,030	,516	,888
Ítem36	169,7692	272,652	,076	,894
Ítem38	169,2308	266,416	,431	,889
Ítem39	169,2885	264,013	,500	,888
Ítem40	169,2115	269,072	,241	,891
Ítem41	169,2692	266,867	,531	,889
Ítem42	169,7115	262,876	,444	,889
Ítem43	170,2500	271,289	,119	,893
Ítem46	169,9423	264,997	,356	,890
Ítem47	170,0192	266,921	,250	,892
Ítem48	169,2692	275,181	-,002	,895
Ítem50	170,5192	264,451	,300	,891
Ítem51	170,6923	266,374	,225	,893
Ítem53	169,5000	266,608	,279	,891
Ítem54_1	169,4615	265,744	,322	,890
Ítem54_2	169,6346	266,707	,305	,891
Ítem54_3	169,7500	258,975	,473	,888
Ítem55	169,4808	265,353	,319	,890
Ítem56	169,1154	265,281	,523	,889
Ítem57_1	169,3269	263,636	,545	,888
Ítem57_2	169,3077	263,747	,493	,888
Ítem58	169,7500	267,799	,303	,891