

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

E.A.P. de Psicología



Una Institución Adventista

TESIS

Estrés Académico y Rendimiento Académico en estudiantes del 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015

Tesis presentada como requisito parcial para optar el título profesional de Psicóloga

Autores

García Pérez Raquel

Ríos Ríos Geandrina Kassandra

Asesora

Mg. Rosa María Alfaro Vásquez

Lima, febrero 2016

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo de investigación a nuestros padres Jairo García, Edita Pérez y Vivian Ríos por que han sido la razón por la cual estamos concluyendo esta etapa de nuestras vidas, que con su ayuda incondicional nos apoyaron a lograr esta realización personal y esperamos honrar de esta manera su abnegación, esfuerzo y esa proyección de un ser profesional en nosotras.

Agradecimientos

En primer lugar a Dios, sin duda alguna sin Él no se hubiera logrado lo cometido porque, por medio de Él obtenemos la inteligencia para haberlo desarrollado ya que es la fuente de toda sabiduría.

También agradecer a nuestra asesora Rosa Alfaro, Widman Vilca y profesores en general por el impetud en cada clase, por el conocimiento compartido en esta casa del saber, por aquellos consejos y palabras de ánimo a no rendirnos y continuar con lo que una vez decidimos empezar, gracias por la orientación y apoyo continuo desde el primer momento.

A mis compañeras, por hacer las mañanas y tardes más entretenidas, sobrellevando las vicisitudes presentadas en cada clase. De manera especial a Kimberly Palacios, Hilda Sanchez, Jessica Aranda y Anaís Villalba por haber compartido momentos especiales en cada clase y de cierta manera haber convertido algunas materias serias y monótonas en momentos inolvidables, aligerando la carga académica, teniendo siempre en mente que nuestro objetivo estaba marcado y que juntos lo lograríamos.

Índice

Capítulo I: El problema	12
1. Planteamiento del problema	12
2. Formulación del problema	15
2.1 problema general	15
2.2 problemas específicos.....	15
3. Justificación.....	16
4. Objetivos	16
4.1 Objetivo general	16
4.2 Objetivos específicos.....	16
Capítulo II: Marco teórico.....	18
1. Marco bíblico filosófico	18
2. Antecedentes de la investigación	20
3. Marco conceptual	24
3.1 Estrés académico	24
3.2 Rendimiento académico	41
figura 1:metas de actividad académica.....	44
3.3 Adolescencia.....	49
4. Hipótesis de la investigación.....	53
4.1 Hipótesis general	53
4.2 Hipótesis específicas.....	53
5. Definición de términos	53
Capítulo III: Materiales y métodos.....	56
1. Método de la investigación	56
2. Variables de la investigación.....	56
2.1 Identificación de las variables	56
2.2 Operacionalización de las variables	57
3. Delimitación geográfica y temporal	57
4. Participantes	58
4.1 Criterios de inclusión y exclusión	58
4.2 Características de la muestra	58
5. Técnicas e instrumentos de muestra de recolección de datos	59
5.1 Instrumento.....	59
5.2 Proceso de recolección de datos	60

6. Procesamiento y análisis de datos	60
Capítulo IV: Resultados y discusión	61
1. Resultados	61
1.1 Análisis descriptivo	61
1.2 Prueba de normalidad de dos variables	67
1.3 Asociación y correlación entre estrés académico y rendimiento académico.....	67
2. Discusión.....	68
Capítulo V: Conclusión y recomendaciones	73
1. Conclusiones	73
2. Recomendaciones.....	74
Referencias	75
Anexos.....	84

Índice de tablas

Tabla 1	
Cuadro de operacionalización del estrés académico	57
Tabla 2	
Cuadro de operacionalización del rendimiento académico.....	57
Tabla 3	
Análisis de frecuencia de las características de los participantes.....	59
Tabla 4	
Nivel de intensidad de estrés académico.....	61
Tabla 5	
Niveles de estrés académico en adolescentes de 14 a 17 años.....	62
Tabla 6	
Niveles de estrés académico según grado académico.....	63
Tabla 7	
Niveles de estrés académico según edades	64
Tabla 8	
Niveles de estrés académico según género	65
Tabla 9	
Niveles de rendimiento académico en adolescentes de 14 a 17 años.....	65
Tabla 10	
Niveles de rendimiento académico según grado académico.....	66
Tabla 11	
Niveles de rendimiento académico según edades	66
Tabla 12	
Niveles de rendimiento académico según género	67
Tabla 13	
Prueba de bondad de ajuste a la curva para las variables de estudio.....	67
Tabla 14	
Coefficiente de asociación entre intensidad del estrés y rendimiento académico.....	67
Tabla 15	
Coefficiente de correlación entre estrés académico y rendimiento académico.....	68
Tabla 16	
Estimaciones de consistencia interna del inventario de estrés académico.....	84
Tabla 17	
Correlaciones sub-test del inventario de estrés académico	84

Índice de figuras

Figura 1: Metas de actividad académica	44
--	----

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad determinar si existe relación significativa entre el estrés académico y rendimiento académico. Es de diseño no experimental de corte transversal y alcance correlacional donde se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO V2 para medir el estrés académico y para medir el rendimiento académico se utilizó el ponderado final de las calificaciones. La muestra fue de 167 estudiantes del 4to y 5to año de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, de género masculino (88 estudiantes) y femenino (79 estudiantes) cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años de edad. Los resultados indicaron que no existe relación entre las variables ($\rho=.139$, $p>.01$) debido a que el estrés académico no es un factor determinante para el rendimiento académico en esta población en particular.

Palabras Clave: Estrés escolar, rendimiento académico, factores psicosociales, técnicas de afrontamiento, estímulos estresores.

Abstract

This research aims to determine whether there is significant relationship between academic stress and academic performance. There is no experimental cross-sectional design and correlational scope where Inventory Academic Stress SISCO V2 for the academic stress and the final weighted grades for academic performance used. The sample consisted of 167 students of 4th and 5th year of a Private Educational Institution of Lima, male gender (88 students) and female (79 students) aged between 14 and 17 years old. The results indicated that there is no relationship between the variables ($\rho = 139, p > .01$) due to academic stress is not a determining factor in academic performance in this particular population factor.

Keywords: School Stress, academic performance, psychosocial factors, coping techniques, stressors stimuli.

Introducción

El rendimiento académico es un indicador que ayuda a saber con exactitud el nivel de aprendizaje de los estudiantes después de la jornada de estudios y que viene a ser el objetivo central del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el estudiante se ve sometido a una serie de demandas que podrían manifestarse como estresoras, lo cual produce en ellos un desequilibrio sistémico, un malestar general debido a la situación estresante que consideran que amenaza su bienestar. Dicho malestar se manifiesta con síntomas, los cuales obligan al estudiante a realizar acciones de afrontamiento al problema.

Es por ello que se señala que un factor asociado al rendimiento académico es el estrés. Así, el estar en un nivel muy alto o incontrolable de estrés o totalmente despreocupado, perjudicaría el rendimiento hasta el punto de “quedarse en blanco”. Sin embargo, se reconoce la necesidad de cierto grado de estrés para realizar un buen examen.

Para el desarrollo de este trabajo, en el primer capítulo, se realiza el planteamiento del problema para conocer las variables de la problemática general actual, describir la naturaleza y la relación entre las variables de estudio, formulando el problema general y específico. Asimismo, los objetivos y la justificación de esta investigación con la finalidad de resaltar la importancia del estudio en esta población.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico general sobre estrés y rendimiento académico para fundamentar el estudio posterior, basado en una amplia revisión de material bibliográfico, donde se explican los aspectos esenciales de estas variables objeto de investigación, profundizando en los estímulos estresores, síntomas del estrés y las estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes, en el cual se puede ver cómo este malestar afecta en el rendimiento académico.

En el tercer capítulo se realiza un análisis de los objetivos de investigación planteados se establece las relaciones que existen entre las distintas variables de estudio, objetivos que se pretenden conseguir mediante la aplicación del método científico.

El capítulo cuarto, recoge los resultados, las discusiones y conclusiones respectivamente, obtenidos después de realizar los pertinentes análisis estadísticos.

Finalmente, se recogen las referencias citadas en los capítulos anteriores y se incluye un último apartado con los anexos nombrados a lo largo del trabajo con la finalidad de aclarar determinados aspectos.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

El estrés es un mal que aqueja a los seres humanos en sus diferentes etapas de vida, es y sigue siendo un tema que insta a aquellos científicos de la conducta humana a estudiarlo debido a su gran influencia tanto en la salud física como mental. Influye de manera significativa en el rendimiento laboral y académico de los individuos ya que el manejo inadecuado de esta respuesta fisiológica puede ocasionar desbalances en el ámbito personal, familiar e incluso social (Naranjo, 2009).

Dumont, LeClerc y Deslandes (2003) realizaron un estudio en el que pretendían medir el grado de estrés antes de un examen en adolescentes de grado décimo en Canadá. Llegando a la conclusión que el 58% de los estudiantes de una muestra de 374 presentaban lo que ellos llamaron ansiedad antes de un examen, siendo ésta más de la mitad del total de la muestra, lo que confirma la influencia del entorno socioeducativo en la salud mental de los estudiantes.

Del mismo modo, en relación a su efecto con el área académica, los estudios realizados por Martínez-Otero(2012) en Madrid, a una muestra compuesta por 156 estudiantes, revelaron la presencia de estrés en la población, siendo que el 7.05% de la muestra presentaron estrés leve y el 4.49% presentaron estrés grave. Estos investigadores llegaron a la conclusión que el ámbito familiar y cotidiano tienen influencia en el estrés. Sin embargo, el ámbito educativo suma un importante porcentaje para el bienestar de los estudiantes, siendo éste motivo suficiente para que los profesionales de la educación tomen las acciones necesarias en beneficio de sus educandos.

En consecuencia, se puede decir que el estrés viene a ser la sobrecarga de tensión generada por situaciones agobiantes o presiones intensas. También designa la reactividad psicofisiológica que se produce en el sujeto ante las exigencias experimentadas (Martínez-Otero, 2012).

El estrés se presenta de muchas maneras y en diferentes ámbitos de la vida, tanto en el área laboral, social, personal y escolar. Se define a este último, según Martínez y Díaz (2007), como: “el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales ya sea de carácter interrelacional o intrarelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada” (p.14).

Además, el ambiente educativo puede decirse que son muchas las fuentes de estrés que pueden afectar a la población estudiantil como: la competitividad, las dificultades en el rendimiento académico, los problemas en las relaciones interpersonales, la violencia física y psicológica, los temores asociados con la realización de pruebas, el fracaso y el incumplimiento de expectativas de progenitores y docentes, para mencionar algunas. Todas estas situaciones, además, de generar estrés pueden provocar frustración, desmotivación y ansiedad, lo cual tiene un impacto emocional, cognitivo, conductual y fisiológico negativo en el estudiantado, que repercute de la misma forma en la eficiencia de su aprendizaje y en los logros en su rendimiento académico (Naranjo, 2009).

Se entiende por rendimiento académico al conjunto y nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que consigue el estudiante en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje; se efectúa la valoración del mismo por medio de las evaluaciones que el docente realiza a los

educandos de determinado curso, ciclo o nivel educativo, lo que tendría que corresponder con los objetivos, las enseñanzas brindadas y con el desempeño de los estudiantes en todo el proceso (Caldera y Pulido, 2007).

En este sentido, Amigo (2000) refirió que un factor asociado al rendimiento académico es el estrés. Así, el estar en un nivel muy alto o incontrolable de estrés o totalmente despreocupado, perjudicaría el rendimiento hasta el punto de “quedarse en blanco”; aunque el autor reconoce la necesidad de cierto grado de estrés para realizar un buen examen.

Por otro lado, Canessa (2000) señala que existen diferentes fuentes de estrés las cuáles se encuentran en grupos etáreos: los adolescentes tempranos, alrededor de 14 años, consideran que la familia es la fuente de preocupación más intensa, para los adolescentes medios, entre 15 y 17 años, es el grupo de pares, mientras que para los adolescentes tardíos, de 17 años en adelante, las preocupaciones académicas son las que generan mayor estrés.

Seiffe-Krenke (1995) realizó un estudio en diferentes países como Alemania, Israel, Finlandia y EE.UU con la finalidad de identificar las preocupaciones cotidianas en adolescentes, siendo la muestra 3000 jóvenes entre las edades de 14 y 17 años. Obteniendo como resultado que los estresores de mayor intensidad son los problemas relacionados con la visión del futuro, es decir, miedo al desempleo, inseguridad en la elección vocacional y preocupaciones sociales. En este sentido, Frydenberg (1977) refiere que la incapacidad de afrontar preocupaciones en algunos adolescentes conlleva a conductas antisociales como el consumo de drogas, los trastornos alimenticios y la violencia.

Añadiendo a eso, Martínez y Morote (2001) realizaron una investigación en Lima Metropolitana con el objetivo de describir las preocupaciones principales de un grupo de adolescentes y sus estrategias de afrontamiento, comparándolas en función a variables sociodemográficas. Participaron 413 adolescentes de 13 a 18 años. En los resultados se

encontró que sus mayores preocupaciones de centran en su futuro y su rendimiento académico.

Al estudiar estas variables y tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, el contexto cercano para identificar el rendimiento académico son los centros de estudio, por lo cual el siguiente estudio estuvo constituido por 180 adolescentes de entre los 14 y 17, los cuales cursaban el 4° y 5° año de educación secundaria en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta investigación pretende determinar la relación entre el estrés académico y rendimiento académico.

2. Formulación del problema

2.1 Problema General

¿Existe relación significativa entre estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015?

2.2 Problemas específicos

¿Existe relación significativa entre intensidad del estrés y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015?

¿Existe relación significativa entre estímulos estresores y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015?

¿Existe relación significativa entre síntomas y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015?

¿Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de secundaria educación de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015?

