

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
Escuela Profesional de Psicología



*Una Institución Adventista*

TESIS

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 obtener el título profesional de Psicóloga**

Autora

**Elizabeth Gonzales Mueras**

Asesora

**Psic. Flor Victoria Leiva Colos**

Lima, 2016

### **Dedicatoria**

A la memoria de mi madre: Aldegunda Mueras Zárate. Su ejemplo de dedicación y lucha me alienta a seguir adelante.

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer en primer lugar a Dios, por brindarme todo lo necesario para el desarrollo de las actividades que significaron este proyecto.

A mi familia: Victor, Dahis, Ruth, Jasmin y Lita por siempre apoyarme y alentarme cada vez que lo necesitaba. Además, su ejemplo de lucha constante en el logro de los objetivos me impulsa a seguir avanzando en el logro de los míos.

A Flor Leiva, Jania Jaimes y Wildman Vilva, por su paciencia, consejos y valiosa supervisión. Finalmente a los directivos, profesores, tutores y alumnos que participaron gentilmente en este proyecto.

## Índice de contenido

Capítulo I: El problema .....	1
1. Planteamiento del problema .....	1
2. Formulación del problema.....	4
2.1. Problema general.....	4
2.2. Problemas específicos.....	4
3. Justificación.....	5
4. Objetivos de la investigación.....	6
4.1. Objetivo general.....	6
4.2. Objetivos específicos.....	6
Capítulo II: Marco teórico .....	7
1. Marco bíblico filosófico.....	7
2. Antecedentes.....	9
2.1. Investigaciones internacionales.....	9
2.2. Investigaciones nacionales.....	12
3. Marco teórico.....	14
3.1. Estrés académico.....	14
3.2. Estrategias de afrontamiento.....	22
3.3. Marco referente a la población de estudio.....	26
4. Definición de términos.....	28
5. Hipótesis de la investigación .....	29
5.1. Hipótesis general.....	29
5.2. Hipótesis específicas .....	29
Capítulo III: Materiales y métodos.....	30
1. Diseño y tipo de investigación.....	30

2. Variables de la investigación .....	30
2.1. Estrés Académico .....	30
2.2. Estrategias de afrontamiento .....	30
2.3. Operacionalización de las variables .....	31
3. Delimitación geográfica y temporal .....	32
4. Participantes .....	32
4.1. Criterios de inclusión .....	32
4.2. Criterios de exclusión .....	32
4.3. Características de la muestra .....	32
5. Técnica e instrumentos de recolección de datos .....	33
5.1. Instrumentos .....	33
6. Proceso de recolección de datos .....	36
Capítulo IV .....	38
1. Resultados .....	38
1.1. Análisis descriptivo .....	38
1.2. Prueba de normalidad .....	43
1.3. Correlación entre estrategias de afrontamiento y estrés académico .....	44
2. Discusión .....	45
Capítulo V .....	48
1. Conclusiones .....	48
2. Recomendaciones .....	49
Referencias .....	51

## Índice de tablas

Tabla 1: Resumen de modelos explicativos del estrés.....	21
Tabla 2: Matriz de operacionalización del estrés académico.....	31
Tabla 3: Matriz de operacionalización de estrategias de afrontamiento.....	31
Tabla 4: Intensidad de estrés en escolares de 1.º y 5.º de secundaria.....	38
Tabla 5: Puntuaciones de demandas del entorno que son percibidas como estresantes.....	39
Tabla 6: Intensidad de estrés según grado de estudios.....	41
Tabla 7: Puntuación obtenida según estrategias de afrontamiento.....	42
Tabla 8: Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para variables de estudio.....	43
Tabla 9: Coeficiente de correlación entre síntomas e intensidad de estrés académico y estrategias de afrontamiento .....	45

## Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Representación gráfica del modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico. (Barraza 2006. Modelo Conceptual para el estudio del estrés Académico).....	19
<i>Figura 2.</i> Reacciones físicas frente a los estresores.....	39
<i>Figura 3.</i> Reacciones psicológicas al estrés académico.....	40
<i>Figura 4.</i> Reacciones comportamentales frente al estrés académico.....	41
<i>Figura 5.</i> Estilos de afrontamiento utilizados por adolescentes de 1° y 5° grado de secundaria...	42

## Índice de anexos

Anexo 1: Fiabilidad y validez del Inventario SISCO de Estrés Académico.....	59
Anexo 2: Fiabilidad y validez de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS).....	61
Anexo: Inventario SISCO de Estrés Académico.....	63
Anexo 4: Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS).....	1
Anexo 5: Carta de autorización de la institución.....	4



## Resumen

La presente investigación busca encontrar la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria. 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.

Palabras claves: estrés, estrés académico, afrontamiento, estrategias de afrontamiento, adolescencia, contexto escolar.

## **Abstract**

This research seeks to find the relationship between the academic stress and coping strategies in 1st and 5th grade high school students. The study has a non-experimental design, correlation scope. The Inventory SISCO of academic stress was applied and the coping scale for adolescents (ACS) to 180 students of a Public educational institution in East Lima. We found that academic stress is linked positively with the styles centered in others and unproductive, also it was found that 75% of the students experience medium-high stress intensity, being physical distraction strategies (56.1%), investing in intimate friends (51.2%) and worry (48.3%) the most used by students.

Key words: stress, academic stress, coping strategies, coping, teens, school context.

## **Introducción**

El estrés se ha tornado en uno de los padecimientos más comunes en nuestros tiempos, perjudicando a todo individuo, siendo los jóvenes los más afectados debido a su inexperiencia y características propias de su edad, condicionándolos a utilizar con mayor frecuencia estrategias ineficaces, que no ayudan en la resolución de sus problemas.

Esta experiencia de estrés también es vivida en las instituciones educativas donde las actividades escolares pueden resultar muy demandantes para los estudiantes, es así que la presencia de estrés académico en todos los niveles educativos es una realidad permanente.

Por tal motivo, en la presente investigación se buscó encontrar relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este; con este objetivo se recolectó información usando el Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), encontrando relación positiva entre el estrés académico y los estilos “improductivo” y “centrado en los demás”.

## **Capítulo I**

### **El problema**

#### **1. Planteamiento del problema**

El estrés es parte de la vida diaria y cierto nivel del mismo puede alentarnos a cumplir diferentes demandas del quehacer diario propios de un ambiente competitivo; pero una experimentación continua del estrés puede generar dificultades en nuestra salud física aumentando el riesgo de presentar enfermedades cardiovasculares, digestivas, inmunológicas y mentales como depresión y ansiedad (Gómez-González y Escobar, 2006)

En el mundo, uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés (Caldera, Pulido y Martínez, 2007) y en las ciudades se estima que el 50% de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo (Berrío y Mazo, 2011).

De manera similar, en un estudio desarrollado por la Asociación Americana de Psicología (2007) se afirma que el 39% de las personas entre 18 y 33 años se declaran estresadas, e informa el portal web de noticias Perú.com (2013) que entre los países con más altos índices de estrés se encuentran China (76%), México (74%), Turquía (72%), Vietnam (72%) y Grecia (68%); de la misma manera la tercera parte de la población de los Estados Unidos vive en un estado de estrés extremo y cerca del 48% considera que su estrés ha aumentado en los últimos 5 años.

En nuestro país, 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 (68%), seguido de los problemas de pareja (17%) y los problemas con los hijos (17%) (RPP Noticias, 2015).

Con respecto a la población adolescente, es difícil dar información específica ya que no se encuentran muchos estudios publicados al respecto. Canessa (2002) indica diferentes fuentes de estrés en esta población, señalando que los adolescentes tempranos (alrededor de los 14 años) consideran que es la familia la fuente de preocupación intensa; para los adolescentes entre 15 y 17 años es el grupo social y para los adolescentes tardíos de 17 años a más son las preocupaciones académicas las que les generan mayor malestar. Estos eventos estresantes pueden afectar su autoconfianza y generar ansiedad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1996), y originar problemas como depresión (Gómez-Maquet, 2007), rebeldía (Zimmerman, Ramírez-Vallez, Zapert y Maton, 2000), abuso de sustancias (Younga, Russelb y Powersa, 2004) e incluso el suicidio (Serrano y Flores, 2005).

Para Lazarus y Folkman (1986) el estrés puede definirse como la percepción personal que tiene el individuo de su entorno, calificándolo como amenazante y que excede sus propios recursos poniendo en peligro su bienestar personal. Esta percepción amenazante del entorno puede experimentarse en cualquier etapa de la vida, siendo los factores estresantes diferentes en cada una de ellas. Pero no serían los estímulos los estresores en sí mismos, sino la percepción que tiene el individuo acerca del estímulo, quién a su vez tiene la posibilidad de decidir qué hacer frente a lo que percibe.

Figuroa et al. (citado por Verdugo et al., 2013) refieren que las personas más satisfechas con su vida son aquellas que tienen una mejor percepción personal, mejores habilidades y mejor dominio de su entorno y que el adecuado control de la tensión frente a los estresores determina un afrontamiento exitoso.

Las estrategias de afrontamiento pueden ser definidas como todo esfuerzo cognitivo y conductual que hace el individuo para manejar las demandas externas y/o internas, jugando las emociones positivas un papel importante en la construcción de mejores recursos de afrontamiento del individuo (Lazarus y Folkman 1991).

En ese sentido, el afrontamiento al estrés, al ser positivo pudiera ser un factor protector de la salud (Orlandini, 1999), lo cual implica que un adecuado afrontamiento de las demandas puede evitar experiencias intensas de estrés, protegiéndonos de padecer enfermedades tanto físicas como mentales (Barraza, 2007)

Con respecto a las estrategias de afrontamiento en los adolescentes Gonzales et al. (2002) refiere que los adolescentes entre 15 y 18 años poseen un repertorio más amplio de respuestas de afrontamiento comparados con los de menor edad, debido al surgimiento del pensamiento de operaciones formales, haciéndoles capaces de pensar de manera abstracta, considerando varios puntos de vista y visualizando posibles consecuencias (Gaeta y Martín, 2009).

Así también es importante considerar que la adolescencia está acompañada de diversos cambios físicos, psicológicos y sociales y que a su vez el adolescente cuenta con escasa experiencia de vida, teniendo que enfrentar demandas académicas y sociales que sobrepasan su capacidad de afrontamiento ya que no solo son presionados por sus profesores y autoridades sino también por su grupo social (Barraza, 2006), colocándolo en una situación de riesgo y vulnerabilidad frente a los retos y demandas que su entorno le exige. Es de considerar que, uno de los espacios donde más situaciones de estrés podrían experimentar los adolescentes es el lugar de estudio, trayendo como consecuencia adicional bajo rendimiento académico y/o ausentismo escolar (Barraza, 2006).

En este sentido, autoridades y profesores de la Institución Educativa Mariscal Ramón Castilla ubicada en la localidad de Ñaña, Lurigancho, Chosica, han reportado casos de ausentismo escolar, alumnos con conducta inadecuada y bajo rendimiento académico durante el año escolar 2015, siendo estas, posibles evidencias de estrés académico en la población estudiantil; es por eso que se consideró necesaria la evaluación del estrés académico y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes.

Frente a este panorama la presente investigación pretende determinar si existe relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento de los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.

## **2. Formulación del problema**

### **2.1. Problema general.**

¿Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y estrés académico en los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este?

### **2.2. Problemas específicos.**

¿Existe relación significativa entre reacciones físicas y estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este?

¿Existe relación significativa entre reacciones psicológicas y estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este?

¿Existe relación significativa entre reacciones comportamentales y las estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este?

### **3. Justificación**

Si bien es cierto, existen numerosas investigaciones acerca del estrés y las estrategias de afrontamiento, cabe resaltar que estas han sido estudiadas más constantemente solo en grupos que se encontraban en edades a partir de los 17 años en adelante, en estudiantes de pregrado de diferentes universidades públicas y privadas dentro y fuera de Perú.

En Lima, no se encontraron reportes de estudios realizados en adolescentes, solo se encuentra el llevado a cabo por Puentes-Sánchez, et al. (2010) en la ciudad de Chiclayo.

En tal sentido, la presente investigación se justifica a nivel teórico porque pretende brindar información actualizada acerca del estrés académico y afrontamiento en una población adolescente que cursan el 1.º y 5.º año de secundaria, posibilitando la confirmación de la propuesta teórica que asocia estas dos variables.

En cuanto al aporte social, esta investigación pretende beneficiar en primer lugar a los alumnos de una institución educativa estatal de Lima Este, los cuales participaron como muestra de estudio, ya que se pretende brindar información útil para la elaboración de programas de intervención para la enseñanza de nuevas y mejores estrategias de afrontamiento, así los alumnos al poner en práctica estas nuevas estrategias podrán mejorar su percepción y relación con su entorno, contribuyendo de esta manera en la mejora de la calidad de vida de la población estudiada. Asimismo, los padres y profesores tendrán nuevos datos para orientar a los estudiantes a un manejo más saludable del estrés y mejorar el rendimiento académico y conductual, evitando consecuencias negativas en el desempeño escolar.



El aporte metodológico consistirá en la confirmación de las propiedades psicométricas de los dos instrumentos utilizados en la presente investigación en la población estudiantil sirviendo como referencia para posteriores estudios.

#### **4. Objetivos de la investigación**

##### **4.1. Objetivo general.**

Determinar la relación entre estrategias de afrontamiento y estrés académico en los alumnos del 1.º y 5.º grado de educación secundaria de una institución educativa de Lima Este.