3. Justificación

La presente investigación se realizó con el objetivo de identificar el nivel de estrés y su relación con el desempeño académico. Asimismo, brindar a la Institución Educativa un perfil de la situación en la que se encuentran los estudiantes evaluados, de modo que por medio de otros profesionales, brinden un servicio a la comunidad estudiantil, desarrollando en ellos técnicas adecuadas de afrontamiento ante el estrés. Equivalentemente, proporcionar orientación a los padres sobre los factores influyentes del estrés en el rendimiento académico de sus hijos.

Para finalizar, teóricamente, ayuda a definir conceptos, corroborar bases teóricas respecto a las variables mencionadas lo cual contribuirá con futuras investigaciones.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre estrés académico y rendimiento académico de los estudiantes del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015.

4.2 Objetivos específicos

Determinar si existe relación significativa entre intensidad del estrés y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015.

Determinar si existe relación significativa entre estímulos estresores y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015.

Determinar si existe relación significativa entre síntomas y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015.

Determinar si existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015.

Capítulo II

Marco teórico

1. Marco bíblico filosófico

El ser humano experimenta estrés en diversas situaciones y etapas de vida, puesto que las demandas en el trabajo, las crisis familiares, la culpa, la incertidumbre sobre el futuro, la insatisfacción con el pasado, entre otros, pueden resultar difíciles de sobrellevar, lo cual pone en peligro el bienestar físico y mental.

La vida de Elías estaba llena de intervención directa y divina, por esto es difícil imaginar cómo alguien, después de presenciar en el Monte Carmelo la irrefutable prueba y espectacular demostración del poder de Dios, no puede confiar totalmente en el Señor ya que él mismo llegó a tal punto de desesperación que no deseaba más continuar con su vida a pesar de haber sido testigo y partícipe de tantos hechos milagrosos. Con esta experiencia podemos entender qué frágil puede ser la salud mental de las personas y todos los estragos que pueden causar el malestar y estrés.

En 1 Reyes 19:15-16 y 2 Reyes 2:7-11 se menciona que con el tiempo Elías superó su terrible desánimo, y Dios lo continuó utilizando para el avance de su obra. Antes de ser llevado al cielo, Elías recibió el gran privilegio de ungir a su sucesor, de ver la separación de las aguas del río Jordán y ser llevado al cielo sin experimentar la muerte.

En la experiencia de Elías se puede observar el grado de estrés que vivenció en cierta etapa de su vida, llegando así a la desesperación y evidenciando falta de recursos para afrontarlo.

Por otro lado, Colbert (2011) menciona que, si bien es cierto, las personas no pueden controlar todo lo que sucede alrededor, si es posible controlar los pensamientos, las

percepciones e interpretaciones. Es en este sentido, y teniendo en cuenta cuánto afectan los pensamientos a la salud emocional, es importante controlar los pensamientos estresores que dañan el cuerpo y la mente. Proverbios 4:23 refiere: “Sobre toda cosa guardada, guarda tu corazón; porque de él mana la vida”. Al ahondar en éste versículo, la concordancia Strong’s menciona que la palabra corazón proviene del término hebreo que significa, la persona interior; el asiento de pensamiento y emociones; conciencia, mente y entendimiento. Por estos motivos, es importante aprender a remodelar los pensamientos que asaltan la mente en momentos de estrés, malestar y preocupación. En este sentido, el autor resalta la importancia de aprender a remodelar las experiencias y pensamientos desagradables o negativos en orden de darle positivismo a la vida y despojarse de todo aquello que produce malestar. La remodelación llama a la persona a cambiar su enfoque y percepción, a apartar su actual forma de ver para reemplazarla por una más razonable, de la misma forma como propuso Alber Ellis. Es exactamente lo que el apóstol Pablo dijo en 2 Corintios 10:5 “Destruimos argumento y toda altivez que se levanta contra el conocimiento de Dios, y llevando cautivo todo pensamiento a la obediencia Cristo”, de igual forma en Romanos 12:22 “No os conforméis a este siglo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento, para que comprobéis cual sea la voluntad de Dios, agradable y perfecta”. Es así que la remodelación da como resultado la liberación del estrés y lleva a la persona, desde la perspectiva cristiana, a afianzarse en las promesas de un Dios que desea solo bienestar para sus hijos.

Por otra parte, White (1855) refiere que los primeros indicios de estrés se manifiestan en el hogar, señala que la madre debe en primer lugar dominar sus impulsos antes de despertar en su hijo un espíritu de desafío, por el contrario debería mantener una voz dulce y amable llevando a su hijo a que Jesús lo conduzca. En este sentido, indica que es importante que en la atmósfera del hogar el padre y la madre sean firmes y bondadosos en su disciplina y actúen

con el mayor fervor para que su familia sea ordenada y correcta, a fin de que los ángeles permanezcan en ella y se imparta un ambiente de paz.

La Biblia amonesta a los padres en Efesios 6:4 “a no provocar a ira a vuestros hijos, sino criarlos en disciplina y amonestación del Señor” de modo que no se produzca en ellos sentimientos innecesarios de malestar y estrés en el hogar.

Por otro lado, en 1 Pedro 5:7 se aconseja: “echad toda vuestra ansiedad sobre él, porque él tiene cuidado de vosotros”, es decir a depositar todas las preocupaciones sobre Jesús y así se comprendería la voluntad de Dios para el ser humano, que no es más que bienestar y salud.

2. Antecedentes de la investigación

Campo-Arias, Gonzáles, Sánchez, Rodríguez, Dallos y Díaz-Martínez (2005) realizaron una investigación correlacional en Bucaramanga, Colombia, con el objetivo de establecer la asociación entre rendimiento académico (RA) y síntomas depresivos con importancia clínica (SDIC) en adolescentes entre las edades de 15 a 17 años estudiantes del 10° y 11° grado. Se utilizó el Cuestionario Sistema de Vigilancia Epidemiológica para el Uso Indebido de Sustancias Psicoactivas (VESPA, Observatorio de Drogas del Eje Cafetero, 2007), Escala de Depresión de Zung (SDS, Zung, 1965) y el rendimiento académico fue medido con las notas de los cursos de filosofía, química, física y trigonometría. Los resultados mostraron que la prevalencia de SDIC fue de 39,5% y el RA fue informado como excelente solo por un 20,4%, como bueno por 45,5%, regular por un 24,5% y como malo por 9,6%. Esto indica que la presencia de SDIC se relaciona significativamente con el RA, es decir a mayor puntuación de SDIC es menor el RA.

Bermúdez et al. (2006) realizaron una investigación en Colombia en la Universidad de Manizales con el propósito de evaluar la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. Se analizaron 212 estudiantes entre 17 y 31 años, procedentes en su

mayoría de otra ciudad. Se aplicó el Cuestionario Conociendo mi Nivel de Estrés (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social), Cuestionario Audit (Organización Mundial de la Salud, 1989) y Escala de Depresión de Zung (Zung, 1965). Los resultados mostraron relación significativa entre el rendimiento académico y estrés, además se encontró que existen otras variables que interactúan en el rendimiento académico como son específicamente la depresión, alcohol y funcionalidad familiar.

Caldera y Pulido (2007) realizaron una investigación descriptiva correlacional en México con el objetivo de identificar los niveles de estrés de la población estudiantil y determinar las relaciones de éste con las variables: rendimiento académico, grado escolar, edad y género en estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de Los Altos- Guadalajara. La población estudiada abarcó a 115 estudiantes de ambos géneros. Se utilizó el Inventario de Estrés Académico (Hernández, Polo y Pozo, 1996), obteniendo como resultados falta de evidencia significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico, sin embargo, cabe mencionar que existe una tendencia, no significativa de rendimiento académico medio y alto en los alumnos con bajos niveles de estrés. Es decir, que altos niveles de estrés son obstáculos para el rendimiento académico.

Feldman et al. (2008) realizaron una investigación en Caracas, Venezuela en la Universidad Simón Bolívar con el objetivo de evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico, en 321 estudiantes de carreras técnicas. Se aplicaron los Cuestionario de Estrés Académico (De Pablo et al., 2002), Cuestionario de Apoyo Social (Dunn, Putallaz, Sheppard & Lindstrom, 1987) y Cuestionarios de Salud General de Godlberg- GHQ (Lobo, Pérez-Echevarría y Artral, 1986). Los resultados indicaron que las condiciones favorables de salud mental están asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico. En las mujeres, la mayor intensidad del estrés se asoció al menor apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres se relacionó con un

menor apoyo social por parte de personas cercanas, y un menor apoyo en general. Ambos presentaron mejor rendimiento académico cuando el estrés académico percibido fue mayor y el apoyo social de las personas cercanas fue moderado.

Caso-Niebla y Hernández-Guzman (2010) realizaron una investigación en México con el propósito de explorar en qué medida algunas variables personales predicen el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una institución pública de educación media, entre las edades de 15 y 23 años. Los instrumentos utilizados fueron, Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso-Niebla, 2010), Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, Escala Frecuencia de Consumo de Sustancias, Inventario de Establecimiento de Metas, Escala de Integración y Adaptación Escolar, Cuestionario de Actividades. Los resultados mostraron que los factores personales. Tales como el entorno familiar y autoestima, son los que afectan mas significativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

Feld (2011) realizó una investigación en Estados Unidos (EE.UU) con el objetivo de mejorar la comprensión del estrés académico en la vida de los estudiantes en una población de 380 estudiantes que cursaban el 9° y 12° grado en una escuela preparatoria. Los instrumentos utilizados fueron Studen's Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991), además, el School Attitude Assessment Survey-Revised (McCoach y Siegle, 2003). Los resultados permitieron conocer y comprender que el estrés afecta la salud física y mental de los estudiantes. Debido a que dicha población presentó alta prevalencia de malestares físicos y psicológicos correlacionados con estrés y conductas no saludables como la crónica privación del sueño, además se demostró que las cargas de trabajos académicos fuertes y la presión para el éxito contribuyeron a muchos de estos comportamientos.

Vallejo (2011) realizó un estudio descriptivo correlacional en la ciudad de México que tuvo como objetivo describir la relación entre el estrés académico y rendimiento académico en una muestra constituida por 138 estudiantes de ambos géneros de la carrera de Química

farmacéutica-biológica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se utilizó el Inventario Sisco del Estrés Académico V2 (Barraza, 2008) conformado por tres dimensiones: estresores académicos, síntomas del estrés académico, estrategias de afrontamiento. Se observó en los resultados que 80,6%, es decir, 114 de los estudiantes, presentaron estrés académico en un nivel moderado, siendo que a mayor nivel de estrés académico, corresponden más síntomas, y mayor aplicación de estrategias de afrontamiento ante los estresores percibidos.

Román, Ortiz y Hernández (2008) llevaron a cabo una investigación en Cuba con el objetivo de describir los niveles de estrés autopercebido y sus manifestaciones en una muestra de 205 estudiantes de 1er año de Medicina. Se aplicó a los estudiantes el Inventario de Estrés Autopercebido (Hernández, Polo y Pozo, 1996). Los resultados muestran que aquellos con menor nivel de estrés autopercebido presentaron mejor nivel de rendimiento académico y viceversa. Asimismo, el nivel de estrés moderado se presenta con un porcentaje del 90% en el género femenino y con un 70% en el género masculino, evidenciándose que el estrés viene a ser de frecuencia elevada en esta población con mayor preeminencia en el género femenino.

Solorzano y Ramos (2006) realizaron una investigación en Perú en la Universidad Peruana Unión para determinar el grado de relación del rendimiento académico con los síntomas del estrés en 41 alumnos de ambos sexos de la carrera de enfermería. El instrumento utilizado fue una encuesta basada en los aportes de Rossi (2001), modificado por las autoras de esta investigación. Se han encontrado que la presencia de temblores en el alumno, la expresión de su inseguridad, su sentido de poca utilidad (o que la vida no tiene sentido), la percepción negativa de su imagen y los conflictos con alguna persona se relacionan muy estrechamente con el rendimiento académico.

Guerrero (2014) realizó una investigación en Ventanilla, Lima, con la finalidad de establecer la relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento

académico. La muestra estuvo conformada por 600 estudiantes de ambos sexos entre las edades de 15 y 17 años del 5to año de secundaria, a quienes se les aplicó la Escala de Clima Social Familiar y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (Bar-On,1997), el rendimiento académico se obtuvo con las notas de los cursos de comunicación y matemática. Los resultados mostraron que existe relación entre las dimensiones de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico del curso de comunicación. Se halló diferencias con las escala del manejo de estrés de la inteligencia emocional entre varones y mujeres.

3. Marco conceptual

3.1 Estrés Académico

3.1.1 Definiciones

Barraza (2006) indicó que cuando el estudiante, en el contexto académico, se ve sometido a una serie de demandas que podrían manifestarse como estresoras, se produce en ellos un desequilibrio sistémico, el cual se define como estrés académico. Siendo éste el malestar general debido a la situación estresante que consideran amenaza su bienestar, dicho malestar se manifiesta con síntomas, los cuales obligan al estudiante a realizar acciones de afrontamiento al problema.

Martínez y Díaz (2007) complementan diciendo que dicho malestar se presenta debido a factores físicos, emocionales ya sea de carácter interrelacional o intrarelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar

el componente teórico con la realidad específica abordada; es decir, capacidad para aplicar sus conocimientos en algunas situaciones adversas

Todo esto, según Díaz y Gómez (2007) afecta de manera significativa la capacidad del estudiante para afrontar con éxito el rendimiento académico.

López (2008) menciona que el entorno escolar puede generar estrés cuando no existen condiciones y normas adecuadas que permitan un sano desarrollo de la socialización, que propicie comunicación entre los estudiantes con los profesores, sus padres, familiares, la sociedad y las relaciones ambientales. El estrés académico es un fenómeno presente y actuante que incluso llega a afectar a la comunidad en general.

3.1.2 Factores del estrés académico

Pineda y Rentería (2002) menciona que los agentes causales de estrés pueden ser de origen físico, psicoemocional, cognitiva y social, las cuales por lo general se agrupan en dos partes, individuales y grupales explicándose mejor desde el ambiente educativo. Asimismo, el autor señala que dentro de los estresores individuales se encuentra el rol, ambigüedad en la institución y la sobre carga de trabajo; en los estresores grupales se encuentra el clima educativo y los conflictos grupales.