##### **4.2. Objetivos específicos.**

Determinar la relación entre reacciones físicas y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este

Determinar la relación entre reacciones psicológicas y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.

Determinar la relación entre reacciones comportamentales y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.

## Capítulo II

### Marco teórico

#### 1. Marco bíblico filosófico

La Biblia nos presenta diversos casos de personas que pasaron por momentos sumamente estresantes, por ejemplo tenemos a Pablo, quien refirió:

“Poco después se nos vino encima un viento huracanado, llamado Nordeste, que venía desde la isla. El barco quedó atrapado por la tempestad y no podía hacerle frente al viento, así que nos dejamos llevar a la deriva. Mientras pasábamos al abrigo de un islote llamado Cauda, a duras penas pudimos sujetar el bote salvavidas. Después de subirlo a bordo, amarraron con sogas todo el casco del barco para reforzarlo. Temiendo que fueran a encallar en los bancos de arena de la Sirte, echaron el ancla flotante y dejaron el barco a la deriva. Al día siguiente, dado que la tempestad seguía arremetiendo con mucha fuerza contra nosotros, comenzaron a arrojar la carga por la borda. Al tercer día, con sus propias manos arrojaron al mar los aparejos del barco. Como pasaron muchos días sin que aparecieran ni el sol ni las estrellas, y la tempestad seguía arremetiendo, perdimos al fin toda esperanza de salvarnos” (Hechos 27: 14 – 20)

En este relato bíblico encontramos a Pablo, también llamado “el apóstol a los gentiles” en medio de una tempestad, estando cara a cara con la muerte; esta es una de las tantas dificultades que pasó a lo largo de su vida como ministro y predicador.

Pero Pablo no fue el único personaje que encontramos en los relatos bíblicos que vivió experiencias estresantes en su vida. Representando al género femenino podemos hablar de Ester, una hermosa joven judía que vivió en el tiempo del rey Asuero quien,

siendo adoptada por su tío Mardoqueo se convirtió en reina en el séptimo año del reinado de Asuero, rey de Persia y de Media, tras la revocación de Vasti a raíz de las demandas no correspondidas por una sociedad machista.

Aunque el proceso para convertirse en reina en el tiempo que Ester vivió debió ser una experiencia muy demandante por motivos socioculturales obvios de la época, ciertamente no fue la más estresante, ya que tiempo después tuvo que afrontar la inminente destrucción de su pueblo a manos de Amán, primer ministro de Asuero.

Ester, en representación de los judíos y para interceder por ellos se presentó delante del rey sin ser llamada, lo cual significaba una grave falta de respeto que era castigada con la muerte a menos que el mismo rey condescendiera, extendiera su cetro y perdonara la vida a tal persona. Como lo expresara Ester con sus propias palabras, sabiendo el riesgo que corría: “Y si perezco que perezca” (Ester 2: 4)

Asimismo podemos nombrar a Daniel y recordar su experiencia como alumno en la escuela de Babilonia, su nivel de estrés académico debió haber sido muy alto dadas las circunstancias en las que se encontraba. Tuvo que aprender en corto tiempo la cultura, costumbres e idioma del nuevo país al que había sido llevado como esclavo (Daniel 1)

Pero en las sagradas escrituras no solo encontramos a hombres y mujeres que padecieron en medio de diferentes situaciones estresantes, sino también nos señala diferentes estrategias para afrontar las dificultades cualesquiera que sean. En tal sentido nos anima a enfrentarlos directamente, sin ningún temor, como lo dice 2 Timoteo 1:7: “porque no nos ha dado Dios espíritu de cobardía, sino de poder, de amor y de dominio propio”.

El mismo apóstol Pablo fue un hombre extraordinario, pero como sabemos enfrentó muchos problemas y salió victorioso de cada uno de ellos, aun cuando se encontraba emocionalmente débil.

¿Cuál fue su estrategia de afrontamiento? Podemos leerlo en Filipenses 4: 6 - 7. “No se aflijan por nada, sino preséntenlo todo a Dios en oración; pídanle, y denle gracias también. Así Dios les dará su paz, que es más grande de lo que el hombre puede entender; y esta paz cuidará sus corazones y sus pensamientos por medio de Cristo Jesús”. En este texto encontramos la estrategia de contar a otro, en este caso a Dios, nuestros problemas y dificultades y como resultado traemos tranquilidad a nuestra vida.

De la misma forma Jesús nos recomienda no preocuparnos por el futuro, porque no sabemos lo que sucederá, sino concentrarnos en el presente recordando que cada día tiene su propio afán (Mateo 6:34).

Por su lado White (1892) señala la relación íntima que existe entre la mente y el cuerpo y la importancia que debemos tener en el cuidado de ambos ya que si uno es afectado el otro también lo será. Asimismo nos exhorta también a poner en práctica la estrategia de afrontamiento de contar a Dios nuestras dificultades cuando dice: “El Padre celestial vigila tiernamente a todos. No se derraman lágrimas sin que él lo note, no hay sonrisa que para él pase inadvertida. Si creyéramos plenamente esto, toda ansiedad indebida desaparecería. Nuestras vidas no estarían tan llenas de desengaños como ahora; porque cada cosa, grande o pequeña, debe dejarse en las manos de Dios, quien no se confunde por la multiplicidad de los cuidados, ni se abruma por su peso” (p. 60).

## **2. Antecedentes**

### **2.1. Investigaciones internacionales.**

Barraza (2008) en México, realizó una investigación con la finalidad de medir el estrés académico de 152 estudiantes de maestría en educación y determinar la relación entre el estrés académico y las variables sociodemográficas y situacionales de estos. Las

variables sociodemográficas analizadas fueron: género, edad, estado civil, número de hijos, religión que profesa, ámbito laboral (primaria/secundaria) donde labora y antigüedad laboral. Las variables situacionales analizadas fueron: maestría que cursa, sostenimiento (financiero) institucional de la maestría que cursa, semestre que cursa y modalidad de estudio en que cursa la maestría. El estudio fue no experimental, de alcance correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario SISCO del Estrés Académico y una ficha de llenado personal solicitando información demográfica y situacional. Se concluyó que el 95% de los alumnos de maestría presentaron estrés académico solo algunas veces, pero en una intensidad medianamente alta y que las variables sociodemográficas y situacionales antes mencionadas sí ejercen un efecto regulador en el estrés académico.

Piemontesi et al. (2012) en la ciudad de Córdoba (Argentina) llevaron a cabo una investigación con el fin de establecer las diferencias entre los estilos de afrontamiento, considerando 5 estrategias de acuerdo al modelo transaccional (Autoayuda, aproximación, acomodación, autculpa y rumiación autofocalizada) y la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios entre 17 y 35 años con baja, media y alta ansiedad ante exámenes, además buscaron investigar la relación entre estrategias de afrontamiento y las cuatro dimensiones de la ansiedad (emocionalidad, preocupación, falta de confianza, e interferencia). En el estudio participaron 816 estudiantes (365 varones y 426 mujeres); los instrumentos utilizados fueron: la adaptación argentina del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI – A, Hereia, Piemontesi, Furlán y Hodapp, 2008) y la adaptación del R .COPE (Zuckerman y Gagne, 2003) a la lengua española. Los resultados indicaron diferencias significativas en cuanto a los estilos de afrontamiento entre los grupos de personas con baja, media y alta ansiedad ante exámenes. Los estudiantes con menor ansiedad ante los exámenes utilizan

frecuentemente estrategias de aproximación y acomodación que consisten en planificar y concentrarse en buscar soluciones al problema manteniendo una actitud positiva frente a la situación; contrariamente los que presentaron mayor ansiedad ante los exámenes utilizan estilos de afrontamiento de autculpa y rumiación autofocalizada, que se caracterizan por la autocrítica y tener una visión pesimista de la situación.

Ortíz, Tafoya, Farfán y Jaimes (2013) en Bogotá (Colombia) llevaron a cabo una investigación con la finalidad de describir las causas de estrés, el afrontamiento y el desempeño académico en estudiantes universitarios, para lo cual se llevó a cabo un estudio longitudinal donde participaron 93 estudiantes de la carrera de Medicina en el primer año y 80 estudiantes en el segundo año de seguimiento. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Fuentes de Estrés en Estudiantes de Medicina y el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento, los cuales fueron aplicados en cuatro momentos (al inicio y al final del primer y segundo año). En cuanto a los resultados, el nivel de estrés se mantuvo sin cambios significativos tanto en la primera como en la segunda evaluación. En cuanto a las situaciones que más estrés generan, se observó las siguientes: proximidad de exámenes, temor a obtener malas calificaciones y no poder definir cuáles eran los conocimientos más relevantes. Asimismo se determinó que la estrategia más predominante en ambos años fue “solución de problemas” y la menos utilizada fue el “distanciamiento”.

Berra et al. (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.

## **2.2. Investigaciones nacionales.**

Celis et al. (2001) desarrollaron una investigación en Lima para determinar los niveles de ansiedad y situaciones generadoras de estrés en una población de 98 estudiantes del primero y sexto semestre de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Los investigadores realizaron un estudio de tipo transversal, utilizando el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y el Inventario de Estrés Académico (IEA). Los resultados señalaron mayores niveles de ansiedad en alumnos del primer semestre que en alumnos de sexto semestre, siendo estos resultados significativos. Así también, las principales situaciones generadoras de estrés fueron la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir tareas académicas y la realización de un examen.

Ticona, Paucar y Llerena (2006), en Arequipa, llevaron a cabo una investigación con la finalidad de determinar la relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. El estudio fue correlacional y de corte transversal, teniendo una muestra de 234 estudiantes de 1.º a 4.º año de pregrado. Los instrumentos utilizados fueron: Escala de estrés de Holmes y Rahe, y el Cuestionario de estimación de Afrontamiento de COPE. Los resultados de la investigación concluyen que existe relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento.

Puecas-Sánchez, et al. (2010), en Chiclayo, realizaron una investigación con el objetivo de determinar los niveles de estrés previo a un examen. El diseño fue no experimental de corte transversal, la muestra fue de 668 estudiantes de nivel secundario pertenecientes a diversas instituciones educativas públicas y privadas. El instrumento

utilizado fue el Inventario SISCO del Estrés Académico. Los investigadores llegaron a los siguientes resultados: Los alumnos de instituciones educativas públicas están sometidos a mayores niveles de estrés, la presencia de estrés según sexo y tipo de instituciones educativas fue de predominio para el sexo femenino, como también las reacciones psicológicas del estrés fueron asociadas con el mismo género. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los alumnos fueron: volver a repasar los apuntes, platicar con compañeros, elogios a sí mismos y la religiosidad.

Bedoya, Matos y Zelaya (2012) en Lima realizaron una investigación con el propósito de determinar los niveles de estrés, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Medicina de primero, cuarto y séptimo año de una universidad privada. El estudio fue descriptivo, de corte transversal y la muestra estuvo conformada por 187 alumnos, de los cuales 52.9% eran varones y 47.1% mujeres. El instrumento utilizado fue el Inventario SISCO de estrés académico. Los resultados obtenidos por los investigadores muestran que los estudiantes de séptimo año alcanzaron mayores niveles de estrés, presentando los varones niveles más bajos de estrés respecto a las mujeres. Asimismo los estudiantes señalaron como estresor más frecuente la sobrecarga de trabajos y evaluaciones de los profesores, y la habilidad asertiva e implementación de un plan fueron las estrategias de afrontamiento más frecuentemente usadas.



### **3. Marco Teórico**

#### **3.1. Estrés académico.**

##### ***3.1.1. Origen histórico.***

El término “estrés” se remonta a la década de 1930 cuando un joven austriaco de 20 años y estudiante del segundo año de Medicina de la Universidad de Praga, Hans Selye, se percató que todos sus pacientes, indistintamente de la enfermedad que padecían tienen síntomas en común: agotamiento, pérdida de apetito, baja de peso, desánimo, etc. a este fenómeno Selye denominó Síndrome General de Adaptación. Luego Selye, encontrándose en Canadá, en la Escuela de Medicina de la Universidad de McGill desarrolla diferentes experimentos de ejercicio físico extenuante con ratas de laboratorio comprobando síntomas como úlceras gástricas, atrofia del sistema linfático y elevación de las hormonas suprarrenales, a lo que denominó “estrés biológico” y luego simplemente “estrés” (Berrío y Mazo, 2011).

##### ***3.1.2. Definiciones.***

Sandín (2003) explica que según el modelo biológico basado en la respuesta, el estrés se define como: “la respuesta inespecífica del organismo a toda exigencia hecha sobre él”. Para Selye (citado por Alonso et al. 2015), el estrés es “el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico” (p. 5). Es importante notar que Selye usa el término estrés para designar la respuesta, y no al estímulo causante de la misma.

Por otro lado, el enfoque del estrés centrado en el estímulo, lo asocia con los estímulos ambientales, consideran que estos pueden alterar las funciones del organismo. En este sentido, Holmes y Rahe (1967) proponen que los acontecimientos importantes como el matrimonio, el nacimiento de un hijo, la jubilación, la muerte de un ser querido, el embarazo, entre otros, son una fuente de estrés porque producen grandes cambios y

exigen la adaptación del individuo (Papalia y Wendkos, 1993). Por lo expuesto, es importante indicar que este modelo considera al ser humano incapaz de resolver situaciones que exijan rompimiento de equilibrio.