3.1.2.1 Estresores individuales

Hace referencia a los conflictos internos de cada individuo, estos varían de acuerdo a las experiencias de vida del ser humano. Para el estudiante la necesidad de cumplir las demandas académicas, la adaptación a los cambios de escenario, profesores y compañeros puede ser un agente causal de estrés. Dentro de este nivel encontramos:

- **Rol dual**

Está vinculado a los puntos de vista que mantiene cada alumno respecto a las expectativas que tiene de sí mismo y que acciones toma en diversas áreas de su vida como pueden ser los amigos, familiares y personal académico. Al presentarse más de dos presiones de rol ocurrirá

un desequilibrio debido al conflicto de las mismas, este conflicto puede ser subjetivo ya que el alumno tiene deseos, metas y valores propios los cuales estan en desacuerdo con las de la institución educativa y familia a la que pertenecen. Asimismo, el conflicto tambien puede ser objetivo ya que el estudiante realiza demandas con las cuales esta disconforme pero que son de suma importancia para su crecimiento personal.

- **Ambigüedad en las instrucciones o de la información**

Otro aspecto importante a considerear es la dificultad que presenta el alumno para comprender las actividades que se realizan dentro y fuera de clases. Esta falta de comprensión genera confusión en el estudiantes convirtiéndose en un estímulo amenazante, lo cual impide utilizar de manera efectiva los recursos de afrontamiento y así consumir su objetivo.

- **Sobrecarga de trabajo**

Esta relacionado a las responsabilidades solicitadas por el ambiente académico en cual se ve inmerso. La profusidad de de trabajos académicos de diversas materias son amenazantes para el alumno, lo cual esta vinculado a la poca organización de sus actividades y del tiempo a invertir en cada una de ellas (Trokel, Barnes y Egget, 2000). (citado por Pineda y Rentería 2002).

Existen dos tipos de sobrecarga: la sobrecarga cuantitativa, el cual hace referencia a la abundante tarea y al poco tiempo para poder realizarla; la sobrecarga cualitativa, en la cual el alumno cree no contar con la capacidad para realizar los trabajos asignados o los estandares son muy altos.

3.1.2.2 Estresores Grupales

- **El clima educativo**

Esta relacionado con la interacción del alumno con la comunidad educativa, es decir, con los profesores, personal administrativo y compañeros. De acuerdo a esta interaccion se

establece el ambiente escolar, el cual puede ser un estresor muy influyente en el rendimiento del alumno.

- **Conflictos intra-grupales**

Hace referencia al antagonismo que existe entre compañeros al realizar trabajos grupales, esta disconformidad grupal genera tensión e impide la búsqueda de soluciones de modo que ocasiona la separación del grupo.

Ivancevich, Mattenson y Mattenson (1989) señalan que para diagnosticar a un potencialmente estresor se debe considerar la experiencia, las diferencias individuales, el tipo de situación y la percepción del individuo.

3.1.3 Características del estrés académico

- **Características Cognitivas**

Rossi (2001) presenta indicadores físicos, psicológicos y comportamentales. Respecto a los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales del individuo. Por ejemplo: la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión inquietud e hipervigilancia. De igual forma, Tolentino (2009) señala que los efectos cognitivos del estrés provocan la disminución de la capacidad para concentrarse, asimismo ocurre una disminución en la atención y la memoria los cuales afectan en la toma de decisiones

- **Características Fisiológicas**

Ivancevich (1989) señala que los síntomas del estrés son los cognitivos, conductuales y fisiológicos, en la cual pueden presentarse tanto aspectos positivos como negativos. Asimismo, Feldman et al. (2005) refieren que otra forma de experimentar el estrés es biológica y psicológicamente, sin embargo, las consecuencias biológicas son las que se manifiestan con mayor facilidad, el cual genera un aumento a ciertas hormonas secretadas por las glándulas suprarrenales, un aumento del ritmo cardíaco y presión arterial, y cambios

en como la piel conduce los impulsos electricos. Akil y Morano (1996) mencionan que estos síntomas en un periodo de corto plazo estas respuestas pueden ser adaptativas, ya que generan una reacción de alarma en el individuo el cual prepara al cuerpo para defenderse activando el sistema nervioso simpático.

Albuja (2012) indica los efectos mas comunes del estrés en los entudiantes son las cefaleas, contracturas musculares, dolor de espalda, diarrea, estreñimiento, acidez, flatulencia, fatiga, subida y bajada de peso, indigestión, inquietud motora, palpitaciones, hiperhidrosis, insomnio, dificultades respiratorias, los cuales cuales a mediano o lago plazo se vuelven nosivas para el cuepo.

Por otro lado, Sapolsky y Shapiro (1996) mencionan que la exposicion continua que experimenta el estudiante al estrés lo vuelve mas susceptible a las enfermedades, debido a que su sistema inmunológico mengua.

- **Características Conductuales o comportamentales**

Rossi (2001) menciona que uno de los indicadores del estrés académico son los síntomas comportamentales, los involucran una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores, musculares, migrañas, trastornos del sueño como insomnio, discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento reducción del consumo del alimento, entre otros. Del mismo modo, Albuja (2012) menciona que las características m+as comunes en el comportamiento del estudiantante ante el estrés son la ira, irritabilidad, ansiedad, miedo, restricción afectiva, depresión y hostilidad.

Asimismo, Labrador (1995) refiere del mismo modo que los síntomas habituales en los estudiantes son no comer, fumar, igerir alcohol probocando en el organismo algún tipo de daño determinado, provocando en el individuo agotamiento físico y psicológico que repercutirá en el rendicmiento de actividades del estudiantante.

3.1.4 Fases del estrés

Generalmente el estrés no aparece de manera repentina; por el contrario es el cuerpo el que detecta las señales ante eventos productores de estrés.

Selye (1975) describió un proceso integrado por tres fases de adaptación del organismo ante los estresores: 1) fase de alarma: ante un estímulo estresante el organismo se activa, se prepara para hacerle frente; 2) fase de resistencia: el organismo continúa haciendo frente al estresor; 3) fase de agotamiento: dado que la resistencia es limitada, si el estrés continua o es intenso el organismo puede enfermar.

En cuanto a la fase de alarma, establece en claro aviso ante una situación difícil y estresante. El cuerpo presenta en esta fase reacciones fisiológicas las cuales dan aviso y advierten al individuo para ponerse en estado de alerta. El individuo se da cuenta del estresor y toma conciencia de que la barrera es más grande que él y que no cuenta con las fuerzas necesarias para sobrepasarlo. En esta fase el autor refiere que existen dos etapas denominada choque y cotrachoque. En la etapa de choque se dan las primeras reacciones de advertencia, que son las fisiológicas las cuales por efecto pondrá en alerta al individuo afectado. La segunda etapa la particularidad es la movilización de las defensas, es decir, relucen signos opuestos a la etapa de choque. Es por ello que Sardín (1995) refiere que en esta etapa donde las diversas enfermedades que están relacionadas al estrés agudo están vinculadas a esta fase debido a la reacción de alarma generada en el organismo.

Cuando el estrés se prolonga y pasa los límites de tiempo se produce la fase de resistencia, el individuo intenta enfrentar la situación estresante; sin embargo, se da cuenta que tiene limitaciones llegando a experimentar un estado de frustración ya que no encuentra la manera de salir adelante o superar dicha situación, lo cual puede llegar a convertirse en un círculo vicioso y a esto se acompaña el temor al fracaso.

Por otro lado, Oblitas (2004) refiere que el organismo no soporta eternamente los síntomas de la primera fase, de modo que el organismo entra en un proceso de adaptación frente a estas demandas, logrando una homeostasis entre el medio interno o externo del individuo. Esta fase de adaptación o también llamada fase de resistencia, es más extensa a comparación con la primera, esto depende únicamente de la firmeza del estímulo estresor y de la capacidad que tiene el organismo para resistirlo, sin embargo cuando la capacidad de resistencia se ve disminuida, el individuo se verá expuesto resultados nocivos.

Finalmente, se presenta la última fase que es la de agotamiento la cual está determinada por la fatiga, la ansiedad y la depresión, estas pueden surgir a la vez o de manera aislada. En cuanto a la fatiga se observa la falta sueño nocturno, por ende, no hay renovación de las fuerzas físicas a la cual se añade la irritabilidad, nerviosismo y algunas veces ira. Al señalar la ansiedad y la depresión se manifiesta que el individuo carece de motivación, tiene pensamiento negativos, pesimistas y sucumbe ante las demandas, pues sus capacidades de adaptación y para con el medio y se ven disminuidas.

Por otro lado, Oblitas (2004) describe las fases del estrés del siguiente modo:

La primera fase como una alerta fisiológica ya que una gama de glándulas se activan al verse amenazadas, esta activación se da en el hipotálamo y en las glándulas suprarrenales. Cuando el cerebro detecta esta amenaza activa al hipotálamo y este a su vez libera una serie de sustancias como la adrecorticotrófina quien se desplaza por el torrente sanguíneo hasta llegar a la glándula suprarrenal, estimulando la producción de cortisona y otras como el corticoides. Asimismo, otras sustancias van hasta la medula espinal y activan la secreción de adrenalina las cuales están vinculadas con las reacciones orgánicas.

Respecto a la fase de resistencia, el mismo autor refiere que el organismo no soporta eternamente los síntomas de la primera fase, de modo que éste entra en un proceso de adaptación frente a estas demandas, logrando una homeostasis entre el medio interno o

externo del individuo. Esta fase de adaptación o también llamada resistencia es más extensa a comparación de la primera, esto depende únicamente de la firmeza del estímulo estresor y de la capacidad que tiene el organismo para resistirlo, sin embargo cuando la capacidad de resistencia se vea disminuida se verá expuesto a resultados nocivos.

Finalmente, señala que después de una prolongada fase de resistencia, el individuo experimenta la tercera fase que es el agotamiento, en donde el sujeto sucumbe ante las demandas debido a que disminuye su capacidad adaptativa y su interrelación con el medio.

3.1.5 Modelos teóricos

3.1.5.1 Teoría de la evaluación cognitiva

Los procesos cognitivos o los estímulos internos de cada persona son los que interactúan con el entorno para hacer así evaluaciones cognitivas de las diversas situaciones, ya sean las que son agradables como las que representan hostilidad y amenaza, para luego de la evaluación producir la reacción adecuada ante determinada situación (Tolentino, 2009).

Reynoso y Seligson (2005) mencionan que dicha evaluación cognitiva es la que determina si una o más relaciones entre el individuo y el entorno son estresantes y el motivo que las convierten en situaciones estresoras. En este sentido, la evaluación cognitiva permite apreciar que existe un marcado cambio entre la valoración que hace el individuo, por medio de creencias, valores, tipos de pensamiento y percepción, y el entorno mismo. Este cambio se debe a que una persona no valora a todas las situaciones como estresoras, asimismo, que las situaciones estresoras no son las mismas para cada individuo.

Esta viene a ser el primer paso para la serie de procesos que el individuo experimenta, ya que a continuación se genera la emoción y se producen una serie de pensamientos que llevan al individuo a tomar acciones que lo ayudan a responder adecuadamente a cada situación, es decir, se escoge el tipo de reacción que se necesita ante determinado acontecimiento. De esta

manera, la evaluación cognitiva llega a ser el importante proceso que marca las consecuencias que una situación tendrá en la persona.

Las evaluaciones realizadas son llevadas a cabo por las creencias, pensamiento o incluso experiencias previas. Estas son formadas por el entorno o de forma individual, y de acuerdo a ellas, las personas interpretan la realidad a su alrededor.

Es así que Lazarus y Folkman (1984) por medio de su teoría Transaccional del Estrés exponen la existencia de tres elementos responsables del estrés en una persona. Uno de ellos es el entorno de la persona, el otro es la susceptibilidad del individuo, y el último, la valoración cognitiva o la percepción de los acontecimientos, considerándose a éste último como el de mayor impacto en la persona ya que de este depende la interacción de los otros dos elementos. Es así que los autores recalcan que la clave de la psicología del estrés son las evaluaciones cognitivas que las personas hacen y que determina el valor de amenaza. Asimismo, indican que el estrés tiene lugar siempre que hay un desequilibrio entre la amenaza del entorno y la habilidad percibida para hacerle frente, ya que muchas veces el individuo cree no contar con los recursos necesarios y de ésta manera siente afectado su bienestar. En este sentido, la evaluación o valoración cognitiva consta de dos tipos: la valoración primaria y la valoración secundaria.

La evaluación primaria se centra en el acontecimiento y la manera como juzga el individuo tal situación. Cuando se habla de valoración primaria, se refiere a que la persona juzga el significado de una transacción específica con respecto a su bienestar, para la cual hay tres resultados posibles: irrelevante, positivo o estresante. Si se percibe como evento estresante, puede significar daño, amenaza, o desafío.

Por otro lado, cuando se habla de valoración secundaria, se refiere a la evaluación que el sujeto realiza de los recursos tanto físicos, sociales, psicológicos y materiales, que posee para controlar o cambiar esa situación.

3.1.5.2 Modelo de la Gestalt

López (2012) refiere que el estrés es una respuesta fisiológica que el organismo transmite al verse frente a una situación amenazante, en la cual se activan múltiples mecanismos de defensa con la finalidad de contraponer al estímulo aversivo. Sin embargo, la respuesta a este estímulo será influenciada por la gestión que se realice de ella, ya que estas pueden ser saludables o nocivas. En este sentido, la Terapia Gestalt pretende ayudar en la mejora continua de esta gestión, con la finalidad de expresar lo no expresado que finalmente produce estrés, ya que como lo plantea el centro de control de enfermedades de Atlanta, el 90% de las patologías que presentan los seres humanos tienen relación directa con el estrés, información que está enteramente desplazado por la medicina tradicional. Ya que, cuando se acude a una cita médica por alguna dolencia física los médicos no se preocupan por la salud psicológica. Sin embargo, todas las enfermedades del cuerpo tienen una relación directa con una inadecuada salud psicológica. Asimismo, diversos estudios sobre la ciencia corroboran esta información, señalando que es poco coherente la separación de lo físico y psicológico.