De otro lado, encontramos el enfoque centrado en la interacción, representado por Lazarus y Folkman (1986) las cuales refieren que la evaluación que hace el individuo de su entorno determina lo que es o no estresante y la forma de lidiar con él. De esta manera conciben el estrés como la percepción personal que tiene el individuo de su entorno, calificándolo como amenazante y que excede sus propios recursos poniendo en peligro su bienestar personal.

Finalmente, Barraza (2006) define el estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta en tres momentos: a) cuando el alumno, en un contexto escolar, se ve sometido a una serie de demandas que bajo su propia valoración son consideradas estresores (input), b) esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales), c) ése desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento(output) con la finalidad de restaurar el equilibrio sistémico.

### ***3.1.3. Síntomas del estrés.***

Los síntomas del estrés pueden ser físicos, psicológicos y comportamentales, entre los síntomas físicos destacan: insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, etc. Los síntomas psicológicos, por otro lado, se observan a través de la inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos, etc. Y finalmente encontramos los síntomas comportamentales como: conflictos, aislamiento, desgano, ingestión de bebidas alcohólicas u otras sustancias (Barraza 2006).

#### ***3.1.4. Tipos de estrés.***

Una de las clasificaciones mayormente usadas es la que brinda la Asociación Americana de Psicología (APA, 2015) que lo clasifica 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: sobreagitación, 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.

Desde otro enfoque podemos distinguir el estrés 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 (Román y Hernández 2011).

Por otro lado, teniendo en cuenta el espacio donde se produce el estrés, a partir del siglo XX se empezó a realizar diferentes investigaciones sobre este fenómeno aplicados a los ámbitos donde se presenta, así Barraza (2005) menciona varios tipos de estrés, tomando como base la fuente del mismo; en ese sentido habla del estrés amoroso y marital, del estrés sexual, del estrés familiar, del estrés por duelo, del estrés médico, del estrés ocupacional, del estrés militar y del estrés por tortura y encarcelamiento.

Siguiendo este lineamiento podemos señalar que el estrés generado en un contexto educativo, se denomina estrés académico.

### ***3.1.5. Modelo Sistémico Cognoscitivista del estrés académico.***

Modelo elaborado por Barraza (2006) a partir de la teoría general de sistemas de Colle y el modelo transaccional del estrés de Lazarus. Este modelo conceptúa al estrés académico como un estado psicológico de la persona y precisa para su estudio tres componentes sistémicos: los estresores, los indicadores de desequilibrio o situación estresante y las estrategias de afrontamiento.

El modelo cognoscitivista parte de dos supuestos: el que corresponde a la perspectiva sistémica y el que corresponde a la perspectiva cognoscitiva.

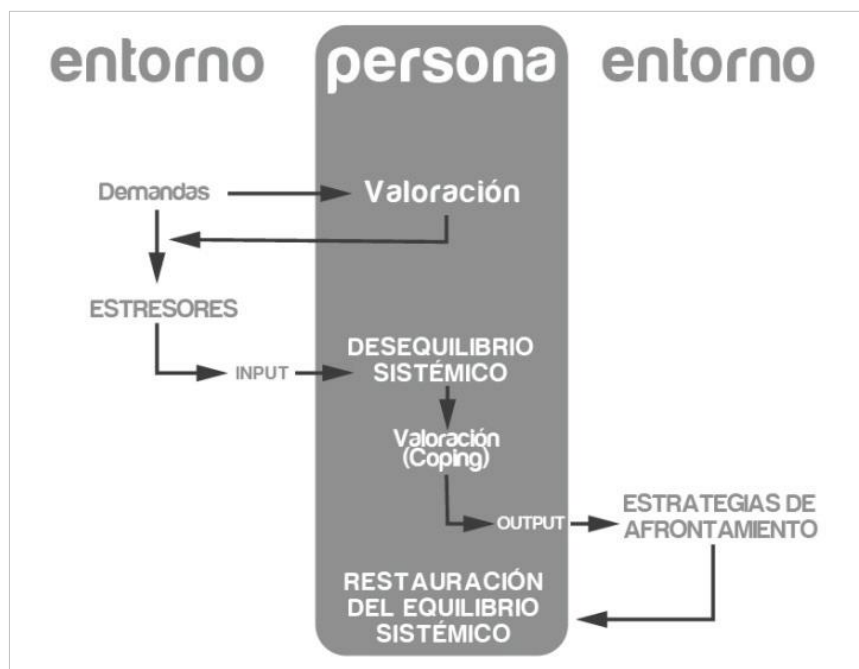
Barraza concibe al ser humano como un sistema abierto, que se relaciona con su entorno en un continuo flujo de entradas (input) y salidas (output) para alcanzar un equilibrio sistémico. Por otro lado, agrega la perspectiva cognoscitivista a través del siguiente postulado: la relación de la persona con su entorno se ve determinada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada) y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce a la definición de la forma como se enfrentará esa demanda (salida).

Barraza presenta este postulado en tres momentos:

- La relación persona-entorno se da a través de tres componentes principales: acontecimiento estresante (entrada), interpretación del acontecimiento y activación del organismo (salida).
- La valoración que hace el individuo de los acontecimientos estresantes puede ser de tres tipos:
  1. Neutra: los acontecimientos no requieren una acción.

2. Positiva: los acontecimientos son valorados como favorables para mantener el equilibrio y además se cuenta con los recursos para afrontarlo.
  3. Negativa: en relación a los propios recursos los acontecimientos son valorados como una amenaza, como un desafío o pueden ser asociados a emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.).
- Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos que la persona evalúa como estresantes y los recursos que posee para enfrentarlos no son suficientes sobreviene el estrés que obliga al sujeto a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento.

A continuación se presenta la figura 1 donde las demandas del entorno son valoradas como estresantes por el individuo, esta valoración genera un desequilibrio expresado a través de síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales); por su parte el sujeto hace uso de sus propios recursos para afrontar la situación estresante con la finalidad de restaurar el equilibrio perdido.



*Figura 1.* Representación gráfica del Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico. (Barraza 2006. Modelo conceptual para el estudio del estrés académico)

Este proceso adaptativo y psicológico se da en los ambientes escolares, cuando se está bajo la presión de diferentes demandas que el sujeto considera como estresantes, definiendo al estrés académico como aquél que se da específicamente en el ámbito educativo (Barraza, 2006).

Estas situaciones consideradas como estresores propios del estrés académico son las siguientes: Sobrecarga de tareas, competitividad grupal, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, la personalidad del profesor, participación en clase, no entender los temas abordados en clase, las evaluaciones, conflictos con los asesores o compañeros (Barraza, 2006).

### ***3.1.6. Otros modelos explicativos del estrés.***

#### *3.1.6.1. Teorías basadas en la respuesta.*

Como ya se mencionó anteriormente Selye concebía el estrés como la respuesta inespecífica del organismo frente a las presiones que se ejercen sobre él, desencadenando en un síndrome específico que consiste en los cambios inespecíficos provocados dentro de un sistema biológico (Berrío y Mazo, 2011).

El estímulo estresor afecta el equilibrio del organismo, esta afección puede tener manifestaciones físicas, psicológicas, y/o conductuales, de esta manera se entiende que el estrés no tiene una causa particular.

El estrés es una reacción adaptativa del organismo siempre y cuando no exceda sus niveles y lo afecte negativamente (Sandín, 2003)

Esta respuesta del organismo frente al estrés según Selye (citado por Canessa, 2002) está compuesta por un mecanismo tripartito, que es el ya mencionado síndrome general

de adaptación, el mismo que se desarrolla en tres etapas: reacción de alarma, resistencia y agotamiento.

Esta teoría nos brinda un concepto operacional del estrés, teniendo como base el estresor y la respuesta biológica frente al mismo.

#### *3.1.6.2. Teorías basadas en el estímulo.*

Estas teorías ponen su interés en el exterior y no en el individuo, a diferencia de las teorías basadas en la respuesta, comprenden el estrés de acuerdo con las características que se asocian con los estímulos, pues consideran que estos pueden alterar las funciones del organismo. De esta manera, según Holmes y Rahe, los acontecimientos vitales de la vida de un individuo tales como el casamiento, el nacimiento de un hijo, el embarazo, la muerte de un ser querido, entre otros son una fuente de estrés ya que produce grandes cambios y demanda la adaptación del sujeto (Papalia y Wendkos ,1993).

De otro lado, Weitz (1970) clasificó las situaciones generadoras de estrés en: estímulos ambientales nocivos, percepción de amenaza, procesar información velozmente, funciones fisiológicas alteradas, aislamiento y encierro, bloqueos y obstáculos para llegar a una meta, presión grupal y frustración. Es importante agregar que estas situaciones generadoras de estrés no tienen el mismo efecto en las personas debido a las características personales de cada sujeto.

De acuerdo a lo mencionado se puede decir que esta teoría se ajusta a la perspectiva psicosocial del estrés, debido a la gran importancia que le dan al ambiente y al contexto social.

#### *3.1.6.3. Teorías basadas en la interacción*

Lazarus (1986) establece la relación entre las estrategias de afrontamiento y las emociones que se experimentan tras la valoración del evento estresante.

De esta manera Lazarus le da al individuo un rol protagónico, poniendo énfasis en los factores cognitivos que median entre los estímulos estresantes y las respuestas al estrés.

Precisamente para Lazarus y Folkman (1986) el estrés se origina en la relación que tiene el individuo con su entorno, quien califica a este como amenazante y que sobrepasa su capacidad de afrontamiento. Y es en última instancia que el individuo, a través de un proceso evaluativo, quien determina qué y cuáles relaciones establecidas con su entorno son estresantes. En tal sentido presenta tres tipos de evaluación:

Evaluación primaria: primera mediación psicológica que se da en cualquier tipo de demanda (externa o interna).

Evaluación psicológica: sucede luego de la primaria, donde el sujeto evalúa sus propios recursos para afrontar la situación estresante.

Reevaluación: permite corregir las primeras evaluaciones luego de un proceso de feedback.

Presentamos a continuación la siguiente tabla como resumen de los modelos explicativos.

Tabla 1

*Resumen de modelos explicativos del estrés.*

Programas	Modelos	Definición de Estrés	Enfoque centrado en
Estímulo	Psicosocial	Estímulo	Los estresores
Respuesta	Biológico	Respuesta	Los síntomas
Persona	Psicológico	Consecuencia Efecto o Derivación	Interacción/transacción. Entre la persona y su entorno.



## **3.2. Estrategias de afrontamiento.**

### **3.2.1. Definiciones.**

Las estrategias de afrontamiento pueden definirse desde diferentes perspectivas de los autores, por ejemplo Lazarus y Folkman (1986) afirman que son los esfuerzos cognitivos y conductuales que hace el individuo para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de sus propios recursos.

Por su lado Frydenberg y Lewis afirman que es un conjunto de acciones cognitivas y afectivas que realiza el individuo en respuesta a una preocupación en particular con la finalidad de restaurar su propio equilibrio (citado por Canessa, 2002).

### **3.2.2. Clasificación.**

Lazarus (2000) propone una clasificación general de los estilos de afrontamiento y los clasifica en grupos: por una parte las estrategias centradas en la acción, que llevan a identificar el problema y evaluar posibles soluciones (Ejemplo: esforzarse, preocuparse), y de otra parte las estrategias centradas en la emoción, donde el sujeto debe enfrentar el problema y al mismo tiempo controlar las emociones y angustia que la situación le provoca. De esta manera formulan ocho estrategias de afrontamiento: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape – evitación, planificación de soluciones y reevaluación positiva.

Por su parte, Barraza (2005) propone 6 tipos de estrategias de afrontamiento:

- Habilidad asertiva: se trata de defender nuestras ideas, 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.

### ***3.2.3. Modelos Teóricos***

#### *3.2.3.1. Modelo teórico de Frydenberg y Lewis.*

Frydenberg fundamenta sus estudios sobre estrategias de afrontamiento utilizando el modelo del estrés y afrontamiento desarrollado por Lazarus y en las investigaciones realizadas con el instrumento *Adolescent Coping Scale*, elaborado por los mismos autores del modelo, quienes consideran el afrontamiento como un proceso y asumen los siguientes principios:

El afrontamiento depende del contexto, pudiendo cambiar durante una situación determinada.

La teoría del afrontamiento como proceso enfatiza dos funciones principales, una orientada al problema y la otra orientada a la emoción, cuya utilización depende del grado de control que tenga el individuo de la situación.

Algunas estrategias de afrontamiento son más estables y consistentes en situaciones estresantes que otras.

El afrontamiento interviene en el estado emocional, siendo capaz de modificarlo durante la situación estresante.

Frydenberg y Lewis distinguen 18 estrategias de afrontamiento, las cuales están agrupadas en tres estilos de afrontamiento, dos de esos estilos considerados como funcionales o adaptativos, uno de ellos denominado “resolver el problema, que refleja la tendencia a abordar las dificultades y resolver las demandas, el otro llamado “referencia hacia los otros”, que implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos y el último designado como: “afrontamiento no-productivo, considerado como disfuncional, ya que las estrategias utilizadas para enfrentar la situación estresante no permiten encontrar una solución a los problemas y como consecuencia tienden a alinearse más bien a la evitación (Frydenberg y Lewis, 2000).

Las 18 estrategias de afrontamiento que distinguen Frydenberg y Lewis son:

*Buscar apoyo social (As).*- Esta estrategia consiste en la inclinación de compartir el problema con otros, y buscar apoyo para su resolución. Ejemplo: “Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él”.

*Concentrarse en resolver el problema (Rp):* Estrategia dirigida a resolver el problema, estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: “Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades”.

*Esforzarme y tener éxito (Es).* Es la estrategia que describe compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: “Trabajar intensamente”.

*Preocuparse (Pr).* Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más bien en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: “Preocuparse por lo que está pasando.

*Invertir en amigos íntimos (Ai).* Se refiere a la búsqueda de relaciones íntimas. Ejemplo: “Pasar más tiempo con el chico o chica con el que suelo salir”.

*Buscar pertenencia (Pe)*. Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente por lo que otros piensan. Ejemplo: “Mejorar mi relación personal con los demás”.

*Hacerse ilusiones (Hi)*. Es la estrategia expresada por elementos basados en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz. Ejemplo: “Esperar a que ocurra algo mejor”.

*Falta de afrontamiento (Na)*. Consiste en elementos que reflejan la incapacidad personal para enfrentar el problema y su tendencia al desarrollo de síntomas psicossomáticos. Ejemplo: “No tengo forma de afrontar la situación”.

*Reducción de la tensión (Rt)*. Se caracteriza por elementos que reflejan un intento de sentirse mejor y de relajar la tensión. Ejemplo: “Intentar sentirse mejor bebiendo alcohol o fumando drogas”.

*Acción social (So)*. Se refiere al hecho de dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando reuniones grupales. Ejemplo: “Unirse a gente que tiene el mismo problema”.

*Ignorar el problema (Ip)*. Es la estrategia de rechazar y/o negar conscientemente el problema o desentenderse de él. Ejemplo: “Ignorar el problema”.

*Autoinculparse (Cu)*. Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene. Ejemplo: “Sentirse culpable”.

*Reservarlo para sí (Re)*. Es la estrategia expresada por elementos que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas. Ejemplo: “Guardar mis sentimientos para mí solo”.

*Buscar apoyo espiritual (Ae)*. Está compuesta por ítems que reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios. Ejemplo: “Dejar que Dios se ocupe de mi problema”.

*Fijarse en lo positivo (Po)*. Se caracteriza por ítems que indican una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: “Fijarse en el lado positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas”.

*Buscar ayuda profesional (Ap)*. Esta estrategia consiste en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Ejemplo: “Pedir consejo a una persona competente”.

*Buscar diversiones relajantes (Dr)*. Se caracteriza por ítems que describen actividades de ocio y relajantes, como leer o pintar. Ejemplo: “Oír música, leer un libro, tocar un instrumento, ver la televisión”.

*Distracción física (Fi)*. Consta de ítems que se refieren a la dedicación del deporte, el esfuerzo físico y a mantenerse en forma. Ejemplo: “Mantenerse en forma y con buena salud”.

### **3.3. Marco referente a la población de estudio.**

#### **3.3.1. La adolescencia.**

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), 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. Además, es el periodo que se caracteriza por la búsqueda de identidad y la formación de la personalidad (Frydenberg y Lewis, 2000).

Las primeras investigaciones que se hicieron 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. Así Stanley Hall describe a la adolescencia como un período de rebeldía contra la autoridad (citado por De la Espriela, 1995).

La causa de esta rebeldía, explica Rodríguez (2003), 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)

De otro lado es también importante indicar que la adolescencia es también un periodo que se caracteriza por el aumento de las necesidades nutricionales debido a los cambios físicos que se experimenta, como también y no menos importante, 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 (OMS, 2015).

### ***3.3.2 Desafíos que debe afrontar el adolescente de educación básica regular.***

García-Pujadas, Pérez-Almaguer y Hernández-Batista (2013) proponen el estudio del conflicto en el adolescente desde tres grandes perspectivas: la primera a nivel psicológico, que tiene que ver con las motivaciones y reacciones personales del

adolescente, el segundo a nivel sociológico el cual se relaciona con las estructuras sociales como las escuelas y finalmente a nivel psicosocial que considera la interacción de los individuos entre sí y con su grupo social.

Desde este enfoque se sintetizan los principales desafíos que enfrentan los adolescentes y los conflictos que ocurren en el ambiente escolar 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.

Asimismo indican estos autores que la orientación impartida por los tutores en las aulas escolares 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.

#### **4. Definición de términos**

**Estrés:** Percepción personal que tiene el individuo de su entorno, calificándolo como amenazante y que excede sus propios recursos poniendo en peligro su bienestar personal (Lazarus y Folkman, 1986).

**Estrés académico:** Estrés generado en un ambiente educativo (Barraza, 2006).

**Afrontamiento:** Proceso a través del cual el individuo maneja las demandas de su entorno al mismo tiempo que las evalúa y controla las emociones que ello le genera. (Lazarus y Folkman, 1986).

Estrategias de afrontamiento: conjunto de acciones tanto cognitivas como afectivas que surgen en respuesta a una preocupación en particular, con la finalidad de restaurar el equilibrio en el individuo (Frydenberg y Lewis, 1993).

Adolescencia: etapa del desarrollo humano que se caracteriza por una gran variedad de cambios físicos, psicológicos y sociales (OMS, 2015).

Contexto escolar: marco en el que se desenvuelven los actores educativos, dentro del cual se considera dos aspectos importantes: la primera, las características de la escuela (identificación oficial, historia, infraestructura, equipamiento, programas de apoyo) y la segunda, las características de la comunidad escolar (plana docente y administrativa, padres de familia y alumnos).

## **5. Hipótesis de la investigación**

### **5.1. Hipótesis general.**

Existe relación significativa entre estrés académico y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.

### **5.2. Hipótesis específicas .**

Existe relación significativa entre reacciones físicas y estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º año de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.

Existe relación significativa entre reacciones psicológicas y estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º año de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.

Existe relación significativa entre reacciones comportamentales y estrategias de afrontamiento en los alumnos de 1.º y 5.º año de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este.



## **Capítulo III**

### **Materiales y métodos**

#### **1. Diseño y tipo de investigación.**

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, el tipo de investigación que se siguió corresponde a un diseño no experimental, ya que no se pretende manipular deliberadamente ninguno de los elementos de las variables a estudiar, las cuales son consideradas como interdependientes. Asimismo la investigación es de corte transversal ya que los datos a recolectar serán tomados en un solo momento (estrés académico – estrategias de afrontamiento) con el objetivo de revisar su interrelación en ese momento. En cuanto al tipo de estudio es correlacional, porque se evaluará la relación que existe entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

#### **2. Variables de la investigación**

##### **2.1. Estrés Académico.**

Proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se origina en el ambiente educativo. Es una variable cuantitativa, recoge información sobre el nivel de estrés de acuerdo a la percepción individual y sus manifestaciones o síntomas en el individuo (Barraza, 2006).

##### **2.2. Estrategias de afrontamiento.**

Conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen como respuesta a una preocupación en particular, con la finalidad de restaurar el equilibrio del individuo. Es

una variable cuantitativa que revela el tipo de estrategia que usa un individuo frente a una situación estresante ( Frydenberg y Lewis, 1993).

### 2.3. Operacionalización de las variables.

A continuación se presenta la operacionalización de las variables.

Tabla 2

#### *Matriz de operacionalización del estrés académico*

Definición operacional	Dimensiones	Ítem	Categoría de respuesta
El nivel de estrés se mide a través del Inventario SISCO de estrés académico y se obtiene de la sumatoria de las respuestas dividido por el número de ítem	Percepción del estrés Reacciones frente al estrés	3 - 10	1 = Nunca
		11 - 25	2 = Rara vez
	Frecuencia de uso de estrategias	26 – 31	3 = Algunas veces
			4 = Casi siempre
			5 = siempre

Tabla 3

#### *Matriz de operacionalización de estrategias de afrontamiento*

Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Categoría de respuesta	
La frecuencia de uso de estrategias se mide a través de la escala de afrontamiento para adolescentes ACS y el puntaje se obtiene al sumar los puntos obtenidos en cada uno de los 5, 4 o 3 elementos de la escala, los cuales serán anotados en "puntuación total", esta puntuación total se multiplicará por 4, 5 o 7 de acuerdo a lo establecido para obtener la puntuación ajustada, que se medirá de la siguiente manera: 20 - 29 Estrategia no utilizada 30 - 49 Se utiliza raras veces 50 –69 Se utiliza algunas veces 70 – 89 Se utiliza a menudo 90 – 100 Se utiliza con frecuencia.	Resolver el problema	2, 20, 38, 71,3, 21, 39, 57, 73, 5, 23, 41, 59, 75, 6, 24, 42, 60, 76, 13, 31, 49, 67, 17, 35, 53, 18, 36, 54, 15, 33, 51, 69	1 = Nunca lo hago	
				2 = Lo hago rara vez
				3 = Lo hago algunas veces
	Referencia a otros	1, 19, 37, 55, 71, 10, 28, 46, 64, 14, 32, 50, 68, 16, 34, 52, 70	4 = Lo hago a menudo	
			5 = Lo hago con mucha frecuencia	
	Afrontamiento improductivo	6, 24, 42, 60, 76, 4, 22, 40, 58, 74, 7, 25, 43, 61, 77, 8, 26, 44, 62, 78, 9, 27, 45, 63, 79, 11, 29, 47, 65, 12, 30, 48, 66, 13, 31, 49, 67		

### **3. Delimitación geográfica y temporal**

La investigación se inició en el mes de octubre concluyendo en febrero del 2016, llevándose a cabo en estudiantes del 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa nacional de la localidad de Ñaña del distrito de Lurigancho Chosica.

### **4. Participantes**

La población de estudio está conformada por los estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, los cuales fueron seleccionados de manera no probabilística a conveniencia de la investigación.

#### **4.1. Criterios de inclusión.**

Estudiantes matriculados en el año escolar 2015.

Estudiantes que cursen el 1.º y 5.º grado de secundaria.

Estudiantes que asistan regularmente al centro de estudio y se encuentren en clase al momento de la aplicación de los instrumentos.

Estudiantes que no presenten signos de alteración mental al momento de la aplicación de los instrumentos.

#### **4.2. Criterios de exclusión.**

Estudiantes no matriculados en el año escolar 2015.

Estudiantes que no estén cursando en el año 2015 el 1.º y/o 5.º grado de secundaria.

Estudiantes que invaliden los instrumentos.

#### **4.3. Características de la muestra.**

Adolescentes que cursan el 1.º y/o 5.º grado de educación secundaria durante el año escolar 2015, provenientes de la localidad de Ñaña, perteneciente al distrito de Lurigancho - Chosica.

## **5. Técnica e instrumentos de recolección de datos**

### **5.1. Instrumentos.**

#### ***5.1.1. Inventarios SISCO del Estrés Académico.***

El Inventario SISCO del estrés académico fue creado y validado por Arturo Barraza Masías en México en el año 2007, es un inventario de tipo autoinforme que a través de su autoobservación el sujeto puede brindar información sobre su funcionamiento.

El instrumento cuenta con 3 dimensiones: Primero la denominada “Situaciones que son percibidas como estresantes”, que busca determinar qué situaciones son percibidas con mayor frecuencia como estresantes por los evaluados. La segunda dimensión es: “Reacciones frente al estímulo estresor”, a través del cual se indaga en los adolescentes la presencia de síntomas (físico, psicológico y comportamental) del estrés académico. Y finalmente su tercera dimensión es “frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento”, con lo cual se busca identificar qué estrategias son las más usadas frente a una situación estresante.

Asimismo el instrumento cuenta con cinco apartados y está configurado por 31 ítems distribuidos del siguiente modo: un ítem de filtro que en términos dicotómicos (si – no) permite determinar si el encuestado es o no candidato para contestar el inventario. Un ítem que, en un escalonamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (donde uno es poco y cinco es mucho) permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico (bajo, medianamente bajo, medio, medianamente alto y alto). Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas por el sujeto como estímulos estresores. Quince ítems que en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se

presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Estos síntomas pueden estar agrupados en reacciones físicas, psicológicas y comportamentales y, seis ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

En cuanto a la puntuación, se obtiene sumando los valores alcanzados en cada apartado, a excepción del segundo ítem que consta de una sola pregunta. La puntuación se considera alta o baja de acuerdo al número de ítem o afirmaciones.

Para la validez se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: Análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. El análisis factorial usado fue de tipo exploratorio, mediante el método de componentes principales de rotación varimax, con el cual los componentes explicaron el 46% de la varianza total. Para el análisis de consistencia interna se aplicó el estadístico  $r$  de Pearson, tras lo cual se hallaron 10 ítems que no presentaban una correlación significativa. Y finalmente, para el análisis de grupos contrastados se utilizó el estadístico  $t$ -Student para evaluar la diferencia de medias entre los que presentaban mayor y menor presencia de estrés académico, encontrando ítems que no presentaban discriminación significativa. Obtenidas las correlaciones, Barraza eliminó aquellos ítems que presentaban problemas de correlación en, por lo menos, dos de estas; así se estableció la versión definitiva del instrumento compuesto por 31 ítems (Barraza, 2007).