Por otro lado, la Gestalt viene estudiando el papel del aprendizaje en la percepción al descubrir que la ésta varía y sufre grandes cambios a medida que aumenta la edad. Debido a esto, se infiere que el individuo cambia su percepción de los diversos estímulos, entre ellos los estímulos estresores, a medida que pasan los años y al mismo tiempo incrementa su capacidad de organizar estos estímulos, para facilitar el afronte y manejo de éstos de acuerdo a los patrones adquiridos. Estos patrones se adquieren socialmente y se forman desde las edades más tempranas de las personas (Sotomayor, 2002).

3.1.5.3 Modelo Sistémico

En el caso particular del estrés, Lazarus (1966) propuso que este término sea tratado como un concepto organizador para así conocer una gama de fenómenos con importancia significativa en la adaptación humana. Es por ello, que el modelo a construir debe tener como

rasgo distintivo una conceptualización multidimensional e integral, ya que toda esfera de la realidad tiene una constitución sistémica.

Colle (2002) refiere que el modelo sistemático “permite considerar un fenómeno en su totalidad, enumerar sus componentes y estudiar las relaciones que lo unen, sin reducir el todo a las partes, sino teniendo siempre presente que todo es más que la suma de sus partes”. El autor concretó este postulado del siguiente modo: el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un conjunto flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico.

Para precisar mejor sus alcances presentó este postulado de manera secuencial e incrementalista.

1. El ser humano se puede conceptualizar como un sistema abierto

En este primer alcance se acentúa el aspecto estructural del sistema y encauza imprescindiblemente a la identificación de los subsistemas que integran dicho sistema. Es así como Arnold y Osorio (1998) señala que el sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí, cuyo comportamiento global persigue alguna tipo de objetivo; asimismo, menciona que esta definición conduce a la estructura interna la cual debe necesariamente ser complementada con una concepción de sistemas abiertos. Esta orientación, conlleva a determinar al sistema como un proceso relaciona.

2. El ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada y salida (input) y salida (output).

La relación input-output es complementada con el concepto de retroalimentación, en la cual los sistemas regulan sus comportamientos de acuerdo a sus efectos reales y no a programas de outputs, las cuales son las corrientes de salida de un sistema. Por otro lado, se denomina input al traslado de los recursos que se necesitan para comenzar el ciclo de actividades del sistema.

3. El ser humano busca alcanzar un equilibrio sistémico mediante el flujo de entrada (input) y salida (output) es por ello que mantiene continúa interrelación con su medio. Asimismo, responde mediante resarcimientos que pueden ser internos o externos al sistema, los cuales por efecto reemplazan, obstaculizan, o modifican esos cambios con la finalidad de mantener dicho equilibrio, todo esto se debe a las modificaciones ambientales a las que se ve expuesto. Este equilibrio sistémico es conocido también como equifinalidad, indicando que a partir de diferentes condiciones iniciales (entrada) y por distintos caminos (procesamientos), un sistema llega a un mismo estado final (salida) el cual es la conservación de un estado de equilibrio dinámico. El proceso inverso se denomina multifinalidad, es decir, condiciones iniciales similares (entradas) pueden llevar a estados finales diferentes (salidas).

3.1.5.4 Modelo Cognoscitivista

La perspectiva sistémica permite comprender a las persona como un sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada y salida, siendo influido e influenciando al entorno. La explicación de lo que sucede dentro del sistema suele ser asociada por algunos autores a la metáfora de la caja negra ya que, al menos inicialmente no se conoce lo que hay ni lo que ocurre dentro del sistema, solo se sabe que hace algo, que opera una transformación, es decir, que procesa elementos provenientes del entorno (Barraza, 2006).

Según lo mencionado anteriormente, se está conceptualizando al ser humano como un sistema Barraza (2006), según el modelo transacciones del estrés, incorpora el siguiente postulado: la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la

forma de enfrentar esa demanda (salida). Para precisar mejor sus alcances presento este postulado de manera secuencial.

1. La relación persona-entorno se da a través de tres componentes principales: acontecimiento estresante (entrada), interpretación del acontecimiento y activación del organismo (salida).

El primero hace referencia a una situación inicial la cual genera un suceso que es condicionalmente perjudicial o peligroso; el segundo componente hace referencia a la interpretación de ese suceso y como el sujeto lo percibe y valora como tal, indistintamente de sus características objetivas. Finalmente, el tercer componente está relacionada con la activación del organismo ante estos estímulos amenazantes.

2. El ser humano realiza una valoración cognitiva del acontecimiento potencialmente estresante y de los recursos de que dispone para enfrentarlo.

La valoración del acontecimiento potencialmente estresante puede dar lugar a tres tipos de valoraciones:

- Neutra: los sucesos ni involucran al individuo ni lo obligan a actuar.
- Positiva: los sucesos son valorados como positivos para conservar el equilibrio y se cuenta con los recursos para actuar.
- Negativa: los sucesos son valorados como una pérdida, una amenaza, desafío o simplemente se puede asociar a emociones negativas, lo necesariamente genera un desequilibrio.

3. Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos de que dispone la persona para enfrentarlos sobreviene el estrés que obliga a la persona a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1986) refieren que el conjunto de respuestas pueden ser clasificadas como las centradas en el problema: intentar manejar o solucionar la situación causante del

estrés, y las centradas en la emoción: intentar regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia del estrés. Asimismo, señala que el afrontamiento es un conjunto de respuestas , cognitiva o conductuales que el individuo pone en juego ante el estrés con el objetivo de manejar o neutralizar la situación estresantes.

3.1.5.5 Supuesto sistémico-cognocitivistista del estrés académico.

A lo largo de la vida, el ser humano mantiene estrecho contacto con un sistema organizacional, lo cual genera una interacción desde que nace hasta que deja de existir, por lo que despierta el interés de estudio por el estrés académico. Rodríguez (2002) refiere que al estar inmersos en una doble contingencia, obliga a una coordinación entre los patrones organizacionales de comportamiento y la conducta de sus miembros.

Considerando lo mencionado anteriormente, Barraza (2006) refiere que un sistema donde el ser humano se encuentra mayor parte del tiempo son las instituciones educativas. Es por ello que el inicio de la de la etapa escolar, su desarrollo y el tránsito de un nivel educativo a otro, son eventos que generan estrés al ser humano que en ese momento juega el rol de alumno. Estos ocontecimientos o demandas (input) conllevan al alumno a reaccionar de manera específica (output), realizando un valoración cognitiva de los acontecimientos que se constituyen en demandas de actuación para el individuo, y de los recursos que mantiene para afrontarlo. Cuando estas demandas no pueden ser afrontadas ocurre un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, el cual trae a su vez una serie de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Para poder accionar necesita realizar una valoración de las posibles formas para enfrentar la demanda de del entorno, el cual lo conducirá a determinar cual es la estrategia de afrontamiento mas adecuada para demanda que tiene que enfrentar. Luego de esto el individuo actúa a favor de restablecer ese desequilibrio sistémico, el cual hace que finalmente evalúe el éxito del afrontamiento o la necesidad de hacer ajustes.

En la presente investigación se toma en cuenta el modelo sistémico-cognoscitivista planteado por Barraza.

3.1.6 Dimensiones

Según el modelo sistémico-cognoscitivista, el que es usado en la presente investigación, se observan tres dimensiones o componenetes del estrés académico: estímulos estresores, los síntomas o indicadores del desequilibrio sistémico y las estrategias de afrontamiento.

3.1.6.1 Dimensión estresores

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

Cruz y Vargas (2001) refieren que los estresores vienen a ser estresores mayores cuando representa una integridad vital para la persona y tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia el individuo es siempre negativa. Vienen a ser estresores debido a que son impredecibles e incontrolables (Amigo, 2000).

Otro tipo de estresores son aquellos que dependen directamente de la percepción de la persona, estos no son en sí mismos acontecimientos estresores, sin embargo, la persona los valora como tal y se convierten en estresores. Estos son denominados por Cruz y Vargas (2001) como estresores menores, que al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

Según Amigo (2000) los estresores presentes son el comienzo o final de la escolarización y cambio de escuela. A estas dos situaciones estresoras se les constituye estímulos mayores para el estudiante.

Por su parte, Barraza (2003) y Hernández, Polo y Poza (1996) proponen un conjunto de estresores que pueden constituirse el primer paso para identificar los propios del estrés académico, estos son Barraza el primer autor, la competitividad grupal, las sobrecargas de

tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, el ambiente físico desagradable, falta de incentivos y tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los asesores, los problemas o conflictos con los compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide. Asimismo, Polo y colaboradores consideran estresores a la realización de un exámen, las exposiciones de trabajo en clase, intervención en el aula, asistir a la oficina del profesor en horas de tutorías, sobrecarga académica, masificación de las aulas, falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar asignaturas, las tareas de estudio y trabajar en equipo.

Se puede apreciar que gran parte de los estresores referidos al estrés académico son menores, ya que se constituyen en estresores debido a la valoración cognitiva que realiza cada estudiante. Por este motivo, la misma situación no puede ser considerada un elemento estresor para todos los estudiantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el hecho de ser considerados estresores menores no implica que no puedan causar gran malestar al estudiante que las padece.

3.1.6.2 Dimensión síntomas o indicadores

Shturman (2005) menciona que cuando se enfatiza los síntomas del estrés se suelen identificar tres tipos: el primero es el normal, el segundo es distrés que viene a ser el negativo y el último es eustrés o positivo. Sin embargo, en el estrés académico se considera solo al distrés. En este sentido, esta forma de conceptualizar el estrés conduce a reconocer que el estrés implica un desequilibrio sistémico en la relación entre la persona y el entorno. Este desequilibrio se manifiesta a través de un conjunto de indicadores.

Rossi (2001) presenta indicadores físicos, psicológicos y comportamentales. En los físicos se encuentra aquellos que involucran una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores, musculares, migrañas, insomnio, etc. Los indicadores

psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales del individuo, como por ejemplo la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, entre otros. Entre los indicadores comportamentales se encuentran aquellos que comprenden la conducta de la persona como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento reducción del consumo del alimento, etc.

El conjunto de estos indicadores se manifiestan de manera distinta en variedad, intensidad y variedad en cada persona.

3.1.6.3 Dimensión afrontamiento

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

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

Asimismo, Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985), señalan la importancia de las estrategias de afrontamiento y afirman que éstas son utilizadas de acuerdo a los esquemas que cada persona posee, es decir, cada sujeto tiende a manejar los estilos o estrategias que domine y conoce, ya sea por apredizaje o por descubrimiento en una situación de emergencia.

Además, Cruz y Vargas (2001) afirman que algunos factores genéticos como la constitución genética, la inteligencia, la relación con los padres, el optimismo, las experiencias previas, entre otros, facilitan o predicen la posibilidad que una persona sea eficaz para afrontar afectivamente el estrés.

3.2 Rendimiento Académico

3.2.1 Definiciones

El proceso enseñanza-aprendizaje se denomina rendimiento académico y se plantean en éste el logro de objetivos que se verán reflejados en calificaciones aprobatorias y desaprobatorias. En este sentido, se puede definir al rendimiento académico como el alcance de logros por el estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos logros viene a estar en concordancia con los objetivos planteados por un determinado programa curricular (Mijanovich, 2000).

Asimismo, Pizarro (1985) lo definió como una forma para medir y estimar las capacidades de los estudiantes para adquirir la información brindada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva del estudiante, el autor define el rendimiento académico como la habilidad de éste a responder a estímulos propios de la educación para alcanzar el logro de objetivos planteados de antemano por la institución correspondiente.

De la misma manera, Chadwick (1979) hace hincapié que el rendimiento académico es la expresión de las capacidades y características del estudiante, las cuales son desarrolladas y están en constante actualización por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Añadiendo a esto, Nováez (1986) menciona que el rendimiento académico está ligado a las aptitudes del estudiantes y es la máxima expresión del esfuerzo realizado por éstos durante las actividades académicas.

Por su lado, Kaczynska (1986) señala que el rendimiento académico viene a ser la culminación de todos los esfuerzos realizados por los estudiantes así como también por los maestros y padres involucrados.

Además, se entiende por rendimiento académico al conjunto y nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que consigue el estudiante en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje; se efectúa la valoración del mismo por medio de las evaluaciones que el docente realiza a los educandos de determinado curso, ciclo o nivel educativo, lo que tendría que corresponder con los objetivos, las enseñanzas brindadas y con el desempeño de los estudiantes en todo el proceso (Caldera y Pulido, 2007).

Ruiz (2002) menciona que el rendimiento académico es un fenómeno actual, porque viene a ser la base para medir y determinar la calidad y la cantidad de los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes, además de ser de carácter social, ya que no solo abarca a los estudiantes por defecto, sino a toda la situación docente, a su contexto académico y padres de familia.

El rendimiento académico se resume como el indicador que ayuda a saber con exactitud el nivel de aprendizaje de los estudiantes después de la jornada de estudios y que viene a ser el objetivo central del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.2.2 Modelos teóricos

Entre algunas de las teorías más influyentes del Rendimiento Académico y alcance de metas, se encuentra a Wiener, y su Modelo Atribucional sobre la motivación incorporando el autoconcepto como principal elemento en el estudio de la motivación.