Para la confiabilidad, Barraza aplicó el instrumento a una muestra de 152 alumnos de post grado. La confiabilidad la realizó en dos etapas, utilizando la confiabilidad por mitades y el índice de consistencia interna alfa de Cronbach: la primera, tomando como base la totalidad de ítems (41), y la segunda, eliminados los ítems que reportaban problemas en las evidencias de validez (10). La confiabilidad por mitades arrojó un índice de 0.83 para el

instrumento completo, 0.82 para estresores, 0.88, para síntomas y 0.71 para afrontamiento. El alfa de Cronbach para la prueba total fue 0.90; para la dimensión estresores, 0.85, para síntomas, 0.91 y para el afrontamiento 0.69 (Barraza, 2007).

Para el uso del instrumento en la presente investigación y teniendo en cuenta que no está validado en nuestro país, se solicitó la colaboración de 5 jueces, todos psicólogos de profesión a quienes se les solicitó su opinión experta con la finalidad de validar el contenido del instrumento.

### ***5.1.2. Escala de afrontamiento para adolescentes ACS.***

El ACS es un inventario de autoinforme diseñado por Frydenberg y Lewis (1997), adaptado en Lima por Beatriz Canessa en el año 2002, para esta investigación se usó la adaptación de este inventario. El instrumento está compuesto por 80 elementos o ítems, que permiten evaluar con fiabilidad 18 diferentes estrategias de afrontamiento que se han identificado conceptual y empíricamente.

Estas 18 estrategias están agrupadas en tres dimensiones o estilos básicos de afrontamiento: La primera llamada “resolución del problema”, que como su nombre bien lo dice está orientada a identificar con cuánta frecuencia el evaluado aborda la situación estresante con la finalidad de buscar una solución. La segunda orientada a la “búsqueda de ayuda en los demás”; esta dimensión investiga si es frecuente entre los evaluados compartir sus preocupaciones y buscar soporte en terceras personas como amigos y familiares. Y la tercera dimensión denominada “afrontamiento improductivo”, donde el individuo no encuentra una solución a pesar de las estrategias usadas.

Los 80 elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Lickert de cinco puntos: (nunca lo hago, lo hago raras veces, lo hago algunas veces, lo hago a menudo y lo hago con mucha frecuencia).

Está diseñado para jóvenes entre 12 y 18 años, sin embargo también puede ser usado con personas mayores de edad (Frydenberg y Lewis, 2008).

Asimismo es de fácil y breve aplicación y se puede administrar de forma individual o grupal (Frydenberg y Lewis, 2008).

La puntuación se obtiene mediante la suma total de los puntos obtenidos en cada uno de los 5, 4 o 3 elementos que consigna una escala o estrategia de afrontamiento, luego el puntaje se multiplica por 4, 5 o 7 ítems de acuerdo al número de elementos de cada escala.

Referente a la validez, se realizaron 3 análisis factoriales, encontrando que las 18 escalas eran válidas (Frydenberg y Lewis, 1997), luego se estudiaron las propiedades estadísticas de cada escala. En cuanto a la confiabilidad, se encontró que las respuestas tenían suficiente estabilidad. Alcanzó coeficientes de consistencia interna que oscilan entre 0.62 y 0.87, con un promedio de 0.73 para la forma específica y entre 0.54 y 0.84 con un promedio de 0.71 para la forma general, solo en 2 escalas de la forma específica y tres de la general, los coeficientes fueron menores a 0.65. Se encontró suficiente estabilidad de los ítems, reportándose coeficientes test-re-test mayores a 0.32, estos coeficientes para las sub escalas obtuvieron entre 0.49 y 0.82 para la forma específica y entre 0.44 y 0.84 para la forma general (Frydenberg y Lewis, 1997).

Para la confiabilidad, se calcularon las correlaciones test-re-test (producto momento de Pearson) y se consideró un elemento como fiable si el coeficiente de correlación era 0.32 o mayor. Cuando la correlación fue menor, se tomó en cuenta que por lo menos el 70% de los sujetos hayan dado respuestas en las dos ocasiones que no se alejen más de un punto entre sí (Frydenberg y Lewis, 1997).

## **6. Proceso de recolección de datos**

Para la recolección de datos se gestionó anticipadamente con los directivos de la institución educativa seleccionada, a quienes se les explicó la naturaleza y objetivos de la investigación con la finalidad de obtener los permisos necesarios.

Una vez obtenido el permiso se procedió a la aplicación de los instrumentos, los cuales fueron administrados de manera grupal, en una sola sesión y en las mismas aulas de los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria de la institución educativa durante los días 14, 15, 16 y 17 de diciembre. El tiempo de duración promedio por salón fue de 30 minutos.

Al inicio de la aplicación de los instrumentos, se informó a los participantes acerca del estudio, de sus objetivos, y se solicitó su consentimiento y participación en la investigación de manera verbal, los cuales aceptaron gustosamente; luego se pasó a orientarlos en cuanto al adecuado desarrollo de los instrumentos absolviendo las dudas que tenían.

Concluida esta etapa se procedió al recojo y cuantificación de las pruebas, las mismas que fueron guardadas en sobres teniendo cuidado en su identificación, fecha, lugar de aplicación, grado y sección.

#### *6.1.1.1. Procesamiento y análisis de datos*

Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 22; Con la finalidad de constatar la fiabilidad de ambos instrumentos se obtuvieron los coeficientes alfa de Crombach y ambos demostraron ser confiables. Posteriormente se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba Kolmogorov – Smirnov para precisar si las variables presentan una distribución normal y determinar el estadístico a usar, y como estas no arrojaron distribución normal se utilizó el estadístico de Spearman para investigar la relación entre las variables de estudio.



## Capítulo IV

### Resultados y discusión

#### 1. Resultados

##### 1.1. Análisis descriptivo

##### 1.1.1. Nivel de estrés

En la tabla 4 se aprecia que el 48.9% presenta un nivel de estrés moderado, es decir que las actividades escolares resultan moderadamente estresantes para estos alumnos. Así también se observa que un puntaje considerable del 26.1% de estudiantes experimenta un nivel de estrés académico medianamente alto y alto, lo cual significa que este grupo presenta mayor malestar y preocupación frente a las demandas del entorno académico.

Tabla 4

*Intensidad de estrés en escolares de 1.º y 5.º de secundaria.*

Intensidad de estrés académico	n	%
Bajo	15	8.3%
Medianamente bajo	30	16.7%
Medio	88	48.9%
Medianamente alto	33	18.3%
Alto	14	7.8%

##### *Demandas del entorno percibidas como estresantes*

Se aprecia en la tabla 5 que las áreas que más le preocupan a los estudiantes son evaluaciones de los profesores (37.2%), sobrecarga de tareas y trabajos (36.1%) y tipo de trabajos (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.) (31.1%) que se les solicita realizar en el aula. Así también se observa que la competencia con los

compañeros (20.6 %) y participar en clase (14.4%) son las actividades menos demandantes.

Tabla 5

*Puntuaciones de demandas del entorno que son percibidas como estresantes*

Demandas del entorno percibidas como estresantes	Nunca		Rara vez		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
	Competencia de los compañeros	37	20.6%	73	40.6%	49	27.2%	17	9.4%	4
Sobrecarga de tareas y trabajos	10	5.6%	42	23.3%	63	35.0%	48	26.7%	17	9.4%
Personalidad y carácter del profesor	28	15.6%	48	26.7%	67	37.2%	25	13.9%	12	6.7%
Evaluaciones de los profesores	10	5.6%	37	20.6%	66	36.7%	42	23.3%	25	13.9%
Tipo de trabajo (Exam, expo, trab. invest. etc)	15	8.3%	38	21.1%	71	39.4%	42	23.3%	14	7.8%
No entender los temas en clase	22	12.2%	79	43.9%	54	30.0%	18	10.0%	7	3.9%
Participar en clase (responder, exposiciones, etc.)	26	14.4%	51	28.3%	65	31.1%	24	13.3%	14	7.8%
Tiempo limitado para hacer trabajos	20	11.1%	44	24.4%	63	35.0%	38	21.1%	15	8.3%

*Reacciones frente a las demandas percibidas como estresantes*

*Reacciones Físicas*

En la figura 2 se puede observar que las reacciones físicas más experimentadas por los alumnos de 1.º y 5.º grado de secundaria son somnolencia (18.4%), rascarse, morderse las uñas y/o frotarse (17.2%) y dolores de cabeza o migraña (16.1%). De otro lado, los síntomas menos experimentados son trastornos del sueño (insomnio o pesadilla) (40.6%) y problemas de digestión (35.6%).

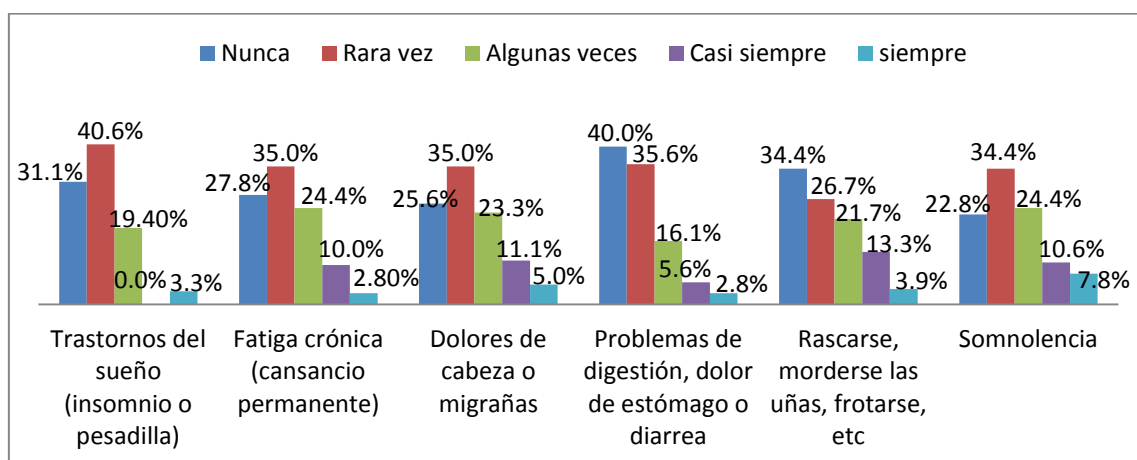


Figura 2. Reacciones físicas frente a los estresores

### Reacciones Psicológicas

Las reacciones psicológicas al estrés académico que los alumnos encuestados frecuentemente experimentan como se observa en la figura 3 son dificultades para concentrarse (17.2%) y sentimientos de depresión y tristeza (14.4%) y los menos frecuentes son inquietud (incapacidad para relajarse y estar tranquilo) (43.4%), dificultades para concentrarse (37.8%) y ansiedad, angustia o desesperación (37.8%).

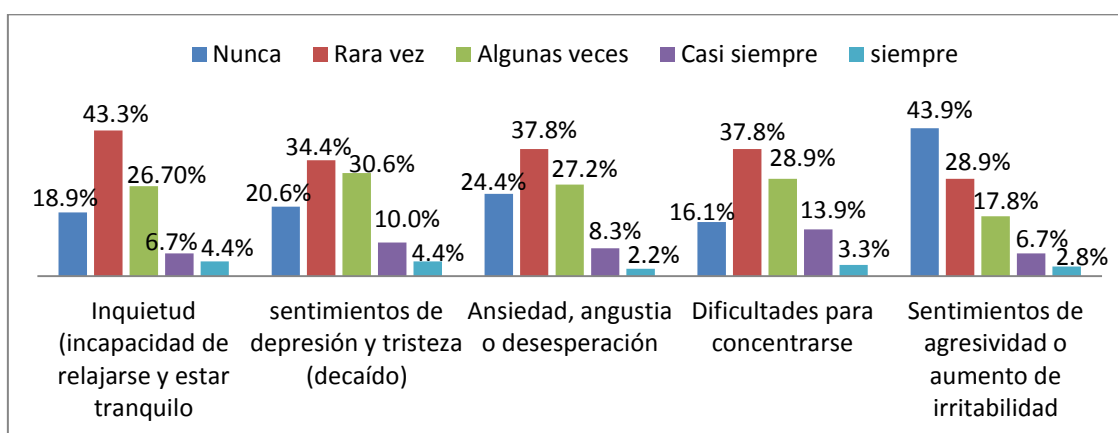


Figura 3. Reacciones psicológicas al estrés académico

### Reacciones comportamentales

Los síntomas comportamentales más frecuentes frente al estrés académico entre los estudiantes son comer más o comer menos (16.1%) y desánimo para realizar las labores escolares (14.4%), esto explicaría las bajas calificaciones y el ausentismo escolar. Asimismo el síntoma menos frecuentes es conflicto o tendencia a discutir o polemizar (38.3%). Ver figura 4.

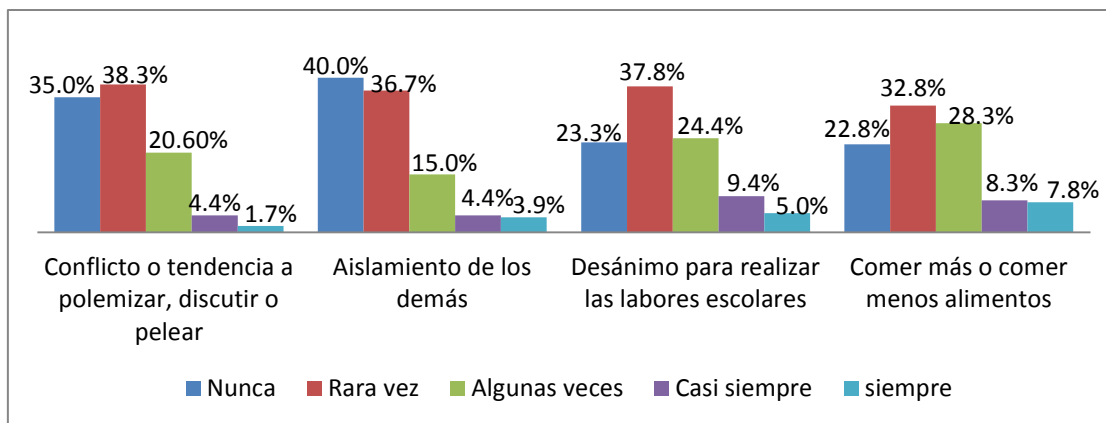


Figura 4. Reacciones comportamentales frente al estrés académico

### 1.1.2. Nivel de estrés académico según grado de estudio

Como se observa en la tabla 6 los alumnos de 5. ° grado de secundaria experimentan mayor intensidad de estrés académico (34.8%) mientras que el grupo de 1. ° de secundaria solo reporta un 16.5% en relación a la intensidad de estrés que experimentan.

Tabla 6

*Intensidad de estrés según grado de estudios.*

Intensidad	Grado			
	1.°		5.°	
	N	%	n	%
Bajo	13	15.3%	2	2.10%
Medianamente bajo	16	18.8%	14	14.7%
Medio	42	49.4%	46	48.4%
Medianamente alto	12	14.1%	21	22.2%
Alto	2	2.4%	12	12.6%

### 1.1.3. Estilos de afrontamiento

Es importante señalar que solo el 25% de estudiantes utiliza de manera frecuente un estilo de afrontamiento centrado en la resolución del problema, frente a un buen número de escolares (49.4%) que tiene un estilo improductivo al momento de hacer frente a sus

dificultades y un 46.7% prefiere referir a otros las situaciones que perciben como estresantes. Ver figura 5.

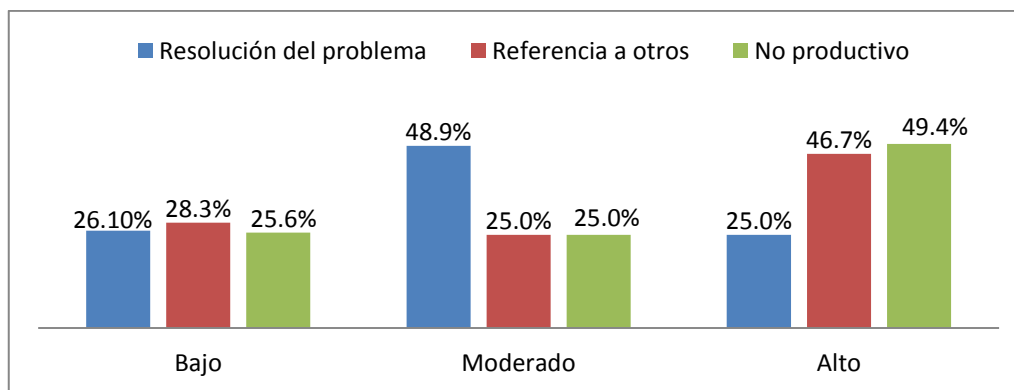


Figura 5. Estilos de afrontamiento utilizados por adolescentes de 1.º y 5.º grado de secundaria.

#### ***1.1.4. Estrategias de afrontamiento***

Las estrategias de afrontamiento más usadas por los estudiantes como se aprecia en la tabla 7 son distracción física (56.1%), es decir, que los alumnos suelen realizar algún tipo de deporte cuando atraviesan por alguna situación que les genera malestar, invertir en amigos íntimos (51.2%) que se refiere a pasar más tiempo con personas cercanas de su misma edad y preocuparse (48.3%), que se relaciona con sentimientos de temor por el futuro. Por otro lado las estrategias menos utilizadas son acción social (63.3%), ignorar el problema (46.1%), autoinculparse (46.1%) y reducción de la tensión (46.1%).

Tabla 7

*Puntuación obtenida según estrategias de afrontamiento*

Estrategias de afrontamiento	No utiliza		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Buscar apoyo social	6	3.30%	39	21.70%	87	48.30%	45	25.00%	3	1.70%
Resolver el problema	4	2.20%	57	31.70%	72	40.00%	39	21.70%	8	4.40%
Esforzarse y tener éxito	3	1.70%	30	16.70%	90	50.00%	49	27.20%	8	4.40%
Preocuparse	0	0	18	10.00%	75	41.70%	78	43.30%	9	5.00%
Invertir en amigos íntimos	2	1.10%	26	14.40%	76	42.20%	62	43.40%	14	7.80%
Buscar pertenencia	11	6.10%	40	22.20%	91	50.60%	29	16.10%	9	5.00%
Hacerse ilusiones	5	2.8%	45	25.00%	81	45.00%	45	25.00%	4	2.20%
Falta de afrontamiento	5	2.80%	79	43.90%	81	45.00%	15	8.30%	0	0.00%
Reducción de la tensión	22	12.20%	83	46.10%	65	36.10%	10	5.60%	0	0.00%
Acción social	19	10.60%	114	63.30%	36	20.00%	11	6.10%	0	0.00%
Ignorar el problema	29	16.10%	83	46.10%	56	31.10%	12	6.70%	0	0.00%
Autoinculparse	11	6.10%	83	46.10%	70	38.90%	16	8.90%	0	0.00%
Reservarlo para sí	15	8.30%	64	35.60%	78	43.30%	22	12.20%	0	.6
Buscar apoyo espiritual	6	3.30%	54	30.00%	83	46.10%	30	16.70%	7	3.90%
Fijarse en lo positivo	4	2.20%	42	23.30%	65	36.10%	62	34.40%	7	3.90%
Buscar ayuda profesional	2	1.10%	27	15.00%	83	46.10%	49	27.20%	19	10.60%
Buscar diversiones relajantes	20	11.10%	56	31.10%	39	21.70%	48	26.70%	17	9.40%
Distracción física	2	1.10%	36	20.00%	41	22.80%	76	42.20%	25	13.90%

**1.2. Prueba de normalidad**

Con el propósito de realizar los análisis comparativos y contrastar las hipótesis planteadas, se procedió a realizar primero la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. En ese sentido la tabla 8 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Como se observa en la tabla, alguno de los datos correspondientes a las variables no presenta una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ( $p < 0.05$ ). Por tanto para los análisis estadísticos correspondientes se empleará estadística no paramétrica.

Tabla 8

*Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para variables de estudio*

Instrumentos	Variables	Media	D.E.	K.S.	P
Estrés académico	Intensidad de estrés	3.01	1.00	.248	.000
	Reacciones frente al estrés	33.62	9.66	0.78	.009
Estrategias de afrontamiento	Resolución del problema	99.48	18.79	0.59	.200
	Referencia a otros	47.15	7.99	0.67	.047
	Estrategias no productivas	99.71	16.3	0.61	.200

### **1.3. Correlación entre estrategias de afrontamiento y estrés académico**

En la tabla 9 se logra identificar qué estrategias están vinculadas con la intensidad del estrés percibidas por los estudiantes, y se aprecia que ninguna estrategia de afrontamiento centrado en el problema está vinculada con el estrés académico. Esto no sucede con los estilos de afrontamiento centrado en otros donde existe relación significativa entre acción social y estrés académico ( $\rho=.152$ ,  $p<.01$ ), es decir, esta estrategia es utilizada en mayor medida cuando el estudiante experimenta niveles altos de estrés. De manera similar ocurre con buscar apoyo espiritual ( $\rho=.157$ ,  $p<.01$ ), buscar pertenencia ( $\rho=.189$ ,  $p<.01$ ), reducción de la tensión ( $\rho=.254$ ,  $p<.01$ ) y reservarlo para sí ( $\rho=.208$ ,  $p<.01$ ).

Las estrategias acción social ( $\rho=.267$ ,  $p<.000$ ), y buscar apoyo espiritual ( $\rho=.280$ ,  $p<.000$ ), del estilo de afrontamiento referencia a otros están relacionadas con los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés académico, es decir que los estudiantes que experimentan los síntomas mencionados tienden a utilizar más frecuentemente estas estrategias.

Las estrategias reducción de la tensión, autoinculparse y reservarlo para sí están vinculadas también con los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales, además falta de afrontamiento ( $\rho=.207$ ,  $p<.005$ ) e ignorar el problema ( $\rho=.236$ ,  $p<.001$ ) están moderadamente relacionados con los síntomas comportamentales, es decir que los

alumnos con mayor presencia de síntomas comportamentales utilizan a menudo estas estrategias.

Tabla 9

*Coefficiente de correlación entre síntomas e intensidad de estrés académico y estrategias de afrontamiento*

Estrategias de afrontamiento	Síntomas						Intensidad	
	Físicos		Psicológicos		Comportamentales		Rho	P
	rho	P	Rho	P	rho	P		
<i>Resolución del problema</i>								
Resolver el problema	-.063	.399	-.094	.211	-.039	.599	-.018	.808
Esforzarse y tener éxito	-.057	.449	-.051	.495	-.097	.194	-.083	.267
Invertir en amigos íntimos	-.009	.901	-.075	.319	-.137	.066	.035	.642
Fijarse en lo positivo	-.105	.160	-.086	.249	.118	.115	.036	.634
<i>Buscar diversiones relajantes</i>								
Buscar diversiones relajantes	-.060	.424	-.077	.305	-.038	.609	.112	.134
<i>Distracción física</i>								
Distracción física	-.036	.635	-.065	.389	-.076	.313	-.026	.729
<i>Referencia a otros</i>								
Buscar apoyo social	-.056	.455	-.056	.452	-.023	.761	-.008	.916
Acción social	.264	.000	.188	.012	.272	.000	.152	.042
Buscar apoyo espiritual	.280	.000	.221	.003	.315	.000	.157	.035
Buscar ayuda profesional	-.011	.882	-.067	.369	-.121	.105	.008	.913
<i>No productivo</i>								
Preocuparse	.041	.586	.015	.838	-.066	.380	.073	.330
Buscar pertenencia	.025	.741	-.075	.319	.090	.231	.189	.011
Hacerse ilusiones	-.066	.380	.004	.962	-.083	.269	.015	.846
Falta de afrontamiento	.083	.267	.087	.244	.207	.005	.021	.783
Reducción de la tensión	.435	.000	.374	.000	.420	.000	.254	.001
Ignorar el problema	.082	.272	.112	.136	.236	.001	.056	.458
Autoinculparse	.152	.042	.203	.006	.334	.000	-.026	.729
Reservarlo para sí	.345	.000	.384	.000	.400	.000	.208	.005

## 2. Discusión

La hipótesis general de la investigación aborda la relación entre estrés académico y estrategias de afrontamiento. En este sentido, no se encuentra relación entre el estrés académico (intensidad, síntomas físicos, psicológicos y comportamentales) y las estrategias que conforman el estilo enfocado en la resolución del problema. Entendiendo que el estrés es producto de la relación dinámica entre el individuo y su entorno, donde



juega un rol importante la percepción personal del individuo (Lazarus, 1986), y siendo un fenómeno multivariable (Díaz, 2010), los recursos de afrontamiento con los que cuenta el estudiante no garantizan que tenga un menor nivel de estrés ya que en este proceso intervienen diferentes factores como los valores, principios (Monat y Lazarus, 1991), la edad (Williams y McGillicuddy-De Lissi, 2000) y las labores escolares (Barraza, 2006). Además el estilo de afrontamiento centrado en el problema es utilizado frecuentemente por jóvenes y adultos (Boullosa, 2013; Ortiz, 2013). Entonces se hace evidente que no existe relación entre ambas variables.

Por otro lado, se encontró relación significativa y positiva entre el estrés académico, sus manifestaciones (físicas, psicológicas y comportamentales) y las estrategias: acción social y búsqueda de apoyo espiritual. Es decir, a mayor intensidad de estrés y presencia de los síntomas en los estudiantes mayor frecuencia de uso de estas estrategias. Considerando la etapa formativa en la que se encuentran los estudiantes, donde la interacción con los demás, especialmente con los de su misma edad cobra especial interés no es de extrañar la relación entre ambas variables, ya que las características propias de la adolescencia contribuyen en el uso de estas estrategias; de esta manera el estudiante sintiéndose seguro (Fantin, Florentino y Correché, 2005) e identificado prefiere contar a otros sus problemas. En cuanto al vínculo del apoyo espiritual y el estrés académico y teniendo en cuenta que el uso de estrategias también está en función de nuestras creencias (Monat y Lazarus 1991), se deduce que los estudiantes profesan alguna religión que contribuye en la práctica de este tipo de estrategia.

En cuanto al estrés académico y el estilo no productivo de afrontamiento encontramos vínculo positivo con las estrategias: buscar pertenencia ( $\rho = .189$ ,  $p < .05$ ), reducción de la tensión ( $\rho = .254$ ,  $p < .01$ ) y reservarlo para sí ( $\rho = .208$ ,  $p < .05$ ) lo que se interpreta como: a mayor intensidad de estrés académico mayor uso de

estas estrategias por parte de los estudiantes. Los profundos cambios, la inestabilidad que caracterizan al adolescente (Garaigordobil, 2009) y la falta de experiencia llevan al estudiante al uso frecuente de estas estrategias que se relacionan con formas menos eficaces de afrontar un problema. Además, la preocupación por demostrar a otros que son competentes y encontrándose en un contexto de logro puede ocasionar que los estudiantes utilicen estrategias de auto-sabotaje (Nicolls ,1989), tratando de ocultar su falta de habilidad. Así también se entiende que los estudiantes que utilizan un estilo improductivo se caracterizan por ser más inseguros y desconfiar de sus capacidades (Fantin, Florencito y Correché, 2005), lo cual explica por qué algunos de ellos reservan sus problemas para sí mismos. Se espera, además, que los estudiantes incorporen nuevas y mejores estrategias de afrontamiento a medida que avanzan en edad (Williams y McGillicuddy-De Lissi, 2000).