3.2.2.1 Modelo Atribucional de Huit

Huit propone un modelo transaccional del proceso enseñanza-aprendizaje, basado en la teoría de sistemas, que agrupa las variables que intervienen en este proceso en cuatro grandes categorías: 1) el contexto, formado por aquellos factores externos a la clase que pueden

influir en el proceso y los resultados del mismo, tales como las características de la escuela, y los procesos escolares, así como el ambiente del hogar, el nivel educativo de la madre, etc; 2) las características de los alumnos y los profesores antes de su entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la autoeficacia percibida por el profesor, y las capacidades intelectuales de los estudiantes, motivación y estilo de aprendizaje; 3) los procesos dentro de la clase, tales como la conducta del alumno, como el tiempo de aprendizaje efectivo y del profesor tales como la planificación, manejo de la clase y método de enseñanza empleado; 4) el resultado, considerado como la medida del aprendizaje del estudiante, tomada desde fuera del proceso de instrucción o, lo que es lo mismo, una evaluación externa, que se realiza normalmente mediante pruebas de estandarizadas de rendimiento. (Castejón, 2015)

3.2.2.2 Modelo Atribucional de Weiner

Según la teoría atribucional de Weiner (1990) refiere que las distintas interpretaciones y valoraciones que el sujeto realiza de sus propios resultados académicos, está determinado por la motivación que tenga; asimismo, refiere que una secuencia motivacional empieza con un resultado y una reacción afectiva por parte del sujeto. La capacidad, el esfuerzo o la dificultad de la tarea establecen los elementos causales más significativos a los que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos.

González, Valler, Núñez y González-Pienda (1996) ejecutaron una aproximación a la teoría del Modelo Atribucional señalando cuando se considera el autoconcepto un factor predominante en las metas académicas y por ende en el rendimiento académico, se deduce que el cúmulo de creencias, percepciones y cogniciones posee un importante impacto en el alcance de metas y rendimiento académico. Es por ello que la corriente teórica con la cual se vincula este modelo es el cognitivo-conductual. Wiener hace referencia a la importancia que tiene la motivación sobre el aprendizaje, ya que cuando se produce un resultado negativo o

inesperado, el estudiante inicia una búsqueda de las posibles causas que expliquen dicho resultado, para luego producirse reacciones que influyen en la motivación y por ende el empuje para mejorar y alcanzar las metas.

En la misma línea, otros autores tales como Covington y Beery (1976) y Covington y Omelich (1979), también hacen referencia al autoconcepto en el alcance de metas para obtener buen rendimiento académico, debido a las creencias que tienen de sí mismos y las habilidades que consideran poseer. En este sentido Dweck (1986) explica la motivación para el logro de las metas que se plantea cada estudiante, teniendo en cuenta que existen distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento académico. Estas metas se dividen en cuatro tipos: Metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración, metas relacionadas con la valoración social y las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Siendo las dos primeras metas las que se encuentran directamente relacionadas con el rendimiento académico.

<i>Metas relacionadas con la tarea</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la propia competencia (Motivación de competencia.) - Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (Motivación intrínseca). - Actuar con autonomía y no obligado (Motivación de control)
<i>Metas relacionadas con la valoración social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito (Motivación de logro) - Evitar la experiencia de "vergüenza" o "humillación" que acompaña al fracaso (miedo al fracaso).
<i>Metas relacionadas con la valoración social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. - Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
<i>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas. - Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

Figura 1: Metas de Actividad Académica

Fuente: (González, Valle, Núñez y González-Pineda, 1996)

- **Metas de Aprendizaje o Relacionadas con la Tarea**

Esta meta se divide en tres aspectos importantes. Los estudiantes motivados por este tipo de metas son aquellos que tienen el deseo de incrementar su propia competencia, están interesados en la adquisición de nuevos conocimientos, nuevas habilidades y más aprendizaje, sin importar si en el proceso cometen algunos errores. Se infiere entonces que los estudiantes motivados por este tipo de metas, tienen en mente el desarrollo personal y mejora de la capacidad. Por otro lado, aquellos estudiantes que la motivación no se encuentra en el necesariamente en el deseo de capacitarse, sino en el disfrute la tarea en sí misma, el gusto que encuentra cada estudiante a determinada tarea. Finalmente, está el hecho que el estudiante desee sentirse autónomo y alcanzar las metas teniendo propio control de la situación y de su rendimiento sin que personas ajenas a él lo monitoreen. Gonzáles, Valle, Núñez, Gonzáles-Pienda (1996).

- **Metas de Rendimiento o Relacionadas con la Autovaloración del Yo**

Este tipo de meta esta estrechamente relacionada con el autoconcepto, ya que estos estudiantes más allá de aprender, desean obtener buenos resultados con el fin de alcanzar el éxito y experimentar sentimiento positivos de orgullo y satisfacción por los buenos resultados, al recibir valoración positiva tanto de otros como de ellos mismos. Por otro lado, en estos estudiantes también influye la evitación de sentimientos negativos, individuos que por experiencias previas de fracaso y las consecuencias de éstas sobre la percepción de competencia y autoconcepto, manifiestan cierto nivel de temor al fracaso. Entonces, se puede entender que los estudiantes sujetos a metas de rendimiento están centrados en el “yo” mas que en el deseo de aprender, y con buenos resultados académicos poder así demostrar a los demás su competencia y obtener valoraciones positivas. (Gonzáles, Valle, Núñez, Gonzáles-Pienda, 1996).

3.2.3 Factores que determinan el rendimiento académico

Para Haddad (1991), el rendimiento académico está influido por una serie de factores relacionado y no relacionados con la escuela. Por otro, lado Bricklin (1981) refirió que el rendimiento académico es multicausal, ya que está influido por diversos factores socioculturales, económicos y políticos, así como familiares, académicos y personales.

Por su parte, Álvarez (2010) refiere que muchos factores influyen en el rendimiento académico, unos que pertenecen o se encuentran en el mismo estudiante (endógenos), y otros que pertenecen o se encuentran en el mundo circundante (exógenos). Estos factores no actúan aisladamente, por lo cual el rendimiento académico es el resultado de la acción recíproca de lo interno y lo externo.

3.2.3.1 Factores Endógenos

- **Factores Biológicos:**

- Los cuales son tipo de sistema nervioso
- Estado de salud
- Estado nutricional
- En general el estado anatómico y fisiológico de todos los órganos, aparatos y sistemas del estudiante.

- **Factores Psicológicos:**

- Salud mental del estudiante
- Características intelectuales
- Características afectivas
- Lenguaje, etc.

3.2.3.2 Factores Exógenos.

- **Factores sociales:**

- Hogar al que pertenece

- Clase social del estudiante, modo de vida que le es usual
- Tipo de trabajo que realiza
- Nivel educacional que posee, etc.

- **Factores pedagógicos:**

- Autoridad educativa
- El profesor
- El currículum
- Metodología de la enseñanza
- Sistema de evaluación de los recursos didácticos
- Local universitario
- El mobiliario
- Horario académico
- Técnicas de estudio, etc.

- **Factores ambientales:**

- Clase de suelo
- Tipo de clima
- Existencia de parásitos y gérmenes patógenos
- Existencia de sustancias tóxicas que contaminan el agua
- El suelo
- La atmósfera, etc.

Por otro lado, Powell y Arriola (2003) afirman que la motivación tiene un efecto positivo en el rendimiento académico y que ayuda a mejorar el desempeño y calificaciones académicas, sin embargo, el hecho de que los alumnos se encuentren motivados no garantiza que dediquen más tiempo al estudio.

Otro factor influyente viene a ser el establecimiento de metas como lo menciona Bogolin, Harris y Norris (2003), ya que en el contexto del adolescente el establecimiento de metas y la orientación vocacional viene a ser el primer paso para su desarrollo profesional futuro, viniendo a ser una decisión crucial. Es en esta etapa que el adolescente se plantea el alcanzar logros en el futuro y la manera en que desea llegar a cumplirlos. Todo esto lo impulsa a considerar su desempeño o rendimiento académico como importante para obtener buenos resultados en su vida profesional.

Por su parte, Dubois, Bull, Sherman y Roberts (1998) confirman la relación entre el rendimiento académico y la autoestima en adolescentes. En sus estudios se muestra que al comparar estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, se encontró que los últimos manifiestan baja autoestima y conducta delictiva, sentimientos de ineficacia personal y carencia de expectativas profesionales. Felner, et al (1995). Además, se observó que las creencias sobre la efectividad personal y dominio influyen en la percepción que la persona tiene de sí misma. De modo que una persona que confía en sus habilidades para organizar y ejecutar un determinado curso de acción para resolver un problema, es un individuo con altas posibilidades de éxito, resultados que retroalimentan su autoestima por medio de autopercepciones positivas.

3.2.4 Importancia del rendimiento académico

Ticona (2008) menciona que el rendimiento académico es la “tabla imaginaria de medida” para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, de modo que tanto los docentes, padres y los mismos estudiantes puedan saber el nivel de conocimientos que alcanzaron. Ya que involucran las notas o indicadores de certificación de logros que viene a ser no solo la mejor guía sino la más accesible para definir el rendimiento académico (Beltrán y La Serna).

Viene a ser importante no solo para las personas directamente involucradas sino también para la institución ya que de esta manera y por medio del rendimiento académico, ésta puede determinar si se está cumpliendo con los objetivos educativos planteados.

3.3 Adolescencia

En el siglo XIII la adolescencia aparece con el término “pubertad” que proviene del latín “pubertas” y que hace referencia a la aparición del vello viril y púbico en una edad determinada. De acuerdo con Dominguez (2008) este acontecimiento distingue a la adolescencia como una etapa vital en la vida del ser humano, ya que ocurren diversos cambios biológicos y preparan al sujeto para la procreación y cumplir con cometidos concernientes a la vida adulta, ya sea en el ámbito profesional como en sus relaciones interpersonales con las personas que la rodean.

Teniendo en cuenta la base de los resultados del desarrollo de la personalidad logrados en periodos anteriores, en esta etapa se percibe la aparición del pensamiento conceptual teórico, mejor nivel de autoconciencia, refuerza la formación de la identidad, surge una autovaloración más constituida, asimismo ideales abstractos de preferencias profesionales, a pesar que en muchas ocasiones profesión elegida no constituya un componente central de su motivación.

3.3.1 Etapas de la adolescencia

Bozhovich (1987) define a la adolescencia como una edad escolar media que va desde los 11-12 años a 13-14 años de edad, y la juventud o edad escolar superior empieza desde los 14 a 18 años de edad. Por otro lado, Bee y Mitchell (1984) señalan que los confines de la adolescencia comprende entre los 12 y 18 años y que la juventud de 18 a 22 años a más.

Por otro lado, Kon (1990) señala la existencia de juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente. Del mismo modo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEFF (2011) refiere que las grandes

diferencias físicas y psicológicas de los adolescentes se dividen en dos etapas, como son la adolescencia temprana (10 – 14 años) y la adolescencia tardía (15 –19 años) .

3.3.1.1 Adolescencia temprana

Se extiende desde los 10 hasta los 14 años de edad, en la cual se presentan cambios físicos en el individuo el cual está acompañado de un crecimiento acelerado, como también las características de los órganos sexuales y otras características secundarias, estos cambios son muy visibles es por ello que en muchas ocasiones esto puede ser causante de ansiedad. Respecto a los cambios internos, el cerebro experimenta radicalmente un desarrollo eléctrico y fisiológico, de modo que las células cerebrales se duplican en el curso de un año.

3.3.1.2 Adolescencia tardía

Esta etapa abarca desde los 15 hasta los 19 años, en la cual ya se dieron lugar a los cambios físicos más importantes pero el cuerpo aun continua desarrollandose. Es aquí donde las niñas estan expuesta a mayor riesgo de sufrir consecuencias negativas para la salud, así como la depresión, la discriminación y el abuso basado en el género, esto hace que la adolescente este mas vulnerable a experimentar cuadros de ansiedad ya que están sometidas a los estereotipos culturales mediáticos como la belleza femenina. A pesar de los riesgos en ésta etapa, es aquí donde el adolescente establece su propia identidad.

3.3.2 Características

Según Álvarez (2010) en el desarrollo de un adolescente se presentan características agrupadas de acuerdo al área física, psicológica y social, es así que observamos lo siguiente:

3.3.2.1 Desarrollo físico

Con la llegada de la pubertad se producen grandes cambios a nivel físico, y esto se debe principalmente al aumento de secreción hormonal tanto en mujeres con la progesterona y en los varones con la testosterona. Este cambio en las secreciones hormonales serán los

responsables de las transformaciones somáticas que tendrán efecto en el crecimiento y desarrollo sexual del adolescente.

Los cambios físicos traen consigo cambios psicológicos a los cuales el adolescente tiene que adaptarse, en su mayoría, los adolescentes se avergüenzan de su apariencia corporal estando bastante preocupados por los ideales humanos que se presentan en la sociedad. Es en este período en el que deben superar sus preocupaciones con el acné, tamaño de pecho y peso, la aceleración en el ritmo del crecimiento, los cambios rápidos en la imagen física, la maduración de los órganos sexuales, la aparición de características sexuales secundarias como el vello púbico, cambio de voz, entre otras. Es así que en el ámbito académico, los docentes tienen mucha influencia y deben ser cuidadosos al valorar estos cambios y no permitir que afecten su vida afectiva, social o académica de modo que no exista disminución en el desempeño académico y se pase sin problemas el proceso educativo.

3.3.2.2 Desarrollo psicológico

En esta etapa el adolescente pasa por diversos cambios, es ahí cuando se ve la necesidad de adaptación. Busca independizarse del entorno familiar de modo que surgen en ellos ideas propias y actitudes personales, así como el gusto por la discusión y defender sus opiniones aunque está, quizás, vaya en contra de lo establecido; sin embargo, todo esto tiene el único objetivo de obtener intimidad personal. Es en este momento en que el adolescente toma decisiones vitales no solo para el presente sino para el futuro y se plantea perspectivas y metas.

Se produce inestabilidad emocional en la persona, lo que ocupa a menudo el lugar de la razón, son frecuentes los cambios de humor, la falta de control de impulsos y agresividad en algunos casos. Asimismo, se manifiesta la identidad personal, el descubrimiento de los valores, la oscilación entre sentimientos de inferioridad y superioridad por lo cual es preciso

las actividades de autoconocimiento. Se da el desarrollo del lenguaje y su capacidad de comunicación.

3.3.2.3 Desarrollo social

En los primeros años de vida personal y académica, la familia viene a ser el eje principal y casi único referente social del niño; sin embargo, con la entrada de la persona a la adolescencia, este cambia y el entorno social externo se expande de manera rápida, mientras que el entorno familiar se debilita. Esto viene a ser el proceso de independencia e adquisición de autonomía. En este proceso, el adolescente entiende que no es un niño y manifiesta deseos de convertirse en un adulto; sin embargo, sabe que aún no lo es, produciéndose en él sentimientos de inferioridad. Es en este sentido que el adolescente busca compensar esta desventaja adoptando actitudes diferentes hacia los demás y hacia Él mismo. Estas actitudes se manifiestan por medio de negativas a obedecer a la autoridad. Se produce la tendencia a la desobediencia a los padres y profesores con actitudes desafiantes y presuntuosas, el rechazo de las reglas que le inculcaron, espíritu de contradicción, intentos de lograr independencia, deseos de tomar decisiones por sí mismos. Por otro lado, tienden a ser conformistas con las normas de grupo pues se da la necesidad de sentirse aceptados por el grupo y se manifiesta la preocupación por el futuro.

La adolescencia es un período muy difícil y complicado, debido a que se producen cambios tant físicos como psicológicos que pueden afectar de forma decisiva al desarrollo emocional e intelectual de los estudiantes (Alvarez, 2010).

4. Hipótesis de la investigación

4.1 Hipótesis general

Existe relación entre estrés académico y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, 2015.

4.2 Hipótesis específicas

Existe relación entre intensidad del estrés y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, 2015.

Existe relación entre estímulos estresores y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, 2015.

Existe relación entre síntomas y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, 2015.

Existe relación entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, 2015.

5. Definición de términos

Estrés: El estrés es aquella situación en la cual las demandas externas o internas superan nuestra capacidad de respuesta provocándose una alarma orgánica que actúa sobre los sistemas nervioso, cardiovascular, endocrino e inmunológico, produciendo un desequilibrio psicofísico y por consiguiente, la aparición de la enfermedad (López, 2000).

Estrés Académico: Barraza (2006) indicó que cuando el estudiante, en el contexto académico, se ve sometido a una serie de demandas que podrían manifestarse como

estresoras, se produce en ellos un desequilibrio sistémico, un malestar general debido a la situación estresante que consideran amenaza su bienestar, dicho malestar se manifiesta con síntomas, los cuales obligan al estudiante a realizar acciones de afrontamiento al problema.

“El malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales ya sea de carácter interrelacional o intrarelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada” Martínez y Días (2007).

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

Síntomas o Indicadores: Shturman (2005) menciona que ya que el estrés representa un desequilibrio sistémico en la relación entre la persona y el entorno, el conjunto de síntomas viene a ser la manifestación de este desequilibrio experimentado por el individuo debido al malestar. Estos pueden ser de tres tipos: los indicadores físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001).

Técnicas de afrontamiento: Conjunto de que respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras que resultan adaptativas en situaciones estresantes. Méndez, Ortigosa y Pedroche (2005). El afrontamiento como proceso viene a ser variable y es utilizado por el individuo en determinados momentos, en los que percibe en peligro su bienestar, por medio de estrategias defensivas para resolver el problema.

Rendimiento académico: El rendimiento académico puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-

aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los estudiantes. (Caldera y Pulido, 2007).

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Método de la Investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo, correspondiente a un diseño no experimental debido a que se realizará sin manipular premeditadamente las variables independientes, por el contrario, se examinará estos fenómenos tal y como se presentan de manera natural. Por otro lado, es de corte transversal ya que el flujo de recopilación de datos se dará en un tiempo determinado. Además, es de alcance correlacional porque se buscará hallar la relación entre estrés académico y rendimiento académico (Hernández, Fernández y Baptista, 2005).

2. Variables de la Investigación

2.1 Identificación de las variables

2.1.1 Definición Operacional del Estrés Académico

Barraza (2006) indicó que cuando el estudiante, en el contexto académico, se ve sometido a una serie de demandas que podrían manifestarse como estresoras, se produce en ellos un desequilibrio sistémico, un malestar general debido a la situación estresante que consideran amenaza su bienestar, dicho malestar se manifiesta con síntomas, los cuales obligan al estudiante a realizar acciones de afrontamiento al problema.

2.1.2 Definición Operacional del Rendimiento Académico

Se entiende por rendimiento académico al conjunto y nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que consigue el estudiante en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje; se

efectúa la valoración del mismo por medio de las evaluaciones que el docente realiza a los educandos de determinado curso, ciclo o nivel educativo, lo que tendría que corresponder con los objetivos, las enseñanzas brindadas y con el desempeño de los estudiantes en todo el proceso (Caldera y Pulido, 2007).

2.2 Operacionalización de las variables

Tabla 1

Cuadro de operacionalización del estrés académico

Definición operacional	Dimensión	Sub-dimensión	Ítems	Categorías de respuesta
El nivel de estrés académico se mide a través del instrumento Inventario de Estrés Académico SISCO. Presenta los siguientes baremos: Buena: 98-160 Regular : 81-97 Bajo: 32-80	Intensidad del Estrés	Estímulos estresores	1	1 = Nunca 2 = Rara vez 3 = Algunas veces 4 = Casi siempre 5= Siempre
			2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	
	Síntomas	Físicos	11, 12, 13, 14,	
		Psicológicos	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	
		Comportamentales	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	
Estrategias de afrontamiento				

Tabla 2

Cuadro de operacionalización del rendimiento académico

Definición operacional	Dimensión	Ítems	Categorías de respuesta
El nivel de Rendimiento Académico se mide a través del ponderado final de los estudiantes.			1= Bajo 2= Regular 3= Bueno 4= Muy bueno 5= Excelente

3. Delimitación geográfica y temporal

La presente investigación se inició a principios del mes de marzo del año 2015 y se extendió hasta el mes febrero del 2016. Para la ejecución de la misma se tomó en cuenta una

Institución Educativa Privada ubicada en la zona Metropolitana de Lima. Dicha Institución Educativa es un centro de Educación Básica Regular para menores que cuenta con los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria.

4. Participantes

La población seleccionada para la presente investigación estuvo constituida por adolescentes de nivel secundario de una Institución Educativa Privada del Lima Metropolitana de Lima Este. En la investigación participaron 167 estudiantes de 4to y 5to año que cursan el nivel secundario del Colegio Miraflores con un rango de edades de 14 a 17 años de ambos sexos.

Las características sociodemográficas relevantes de la población son alumnos de ambos sexos, entre las edades de 14 a 17 años.

4.1 Criterios de inclusión y exclusión

4.1.1.1 Criterios de Inclusión

- Estudiantes que cursen el cuarto y quinto año del nivel secundario.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes entre las edades de 14-17 años.

4.1.1.2 Criterios de Exclusión

- Estudiantes que no complete la prueba.
- Estudiantes que no cumplan con el rango de edad requerido.
- Estudiantes que no completen los datos sociodemográficos.

4.2 Características de la muestra

Respecto a las características de los participantes, el rango de edad oscila entre 14 a 17 años, del cuarto y quinto de secundaria, del género masculino y femenino, con diversas religiones tales como católicos, adventistas, entre otros.

Tabla 3

Análisis de frecuencia de las características de los participantes

Datos Sociodemográficos		f	%
Género	Masculino	88	52,7%
	Femenino	79	47,3%
Edad	14	3	1,8%
	15	58	34,7%
	16	82	49,1%
Religión	17	24	14,4%
	Adventista	73	43,7%
	Católico	33	19,8%
Grado Académico	Otros	61	36,5%
	4to	80	47,9%
	5to	87	52,1%

5. Técnicas e Instrumentos de muestra de recolección de datos

5.1 Instrumento

5.1.1 Inventario del Estrés Académico SISCO V2

Se utilizará el instrumento construido y validado por Barraza (2007) en México, con una consistencia interna de 0.90, según el alfa de Cronbach. Está constituido por 33 ítem, el primer ítem evalúa la intensidad del estrés académico, los siguientes 9 ítems pretenden identificar la frecuencia en que la demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, los sucesivos 14 ítems tiene como objetivo medir la frecuencia en que se presentan los síntomas tanto físicos, psicológicos como comportamentales y los últimos 9 ítems procuran medir la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento. El tiempo aproximado de aplicación de este cuestionario es de 10 a 15 minutos.

En el presente estudio se realizó la validación de contenido por criterio de jueces, donde se realizaron algunas mejorías, obteniendo así un 100% en claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo, asimismo en sus dimensiones se encontró un alfa que oscila entre .782 a .855. Finalmente, mediante el coeficiente R de Pearson se correlacionaron las dimensiones

encontrando una correlación significativa. Por lo cual se puede afirmar que los ítems están consistentemente evaluando constructos equivalentes.

5.2 Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en el mes de noviembre del año 2015, en las aulas de la Institución Educativa De Miraflores y la aplicación del Inventario de Estrés Académico SISCO V2, se realizó de forma colectiva tanto a 4to y 5to año de educación secundaria.

En primer lugar, se les facilitó del consentimiento informado por escrito, el cual los hizo conocedores del proceso de la investigación que se lleva a cabo; además, de la importancia de la información recaudada de modo que den su aprobación. Luego de ello, como segundo paso, se dió espacio a las instrucciones, de modo que comprendan con claridad el Inventario de Estrés Académico SISCO V2 para su adecuado desarrollo, siendo el tiempo de aplicación de 10 a 15 minutos.

6. Procesamiento y análisis de datos

El proceso y análisis de los datos recogidos se realizó en primera instancia con la recopilación de información, la cual se obtuvo por medio del Inventario de Estrés Académico SISCO V2. Luego se efectuó el baseado de datos a través del estadístico IBM SPSS 22 para su análisis. Se organizaron en tablas los resultados adquiridos y la interpretación de la información recaudada permitió comprobar las hipótesis planteadas utilizando el estadístico chi cuadrada para hallar la intensidad de estrés académico y el estadístico R de Spearman

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

1.1 Análisis Descriptivo

1.1.1 Nivel de Estrés Académico

En la tabla 4, se aprecia que el 30.5% y 29.3 de los estudiantes presentan una intensidad moderada y medianamente baja de estrés académico respectivamente; además, solo un 8.4% muestra alta intensidad de estrés académico.

Tabla 4

Nivel de Intensidad de Estrés Académico

Intensidad de estrés académico	n	%
Bajo	27	16.2
Medianamente bajo	49	29.3
Medio	51	30.5
Medianamente alto	26	15.6
Alto	14	8.4

Niveles de estrés académico en adolescentes de 14 a 17 años.

En la tabla 5 se evidencia con respecto a las 3 dimensiones, Estresores (56.9%), Síntomas (47.9%) y Estrategias de Afrontamiento (51.5%), se ubican un nivel moderado, quiere decir, que los estudiantes valoran como estresores a los estímulos académicos, manifiestan síntomas de estrés académico en respuesta a los estímulos estresores y presentan también en mediano grado el uso de las estrategias de afrontamiento respectivamente.

Tabla 5

Niveles de estrés académico en adolescentes de 14 a 17 años.

	Alto		Moderado		Bajo	
	n	%	N	%	N	%
Estresor	28	16.8	95	56.9	44	26.3
Síntoma	40	24	80	47.9	47	28.1
Síntomas Físicos	38	22.8	86	51.5	43	25.7
Síntomas Psicológicos	35	21	89	53.3	43	25.7
Síntomas Comportamentales	40	24	84	50	43	25.7
Estrategia Afrontamiento	39	23.4	86	51.5	42	25.1

1.1.2 Niveles de Estrés Académico según datos sociodemográficos

Niveles de estrés académico según grado académico

En la tabla 6, con respecto a la dimensión estresores, el 22.5% de los estudiantes del 4° año se ubican en la categoría alto, es decir, que frecuentemente valoran los estímulos académicos como estresores; sin embargo, de los educandos de 5° año, el 31% se ubicó en la categoría bajo. En cuanto a la dimensión síntomas, el 38.8% y 23% de los estudiantes de 4° y 5° año se ubican en la categoría bajo; en este sentido, no manifiestan con frecuencia síntomas de malestar con respecto a los estímulos propios del ámbito académico. Además, se encontró que el 31.5% de los estudiantes de 4° año y el 19% del 5° año se encuentran en la categoría bajo respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento; esto indica que los estudiantes no utilizan con frecuencia estrategias que los ayuden a contrarrestar el malestar producido por las situaciones estresoras.

Tabla 6

Niveles de estrés académico según grado académico.

Estrés académico	Grado académico			
	4°		5°	
	n	%	n	%
Estímulos estresores				
Bajo	17	21.3	27	31
Medio	45	56.3	50	57.5
Alto	18	22.5	10	11.5
Síntomas				
Bajo	27	33.8	20	23
Medio	31	38.8	49	56.7
Alto	22	27.5	18	20.7
Estrategias de afrontamiento				
Bajo	25	31.5	17	19.5
Medio	32	40	54	62.1
Alto	23	28.7	16	18.4

Niveles de estrés académico según edades

En la tabla 7, en la dimensión estímulos estresores se aprecia que el 100% de los estudiantes de 14 años se ubican en un nivel medio. Por otro lado, en la dimensión síntomas y estrategias de afrontamiento, el 66.7% de los participantes, se ubican en un nivel alto. En cuanto a los estudiantes de 15 años, el 50% se ubica en un nivel medio de la dimensión estresor, el 39.7% y el 37.9% se ubican en la categoría medio en las dimensiones síntomas y estrategias de afrontamiento. Asimismo, en los estudiantes de 16 años el 61% se ubica en la categoría medio de la dimensión estímulos estresores, el 56.1% presenta niveles medios de la dimensión síntoma y el 56.1% presenta niveles medios de la dimensión estrategias de afrontamiento. Finalmente, los estudiantes de 17 años el 54.2%, el 41.7% y el 58.3% se ubican en la categoría medio según las dimensiones ya mencionados anteriormente.