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

#### 1. Conclusiones

De acuerdo a los datos y resultados presentados en este estudio sobre la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, presentamos las conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación:

1. En relación al objetivo general, se halló que el estrés académico se vincula positivamente con dos de las dimensiones de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de una institución educativa estatal de Lima Este. Estas dimensiones tienen que ver con los estilos centrado en los demás e improductivo. De modo que a mayor intensidad de estrés académico mayor uso de estos estilos de parte de los estudiantes.
2. No se encontró relación entre el estrés académico y ninguna de las estrategias que corresponden al estilo enfocado en resolver el problema, esto debido principalmente a las características propias de la adolescencia (inestabilidad, inmadurez, cambios psicológicos, entre otros) que condicionan al estudiante al uso de estrategias menos eficaces.
3. Solo se encontró vínculo entre el estrés académico y las estrategias acción social ( $r = .152, p < .05$ ) y búsqueda de apoyo espiritual ( $r = .157, p < .05$ ), los cuales pertenecen al estilo centrado en los demás, esto significa que los

estudiantes usan con más frecuencia ambas estrategias al momento de enfrentar una situación demandante.

4. Así también se halló relación significativa entre el estrés académico y sus reacciones (físicas, psicológicas y comportamentales) y seis de las estrategias que conforman el estilo improductivo, entre las que se observan buscar pertenencia ( $r = .189, p < .05$ ), reducción de la tensión ( $r = .254, p < .05$ ), reservarlo para sí ( $r = .189, p < .05$ ), autoinculparse, falta de afrontamiento e ignorar el problema.

## **2. Recomendaciones**

Al finalizar la presente investigación se hacen las siguientes recomendaciones:

Para futuras investigaciones:

1. Para resultados más amplios se recomienda considerar para estudios posteriores datos sociodemográficos como sexo, lugar de procedencia, religión entre otros.
2. Ampliar la muestra de estudio para averiguar cómo se comportan las variables estudiadas en grandes poblaciones y poder generalizar los resultados.

Para la institución educativa:

3. Capacitar a los docentes y tutores para un mejor abordaje de los diferentes problemas que los alumnos refieren durante el año, lo cual contribuirá en el bienestar del estudiante y la relación con los docentes.
4. Promover actividades como escuela para padres, talleres y seminarios donde el padre de familia pueda aprender la importancia de la forma adecuada de enfrentar los problemas, de esta manera transmitir estilos más eficaces de afrontamiento a los estudiantes.

5. Fomentar actividades que ayuden en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes y profesores.
6. Motivar a los docentes para generar espacios de interacción con los alumnos, que faciliten la consejería y la expresión de las demandas escolares.

## Referencias

- Alonso, B. Calcines. M., Monteagudo. R. y Nieves. Z. (2015). Estrés Académico. *Edumecentro* 7(2). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023824>
- Asociación Americana de Psicología (2000). *La adolescencia*. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/adolescencia.aspx>
- Asociación Americana de Psicología (2015). *Estrés es un problema serio en los Estados Unidos*. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-problema.aspx>
- Barra. E., Cerna. R., Kramm. D., Véliz. V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55 – 61 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78524106>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*. 4. Recuperado de: [http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL\\_T ODO=CARACTER%C3%8DSTICAS+DEL+ESTR%C3%89S+ACAD%C3%8 9MICO+DE+LOS+ALUMNOS+DE+EDUCACI%C3%93N+MEDIA+SUPERI OR](http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_T ODO=CARACTER%C3%8DSTICAS+DEL+ESTR%C3%89S+ACAD%C3%8 9MICO+DE+LOS+ALUMNOS+DE+EDUCACI%C3%93N+MEDIA+SUPERI OR)
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. 9(3). Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>

- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270 – 289. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de Licenciatura. *Psicogente*, 12(2), 272 – 283. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265008>
- Bedoya-Lau. N., Matos. J., y Zalaya. C. (2012). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de medicina de una universidad privada de Lima. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262 – 270. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372033988009>
- 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), 37 – 57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114003>
- Bernal. C., Lenos. M., Medina. L., Ospina. J. y Torres. Y. (2009). Estrategias de afrontamiento y presión arterial. *CES Psicología*, 2(2), 49 – 59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539413004>
- Berrío. N. y Mazo. R. (2011) *Estrés Académico*. *Revista de Psicología*. 3(2), 65 – 82. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865240>
- Boullosa, G. (2013). *Facultad de letras y ciencias humanas*. (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima-Perú.
- Caldera. J. y Pulido. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos.

Recopilado

de:

<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/319>

- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las escalas de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 191 – 233. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118132008>
- 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](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente%282%29.pdf)
- Celis. J., Bustamante. M., Cabrera. D., Cabrera. M., Alarcón. W. y Monge. E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana del 1.º y 6.º Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25 – 30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>
- Chan, L. (2004). Reseña de Metodología de la Investigación de Hernández R.; Fernández. C. y Baptista P. *Persona*, 7, 169 – 170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117764008>
- De la Espriela, C. (1995). Conflicto entre padres e hijos adolescentes. *Suma Psicológica*, 2(1), 43 – 67. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512139>
- Díaz. Y (2010). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-202010000100007&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-202010000100007&script=sci_arttext)
- Fantin. M. B., Florentino. M. T., y Susana. C. M. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad



- de San Luis. *Fundamentos de Humanidades*, 1, 159 – 176. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004468>
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996). Escala de afrontamiento para adolescentes. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Gaeta. M. y Martín. P. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327 – 344.  
Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?quersDismax.DOCUMENTAL\\_TODO=Estr%C3%A9s+y+adolescencia%3A+Estrategias+de+afrontamiento+y+autorregulaci%C3%B3n+en+el+contexto+escolar.](http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?quersDismax.DOCUMENTAL_TODO=Estr%C3%A9s+y+adolescencia%3A+Estrategias+de+afrontamiento+y+autorregulaci%C3%B3n+en+el+contexto+escolar.)
- Gantiva. C., Luna. A., Dávila. A. y Salgado. M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psicología. Avances de la disciplina*, 4(1), 63 – 72.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224086006>
- Garaigordobil. M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2). 217–235.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012878006>
- García. I. (2014). El sentido de coherencia en la adolescencia: La contribución de la familia y otros contextos a su desarrollo y su repercusión sobre la salud. *Fondos digitales, Universidad de Sevilla*. Recuperado de:  
<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2288/el-sentido-de-coherencia-en-la-adolescencia-la-contribucion-de-la-familia-y-otros-contextos-su-desarrollo-y-su-repercusion-sobre-la-salud/>
- García-Pujadas M., Pérez-Almaguer. R., Hernández-Batista. R. (2013). Aproximación a los desafíos que generan conflictos en los adolescentes de secundaria básica.

*Centro de Información y Gestión Tecnológica de Holguín, 19(2)* Recuperado de:  
<http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/769>

Gómez-González, B., y Escobar, A. (2006). Estrés y sistema inmune. *Rev Mex Neuroci*, 7(1), 30-8. Recopilado de: <http://revmexneuroci.com/wp-content/uploads/2014/06/Nm061-05.pdf>

Gomez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 435-447. Recopilado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539301>

González. R., Montoya. I., Casullo. M., Bernabéu. J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicotema* 14(2). 363 – 368. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714227>

Hernández. R., Fernández. C., y Baptista. M., (2010). *Metodología de la Investigación* 5ta Edición. México McGraw.Hill.

Holmes, T. H., y Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.

Lazarus. R. y Folkman. S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

Lazarus. R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Mac Donal, A. (2009). *El estrés laboral en los países europeos y en América Latina*. Mercosur. Recuperado de: <http://www.mercosurabc.com.ar/nota.asp?IdNota=2069&IdSeccion=14>

- Medellín. M., Vásquez. G., Silva. B., Gutiérrez. S., Vásquez. G. (2012). *Estrés y síntomas de desórdenes gastrointestinales en personas de EUA y México. Psicologías de la Salud*. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-desordenes-gastrointestinales/>
- Monat. A. y Lazarus. R. S. (1991). *Stress and coping: An anthology*. Columbia University Press.
- Nicolls. G. (1989). *Particular perspectives on fundamental pedagogics*. *Contact*, 8, 47-49.
- 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](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/36922/1/WHO_TRS_731_spa.pdf)
- Orlandini A. *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: FCE; 1999.
- Ortiz. S., Tafoya. S., Farfán. A. y Jaimes. A. (2013). Rendimiento Académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica de la carrera de medicina. *Revista Med.* 21(1), 29-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91029158003>
- Papalia. D y Wendkos. S. (1993) *Psicología*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Piemontesi. E., Heredia. D., Furlan. L., Sánchez-Rosas. J. y Martínez. M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*. 28(1), 89 – 96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161011>
- Puecas-Sánchez. P., Castro. B., Callirgos. C., Failoc. V. y Díaz. C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro instituciones educativas de Chiclayo. *Revista del Cuerpo*

- Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Ajenjo*, 4(2). 88 – 93.  
Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060416>
- Radio Programas del Perú (2015). *Noticias sobre el estrés*. Recuperado de:  
<http://rpp.pe/peru/actualidad/el-58-de-los-peruanos-sufre-de-estres-noticia-764777>
- Requeriro. R. y León, G. (2003). Estrés en decisiones cotidianas. *Psicothem*, 15(4), 533-538. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715404>
- Rodríguez, M. (2003). Adolescencia. *Anales de Pediatría*, 58(2) p. 104 – 106.  
Recuperado de:  
<http://web.archive.org/web/20090121012555/http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.fulltext?pidet=13048412>
- Román. C. y Hernández Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Istacala*, 14(2). Recuperado de:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/26023/24499>
- Sandín, B. (2003). El estrés: Un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1). 141 – 157.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33730109>
- Tesouro. M., Palomanes. M., Bonachera. F. y Fernández. L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21. 211 – 224. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184322>
- Ticona. S., Paucar. G. y Llerema. G. (2006). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería UNSA – Arequipa. *Enfermería Global*, 9(2). 1-18. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365834755007>

- Vega. C., Villagrán. M. y Nava. C. (2012). *Estrategias de afrontamiento, estrés y depresión infantil*. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estrategias-afrontamiento-estres-depresion-infantil/>
- Verdugo-Lucero. J., Ponce. B., Guardado-Llamas. R., Meda-Lara. R., Uribe-Alvarado. J. y Guzman-Muñiz. J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en Adolescentes y Jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 11(1) 79 - 91. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885021>
- Williams. K. y McGillicuddy-De Lisi. A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4). 537-549. Recopilado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397399000258>
- White. E. (1892). *Mente, carácter y personalidad*. Tomo I. ACES. Argentina.
- Young, A. F., Russell, A., y Powers, J. R. (2004). The sense of belonging to a neighbourhood: can it be measured and is it related to health and well being in older women?. *Social Science & Medicine*, 59(12), 2627-2637.

## Anexo 1

### Fiabilidad y validez del Inventario SISCO de Estrés Académico

La fiabilidad del Inventario SISCO de estrés académico se evaluó calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Crombach. La tabla 1 permite apreciar que la consistencia interna global del instrumento (31 ítems) en la muestra estudiada es de ,85 que puede ser interpretado como indicador de una elevada fiabilidad ya que supera el puntaje mínimo de ,70 considerado como indicador de una buena fiabilidad para los instrumentos de medición psicológica. De la misma manera, los puntajes de fiabilidad de las dimensiones son aceptables.

Tabla 1

#### *Estimaciones de consistencia interna del Inventario SISCO de estrés académico*

Sub Dimensiones	N° de ítems	Alpha
Estrés percibido	8	,752
Reacciones frente al estrés	15	,874
Frecuencia de uso de estrategias	6	,664
Estrés Académico	31	,852

#### ***Validez de constructo - Inventario SISCO de estrés académico***

Como se observa en la tabla 2 los coeficientes de correlación Producto – Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo. Así mismo los coeficientes que resultan de la correlación entre cada una de las dimensiones y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos.

Tabla 2

*Correlaciones sub test – test del inventario SISCO del estrés académico*

Dimensiones	Reacciones frente al estrés			
	R	p	r	P
Percepción del estrés	1		0.466	0.000

## Anexo 2

### **Fiabilidad y validez de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)**

La escala para la evaluación de las estrategias de afrontamiento (80) ítems alcanza un coeficiente Alpha de Crombach de ,913 que puede ser interpretado como indicador de una alta confiabilidad. Así mismo, en la tabla 3 se aprecia que los valores de Alpha muestran que cada uno los ítems del instrumento contribuyen en la consistencia en la consistencia global de la escala. Por tanto la alta homogeneidad del instrumento indica una muy buena consistencia interna del mismo.

Tabla 3

*Estimaciones de consistencia interna de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes*

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
Resolver el problema	33	,874
Referencia a otros	17	,623
Afrontamiento no productivo	30	,803
Estrés Académico	80	,913

### ***Validez de constructo - Inventario SISCO de estrés académico***

Los coeficientes de correlación Producto – Momento de Pearson son significativos, confirmando de esta manera la validez de constructo. De la misma manera los coeficientes resultantes de la correlación entre cada una de las dimensiones y el constructo en general indican una alta significancia.



Tabla 4

*Correlaciones sub test – test de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)*

Dimensiones	1		2		3	
	R	p	r	p	r	P
Resolución del problema (1)	1		0.763	0.000	0.757	0.000
Referencia a otros (2)	0.763	0.000	1		0.639	0.000
Afrontamiento no productivo (3)	0.757	0.000			1	

### Anexo3

#### Inventario SISCO de estrés académico

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes durante sus estudios. La sinceridad con que respondas será de gran utilidad para la investigación.

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) es 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
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, exposiciones, trabajos de investigación, etc.)					
No entender los temas que se abordan en clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.)					
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
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

Reacciones Psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Dificultades para concentrarse.					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					

Reacciones Comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflicto o tendencia a polemizar, discutir o pelear.					
Aislamiento de los demás.					
Desánimo para realizar las labores escolares.					
Comer más o comer menos alimentos.					

Otras (especifique)	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

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
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
Elogios a sí mismo.					
La religiosidad (oraciones o asistencia a la iglesia, misa o culto)					
Búsqueda de información sobre la situación.					
Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra: _____ Especifique.					

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**Instrucciones**

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar el estrés académico en poblaciones estudiantiles tanto de educación básica regular, pre-grado y post-grado.

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **congruencia con el contenido, claridad en la redacción, uso de palabras en el contexto y dominio del constructo**. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

Juez N°: \_\_\_\_\_ Fecha actual: \_\_\_\_\_

Nombres y Apellidos del Juez: \_\_\_\_\_

Institución donde labora: \_\_\_\_\_

Años de experiencia profesional o científica: \_\_\_\_\_

**CRITERIOS GENERALES PARA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL  
INSTRUMENTO  
DICTAMINADO POR EL JUEZ**

**1) ¿Está de acuerdo con las características, forma de aplicación (instrucciones para el examinado) y estructura del instrumento?**

SI ( )

NO ( )

**Observaciones y/o sugerencias:**

**2) A su parecer ¿el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI ( )

NO ( )

**Observaciones y/o sugerencias:**

**3) ¿Existe dificultad para entender las preguntas del instrumento?**

SI ( )

NO ( )

**Observaciones y/o sugerencias:**

**4) ¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del instrumento?**

SI ( )

NO ( )

**Observaciones y/o sugerencias:**

**5) ¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del instrumento?**

SI ( )

NO ( )

**Observaciones y/o sugerencias:**

**6) Los ítems del instrumento ¿tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece en el constructo?**

SI ( )

NO ( )

**Observaciones y/o sugerencias:**

**OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO “CONOCIMIENTO FONOLÓGICO”**

## INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

**Objetivo General:** Evaluar el nivel de estrés académico en estudiantes de educación básica superior, superior y de post-grado.

Objetivos específicos	Dimensiones del constructo	Ítems
<ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar la percepción de los evaluados frente al estrés académico.</li> </ul>	Situaciones que son percibidas como estresantes	<b>3 - 10</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar los síntomas (físico, psicológico y comportamental) del estrés académico</li> </ul>	Síntomas o reacciones frente al estímulo estresor.	<b>11 - 25</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las estrategias usadas por los adolescentes frente a la situación estresante.</li> </ul>	Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.	<b>26 - 31</b>



## **PRUEBA PARA LA EVALUACION DEL INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE 11 – 17 AÑOS.**

### **DEFINICION CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO**

#### **Estrés académico:**

El estrés académico es aquél que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar. (Barraza, 2005).

#### **DIMENSIONES DEL CONSTRUCTO:**

**1) Situaciones que son percibidas como estresantes:** Demandas del entorno que son valoradas como estímulos estresores (Barraza, 2007).

**2) Síntomas o reacciones al estímulo estresor:** Serie de reacciones frente al estímulo estresor, que se clasificadas como físicas, psicológicas y comportamentales (Barraza, 2007).

**3) Frecuencia de uso de las Estrategias de afrontamiento:** Acciones que se llevan a cabo con la finalidad de restaurar el equilibrio sistémico. (Barraza, 2007).

## Anexo 4

### Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)

#### Instrucciones

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la letra correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar con una "X" la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar frente a los problemas.

No hay respuestas correctas o erróneas. No dedique mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que creas que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

Nunca lo hago A  
Lo hago raras veces B  
Lo hago algunas veces C  
Lo hago a menudo D

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tus problemas mediante la acción "Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuvieran el mismo problema", deberás marcar la letra C como se indica a continuación.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hablo con otros para saber lo que ellos harías si tuvieran el mismo problema.            | A | B | C | D | E |
| 1 Hablo con otros para saber lo que ellos harías si tuvieran el mismo problema.             | A | B | C | D | E |
| 2 Me dedico a resolver el problema utilizando todas mis capacidades.                        | A | B | C | D | E |
| 3 Sigo con mis tareas como es debido.   | A | B | C | D | E |
| 4 Me preocupo por mi futuro.  | A | B | C | D | E |
| 5 Me reúno con mis amigos más cercanos.   | A | B | C | D | E |
| 6 Trato de dar una buena impresión a las personas que me importan.                          | A | B | C | D | E |
| 7 Espero que me ocurra lo mejor.  | A | B | C | D | E |
| 8 Como no puedo hacer nada para resolver el problema, no hago nada.                         | A | B | C | D | E |
| 9 Me pongo a llorar y/o grito.  | A | B | C | D | E |
| 10 Organizo una acción en relación con mi problema.   | A | B | C | D | E |
| 11 Escribo una carta a una persona que siento que me puede ayudar con mi problemas.         | A | B | C | D | E |
| 12 Ignoro el problema.  | A | B | C | D | E |
| 13 Ante los problemas, tiendo a criticarme.   | A | B | C | D | E |
| 14 Guardo mis sentimientos para mí solo.  | A | B | C | D | E |
| 15 Dejo que Dios me ayude con mis problemas.  | A | B | C | D | E |
| 16 Pienso en aquellos que tienen peores problemas, para que los míos no parezcan tan graves | A | B | C | D | E |
| 17 Pido consejo a una persona que tenga más conocimiento que yo.                            | A | B | C | D | E |
| 18 Encuentro una forma de relajarme, como oír música, leer.                                 | A | B | C | D | E |
| 19 Practico un deporte.   | A | B | C | D | E |
| 20 Hablo con otros para apoyarnos mutuamente.   | A | B | C | D | E |

21	Me dedico a resolver el problema utilizando todas mis capacidades.	A	B	C	D	E
22	Sigo asistiendo a clases.	A	B	C	D	E
23	Me preocupo por buscar mi felicidad.	A	B	C	D	E
24	Llamo a un(a) amigo(a) íntimo (a).	A	B	C	D	E
25	Me preocupo por mis relaciones con los demás.	A	B	C	D	E
26	Espero que un milagro resuelva mis problemas.	A	B	C	D	E
27	Frente a los problemas simplemente me doy por vencido.	A	B	C	D	E
28	Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas.	A	B	C	D	E
29	Organizo un grupo que se ocupe del problema.	A	B	C	D	E
30	Decido ignorar conscientemente el problema.	A	B	C	D	E
31	Me doy cuenta que yo mismo (a) me complico la vida frente a los problemas.	A	B	C	D	E
32	Evito estar con la gente.	A	B	C	D	E
33	Pido ayuda y consejo para que se resuelvan mis problemas.	A	B	C	D	E
34	Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y trato de pensar en las cosas buenas.	A	B	C	D	E
35	Busco ayuda o consejo de un profesional para resolver los problemas.	A	B	C	D	E
36	Salgo y me divierto para olvidar mis dificultades.	A	B	C	D	E
37	Realizo ejercicios para mantenerme en forma y con buena salud.	A	B	C	D	E
38	Busco ánimo en otras personas.	A	B	C	D	E
39	Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta.	A	B	C	D	E
40	Trabajo intensamente (trabajo duro).	A	B	C	D	E
41	Me preocupo por lo que está pasando.	A	B	C	D	E
42	Empiezo, o si ya existe, mejoro la relación con mi enamorado(a).	A	B	C	D	E
43	Trato de adaptarme a mis amigos.	A	B	C	D	E
44	Espero que el problema se resuelva por sí solo.	A	B	C	D	E
45	Me pongo mal (me enfermo).	A	B	C	D	E
46	Culpo a los demás de mis problemas.	A	B	C	D	E
47	Me reúno con otras personas para analizar el problema.	A	B	C	D	E
48	Saco el problema de mi mente.	A	B	C	D	E
49	Me siento culpable por los problemas que me ocurren.	A	B	C	D	E
50	Evito que otros se enteren de lo que me preocupa.	A	B	C	D	E
51	Leo la Biblia o un libro sagrado.	A	B	C	D	E
52	Trato de tener una visión positiva de la vida.	A	B	C	D	E
53	Pido ayuda a un profesional.	A	B	C	D	E
54	Me doy tiempo para hacer las cosas que me gustan.	A	B	C	D	E
55	Hago ejercicios físicos para distraerme.	A	B	C	D	E
56	Hablo con otras personas para sobre mi problema para que ayuden a salir de él.	A	B	C	D	E
57	Pienso en lo que estoy haciendo y por qué lo hago.	A	B	C	D	E
58	Busco tener éxito en las cosas que estoy haciendo.	A	B	C	D	E
59	Me preocupo por las cosas que me pueden pasar.	A	B	C	D	E
60	Trato de hacerme amigo(a) íntimo(a) de un chico o de una chica.	A	B	C	D	E
61	Trato de mejorar mi relación personal con los demás.	A	B	C	D	E
62	Sueño despierto que las cosas van a mejorar.	A	B	C	D	E
63	Cuando tengo problemas, no sé cómo enfrentarlos.	A	B	C	D	E
64	Ante los problemas, cambio mis cantidades de lo que como, bebo o duermo.	A	B	C	D	E
65	Me reúno con las personas que tienen el mismo problema que yo.	A	B	C	D	E
66	Cuando tengo problemas, me aílo para poder evitarlos.	A	B	C	D	E

- |    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 67 | Me considero culpable de los problemas que me afectan.   | A | B | C | D | E |
| 68 | Ante los problemas, evito que otros sepan cómo me siento.                                      | A | B | C | D | E |
| 69 | Pido a Dios que cuide de mí.   | A | B | C | D | E |
| 70 | Me siento contento(a) de cómo van las cosas.   | A | B | C | D | E |
| 71 | Hablo acerca del problema con personas que tengan más experiencia que yo.                      | A | B | C | D | E |
| 72 | Consigo apoyo de otros, como de mis padres o amigos, para solucionar mis problemas             | A | B | C | D | E |
| 73 | Pienso en distintas formas de enfrentarme al problema.   | A | B | C | D | E |
| 74 | Me dedico a mis tareas en vez de salir.  | A | B | C | D | E |
| 75 | Me preocupo por el futuro del mundo.   | A | B | C | D | E |
| 76 | Procuró pasar más tiempo con la persona con quien me gusta salir.                              | A | B | C | D | E |
| 77 | Hago lo que quieren mis amigos.  | A | B | C | D | E |
| 78 | Me imagino que las cosas van a ir mejor.   | A | B | C | D | E |
| 79 | Sufro dolores de cabeza o de estómago.   | A | B | C | D | E |
| 80 | Encuentro una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar o gritar, beber o tomar drogas. | A | B | C | D | E |

## Anexo 5

### Carta de autorización de la institución

*Año de la Integración Nacional y el Reconocimiento de Nuestra Diversidad*

*Villa Unión, 09 de Diciembre de 2015*

**LICENCIADO**

**Percy Giner Casas Munive**

*Director de la I.E. N° 1199, Chosica.*

*Presente.-*

*Apreciado licenciado Casas:*

*Es grato dirigirnos a usted para hacerle llegar un saludo cordial, y a la vez desearle bendiciones del Altísimo en las labores que realiza.*

*El motivo de la presente es para hacer de su conocimiento que estamos realizando un proyecto de investigación titulado “Estrés Académico y Estrategias de afrontamiento en alumnos de 1° y 5° grado de secundaria de una Institución Educativa de Lima Este, 2015”. Por tal motivo, acudimos a usted para solicitar el permiso para realizar la investigación en la institución educativa que usted dirige. Esta investigación es realizada por la siguiente autora:*

<b>Apellidos y Nombres</b>	<b>Institución</b>	<b>Rol</b>	<b>Email</b>
<i>Elizabeth Gonzales Mueras</i>	<i>Universidad Peruana Unión</i>	<i>Estudiante</i>	<i>liziegonzales@hotmail.com</i>

*Para cualquier información, favor de comunicarse con nuestra asesora de investigación, Psic. Flor Leiva Colos al teléfono #941376654; o al correo [flovileco@upeu.edu.pe](mailto:flovileco@upeu.edu.pe).*

*Conocedores del gran espíritu de colaboración con la educación e investigación, nos despedimos seguros de contar con la aprobación a nuestra solicitud.*

*Cordialmente,*

\_\_\_\_\_  
*Elizabeth Gonzales Mueras*  
*DNI. 41834644*

\_\_\_\_\_  
*Psic. Flor Leiva Colos*  
*C. Ps. P. 17629*