Tabla 7

Niveles de estrés académico según edades

	Edades							
	14		15		16		17	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estímulos estresores								
Bajo	-	0.0	14	24.1	22	26.8	8	33.3
Medio	3	100.0	29	50	50	61	13	54.2
Alto	0	0.0	15	25.9	10	12.2	3	12.5
Síntomas								
Bajo	-	-	19	32.8	20	24.4	8	33.3
Medio	1	33.3	23	39.7	46	56.1	10	41.7
Alto	2	66.7	16	27.6	16	19.5	6	25
Estrategias de afrontamiento								
Bajo	-	-	19	32.8	17	20.7	5	20.8
Medio	1	33.3	22	37.9	48	58.5	14	58.3
Alto	2	66.7	17	29.3	17	20.7	5	20.8

Niveles de estrés académico según género

En la tabla 8, se observa que un 34.2% de mujeres que se ubican en el nivel alto de la dimensión síntomas ya que estas suelen estar más al pendiente de de sus labores académicas a diferencia de los varones donde el 30.7% se ubican en la categoría baja con respecto a esta dimensión.

Tabla 8
Niveles de estrés académico según género

Estrés académico	Género			
	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Estímulos estresores				
Bajo	23	26.1	21	26.6
Medio	52	59.1	43	54.4
Alto	13	14.8	15	19
Síntomas				
Bajo	27	30.7	20	25.3
Medio	48	54.5	32	40.5
Alto	13	14.8	27	34.2
Estrategias de afrontamiento				
Bajo	19	21.6	23	29.1
Medio	52	59.1	34	43
Alto	17	19.3	22	27.8

1.1.3 Nivel de Rendimiento Académico

Según los resultados obtenidos con respecto al rendimiento académico, en la tabla 9 muestra que el 53.3% de los estudiantes tienen rendimiento académico bueno, sin embargo, otro porcentaje considerable manifiesta niveles regulares (39.5%). Esto indica que los estudiantes en su mayoría han alcanzado los aprendizajes planteados según grado escolar.

Tabla 9

Niveles de Rendimiento Académico en adolescentes de 14 a 17 años.

	Rendimiento Académico	
	n	%
Bajo	3	1.8
Regular	66	39.5
Bueno	89	53.3
Muy Bueno	9	5.4
Excelente	-	-

Niveles de rendimiento académico según grado académico

En la tabla 10, se muestra que el 6.9 % de los estudiantes que cursan el 5to año de secundaria presentan un alto rendimiento académico, y el 65.5% un rendimiento bueno.

Respecto a los estudiantes que cursan el 4to año de secundaria, se puede apreciar que un 40% presentan un rendimiento académico bueno, y un 53.8 % se ubica en la categoría de regular

Tabla 10

Niveles de rendimiento académico según grado académico.

Rendimiento Académico	Grado Académico			
	5°		4°	
	n	%	n	%
Bajo	1	1.1	2	2.5
Regular	23	26.4	43	53.8
Bueno	57	65.5	32	40
Muy bueno	6	6.9	3	3.8

Niveles de rendimiento académico según edades

Según las edades de la población, se evidencia en la tabla 11 que el 33.3% y 56.9% de los estudiantes de 14 y 15 años respectivamente presentan un rendimiento académico regular; además, se encuentra que el 62.2% y el 62.5% de los estudiantes de 16 y 17 años se ubicaron en la categoría bueno.

Tabla 11

Niveles de rendimiento académico según edades

Rendimiento Académico	Edades							
	14		15		16		17	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bajo	1	33.3	1	1.7	1	1.2	0	0.0
Regular	1	33.3	33	56.9	25	30.5	7	29.5
Bueno	1	33.3	22	37.9	51	62.2	15	62.5
Muy bueno	0	0.0	2	3.4	5	6.1	2	8.3

Niveles de rendimiento académico según género

En la tabla 12 se observa que el 8.9% de las mujeres presentan un rendimiento académico a muy bueno a diferencia de los varones donde sólo el 2.3% se ubica en esta categoría; también, se halló que el 54.4% de féminas y el 52.3% de varones alcanzaron un rendimiento académico regular, evidenciando así que la mayoría de los participantes presentan un adecuado rendimiento académico.

Tabla 12
Niveles de rendimiento académico según género

Rendimiento Académico	Género			
	Femenino		Masculino	
	n	%	n	%
Bajo	0	0.0	3	3.4
Regular	29	36.7	37	42.0
Bueno	43	54.4	46	52.3
Muy bueno	7	8.9	2	2.3

1.2 Prueba de normalidad de dos variables

El propósito de esta investigación es realizar un análisis correlacional. En ese sentido, la tabla 13 muestra la prueba bondad de ajustes de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Según los datos correspondientes a las variables de estudio, en su mayoría, no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.05$). Por lo tanto, para el análisis de correlación correspondiente se empleará estadística no paramétrica.

Tabla 13

Prueba de bondad de ajuste a la curva para las variables de estudio.

Instrumentos	Variables	Media	D.E	K-S	p
Estrés Académico	Estímulos estresores	27.73	5,.10	.084	.006
	Síntomas	33.38	8.843	.056	.200
	Estrategias de Afrontamiento	29.05	6.675	.054	.200
Rendimiento Académico	Ponderado Final	14.71	1.899	.148	.000

1.3 Asociación y correlación entre estrés académico y rendimiento académico.

Como se puede apreciar en la tabla 14, el coeficiente de asociación de Chi-cuadrada indica que no existe asociación entre la intensidad del estrés y el rendimiento académico en estudiantes del 4to y 5to año de educación secundaria ($X^2 = 13.718$; $p < .319$).

Tabla 14

Coeficiente de asociación entre intensidad del estrés y rendimiento académico.

	X^2	gl	p
Intensidad del Estrés	13,718	12	.319

Como se aprecia en la tabla 15 el coeficiente de correlación de Spearman indica que no existe correlación entre el estrés académico y el rendimiento académico ($r=.139$, $p=.01$). Es decir que el estrés académico no se vincula con el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, no se encontró correlación entre las dimensiones estresores y síntomas; sin embargo, se reveló que existe una correlación moderada y altamente significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico ($r=.333^{**}$, $p=.000$).

Tabla 15

Coeficiente de correlación entre estrés académico y rendimiento académico.

Estrés Académico	Rendimiento Académico	
	rho	p
Estímulos estresores	.011	.885
Síntomas	-.067	.338
Estrategias de Afrontamiento	.333**	.000

2. Discusión

En cuanto a la relación entre estrés académico y rendimiento académico de los estudiantes del 4° y 5° año de secundaria, el coeficiente rho de Spearman muestra un grado de intensidad de $\rho=.139$, (0,074), que indica que no existe relación significativa, siendo que los estudiantes que presentan dolores de cabeza, somnolencia, problemas de concentración, sentimiento de agresividad, conflictos o tendencia a discutir y aislamiento de los demás presentaron a la vez buen rendimiento académico. Este resultado concuerda con la investigación realizada por Vallejo (2011), quien no encontró relación entre las variables mencionadas refiriendo que las técnicas de afrontamiento que posee una persona le ayuda a realizar de manera eficaz las diversas demandas académicas, es por ello que se observa que el nivel de intensidad de estrés académico en los estudiantes de la presente investigación no están relacionadas con el rendimiento académico, debido a que existen otros factores u otras variables que podrían ayudar a que se desenvuelvan adecuadamente frente a situaciones

estresantes; tales factores podrían ser la motivación, el autoconcepto (Weiner, 1990) y las ya mencionadas técnicas de afrontamiento (Vallejo, 2011).

Respecto al análisis de la dimensión estímulos estresores y rendimiento académico, se aprecia que los estudiantes con buen rendimiento académico no evaluaron a los estímulos académicos como estresores. Por ello, el coeficiente rho de Spearman mostró un grado de intensidad de $\rho = .011$, $p = 0,885$ lo que evidencia que no existe correlación entre la dimensión y la variable. Es decir, que los estímulos estresores en este caso, la competencia con los compañeros, el tipo de trabajos que piden los profesores, la participación en clase o no entender bien los temas abordados en clase, no están relacionados al rendimiento académico. Esto debido a que los estudiantes al momento de valorar los estímulos como estresores, no los perciben como situaciones que amenazan su bienestar y por ende el rendimiento académico que manifiestan es favorable. Lazarus y Folkman (1984) respaldan los resultados encontrados en la presente investigación, ya que recalcan que si la mayoría de estudiantes se percibe como medianamente estresados, se podría inferir que éstos han aprendido a enfrentar de manera adecuada las demandas académicas y por este motivo al ser evaluadas por ellos, no las consideran como amenazantes de su bienestar, es decir, que están tolerando, minimizando, aceptando e incluso ignorando aquello que no pueden dominar. Esta evaluación es realizada de acuerdo a las creencias, percepción y estilos de pensamiento de cada estudiante, lo que hace cambiante la relación entre estrés académico y rendimiento académico. Es decir, que los estudiantes no consideran como estímulos estresores o amenazantes situaciones tales como la personalidad de los maestros, los tipos de trabajos que son requeridos, la participación en clase y competencia con los compañeros debido a que le restaron importancia a estos para centrarse netamente en los estudios y probablemente también se puede inferir debido a cierto grado de madurez alcanzado, para su edad por lo cual

les permite tener más seguridad al desarrollarse académicamente sin sentir la necesidad de compararse con sus pares.

Respecto a la dimensión síntoma y rendimiento académico, se evidenció que no existe relación entre esta dimensión y la variable, puesto que el coeficiente rho de Spearman muestra un grado escaso de intensidad de $r=,067$, $p=,338$. En este sentido, se evidencia que a pesar de los síntomas que se puedan experimentar por el estrés, esto no determinan los niveles de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes ya que puedan estar interfiriendo otros factores como la actitud del adolescente y su motivación al estudio (Weiner, 1990). En este sentido, Martínez y Díaz (2007) hacen referencia que el estrés puede ser sano o insano, señalando que el primero ayuda al estudiante a proyectarse positivamente a pesar de los síntomas que se manifiesten en el, por lo cual el estudiante se ve motivado y muestra disposición en aprender y crecer como persona. Los resultados encontrados se asemejan a lo hallado por Quevedo y Quevedo (2011) en una muestra parecida, donde no se encontró relación entre los síntomas del estrés como es el trastornos del sueño respecto al rendimiento académico. Sin embargo, en otras investigaciones, como en las realizadas por Kelly, Kelly y Clanton (2001), Vincent y Walker (2001) y Meijer y Van de Wiltenboer (2004) se afirma que a mayor síntomas de estrés, menor será el rendimiento académico, sin embargo, dicha afirmación no se cumple en esta investigación ya que no se observa diferencias significativas entre los estudiantes con mayores síntomas de estrés y su rendimiento académico. Lo cual difiere de la presente de la presente investigación.

Finalmente, respecto al análisis entre la dimensión estrategias de afrontamiento y rendimiento académico, se halló que sí existe relación moderada y altamente significativa entre la dimensión y la variable ($\rho=,333^{**}$, $p=,000$). De acuerdo a este resultado se puede inferir que las estrategias de afrontamiento podrían estar cumpliendo una función moderadora entre el estrés académico y el rendimiento académico, es decir, que los estudiantes que

tienden a utilizar determinadas estrategias en situaciones diversas presentan una mayor capacidad para desempeñarse adecuadamente frente a una actividad escolar. Siguiendo esta misma línea de pensamiento Vásquez y Ring (1996) señalan que la persona puede manejar diferentes estrategias posibles de afrontamiento ante una situación estresante. Asimismo Bogolin, Harris y Norris (2003), Felner, Brand, Dubois, Adan, Mullhall y Evans (1995) mencionan que en el contexto del adolescente el establecimiento de metas y la percepción que el estudiante tiene de sí mismo viene a ser el primer paso para su desarrollo profesional futuro, ya que es en esta etapa donde se plantea el alcanzar logros en el futuro y la manera en que desea llegar a cumplirlos. Todo esto lo impulsa a considerar su desempeño o rendimiento académico como importante para obtener buenos resultados en su vida profesional. Asimismo, una persona que confía en sus habilidades para organizar y ejecutar un determinado curso de acción para resolver un problema, es un individuo con altas posibilidades de éxito, resultados que retroalimentan su autoestima por medio de autopercepciones positivas.

Los resultados de la investigación son idénticos al estudio realizado por Ortiz, Tafuya, Farfán y Jaimes (2012) en estudiantes universitarios, quienes encontraron que la estrategia más aplicada por los estudiantes fue solución de problemas, la cual está vinculada con las estrategias cognitivas y conductuales que conllevan a la eliminación del estrés.

De acuerdo a los resultados encontrados se puede inferir que las estrategias de afrontamiento podrían estar cumpliendo una función moderadora entre el estrés académico y el rendimiento académico, lo cual explica de manera general porque no hay relación entre intensidad, síntomas y percepción del estímulo demandante, debido a que estos tres no están relacionados de manera directa con el rendimiento académico, sin embargo se podría que existe una relación indirecta en el estudio de las estrategias de afrontamiento, tomando en cuenta que las

variables moderados son variables que intervien en dos variables y que esta puede reducir, anular la relación entre estas.

Capítulo V

Conclusión y Recomendaciones

1. Conclusiones

En relación al objetivo general, no se encontró relación significativa entre estrés académico y rendimiento académico en estudiantes de una Institución Educativa Particular de Lima Metropolitana ($\rho=.139$, $p=0,074$). Debido a que el rendimiento académico es multifactorial en este sentido, se concluye que el estrés académico no es un determinante para el rendimiento académico.

Concerniente al primer objetivo específico, no se encontró relación significativa entre estímulos estresores y rendimiento académico, ($\rho=.011$, $p=0,885$), lo que significa que los estudiantes al momento de valorar los estímulos, no los perciben como situaciones estresoras o que amenazan su bienestar y por ende el rendimiento académico que manifiestan es bueno. Esto se debe probablemente a que los educandos han aprendido a enfrentar de manera adecuada las demandas académicas y pueden tolerar, minimizar, aceptar e incluso ignorar aquello que no pueden dominar.

En cuanto al objetivo específico concerniente a la dimensión síntomas, no se encontró relación significativa entre esta dimensión y el rendimiento académico ($\rho=.067$, $p=.338$). Es decir, que los síntomas del estrés como la actitud del adolescente y su motivación al estudio, no se vincula con el rendimiento académico en esta población particular.

Finalmente, respecto a la relación entre dimensión estrategias de afrontamiento y rendimiento académico se halló relación moderada y altamente significativa entre ambos ($\rho=.333^{**}$, $p=.000$) concluyendo de este modo que los adolescentes con buen rendimiento académico presenta adecuadas estrategias de afrontamiento.

2. Recomendaciones

Para futuras investigaciones se debe utilizar otro instrumento que rinda diferentes estímulos estresores y preocupaciones características de los estudiantes de estas edades.

Realizar réplicas, tomando en cuenta la ampliación de los participantes, para corroborar o diferenciar los resultados.

Con base a los resultados encontrados en la presente investigación, se invita a tomar en cuenta otras variables que podría estar relacionadas con el rendimiento académico, como el clima familiar, la motivación, la autoestima, la inteligencia e incluso el consumo de sustancias psicoactivas.

Se recomienda realizar estudios comparativos en estudiantes del mismo rango de edades en en Instituciones Privadas y Estatales, con el objetivo de identificar las diferencias de resultados.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en cuanto a las estrategias de afrontamiento, se recomienda a la institución brindar más información a los estudiantes sobre las muchas estrategias de afrontamiento para el estrés, de modo que los ellos cuenten con diversas formas de frente.

Incrementar la participación en la actividades programadas para lo padres como escuela para padres, consejería, talleres socioemocionales y psicoeducativos respecto al rol que se debe cumplir en la educación con los hijos.

Referencias

- Albuja, M. (2012). *Respuesta de Estrés y Estrategias de Afrontamiento frente al Proceso de Ejecución de Tesis en Alumnos de Quinto Año*. Recuperado de <http://200.93.225.12/handle/25000/2171>
- Amigo, V.I. (2000). *El precio biológico de la civilización*. España: RGM.
- Álvarez, J (2010). *Características del desarrollo psicológico de los adolescentes*.
Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAR EZ_JIMENEZ_01.pdf
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cintas de Moebio*, 3, 40-49.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bermúdez, S., Durand, M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S., Ramirez, A., Ramirez, J., Trejos, J., Castaño, J. y Gonzales, S. (2008). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de medicina. *Revista MedUNAB*, 9(3), 198-205. Universidad de Manizales, Colombia.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/19028/18052
- Bee, H. y Mitthel. S. (1984). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México, México: Editorial Harla.

- Beltran, A. y La Serna, K. (2015). *¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario?* Recuperado de http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD0915%20-%20Beltran_La%20Serna.pdf
- Bricklin, B. (1981). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Bogolin, L., Harris, L. & Norris, L. (2003). *Improving student writing through the use of goal setting*. Master of Arts Action Research Project. U.S. Illinois: Saint Xavier University.
- Bozhovich, L. (1987) *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis*. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Rusia, Moscú: Antología. Editorial Progreso.
- Caldera, J. y Pulido, B. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(2), 77-82. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Canessa, B. (2000). Adaptación de la prueba “Escalas de afrontamiento para adolescentes” en escolares entre 14 y 17 años de edad de diferente sexo y nivel socioeconómico. (Tesis de Licenciatura). Lima, Perú: Universidad de Lima.
- Campo-Arias, A., Gonzáles, S., Sánchez Z., Rodríguez, D., Dallos C., y Díaz-Martínez L. (2005). Percepción del rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional de Bucaramanga, Colombia. *Arch Pediatr Urug*, 76(1), 21-26.
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo Explicativo del Bajo Rendimiento Escolar: Un Estudio con Adolescentes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159.
- Castejón, J. (2015). *Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Alicante, España: Editorial Club de Aprendizaje.

- Colbert, D (2011). *The New Bible for Stress*. Lake Mary: Charisma House
- Colle, R. (2002). *¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación?*. Santiago de Chile, Chile: Editorial San Pablo.
- Covington, V. y Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, V. y Omelich, C. (1979). Are causal attribution causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001). *Estrés; entenderlo es manejarlo*. México D.F, México: Editorial Alfa Omega.
- DuBois, D., Bull, C., Sherman, M. y Roberts, M (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Dumont, M., LeClerc, D., & Deslandes, R. (2003). Personal resources and psychological distress in association with the school performance and stress of fourth secondary students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(4), 254-267.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232529071_Motivational_Processes_Affecting_Learning
- Feld, L. (2011). *Student Stress in High-Pressure College Preparatory Schools*. Thesis for Degree Bachelor on Psychology. Connecticut, USA: Wesleyan University.
- Feldman, L. Goncalves, L. Chacón-Puignau, G. Zaragoza, J. Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Psicología y salud*, 7(3), 739-751.

- Felner, D., Brand, S., DuBois, D., Adan, M., Mulhall, F y Evans, G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environment experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00905.x/abstract>
- Gonzales, J. Lema, S. y Vargas, J. (2007). *Factores psicosociales asociados al estrés en estudiantes de bachillerato y primaria de siete colegios oficiales del municipio de Chía*. Tesis de bachiller en Psicología. Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con el estrés escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- Haddad, W.D. (1991). Efectos educacionales y económicos de las prácticas de promoción y reprobación. En: Latapí, P (Eds). *Educación y Escuela, Lecturas*
- Hernández, J., Polo, A. y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(3), 159-172.
- Holroyd, A. y Lazarus, R. (1982). *Stress, coping and somatic adaptation*. New York, USA: Free Press.
- Ivancevich, M., Mattenson, J. y Mattenson, M. (1989). *Estrés y trabajo: Una perspectiva gerencial*. México D.F, México: Editorial Trillas.
- Kelly, W., Kelly, K. & Claton, R. (2011). The relationship between sleep length and grade-point average among college students. *College Student Journal*, 35(1), 84-86. Recuperado de http://al.phobos.apple.com/us/r30/CobaltPublic/v4/4a/b9/97/4ab997e8-12b0-22d0-1120-e54ea79c3d0e/215-4929907074434892796-The_Relationship_Between_Sleep_Lenght_and_Grade_Point_Average.pdf

- Kon, I. (1990) *Psicología de la Edad Juvenil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Labrador, F. (1995). O Stress. Lisboa, Brasil: Ediciones Temas da Actualidade
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the copin process*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Apraissal and Coping*. New York, USA: Springer Publishing Company.
- López, D (2000). *Estrés. Epidemia del siglo XXI*. Argentina: Lumen.
- López, M (2008). *Cuando el estrés toca el universo infantil altera su desarrollo físico y emocional*. Recuperado de <http://wwwin4mex.com.mx>
- López, P. (2012). *Estrés, Cuerpo y Terapia Gestalt*.
Recuperado de
<http://pacolopezreyes.com/blog/estres-y-terapia-gestalt/>
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Ventanilla*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Revista Educación y Educadores*, 10(2), 11-22. Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Revista Educación y Educadores*, 10(2), 11-22.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>

- Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 212-236. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531335.pdf
- Martínez-Otero. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 2-9.
- Meijer, A. y Van den Wittenboer, G. (2004). The Joint contribution of sleep, intelligence and motivation to school performance. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 95-106. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223782695_The_Joint_contribution_of_sleep_intelligence_and_motivation_to_school_performance
- Méndez, F., Ortigosa, J. y Riquelme, A. (2009). Afrontamiento psicológico de los procedimientos médicos invasivos y dolorosos aplicados para el tratamiento del cáncer infantil y adolescente: la perspectiva cognitiva-conductual. *Psicooncología*, 6(2), 413-428. Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/psic/article/download/.../15181
- Mijanovich, M. (2000). Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura. Tesis Doctoral, Lima: Perú.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes del estrés de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*. México D.F, México: Thompson Editores.
- 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>
- Pineda, P. y Rentería, S. (2002). *Estrés, motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes que trabajan*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). México D.F: Universidad Autónoma de México.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis de Magister en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Quevedo, V. y Quevedo, R. (2011). Influencia del grado de somnolencia, cantidad y calidad se sueño sobre el rendimiento académico en adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(1), 49-65.
- Reynoso, E y Seligson, N. (2005). *Psicología Clínica y Salud, un enfoque conductual*. México D.F.: Manuel Moderno.
- Rodríguez, D. (2002). *Gestión Organizacional*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7).
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, Madrid: De Cecchi.
- Sardín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid, España: Klinik.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Selye, H (1975). *Tensión sin angustia*. Guadarrama: Madrid.
- Solorzano, M. y Ramos, N. (2006). Rendimiento Académico y estrés académico de los estudiantes de E.A.P de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (Semestre I-2006). *Revista de Ciencias de la Salud*, 1, 34-38.

- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México D.F, México: Editorial EDAMEX.
- Tolentino, S. (2009). *Perfil de estrés académico en alumnos de Licenciatura en Psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Octopan*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Octopan: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *La adolescencia, una época de oportunidades*.
Recuperado de
http://www.unicef.org/ecuador/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf
- Vallejo, L. (2011). *Relación entre estrés académico y rendimiento académico en estudiantes de la carrera química farmacéutica-biológica de la UNAM*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. México D.F, México: Universidad Pedagógica Nacional.
Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/28007.pdf>
- Vásquez, C. y Ring, J. (1996). Estrategias de afrontamiento ante la depresión: un análisis de su frecuencia y utilidad mediante el *Coping Inventory of Depresión (CID)*. *Psicología Conductual*, 4(1), 9-28. Recuperado de
[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/1996-Estrategias%20afrontamiento%20\(CID\).pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/1996-Estrategias%20afrontamiento%20(CID).pdf)
- Vincent, N. y Walker, J. (2001). Anxiety sensitivity: Predictor of sleep-related impairment and medication use in chronic insomnia. *Depression and Anxiety*, 14, 238-243.
- Vogel, H. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *Neuropsychobiology*, 13, 129-135.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-13771-001>

White, E. (1855). Testimonios para la Iglesia. California, USA .

Anexos

Anexo 1

Propiedades Psicométricas de la variable Estrés académico

Tabla 16

Estimaciones de consistencia interna del inventario de estrés académico

Dimensiones	N° de Ítems	Alpha
Estresor	9	,782
Síntoma	14	,855
Estrategias de Afrontamiento	9	,843
Estrés Académico	32	,835

Tabla 17

Correlaciones sub-test del inventario de estrés académico

Dimensiones	Test	
	R	P
Estresor	,792**	,000
Síntoma	,754**	,000
Estrategias de Afrontamiento	,419**	,000

Anexo 2

Formato de Validación por Jueces

PRUEBA PARA LA EVALUACION DEL CONOCIMIENTO FONOLOGICO - PECO **INSTRUMENTO PARA FINES ESPECIFICOS DE LA VALIDACION DE CONTENIDO (JUICIO DEL EXPERTO)**

Nº	Bloques e ítems	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del ⁴ Constructo		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 1: Estresores										
1	La competencia con los compañeros del grupo									
2	Sobrecargas de tareas y trabajos escolares									
3	La personalidad y el carácter del profesor									
4	Las evaluaciones del profesor (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)									
5	Problemas con de horario de clases									
6	El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)									
7	No entender los temas que se abordan en la clase									
8	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)									
9	Tiempo limitado para hacer el trabajo									
10	Otra _____ (Especifique)									
Dimensión 2: Síntomas										
Sub Dimensión 1: Síntomas										
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Sugerencias
11	Trastornos del sueño									
12	Fatiga crónica (cansancio permanente)									
13	Dolores de cabeza o migrañas									
14	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea									
15	Problemas con de horario de clases									
16	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.									
17	Somnolencia o mayor necesidad de dormir									

		Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del ⁴ Constructo		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Sub Dimensión 2: Síntomas Reacciones psicológicas										
18	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)									
20	Sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento)									
21	Ansiedad, angustia o desesperación									
22	Dolores de cabeza o migrañas									
23	Problemas de concentración									
24	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad									
Sub Dimensión 3: Síntomas o Reacciones comportamentales										
25	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir									

26	Aislamiento de los demás									
27	Desgano para realizar labores escolares									
28	Aumento o reducción del consumo de alimentos									
29	Otra _____ (Especifique)									
Dimensión 3: Estrategias		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Sugerencias
30	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)									
31	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas									
32	Concentrarse en resolver la situación preocupante									
33	Elogios a sí mismo									
34	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)									
35	Búsqueda de información sobre la situación									
36	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa									
37	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación preocupante)									
38	Tiempo limitado para hacer el trabajo									
39	Otra _____ (Especifique)									

Anexo 3

Inventario SISCO del Estrés Académico V2

Nombres y Apellidos:

Grado académico:

Edad:

Religión:

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

<input type="checkbox"/>	SI
<input type="checkbox"/>	NO

En caso de seleccionar la alternativa “NO” el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “SI”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

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

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Dimensión Estresores

3. En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situación:

	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecargas de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones del profesor (exames, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
Problemas con de horario de clases					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

Dimensión Síntomas (Reacciones)

4. En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso

Subdimensión: Síntomas o Reacciones físicas					
	Nunca	Rara Veza	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
Trastornos del sueño					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Subdimensión: Síntomas o reacciones psicológicas					
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Subdimensión: Síntomas o reacciones comportamentales					
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

Dimensión Estrategias

5. En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Concentrarse en resolver la situación preocupante					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa					
Ventilación y confidencias)verbalización de la situación preocupante)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

Anexo 4

Consentimiento

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de estudio, así como su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por García Pérez Raquel y Ríos Ríos Geandrina Kassandra, de la Universidad Peruana Unión. La meta de este estudio es establecer si existe relación significativa entre Estrés Académico y Rendimiento Académico en los estudiantes de una Institución Privada de Lima Este. Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá completar un cuestionario, esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La información que usted recogerá es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede realizar preguntas en cualquier momento durante su participación en el.

Agradecemos de antemano su participación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ acepto participar voluntariamente en ésta investigación, conducida por García Pérez Raquel y Ríos Ríos Geandrina Kassandra. He sido informado (a) que el objetivo de este estudio es establecer si existe relación significativa entre Estrés Académico y Rendimiento Académico en los estudiantes de una Institución Privada de Lima Este.

Asimismo, me han indicado que completaré un cuestionario, el cual tomará 15 minutos y que además puedo realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de ésta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito.