



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

TESIS DE GRADO

Estrés Académico y Estrategias de Afrontamiento en alumnos universitarios de la Facultad de Psicología en la Universidad Abierta Interamericana (UAI)

TUTORA: Torre, Valeria

TESISTA: Ovelar, Micaela Belén B000016492-P1 (micaoavelar01@gmail.com//Cel. 1122987042)

SEDE: Berazategui. Turno mañana

TÍTULO A OBTENER CON LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS: Licenciatura en Psicología

FECHA: Febrero de 2023

ÍNDICE

Resumen	4
Abstract	5
Agradecimientos	6
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	7
Introducción	8
Antecedentes	10
Relevancia	16
➤ Relevancia práctica	16
➤ Relevancia Social	17
Objetivos	17
➤ Objetivos generales	17
➤ Objetivos específicos	17
Hipótesis	18
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	19
Estrés	20
Teoría basada en el organismo	20
Teoría del estímulo	21
Teoría de interacción	21
Factores causales del estrés	22
Sucesos vitales intensos y extraordinarios	22
Sucesos menores (vivenciado como estrés diario)	22
Situaciones de tensión crónica	22
Estilos de vida	23
Estrés académico	23
Modelo Sistémico-Cognoscitivista del Estrés Académico	24
Causas relacionadas al estrés académico	27
Estrategias de afrontamiento	29
CAPITULO III: METODOLOGÍA	32
Diseño	33
Participantes	33
Criterios de inclusión	34

Criterios de exclusión	34
Instrumentos	34
Inventario SISCO del Estrés Académico	35
Escala de Afrontamiento del Estrés Académico [A-CEA]	36
Procedimiento	37
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	38
Análisis de datos	39
Caracterización de la muestra	39
Gráfico 1. Distribución de la variable Sexo en la muestra.	40
Gráfico 2. Distribución de la variable Sede en la muestra	41
Gráfico 3. Distribución de la variable Año de Cursada en la muestra	42
Gráfico 4. Distribución de la variable edad	43
Tabla 1. Alfa de Cronbach.	44
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones evaluadas para el estrés académico y el afrontamiento	44
Tabla 3. Matriz de correlaciones mediante la r de Pearson	45
Tabla 4. Comparaciones según sede para las dimensiones evaluadas.	46
Tabla 5. Comparaciones según género para las dimensiones evaluadas.	47
CAPITULO V: DISCUSIÓN	48
Limitaciones	54
Recomendaciones	55
CAPITULO VI: BIBLIOGRAFIA	56
Referencias bibliográficas	57
ANEXOS	63
Anexo I: Escala de Afrontamiento al Estrés Académico [A-CEA]	63
Anexo II: Inventario: Estrés (SISCO)	66

Resumen

Actualmente el Estrés Académico es un asunto problemático de la salud que se encuentra presente generalmente en alumnos, Monzón (2007) sugiere que presenta consecuencias tanto a corto como a largo plazo y ello puede afectar áreas que van desde la salud física, el estado emocional e incluso las relaciones sociales, y que cada tipo de persona lo experimenta de manera diferente. La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento en alumnos universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) en el año 2022. Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo descriptivo, para lo cual se utilizaron como instrumentos la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico [A-CEA] (Cabanach et al., 2009) y el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza Macías, 2007) aplicados a una muestra de 144 alumnos de Psicología desde el primer año al último. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS. Los resultados demuestran que existe una diferencia significativa con respecto al género en relación al Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento, en el género femenino se hallaron puntajes de estrés más altos. Con respecto al género masculino, se halló que poseen puntajes significativamente más altos en el empleo de reevaluación positiva como estrategia de afrontamiento. También se encontró que existe una diferencia significativa con respecto a las sedes, la sede Lomas de Zamora presenta mayor puntaje en Afrontamiento al Estrés Académico en comparación con la sede de Berazategui.

Palabras claves: Estrés Académico- Estrategias de Afrontamiento- Alumnos universitarios.

Abstract

Academic stress is currently a problematic health issue that is generally present in students, Monzón (2007) suggests that it has both short- and long-term consequences and this can affect areas ranging from physical health, emotional state, and even social relationships, and that each type of person experiences it differently. The objective of this research was to determine the relationship between academic stress and coping strategies in university students of the Faculty of Psychology of the Inter-American Open University (UAI) in the year 2022. An investigation was carried out with a descriptive quantitative approach, for which the Coping Scale of Academic Stress [A-CEA] (Cabanach et al., 2009) and the SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza Macías, 2007) were used as instruments applied to a sample of 144 Psychology students from the first year to the last. For data analysis, the statistical program SPSS was used. The results show that there is a significant difference with respect to gender in relation to Academic Stress and Coping Strategies, in the female gender higher stress scores were found. Regarding the male gender, it was found that they have significantly higher scores in the use of positive reappraisal as a coping strategy. It was also found that there is a significant difference with respect to the campuses, the Lomas de Zamora campus has a higher score in Coping with Academic Stress compared to the Berazategui campus.

Key words: academic stress – coping strategies – college students

Agradecimientos

A Dios, primero que todos.

A mis papás, por haberme acompañado en todo el proceso sin dudar de mí, por brindarme su amor incondicional y apoyarme en cada decisión que tomé.

A mis abuelos, que me escuchaban rezongar cuando llegaba de la facultad, estoy inmensamente agradecida por cada palabra de apoyo que me dieron, y por esperarme post facultad con berenjenas al escabeche.

A mis hermanos, por la paciencia que me tuvieron, por aguantarme a la madrugada caminando por toda la casa estudiando y pidiéndoles que me tomen lección de cada tema que rendía.

A mi pareja, Dylan, por estar conmigo ayudándome a seguir, por cada mate que me cebó a la madrugada y cada palabra de apoyo que me brindó, por nunca haber dudado de mis capacidades y siempre motivarme a ser mejor.

A mi amiga, Antonella, por su amistad y compañía, por cada vez que me ayudo a salir de mis crisis académicas y por todo el amor que me brindó.

A mi tutora, Valeria Torre, por asesorarme y estar ahí cuando la necesité.

A todas las personas que colaboraron, muchas gracias.

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

Introducción

La posibilidad de obtener un título universitario implica atravesar un proceso organizado, dirigido y sistemático de formación y desarrollo tanto académico como personal. La licenciatura en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana es un título superior de cinco años, con un plan de estudio el cual compone 51 materias y se cursa de manera presencial. La carrera implica 3.729 horas presenciales, en las cuales se integran las prácticas profesionales supervisadas, y por último al finalizar la cursada se presenta una tesis final para acreditar el título de grado. La Universidad Abierta Interamericana es de carácter privado, por lo cual se deben abonar aranceles mensualmente y una matrícula de forma anual, los incrementos de la cuota son dos veces por año (generalmente en enero y en agosto).

La cantidad de horas presenciales que se deben acreditar se dividen en cinco horas diarias, con un promedio de veinticinco horas semanales, lo cual representa una carga horaria significativa para los estudiantes, teniendo en cuenta que en caso de que en simultáneo a la carrera universitaria se encuentren trabajando e inviertan ocho horas diarias de trabajo sumado a las 5 horas de estudio, lo cual implica trece horas diarias, sumando las ocho horas esperables de descanso dan un total de veintiún horas diarias, de las cuales al estudiante le restan solo tres horas de ocio (esto sin tener en cuenta las horas de traslado hasta el trabajo y la universidad).

Por otra parte, las demandas del estudio son más altas al tratarse de un ámbito académico universitario, por lo cual se espera que el estudiante responda a los deberes con mucha exigencia, estipulando evaluaciones y trabajos con plazos de entrega que deben ser respetados. Este tipo de situaciones en particular suelen ser causales de Estrés Académico

en los estudiantes, tal como menciona Jackson (1968) quien identifica factores representativos del Estrés Académico, mencionando que la cantidad de materias, la carga horaria, el estar sometido a evaluaciones y la masificación de los salones, suelen ser motivos desencadenantes del Estrés Académico.

Con respecto al Estrés Académico, Monzón (2007) lo define como las influencias del ambiente social y ciertos valores que actúan como estresores generando efectos negativos sobre el bienestar de la persona. Menciona que puede darse por múltiples factores, entre ellas ubica el impacto que el sistema educativo pueda tener sobre el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. Mientras que la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018) define el estrés académico como una reacción de activación fisiológica, emocional, conductual y cognitiva ante estímulos y eventos académicos. Tal reacción puede manifestarse por medio de la ira, aislamiento, apatía, pensamientos de incapacidad, frustración, infravaloración, ansiedad. También ocasiona síntomas a nivel físico, como insomnio, disminución o aumento del apetito, dolor de cabeza, fatiga, dolores musculares (más frecuentemente en la espalda y el cuello), bruxismo, taquicardia, entre otros.

Por lo tanto, la obtención del título universitario implica el desarrollo de estrategias de afrontamiento que permitan adaptarse con éxito a la vida universitaria. Las Estrategias de Afrontamiento se definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se encuentran en constante cambio y se desarrollan para manejar las demandas tanto externas como internas, y que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del sujeto (Lazarus y Folkman, 1986).

Antecedentes

La problemática sobre Estrés Académico y Estrategias de Afrontamiento se volvió un tema central en el campo de la psicología, así lo demuestran investigaciones previas tanto a nivel nacional como internacional. A nivel internacional Boullosa Galarza (2013) realizó una investigación sobre los niveles de estrés académico y el afrontamiento, para ello estudió un grupo de 198 estudiantes universitarios de los primeros años dentro de la universidad privada de Lima, Perú. Como instrumento utilizó el Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes.

Como resultado se halló que existen correlaciones más significativas entre estrés académico y los estilos y estrategias de afrontamiento. Se halló un nivel promedio de estrés académico medianamente alto y las situaciones principalmente generadoras de estrés fueron las evaluaciones y la sobrecarga académica.

Como conclusión, se observó que el nivel de estrés percibido está correlacionado directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con “el estilo de resolver el problema”. Por lo tanto, los alumnos de esta muestra hicieron un mayor uso del estilo de afrontamiento resolver el problema.

Los autores Ticona Benavente, Paucar Quispe y Llerena Callata (2010) llevaron a cabo un estudio en Brasil, con el objetivo de determinar la relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento, para ello se utilizó como instrumentos la realización de encuestas sociodemográficas, el inventario de la Escala de Estrés de Holmes y Rahe y el Cuestionario de estimación de Afrontamiento de COPE, en una muestra compuesta por 234 estudiantes de primero a cuarto año de la universidad, de distintas facultades, seleccionada mediante un muestreo probabilístico estratificado.

Las conclusiones de este estudio demostraron que el nivel de estrés se encontró severo (29.91%). Y las estrategias más utilizadas orientadas al problema fueron: “planificación” y “enfrentamiento activo”; orientadas a la emoción: “reinterpretación positiva y crecimiento” y “negación” y orientadas a la percepción: “desentendimiento mental” y “enfocar y liberar emociones”.

Finalmente, el estudio concluyó que existe relación significativa positiva entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de estrés, en la cual a medida que incrementa el estrés, incrementan las estrategias de afrontamiento destinadas a moderarlo.

Bonny y Guarino (2001) llevaron a cabo un estudio en el año 2001, en Venezuela, cuya finalidad era establecer la prevalencia de las fuentes de estrés y el tipo de estrategias de afrontamiento que predominaba en una muestra de niñas y niños escolares de aquel país. La muestra estaba compuesta por un grupo de 2.121 escolares de la Ciudad de Caracas, con edades entre 8 y 16 años.

En la investigación se halló que tanto los niños como las niñas presentan niveles moderados de estrés, y que las situaciones más estresantes eran aquellas que se relacionaban con la amenaza a la integridad personal o de algún familiar. También se halló que tanto niños como niñas presentan un balance en la en el empleo de estrategias de afrontamiento al estrés, en los cuales se destacaron el afrontamiento activo, la expresión abierta de emociones, la aceptación y la búsqueda de ayuda instrumental.

Pérez Musiño (2018) realizó un estudio para la Universidad de Sonora de México sobre el Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la División de Ciencias Sociales, y cómo ello impacta en la calidad de la educación. Tuvo como objetivo identificar las causas, los síntomas del estrés académico y las estrategias de afrontamiento, con la finalidad de poder generar propuestas de intervención. La muestra se compuso de

280 alumnos de Ciencias Sociales, Derecho, Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (México), el instrumento utilizado fue Inventario SISCO para medir el Estrés Académico (Barraza, 2007).

Los resultados revelan que el 82% de los estudiantes reportaron estrés académico; el nivel fue mayor en las carreras de derecho, psicología y ciencias de la comunicación, y menor en las profesiones de historia y sociología. La razón principal está relacionada con las preocupaciones sobre la sobrecarga de asignaciones y evaluaciones. Los síntomas del estrés se manifiestan principalmente en aspectos psicológicos, físicos y las estrategias de afrontamiento conductual que usan los estudiantes incluyen habilidades de asertividad y planificación.

Alva (2020) estudió el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología y Nutrición de un centro de formación superior privada del norte de Lima, en el cual tuvo como objetivo describir el nivel de estrés académico total y las estrategias de afrontamiento más utilizadas en estudiantes de las carreras de Psicología y Nutrición de dicho centro, para ello realizó un estudio de tipo descriptivo con diseño no experimental y transversal, para lo cual requirió de una muestra compuesta por 401 estudiantes entre Psicología y Nutrición de los primeros cuatro ciclos, como instrumento utilizó el Inventario SISCO de Estrés Académico, adaptado a la población peruana por Puentes en el 2010.

En base al estudio de los resultados se halló que el 52.8% de los estudiantes presentan un nivel bajo de estrés académico, el 8.2% un nivel medio y el 39% niveles altos; así también se encontró que la estrategia de afrontamiento más frecuentemente usada por los estudiantes de la carrera de Nutrición (56.3%) y de Psicología (55.8%) es “la habilidad asertiva”.

Ramos, López y Meza (2020) realizaron una investigación en alumnos universitarios de México con el objetivo de determinar el nivel de estrés en estudiantes universitarios de las ciencias de la salud. El estudio se realizó por medio del estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en una muestra de 255 estudiantes. Para ello se utilizó el inventario SISCO el cual permite analizar el estrés en estudiantes de educación superior.

Como resultado se encontró que el 86.3% de los participantes presentan un nivel de estrés moderado, se determinó además que existe independencia entre el nivel de estrés y el sexo de los participantes ($p = .298$) y se encontró que el programa de estudios presenta una asociación significativa con el estrés académico.

Cruz Gordon., Hernandez Ordoñez., Narvaez, y Obando Guerrero (2021) realizaron un estudio en el cual se buscó identificar la asociación entre el bienestar psicológico y las diferentes estrategias de afrontamiento frente al impacto psicosocial de la COVID-19, que se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de universidades públicas y privadas de Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Putumayo (Colombia), reclutando una muestra de 201 estudiantes.

Los resultados revelan que existe una asociación estadísticamente significativa entre el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento, búsqueda de apoyo social, solución de problemas, evitación cognitiva, religión, negación y reevaluación positiva. Por lo que las estrategias de afrontamiento se hallan relacionadas con el bienestar psicológico de los estudiantes, y su intervención podría generar recursos importantes para el afrontamiento de las consecuencias psicosociales causadas por la pandemia.

Sánchez Espinosa (2022) realizó una investigación sobre el estrés académico y su relación con estrategias de afrontamiento en adolescentes en el contexto de educación virtual que se llevó a cabo en la Universidad Técnica de Ambato, en Ecuador. Con el

objetivo de estudiar y analizar la relación entre el nivel de estrés académico en la educación virtual y estrategias de afrontamiento en adolescentes, se dispuso de una muestra de 110 estudiantes adolescentes de Bachillerato General Unificado, para la recolección de datos se usó el Inventario de estrés académico SISCO y la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS).

Como resultado se halló que el Estrés Académico se correlaciona negativamente con las Estrategias de Afrontamiento, el 69,1% de los alumnos también sufren de Estrés Académico moderado; sobre el género, se encontró también que las mujeres son más propensas a sufrirlo, con una media de 9.307 más que los hombres. Además, los resultados mostraron que la mayoría los estudiantes hombres usan niveles promedio de Estrategias de Afrontamiento, mientras que las mujeres las emplean en mayor cantidad. En base a esto se concluyó que los estudiantes con un menor uso de estrategias de afrontamiento suelen estar más propensos a padecer estrés académico, las estrategias empleadas por los participantes son: relación con otros, afrontamiento improductivo y resolución de conflictos.

Por otra parte, a nivel nacional se toma la investigación de Godino Ledwith (2016), quien realizó un estudio para la Universidad Argentina de la Empresa [UADE] donde aportó información significativa para la investigación. En la tesis se estableció como objetivo estudiar la relación entre el nivel de estrés académico, las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico. La muestra fue de 371 sujetos, entre 18 y 30 años, de los cuales el 68% eran de sexo femenino y el 31,81% de sexo masculino.

Como resultado, se encontraron diferencias en cuanto al género, las mujeres se perciben más estresadas, con una media de 51,28, mientras que los hombres obtuvieron una media de 42.73.

Como conclusión, los resultados obtenidos mostraron que las mujeres se percibían como más estresadas que los hombres. Esto supone que los hombres fueron más reacios a notificar su estrés, por lo que podría explicar por qué las mujeres se muestran más estresadas.

Olivet (2010) llevo a cabo un estudio en Argentina sobre el estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario, y tenía como objetivo comparar y explorar la presencia de Estresores Académicos, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento del sexo femenino y masculino del primer año de la Universidad Abierta Interamericana. La muestra se compuso por 120 alumnos, de diferentes carreras, géneros y edades. El instrumento que se utilizó fue el inventario de Estrés Académico SISCO (Barraza, 2007) además de una encuesta sociodemográfica para recabar datos.

Los datos obtenidos demuestran que los estudiantes de primer año de la Universidad Abierta Interamericana utilizan con mayor regularidad las Estrategias de Afrontamiento. También se obtuvo información sobre diferencias significativas en cuanto al género en lo que refiere a Estresores y Síntomas, pero no en razón a las Estrategias de Afrontamiento.

Alarcón., Condorí y Vera (2022) realizaron una investigación sobre Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria en Argentina, el cual tuvo como objetivo estudiar la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de secundaria al momento de entrar a la universidad. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo con una muestra de 261 estudiantes del año 2020 ingresantes a la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, que durante el año 2019 hubieran cursado secundario, para ello se utilizó como instrumento el Inventario SISCO para medir el Estrés Académico (Barraza, 2007).

Por medio del análisis de los resultados se obtuvo que los estudiantes de los últimos años del nivel secundario usaban con frecuencia una diversidad de estrategias de afrontamiento de distinta naturaleza, sin embargo, se observaron algunas diferencias en cuanto a la frecuencia en el uso de estas estrategias en función del género del estudiantado. De esta manera, entre los varones fue más común el uso de estrategias dirigidas a la confrontación de los problemas mientras que las mujeres presentaron más uso de estrategias de búsqueda de apoyo social, pensamientos ansiosos y autoinculparse.

Debido a que la problemática sobre Estrés Académico se halla siendo estudiado hasta la actualidad, es que la investigación se plantea la siguiente interrogante:

Pregunta de investigación

¿Cómo es la relación entre el Estrés Académico en los Alumnos Universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y las Estrategias de Afrontamiento empleadas, según las variables género y sede?

Relevancia

➤ Relevancia práctica

Resulta relevante dentro del ámbito docente, ya que permite conocer el nivel de Estrés que se encuentra padeciendo la población y qué Estrategias de Afrontamiento llevan a cabo. Esto permite tener una noción previa del estado psíquico de los alumnos universitarios y tener una perspectiva sobre qué herramientas desarrollar para confrontar dicho padecimiento psíquico. Esto da una base para realizar la administración de técnicas de Afrontamiento, estimulando algunas estrategias ya inculcadas socialmente (como puede ser el autocontrol) y aportando nuevas técnicas.

➤ **Relevancia Social**

Contribuir realizando aportes a la sociedad sobre medidas de precaución por medio de la concientización sobre la problemática abordada. Para tal fin, se pueden realizar talleres que promuevan la noción sobre la problemática y dando cuenta qué medidas de afrontamiento se pueden ejercer. Además es posible realizar actividades que requieran técnicas de resolución de problemas y autocontrol para promover Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés.

Objetivos

➤ **Objetivos generales**

Analizar la relación entre el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento en alumnos de la facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana del año 2022.

➤ **Objetivos específicos**

- Caracterizar sociodemográficamente la muestra
- Describir el Estrés Académico en estudiantes de Berazategui, Capital y Lomas de Zamora.
- Describir las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de Berazategui, Capital y Lomas de Zamora.
- Analizar las relaciones entre el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento en alumnos universitarios de la Facultad de Psicología en la Universidad Abierta Interamericana (UAI).
- Evaluar diferencias en las dimensiones del Estrés Académico y de las Estrategias de Afrontamiento en alumnos según las distintas sedes.

- Evaluar las diferencias en las dimensiones del Estrés Académico y de las Estrategias de Afrontamiento según género femenino y masculino.

Hipótesis

H1: Existe relación significativa entre el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento en los alumnos universitarios de la facultad de Psicología.

H2: Hay diferencias entre ambos grupos respecto a la variable género en relación con el Estrés Académico. Esperando mayor Estrés Académico en el género femenino en comparación con el género masculino.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Estrés

Para comprender lo que es el Estrés Académico inicialmente hay que desarrollar lo que implica la concepción sobre el Estrés, el cual se produce por medio de estímulos sociales y físicos que sujeta a las personas a peticiones que no logran cubrir de manera satisfactoria, por lo tanto se produce un desajuste entre los recursos que posee el sujeto ante las demandas ambientales que se le presentan (Peiró, 1993).

Siguiendo con esta idea, Sandín (1994) considera al estrés como un fenómeno complejo, compuesto por estímulos, respuestas y procesos psicológicos que interceden entre ambos. Lo concibe como un proceso dinámico, donde distintas variables interaccionan entre ellas, tanto agentes internos como externos, como también procesos de evaluación cognitiva, respuestas psicológicas y fisiológicas, elementos demográficos (sexo, edad, etc.), elementos predisposicionales (el tipo de personalidad del sujeto) y estrategias de afrontamiento.

Teoría basada en el organismo

Por otra parte, Cannon (1932), fisiólogo, concibe al estrés como un estado o reacción propia del organismo, tal concepción se basa en estudios que realizó donde observó cambios en las glándulas adrenales y en el sistema nervioso simpático en animales y en seres humanos que fueron expuestos a diferentes estímulos, entre los cuales se encuentran el frío extremo, la reducción del azúcar, la falta de oxígeno y otros. El autor manifestó que la activación de los mecanismos homeostáticos genera cambios de procesos biológicos y fisiológicos. Por lo que se apoya en que los sujetos se encuentran en estado de estrés, lo que significa que el estrés es resultado de disturbios en el mecanismo homeostático tanto del individuo como del animal.

Selye (1974) concibe al estrés como el estado que se manifiesta como un síndrome específico, consistente en todos los cambios producidos dentro de un sistema biológico, el sujeto genera una respuesta que provoca que se active de manera anormal el sistema autónomo simpático, médula-suprarrenal y una inhibición de la glándula tímica. Señala que existe estrés cuando hay una alteración en el equilibrio del organismo, que puede ser causada por un agente externo o interno al organismo, el cual reacciona en pos de restablecer el equilibrio orgánico.

Teoría del estímulo

En este caso el estrés se presenta debido a estímulos ambientales que son externos al sujeto, debido a que estos estímulos corrompen el funcionamiento del organismo. Everly (1989) realiza una diferenciación entre dos tipos fundamentales de estresores: por un lado, los Psicosociales, los cuales conforman situaciones que no generan de manera directa la respuesta de estrés, pero debido a la interpretación cognitiva y la valoración que el sujeto le brinda se convierten en estresores. Por otro lado, los Biológicos, que son estímulos con capacidad para producir cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo los cuales generan en sí mismos la respuesta de estrés.

Teoría de interacción

Lazarus y Folkman (1986) realizan una definición del estrés, clasificándolo como un conjunto de relaciones especiales entre una situación y un sujeto, siendo la situación valorada de manera excesiva ante los recursos que posee el sujeto, por lo cual pone en peligro su bienestar personal, se plantea como una relación bidireccional y dinámica entre el sujeto y su entorno.

Factores causales del estrés

Guerrero Barona (2016) menciona que existen diversos causales de estrés, entre los cuales se encuentran los sucesos vitales intensos y extraordinarios, sucesos menores, situaciones crónicas y los estilos de vida:

Sucesos vitales intensos y extraordinarios

Sandín y Charot (1995) definen a los sucesos vitales como experiencias objetivas que se vivencian como amenazas ante las actividades cotidianas que ejerce el sujeto, provocando un reajuste esencial en la conducta del mismo. Es decir, los cambios importantes (como tener un hijo, perder el empleo, mudarse, etc.) son causa de estrés, ya que le demandan al sujeto un intenso esfuerzo de adaptación.

Sucesos menores (vivenciado como estrés diario)

Lazarus y Folkman (1986) mencionan que los sucesos frecuentes, que ocurren a diario, son acontecimientos estresantes que producen más respuestas de estrés y efectos negativos, psicológicos y biológicos que aquellos que generan los acontecimientos extraordinarios y poco frecuentes. Por ejemplo, los atascos en el tráfico, conflictos familiares, problemas económicos. Manifiestan que el estrés menor posee mayor significado para la salud que sucesos mayores o vitales.

Situaciones de tensión crónica

Se definen como aquellas situaciones que son capaces de mantenerse durante largos periodos de tiempo y generan estrés, como lo puede ser una enfermedad prolongada, una mala relación con una pareja de varios años, etc. (Guerrero Barona, 2016).

Estilos de vida

En los estilos de vida se encuentra conformada la manera que tiene el sujeto de vivir, el tipo de profesión que posee, las afiliaciones, la frecuencia de contactos sociales que mantiene. Todas estas cuestiones van a establecer en mayor parte las peticiones a las cuales las personas se verán supeditadas, determinando la forma en la cual el sujeto vivencie las situaciones de estrés (Guerrero Barona, 2016).

Estrés académico

Barraza Macías (2011) define al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Sostiene que dicho estrés se presenta en contextos escolares bajo una demanda que (por valoración del propio sujeto que la vivencia) es considerada estresante. Esto genera que aquel que la padezca genere una serie de síntomas, los cuales son indicadores de desequilibrio homeostático, y ese desequilibrio obliga al alumno a ejercer acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. Los estresores menos frecuentes son: el inicio de clases, la falta de capacidad para realizar de manera correcta los trabajos pedidos por los docentes, y por último, la apariencia física de los profesores.

Depraect, Decuir, Castro y Salazar (2017) sostienen que se produce Estrés Académico cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las peticiones de su entorno. Esto puede ocasionarle síntomas físicos como ansiedad, insomnio, cansancio, y en relación a lo académico puede manifestar bajo rendimiento escolar, ausentismo, distracción, desinterés profesional y deserción. Por otra parte, en caso de que las demandas del entorno sean percibidas como positivas por parte del estudiante (eustrés) esto permitiría que influya de manera positiva en sus emociones, por lo cual estaría motivado y llevaría a

cabo sus trabajos académicos de forma esperada. Polo, Hernández y Pozo (1996, citado en García Ros et al., 2010) lo definen al Estrés Académico como “aquél que se reduce en relación con el ámbito educativo” (p. 144).

Modelo Sistémico-Cognoscitivista del Estrés Académico

Barraza (2006) conceptualiza al Estrés Académico por medio del modelo sistémico cognoscitivista, al cual define como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, el cual se presenta de forma descriptiva en tres momentos:

Un primer momento donde el estudiante se ve atravesado por demandas que por valoración personal son consideradas estresores (input). Un segundo momento donde los estresores ocasionan un desequilibrio sistémico (situación estresante) el cual se expresa por medio de una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Por último, un tercero momento donde el desequilibrio sistémico determina al estudiante a realizar acciones de afrontamiento (output) para lograr restaurar el equilibrio sistémico (p. 126).

Para explicar el modelo sistémico-cognoscitivista, Barraza (2006) postula dos supuestos: uno con perspectiva sistémica y otro bajo una perspectiva cognoscitivista.

El supuesto sistémico se basa en relación al ser humano como sistema abierto, el cual se comunica con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) que busca alcanzar el equilibrio sistémico. Denomina “input” a los recursos que se requieren para comenzar con el ciclo del sistema y “output” a las corrientes de salida. Identifica al sistema como un conjunto de elementos que poseen estrecha relación entre sí, las cuales pueden ser caracterizadas como una red estructurada por el esquema input-output. Estas relaciones son complementadas con el concepto de “retroalimentación”, que

hace referencia a un mecanismo del sistema abierto el cual junta información sobre los efectos de sus decisiones internas en el entorno y le facilitan al sistema la regulación de sus comportamientos. El supuesto sistémico sostiene que el ser humano actúa mediante compensaciones internas o externas al sistema ante las variaciones de las condiciones ambientales, las compensaciones sustituyen, bloquean, complementan o modifican esos cambios con el objetivo de obtener equilibrio sistémico.

Con respecto al sistema cognoscitivista, este supuesto explica los procesos internos que se encuentran entre el input y el output. El primer elemento es una situación que da inicio al sistema, ya sea perjudicial o peligrosa; el segundo elemento se basa en la interpretación de esa situación; el tercer elemento es la activación del organismo como respuesta a la amenaza. La interpretación del sujeto puede darse de tres formas: positiva, los sucesos son valorados como favorables, logran mantener el equilibrio del sujeto y se cuenta con recursos para actuar; neutra, implica que los acontecimientos no determinan al sujeto a ejercer una acción; y por último, negativa, donde los acontecimientos se valoran como una pérdida, una amenaza o un desafío, el individuo considera que sus recursos son desbordados lo cual provoca un desequilibrio del sistema. En caso de que no exista equilibrio entre los recursos que posee la persona y los acontecimientos considerados estresantes, sobreviene el estrés, el cual determina al sujeto a ejercer distintas estrategias de afrontamiento, que implican un conjunto de respuestas cognitivas o conductuales con el objetivo de manejar o neutralizar la situación que el sujeto vivencia como estresante.

Barraza Macías (2006) utiliza el siguiente gráfico para desarrollar el modelo sistémico-cognoscitivista aplicado al Estrés Académico (ver figura 1).

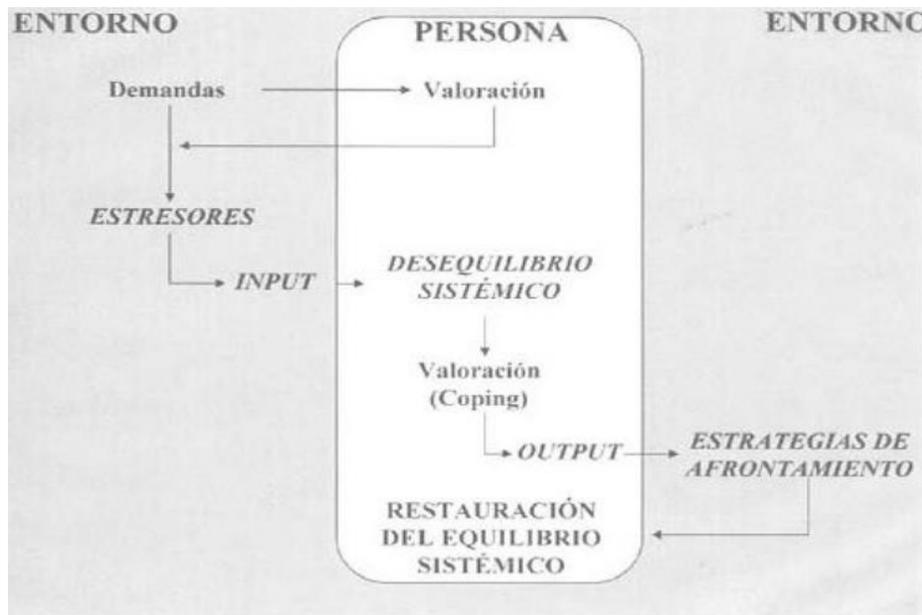


Figura 1. Representación del modelo sistémico-cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico. (Fuente: Barraza Macías, 2006)

El ambiente presenta un conjunto de demandas las cuales están sujetas a los procesos de valoración subjetiva del individuo, en caso de que el estudiante perciba que las situaciones desbordan sus propios recursos las valora como estresores. Los estresores se forman en el ingreso al sistema, input, y ocasionan un desequilibrio en la relación del estudiante con su entorno. Este desequilibrio sistémico da lugar a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante. Por último, la persona (sistema) responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del ambiente, si las estrategias aplicadas son exitosas recupera su equilibrio sistémico, en caso contrario, el sistema realizará un tercer proceso de valoración, el cual se encuentra dirigido al ajuste de las estrategias de afrontamiento para lograr alcanzar el éxito esperado.

Causas relacionadas al estrés académico

Arribas (2013) menciona que las causas de Estrés Académico se deben a la gran cantidad de temas que realizan, los trabajos que le exigen al estudiante mucho tiempo, las técnicas de enseñanza que tengan los profesores y la apreciación de los alumnos hacia los docentes, debido a que de ello va a depender la motivación que presente el estudiante en la clase.

Los autores Murphy y Archer (1996) mencionan que hay condiciones más personales que pueden ocasionar el estrés académico, como lo son los conflictos en relaciones íntimas, ya sea con la familia como con compañeros de trabajo o amigos. También mencionan que la falta de tiempo libre es un factor causal del estrés académico. Por su parte los autores Carney, Peterson y Moberg (1990) mencionan que las expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras, la organización del tiempo, el cumplimiento de plazos para realizar deberes, los recursos económicos y el cumplir las peticiones académicas, también son percibidos como factores estresantes para los estudiantes.

Jackson (1968) identifica factores representativos del estrés académico: las actividades y tareas que deben llevar a cabo, el número y la cantidad de materias que tienen, la necesidad de desarrollar la capacidad de atención y concentración, el estar sometido a la evaluación del comportamiento y rendimiento académico, la masificación de los salones (la cual dificulta una interacción con el profesor de manera óptima).

Por otra parte, Corado Urizar (2013) caracteriza las causales del estrés académico de la siguiente manera:

- a) *Poco tiempo para presentar los trabajos*: el factor sorpresa en los trabajos o exámenes es percibida por los estudiantes como una situación estresante, debido a que coloca al sujeto en un escenario de difícil manejo.
- b) *Sobrecarga académica*: los excesivos trabajos obligatorios, las cargas horarias de las asignaturas y la alta demanda de ejercicio de deberes son de carácter estresante para el alumno.
- c) *Competitividad grupal*: algunos compañeros de clase se ven amenazados entre ellos, provocándole estrés debido a que el estudiante no posee recursos para manejar sus conflictos en el aula.
- d) *Ambiente físico desagradable*: si el aula no se encuentra en condiciones el estudiante puede desmotivarse, también puede presentar baja motivación si no posee los materiales didácticos que precisa e incluso si el aula no tiene ventilación e iluminación óptima, esto resulta en bajas calificaciones y aumento de estrés en el estudiante.
- e) *Realización de un examen*: esta situación suele ocasionarle bloqueo mental a los estudiantes debido al estrés que les provoca.
- f) *Problemas o conflictos con compañeros de clase o con el profesor*: los estudiantes presentan mala relación entre ellos o se sienten intimidados por su grupo, lo cual les ocasiona estrés. Lo mismo sucede con los profesores, si el estudiante se siente intimidado ante la figura del profesor o presentan una mala relación, esto contribuye al estrés.
- g) *Demasiados alumnos en un aula*: el estudiante presenta ansiedad ante la presencia de muchos compañeros, además los profesores no dispondrán de

tiempo suficiente para atender las necesidades de cada uno, por lo cual se percibe por el estudiante como un ambiente estresante.

Por último, los autores Polo, Hernández y Pozo (1996) proponen una serie de estresores que pueden ocasionar estrés académico, entre los cuales ubican: la realización de exámenes, sobrecargas académicas, la tarea de estudio y trabajar en equipo, exposición de trabajo en clases, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura, falta de tiempo para cumplir las actividades. Por su parte, Barraza Macías (2003) toma estos factores causales y propone otros estresores como: sobrecargas de tareas, exceso de responsabilidad, falta de incentivos, problemas o conflictos con asesores, interrupciones en el trabajo y el tipo de trabajo que se solicita.

Estrategias de afrontamiento

Con respecto al afrontamiento ante el estrés, Lazarus y Folkman (1986) definieron el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se encuentran en constante cambio y se desarrollan para manejar las demandas tanto externas como internas, y que son evaluadas como excedentes o desbordantes con respecto a los recursos del sujeto. Mientras que Fernández Abascal (1997) sostiene que los estilos de afrontamiento conllevan predisposiciones personales necesarias para enfrentar situaciones, y responsables de las preferencias personales en el empleo del tipo de estrategia de afrontamiento. Manifiesta incluso que las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se usan en cada contexto y que son altamente cambiantes dependiendo de la situación desencadenante. Por lo tanto, los estilos de afrontamiento son considerados como disposiciones generales que llevan a la persona a pensar y actuar de manera estable ante diversas situaciones, mientras que las estrategias de afrontamiento se establecen en función de la situación.

Schwarzer y Schwarzer (1996) proponen tres elementos para la conceptualización del afrontamiento; primero la valoración del suceso, se valora como amenaza o desafío una situación. Segundo, no es necesario que se produzca la conducta para ser considerada afrontamiento, sino que también se consideran los intentos o esfuerzos por realizar la conducta. Por último, el tercer elemento, el esfuerzo o los intentos pueden implicar actividades cognitivas y se considera afrontamiento, aún si no se expresa con conductas visibles.

Por su parte, Lazarus y Folkman (1984, citado en Fernández Martínez, 2009) sostienen que existen dos tipos de afrontamiento en relación al objeto de los esfuerzos del mismo; el primer estilo, el cual se encuentra centrado en el problema, tiene como fin la realización de conductas que modifiquen la fuente de estrés. El sujeto pone en marcha tal estilo cuando considera que la situación puede ser transformada por él mismo, por lo cual pone en acción la planificación y la confrontación con el problema. Por otra parte, el segundo estilo se encuentra centrado en la emoción, y tiene como fin reducir el malestar emocional cambiando la forma de interpretar lo que está sucediendo, debido a que el sujeto considera que nada de lo que haga podrá modificar el entorno amenazante. Como ejemplos de este estilo se ubican la búsqueda de apoyo social, la reevaluación positiva y la aceptación de la responsabilidad.

El sujeto escoge un estilo de afrontamiento u el otro dependiendo el proceso de valoración de los recursos que posee y la evaluación de la situación (Lazarus y Folkman, 1984, citado en Fernández Martínez, 2009). Ambos estilos de afrontamiento pueden resultar útiles dependiendo de las situaciones, por lo cual no se puede caracterizar como

buenas o malas en sí mismas a las estrategias de afrontamiento, sino que la efectividad depende de la situación para la cual se utilicen.

Pelechano (2000) considera que los estilos de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento son complementarios, debido a que los estilos de afrontamiento son formas estables/consistentes de afrontar el estrés, y las estrategias de afrontamiento son acciones y comportamientos específicos de la situación.

Lazarus y Folkman (1986) realizan las dimensiones de la escala de Estrategias de Afrontamiento, entre cuyos indicadores se encuentran: (I) reevaluación positiva, (II) búsqueda de apoyo y (III) planificación.

La reevaluación positiva refiere a la capacidad de dar un significado positivo a la situación, potenciando desde ella el desarrollo personal. Mientras que la búsqueda de apoyo refiere a la capacidad de buscar ayuda, la cual puede ser por razones instrumentales de tipo social (información y consejo), o por motivos emocionales (comprensión y simpatía). Por último, la planificación refiere a la búsqueda de la resolución del problema por medio de una aproximación de análisis de la situación y la posterior planificación de la respuesta.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

Diseño

El diseño de la investigación es de tipo no experimental (Baptista, Fernández y Sampieri, 2010), ya que no se manipulan deliberadamente las variables propuestas. Tampoco se realizan variaciones intencionales en las variables independientes para observar el posterior efecto sobre otras variables. Lo que se observan son fenómenos en contextos naturales para establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

El alcance es de tipo correlacional, ya que se evalúa el grado de asociación entre dos variables. La recolección de datos se genera en un solo momento, por lo cual es de tipo transversal, con el propósito de describir las variables y estudiar su incidencia en un momento determinado. Para probar la hipótesis propuesta se utiliza la recolección de datos, sustentándola desde la medición numérica y el análisis estadístico, por lo cual la investigación es de carácter cuantitativa (Sampieri y Torres, 2018).

El tipo de estudio aplicado es el ex post-facto, que permite una búsqueda sistémica y empírica sin que el investigador tenga control sobre las variables independientes debido a que los acontecimientos ya se manifestaron o son intrínsecamente manipulables. En este tipo de investigación el fenómeno objeto de análisis no se modifica, porque primero se produjo el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias (Carrasco y Calderon Hernández, 2000 citado por Cancela, Cea Mayo, Galindo y Valilla, 2010).

Participantes

La muestra está compuesta por 144 estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad Abierta Interamericana de las sedes de Lomas de Zamora, Capital y Berazategui, de sexo masculino y femenino. Se adoptará un método no probabilístico

(Baptista, Fernández y Sampieri, 2010), donde la selección de sujetos para la investigación va a depender de los criterios establecidos por el investigador.

Se llevará a cabo un modelo accidental/consecutivo, para reclutar casos hasta completar el número de participantes necesario. Siendo los participantes elegidos de manera causal.

Criterios de inclusión

Es requisito obligatorio pertenecer al grupo de estudiantes universitarios de la facultad de Psicología en la Universidad Abierta Interamericana de las sedes de Lomas de Zamora, Capital y Berazategui.

Criterios de exclusión

Serán causales de exclusión todos aquellos sujetos que presenten diagnósticos de trastornos de ansiedad, trastorno límite de la personalidad, trastornos alimentarios, trastorno de identidad disociativo y trastorno depresivo.

Instrumentos

Para la obtención de datos demográficos se recolectan los siguientes: Nombre o apodo, edad, sexo (femenino-masculino-otro), nivel de estudios alcanzados, situación actual de cursada (si se encuentra cursando primero, segundo, tercero, cuarto o quinto año en la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana), sede donde se encuentra estudiando (Berazategui- Capital- Lomas de Zamora). Los datos se reclutan con la finalidad de analizar el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento en distintos sexos, en diferentes sedes y en distintos años de cursada.

Inventario SISCO del Estrés Académico

Para medir Estrés se utiliza el SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007), procedente de México.

El Inventario SISCO del Estrés Académico se configura por 33 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert e cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde 1 hace referencia al valor más bajo, el número 2 hace referencia a un valor bajo, el 3 hace referencia a un valor medio, el 4 hace referencia a un valor medio alto, y el 5 refiere a un valor alto) permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.
- Dos ítems con la etiqueta “otro” para que el participante indique otro valor que considere al instrumento.

Se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90.

El medio de obtención de puntajes es la suma de cada parte del inventario. En el primer inventario suma un punto si la respuesta es “sí” y cero si la respuesta es “no”. En la segunda dimensión del inventario cuanto más cercano se encuentre al 5 más puntúa (para 1=1pto. 2=2ptos. 3=3ptos. 4=4ptos. 5=5ptos). En el inventario que posee 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) el puntaje se establece de la siguiente manera: Nunca=1ptos. Rara vez=2pto. Algunas veces=3ptos. Casi siempre=4ptos. Siempre=5ptos. Siendo el puntaje más alto 165 puntos y el más bajo de 33 puntos.

El inventario se compone de tres dimensiones: estresores (ítems: 1,2,3,4,5,6,7,8 y 9), síntomas (ítems: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27) y afrontamiento (ítems: 28, 29, 30, 31, 32, 33).

Escala de Afrontamiento del Estrés Académico [A-CEA]

Para medir Afrontamiento al Estrés: la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico [A-CEA], creada por Cabanach et al. (2009) en la ciudad de Coruña, España.

Este instrumento permite diferenciar entre el apoyo social, la reevaluación cognitiva y la planificación, puede ser un instrumento adecuado para el ámbito universitario. Se elaboró inicialmente un banco de noventa y dos ítems que pretendían medir diferentes estrategias a las que recurrirían los estudiantes en el contexto universitario con el propósito de gestionar las demandas y situaciones académicas concretas potencialmente estresantes, de las cuales quedaron 23 ítems.

La respuesta a cada uno de los ítems se realizó sobre una escala de cinco puntos desde: Nunca (1)/ Alguna Vez (2)/ Bastantes Veces (3)/ Muchas Veces (4)/ Siempre (5).

La consistencia interna de la escala, examinada utilizando el alpha de Cronbach es de ,893 para el total de los 23 ítems que componen la escala definitiva. Las dimensiones se encuentran compuestas por:

- **Reevaluación Positiva** (Ítems: 1,4,7,10,13,16,18,20 y 22)
- **Búsqueda de apoyo** (Ítems: 2,5,8,11,14,17 y 21)
- **Planificación** (Ítems: 3,6,9,12,15,19 y 23)

El puntaje se obtiene por medio de la valoración de respuestas. Siendo 115 el puntaje más alto y 23 el más bajo.

Procedimiento

El tipo de diseño de la investigación es cuantitativa descriptiva. La muestra se compone 144 estudiantes que se encuentran cursando la carrera universitaria de Psicología. Los instrumentos que se utilizaron son la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico [A-CEA] (Cabanach et al. 2009) y el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza Macías, 2007).

Los participantes accedieron a formar parte de la investigación de manera voluntaria. Se les garantizó el anonimato y confidencialidad de los datos durante todo el proceso, informando a los mismos que podrían dejar de ser parte en cualquier momento en caso de que así lo deseen.

La administración de los instrumentos se realizó de manera virtual por medio de la plataforma Google Forms. El contacto con la muestra se llevó a cabo por medio de las redes sociales (Whatsapp, Instagram y Facebook).

Los protocolos fueron sistematizados, analizados en el SPSS 25.0 y los datos obtenidos fueron interpretados de acuerdo con los baremos poblacionales.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

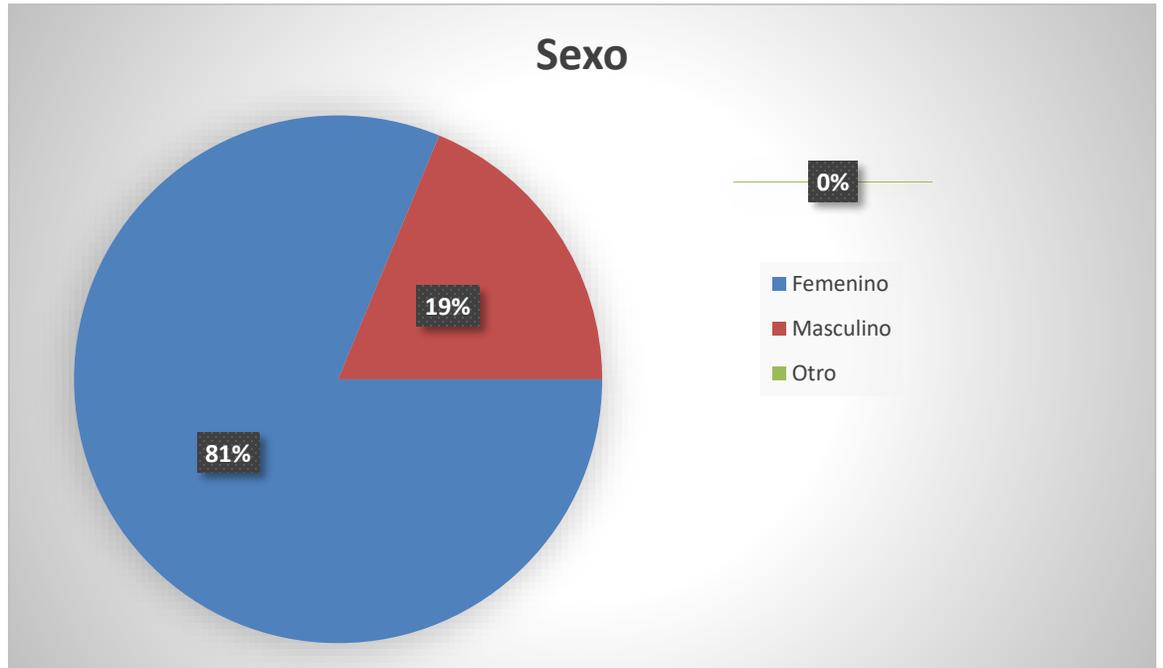
Análisis de datos

Para el análisis descriptivo de las variables Estrés Académico y Estrategias de Afrontamiento se calculó la media, la desviación estándar, el puntaje mínimo y máximo. Por otro lado, el análisis de la correlación entre las variables se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, mientras que las comparaciones entre grupos se realizaron mediante la prueba t de Student y ANOVA. Todos estos resultados se obtuvieron utilizando el software IBM SPSS Stactistics Standard versión 25.0.

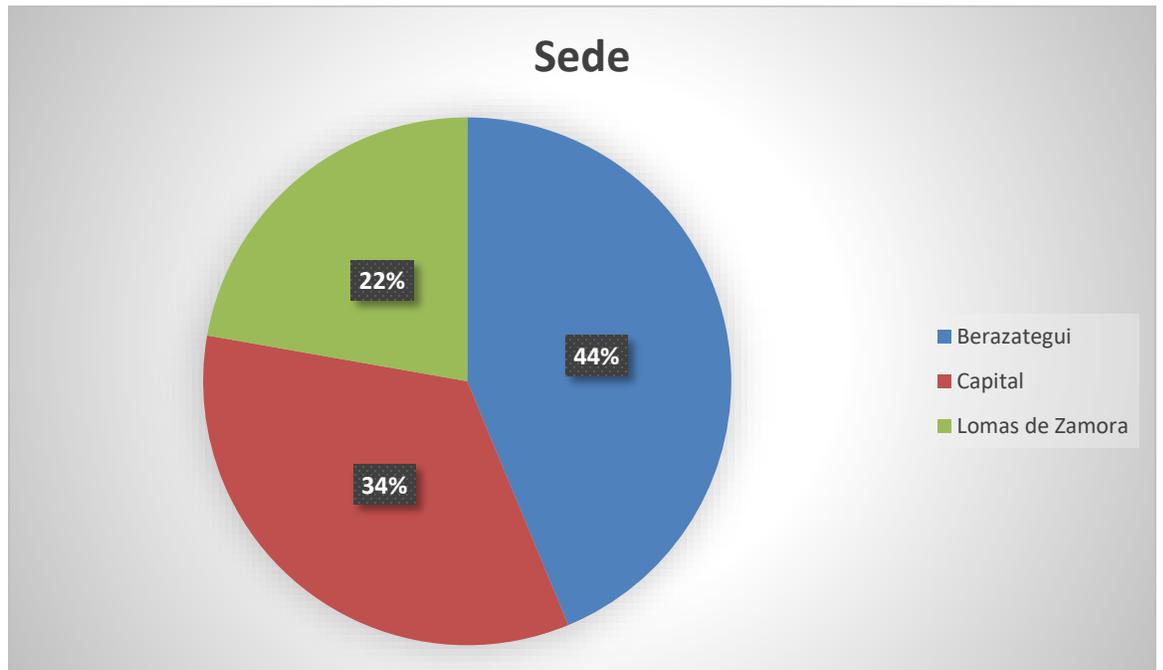
Caracterización de la muestra

La investigación se llevó a cabo durante los meses de agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre del año 2022. Consta de un total de 144 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). La población se compone de estudiantes de género femenino, el cual representa un 81% de la muestra, y género masculino, el cual integra un 19% de la muestra (ver gráfico 1). Son estudiantes de distintas sedes: Capital, Berazategui y Lomas de Zamora (ver gráfico 2). Se hallan estudiantes de diferentes años, desde primer año de estudio hasta el quinto año de estudio (ver gráfico 3). Por último, el promedio de edad es de 28 años, mientras que las edades más reiteradas en la investigación son de 19, 20 y 22 años de edad, los rangos de edades que se reclutaron en la investigación van desde los 18 años hasta los 57 (ver gráfico 4).

Gráfico 1. Distribución de la variable Sexo en la muestra.



La total de la muestra es de 144 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) de los cuales 117 son de sexo femenino lo que equivale al 81% de la muestra y 27 son de sexo masculino, que representan el 19%.

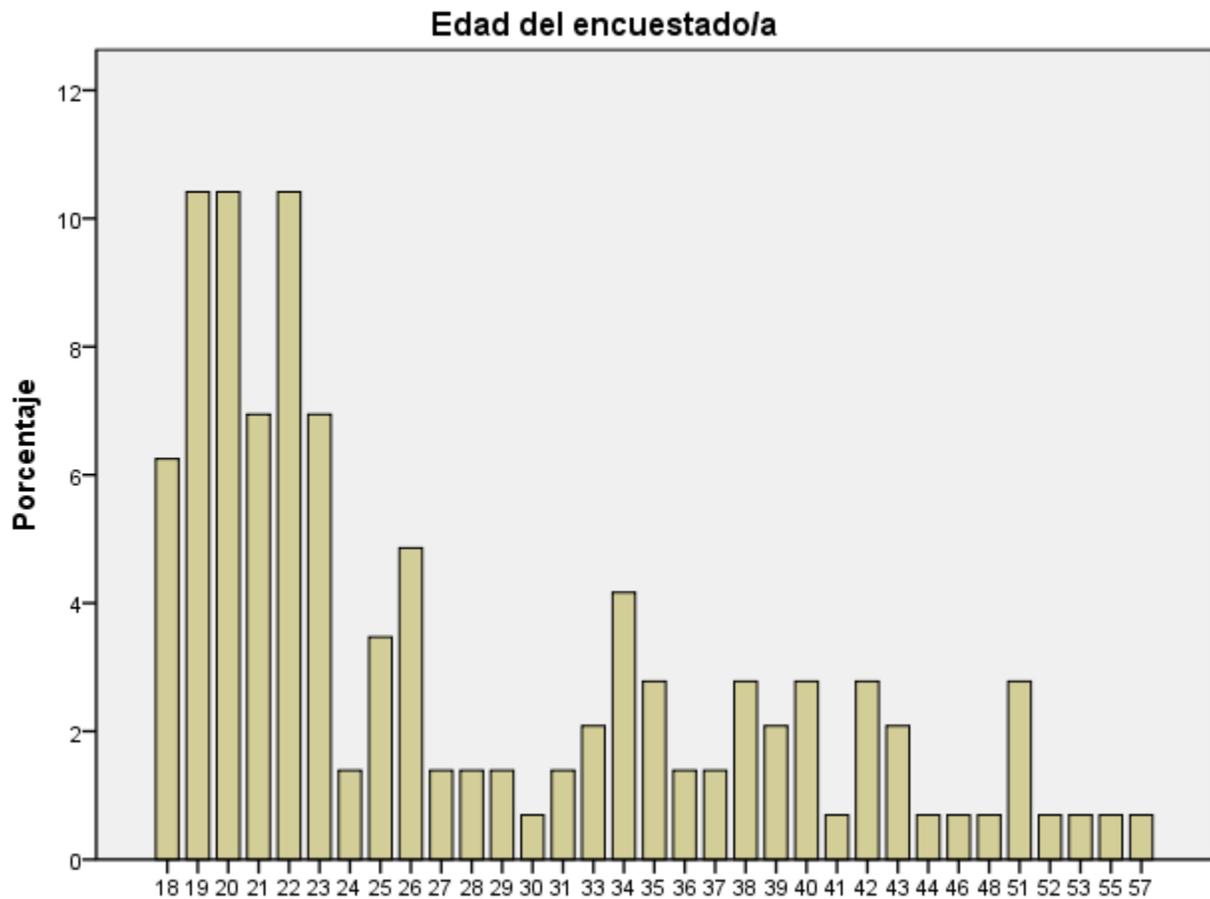
Gráfico 2. Distribución de la variable Sede en la muestra.

La muestra compuesta por 144 participantes recluta estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) de distintas sedes. La sede ubicada en Berazategui se compone de 63 estudiantes, los cuales representan un 44% de la muestra. La sede ubicada en Capital integra 49 estudiantes, que representan el 34% de la muestra. Por último, la sede de Lomas de Zamora se encuentra compuesta por 32 estudiantes, los cuales representan el 22% de la muestra.

Gráfico 3. Distribución de la variable Año de Cursada en la muestra.

La muestra compuesta por estudiantes universitarios de diferentes años de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), se encuentra integrada por 51 estudiantes de primer año, los cuales representan el 35% de la muestra. En cuanto a los estudiantes de segundo año, los mismos constan de 18 estudiantes, que representan el 13% de la muestra. Por otra parte los estudiantes de tercer año son un total de 22, representando un 15% de la muestra. Los estudiantes de cuarto año son 19 en total, que representan un 13% de la muestra. Y por último los estudiantes de quinto año, los cuales son 34 en total y representan el 24% de la muestra.

Gráfico 4. Distribución de la variable edad.



En el gráfico se observan los rangos de edades que se reclutaron en la investigación, los cuales van desde los 18 años hasta los 57. El promedio de edad es de 28 años, mientras que las edades más reiteradas en la investigación son de 19, 20 y 22 años de edad.

Tabla 1. Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.782	.795	56

El Alfa de Cronbach sirve para medir la validez y confiabilidad del instrumento, el Inventario SISCO del Estrés Académico (compuesto por 33 elementos) y la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico [A-CEA] (compuesta por 23 elementos) obtuvieron una validez de .782 lo cual implica que el test es confiable para medir los constructos analizados en la investigación.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones evaluadas para el estrés académico y el afrontamiento.

	N	Media	DT	Mín	Máx
Dimensión Estresores del SISCO	144	25,50	5,66	12	40
Dimensión Síntomas en el SISCO	144	48,15	10,96	17	73
Dimensión Afrontamiento en el SISCO	144	17,52	3,53	9	26
Dimensión Reevaluación Positiva	144	26,58	6,74	10	42
Dimensión Búsqueda de Apoyo	144	21,15	6,28	7	33
Dimensión Planificación ACEA	144	20,74	5,82	7	46

Respondiendo a los objetivos 2 y 3, se realizó un análisis descriptivo de las medidas de tendencia central y dispersión de las dimensiones evaluadas para el estrés académico y el afrontamiento al estrés (ver Tabla 2).

Tabla 3. Matriz de correlaciones mediante la r de Pearson.*Matriz de correlaciones mediante la r de Pearson.*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Dimensión Estresores del SISCO	-				
2. Dimensión Síntomas en el SISCO	,548**	-			
3. Dimensión Afrontamiento en el SISCO	0,026	0,018	-		
4. Dimensión Reevaluación Positiva	-,305**	-,459**	,230**	-	
5. Dimensión Búsqueda de Apoyo	0,012	-0,150	,404**	,251**	-
6. Dimensión Planificación ACEA	-0,143	-,289**	,450**	,525**	,361**

Nota: *p > .05, **p > .01

Para cumplir con el cuarto objetivo planteado en el presente estudio, el cuál consistió en analizar las relaciones entre el estrés y las estrategias de afrontamiento, se realizó un análisis de correlaciones con la r de Pearson (ver Tabla 3). Se halló una correlación negativa significativa entre la dimensión de estresores y la reevaluación positiva ($r = -.305$, $p > .01$). También se encontró una relación negativa significativa entre la dimensión de síntomas y, por un lado la reevaluación positiva ($r = -.459$, $p > .01$) y por otro, con planificación ($r = -.289$, $p > .01$). Por último, y correspondiente con la validez de concurrente, se hallaron correlaciones positivas entre la escala de afrontamiento del SISCO con las tres dimensiones: reevaluación positiva ($r = .230$, $p > .01$), Apoyo social ($r = .404$, $p > .01$), y Planificación ($r = .450$, $p > .01$).

Tabla 4. Comparaciones según sede para las dimensiones evaluadas.*Comparaciones según sede para las dimensiones evaluadas.*

	Capital		Berazategui		Lomas de Zamora		p
	M	DT	M	DT	M	DT	
Dimensión Estresores del SISCO	26,33	5,18	25,62	6,07	24,00	5,39	0,19
Dimensión Síntomas en el SISCO	48,71	10,12	47,76	11,68	48,03	11,03	0,90
Dimensión Afrontamiento en el SISCO	17,61	3,80	16,70	2,98	19,00	3,72	> .05
Dimensión Reevaluación Positiva	26,86	6,51	25,75	6,76	27,78	7,04	0,36
Dimensión Búsqueda de Apoyo	21,49	6,15	20,57	6,39	21,75	6,34	0,62
Dimensión Planificación ACEA	21,71	6,69	19,68	5,26	21,31	5,23	0,15

Nota: En negrita las diferencias significativas

Para cumplir con el objetivo 5, el cual consistía en comparar el estrés y el afrontamiento según la sede, se aplicó el análisis de ANOVA (ver Tabla 4). Sólo se hallaron diferencias significativas en la dimensión de afrontamiento del SISCO. Para evaluar en qué grupos aparecían diferencias se aplicó la prueba post-hoc corrección de Bonferroni. Esta prueba arrojó que los puntajes son significativamente más altos en los estudiantes de la sede de Lomas de Zamora en comparación con la de Berazategui en lo que refiere al uso de estrategias de afrontamiento. No obstante, ninguna de estas dos sedes presenta diferencias significativas en relación a la sede de Capital.

Tabla 5. Comparaciones según género para las dimensiones evaluadas.*Comparaciones según género para las dimensiones evaluadas.*

	Femenino			Masculino			P
	Media	N	DT	Media	N	DT	
Dimensión Estresores del SISCO	26,03	117,00	5,48	23,22	27,00	5,96	> .05
Dimensión Síntomas en el SISCO	49,09	117,00	10,89	44,07	27,00	10,49	> .05
Dimensión Afrontamiento en el SISCO	17,58	117,00	3,63	17,26	27,00	3,16	.67
Dimensión Reevaluación Positiva	25,72	117,00	6,82	30,30	27,00	4,97	> .01
Dimensión Búsqueda de Apoyo	21,42	117,00	6,25	19,96	27,00	6,40	.28
Dimensión Planificación ACEA	20,69	117,00	5,94	20,93	27,00	5,35	.85

Nota: En negrita las diferencias significativas

Por último, para cumplir con el objetivo 6, el cual tiene como finalidad comparar el comportamiento del estrés y el afrontamiento según género, se realizó una t de Student para cada dimensión evaluada (ver Tabla 5). Se hallaron puntajes significativamente más altos para el grupo femenino en lo referido al estrés $F(1, 142) = 2.35, p < .05$ y la sintomatología $F(1, 142) = 2.17, p < .05$. Además, se hallaron puntajes significativamente más altos para reevaluación positiva en el género masculino $F(1, 142) = 3.28, p < .01$.

CAPITULO V: DISCUSIÓN

En este apartado se realizará una síntesis articulando los resultados reclutados en la investigación con las hipótesis planteadas y los objetivos esperados, realizando también una vinculación con otras investigaciones.

Con respecto a la primer hipótesis planteada, la cual afirma la existencia de relación significativa entre el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento, la misma se confirma por medio del análisis de correlaciones con la r de Pearson (ver Tabla 3), en el cual se halló una correlación negativa significativa entre la dimensión de Estresores y Reevaluación Positiva. También se encontró una relación negativa significativa entre la dimensión de síntomas y, por un lado la reevaluación positiva y por otro con planificación. Por último, se hallaron correlaciones positivas entre las escalas de afrontamiento del SISCO con las tres dimensiones: Reevaluación Positiva, Apoyo Social y Planificación. Los autores Lazarus y Folkman (1986) plantean que las escalas: Reevaluación Positiva y Apoyo Social tienen que ver con un afrontamiento centrado en la emoción que tiene como finalidad reducir un malestar emocional modificando la forma de interpretar lo que sucede. Por lo cual, la relación negativa entre “Estresores” y “Reevaluación Positiva” hace referencia a que cuando incrementa una disminuye la otra, por lo cual se percibe mayor el estrés cuando se posee menor capacidad para poder interpretar de otra forma lo que acontece. Lo mismo sucede con la dimensión “Síntomas”, en la cual se presentan en mayor medida cuando se dispone de menores estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva. Por otra parte, Lazarus y Folkman (1986) mencionan que la escala “Planificación” tiene que ver con un estilo de afrontamiento que tiene como finalidad la realización de conductas que modifiquen la fuente estrés, por lo cual se confronta el problema. Los resultados obtenidos hacen referencia que a mayor estrategia de Planificación, menor será la presentación de la escala “Síntomas” en el sujeto, por lo cual resulta relevante trabajar sobre esta estrategia de

Planificación en sujetos para mermar los síntomas asociados al Estrés Académico. Por último, se hallaron relaciones significativas entre la escala “Afrontamiento” del SISCO y las escalas del A-CEA: Búsqueda de Apoyo Social, Planificación y Reevaluación Positiva, es decir, que a mayor nivel de afrontamiento obtenido en el SISCO, mayor será el empleo de las estrategias de afrontamiento evaluadas por el cuestionario A-CEA. Este dato es coincide con la investigación realizada por Lorenzo (2017).

Con respecto a la segunda hipótesis, se espera hallar una diferencia significativa entre ambos grupos respecto la variable género en relación con el Estrés Académico. Esperando mayor Estrés Académico en el género femenino en comparación con el género masculino. Tal hipótesis se confirma, debido a que se hallaron puntajes significativamente más altos para el grupo femenino en lo referido al Estrés y la Sintomatología. Además, se hallaron puntajes significativamente más altos en la escala Reevaluación Positiva (la cual mide las Estrategias de afrontamiento) en el género masculino. Por lo cual en este grupo de estudiantes masculinos hay un mayor uso de la estrategia de afrontamiento Reevaluación Positiva. Estos datos son consistentes con estudios previos, Oliveti (2016) realizó una investigación la cual tenía como objetivo comparar y explorar la presencia de Estresores Académicos, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento del sexo femenino y masculino del primer año de la Universidad Abierta Interamericana. Se obtuvo información sobre diferencias significativas en cuanto al género en lo que refiere a Estresores y Síntomas, pero no en razón a las Estrategias de Afrontamiento. Por su parte Godino Ledwith (2016) realizó un estudio para la Universidad Argentina de la Empresa [UADE] donde aportó información significativa para la investigación. Los resultados obtenidos mostraron que las mujeres se percibían como más estresadas que los hombres. Por lo cual es probable que las mujeres al autopercebirse más estresadas den cuenta de mayor sintomatología que el género

opuesto. En la investigación realizada por Lorenzo (2017) también se obtienen resultados similares, donde el género femenino presenta mayores niveles de Estrés que el género masculino, y mayores niveles de “sintomatología”.

Con respecto a los objetivos, el primer objetivo se encuentra dirigido a describir la muestra total, la cual se halla compuesta por 144 estudiantes, de los cuales 117 son de género femenino (lo cual equivale al 81% de la muestra) y 27 son de género masculino (lo cual equivale al 19% de la muestra). En cuanto a la distribución de la muestra según la sede; 63 estudiantes cursan en la sede Berazategui, los cuales representan un 44% de la muestra, la sede ubicada en Capital integra a 49 estudiantes, representando el 34% de la muestra, y por último la sede de Lomas de Zamora integra 32 estudiantes, los cuales representan el 22% de la muestra. Con respecto a la variable género, sería pertinente estudiar los factores que motivan al género femenino a realizar inventarios sobre el estudio de uno mismo, y por qué la participación del género masculino es menor. También se podría analizar por qué el ingreso de estudiantes de género femenino es mayor que los estudiantes de género masculino en la carrera de grado de Psicología.

El segundo objetivo es describir el Estrés Académico en estudiantes de Berazategui, Capital y Lomas de Zamora. Y el tercer objetivo es describir las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de Berazategui, Capital y Lomas de Zamora, para ello se realizó un análisis descriptivo de las medias de tendencia central y dispersión de las dimensiones evaluadas para el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento al Estrés, en las cuales se halló que en la muestra total integrada por 144 estudiantes predomina la estrategia de afrontamiento Planificación (ver Tabla 2), la cual refiere a la búsqueda de la resolución del problema por medio de una aproximación de análisis de la

situación y la posterior planificación de la respuesta (Cabanach et al. 2009). Con respecto al Estrés Académico, se halló un predominio de la dimensión Sintomatología (ver Tabla 2), lo cual refiere las reacciones de los estudiantes frente a las demandas del entorno que se perciben como estresantes y que componen un bloque que contiene por un lado reacciones físicas y psicológicas, y por otro reacciones del comportamiento social (Barraza 2011). Por lo cual ante la presencia de síntomas relacionados con el Estrés Académico, los estudiantes emplean estrategias de afrontamiento dirigidas a la planificación.

El cuarto objetivo se encuentra dirigido a analizar las relaciones entre el Estrés Académico y las Estrategias de Afrontamiento en la muestra total de alumnos universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Se halló una relación negativa significativa entre la dimensión Estresores y Reevaluación Positiva, por lo cual aquellos estudiantes que emplean como estrategia de afrontamiento la Reevaluación Positiva perciben menos estrés académico. Lo mismo sucede con los síntomas en comparación a la Reevaluación Positiva y la Planificación, es decir, que aquellos que dan significado positivo a la situación, potenciando desde ella el desarrollo personal (Cabanach et al. 2009) y emplean la Planificación, la cual refiere a la búsqueda de la resolución del problema por medio de una aproximación de análisis de la situación (Cabanach et al. 2009), presentan menos sintomatología por estrés académico. Estas correlaciones no implican causalidad, sino que una dimensión aumenta o disminuye cuando aumenta la otra. Por último, y correspondiente con la validez concurrente, se hallaron correlaciones positivas entre la escala de Afrontamiento del SISCO con las tres dimensiones del A-CEA: Reevaluación Positiva, Búsqueda de Apoyo Social y Planificación. Ambas escalas evalúan lo mismo (las Estrategias de Afrontamiento), sin embargo la dimensión del SISCO posee indicadores psicométricos bajos, muy poca precisión y profundidad para evaluar el

fenómeno, por lo cual se decidió también tomar el Inventario A-CEA. Por este motivo hay correspondencia entre ambas dimensiones de los test, debido a que evalúan el mismo fenómeno, las correlaciones son significativamente positivas por lo cual a medida que aumenta una dimensión aumenta la otra.

El quinto objetivo busca evaluar las diferencias en las dimensiones del Estrés Académico y de las Estrategias de Afrontamiento en alumnos según las distintas sedes. Solo se hallaron diferencias significativas en la dimensión de afrontamiento del SISCO (ver Tabla 4). Se encontró que los estudiantes de la sede Lomas de Zamora, en comparación con los estudiantes de Berazategui, presentan puntajes más altos en lo que refiere al uso de estrategias de afrontamiento. Por lo cual en la sede Lomas de Zamora ante el Estrés Académico se reporta un mayor nivel de Afrontamiento en comparación a Berazategui, sería interesante indagar los factores que intervienen en cada sede y determinan las Estrategias de Afrontamiento. Ambas sedes se encuentran ubicadas en zonas céntricas, dentro del Conurbano Bonaerense, por lo cual es difícil afirmar que tal diferencia sea motivada por la zona geográfica, por otra parte, los estudiantes registrados de Lomas de Zamora son un total de 31 de los cuales 24 (representando el 86%) son de género femenino y 7 son de género masculino (representando el 14%) mientras que en Berazategui son un total de 63 estudiantes de los cuales 51 (representando el 81%) son de género femenino y 12 (los cuales representan el 19%) son de género masculino, por lo cual las diferencias según la variable género en cada sede no son tan lejanas, no se podría afirmar que sea por una cuestión de género tampoco. Sería pertinente en futuras investigaciones indagar sobre los factores que intervienen sobre las diferencias del empleo de Afrontamiento en la sede de Lomas de Zamora en comparación con la sede de Berazategui.

Con respecto al sexto objetivo, el cual supone evaluar las diferencias en las dimensiones del Estrés Académico y de las Estrategias de Afrontamiento según género femenino y masculino, se halló que el género femenino presenta mayores indicios de Estrés Académicos que el género masculino. También se halló que el género masculino emplea como estrategia de afrontamiento al estrés la Reevaluación Positiva con mayor frecuencia que el género femenino.

Por último, con respecto a los años de cursada por los que se encuentran atravesando los estudiantes universitarios de la investigación, se decidió omitir el análisis sobre relaciones y diferencias entre distintos años según variables debido a que la cantidad de sujetos por año eran muy pocos y las comparativas eran muy desiguales. También porque a nivel interpretativo los datos reclutados no eran significativos para formular teorías sólidas sobre los aspectos analizados.

Limitaciones

La muestra de estudiantes resultó insuficiente para determinar diferencias de grupos según la variable “año de cursada”, debido a que era desproporcional la cantidad de integrantes por grupo.

En la Facultad de Psicología es común que la mayoría de concurrentes sean de género femenino, Angelini (2019) menciona este hecho en su investigación sobre la psicología y el género. Ante esta situación, la muestra se compone por más integrantes de género femenino y se recluta poca información sobre el género masculino.

Recomendaciones

Se recomienda para futuras investigaciones indagar sobre los factores que intervienen y resultan en que una sede (la sede de Lomas de Zamora) presente mayor porcentaje de Afrontamiento ante el Estrés Académico que otra sede (Berazategui).

También se sugiere, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, que se indague sobre las Estrategias de Afrontamiento en el género masculino, debido a que presentan puntajes altos en “reevaluación positiva”. Resultaría interesante conocer un trasfondo teórico y científico sobre esa información.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFIA

Referencias bibliográficas

- Alarcón, M., Condorí, E y Vera, L. (2022). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria*. IES7 Populorum Progressio. ISSN 2451-8077. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/3000/3142/011IEEN5-AlarconCondoriVera.pdf>
- Alva, A. (2020). *Nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología y Nutrición de un centro de formación superior privada de Lima Norte (Tesis de licenciatura)*. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11537/24197>
- Angelini, S. (2019). *Las chicas de Psicología: Notas sobre género y elección profesional en los inicios de la psicología como profesión en Argentina*. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11821/ev.11821.pdf
- Arribas. (2013). *Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería*. Revista de Educación, 360 (2013), pp. 533-556.
- Barraza Macías, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara*. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza Macías, A. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 110-129.
- Barraza Macías, A. (2007). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico*. Biblioteca Virtual de Psicología Científica. <https://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

- Barraza Macías, A. Martínez, J. Silva, J. Camargo, y Antuna, R. (2011). *Estresores académico y género: un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura*. VE-IUNAES 5(12): 33-43.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>
- Bonny y Guarino, L. (2001). *Fuente de Estrés y Estrategias de Afrontamiento en Escolares Venezolanos*. Revista Interamericana de Psicología, Vol. 35. Pp. 97-112.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28435105.pdf>
- Boullosa Galarza, G. (2013). *Estrés Académico y Afrontamiento en un grupo de Estudiantes de una Universidad Privada en Lima* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4880>.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C. (2009) Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (a-cea). Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, vol. 1. PP. 51-64.
- Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cannon, W. (1932). *The wisdom of the body*. Norton & Co.
- Carney, C., Peterson, R. & Moberg, T. (1990). *How stable are students and faculty perceptions of students concerns and of a university counseling center?*. Journal of College Student Development, 31, 423-428.
- Corado Urizar, A.J. (2013). *Estrés académico en estudiantes del primer semestre sección a de la Facultad de Ciencias Médicas y de la Salud de la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala*. Tesis doctoral. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala. Facultad de Ciencias Médicas y de la Salud.

- Depraect, N. E. Z., Decuir, M. G. S., Castro, M. L. C., y Salazar, J. R. Q. (2017). *Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas*. Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad, 9(4).
- Everly, G. (1989). *A clinical guide to treatment of the human stress response*. Plenum Press.
- Fernández Abascal, E. (1997). *Estilos y estrategias de afrontamiento*. Pirámide.
- Fernández Martínez, E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis Doctoral. Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence>
- García Ros, R., Pérez González, F., Pérez Blasco, J. y Natividad, L. (2010). *Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad*. Revista Latinoamericana de Psicología, 44, 143-154. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a12.pdf>
- Guerrero Barona, E. (2016). *Salud, estrés y factores psicológicos*. Campo Abierto. Revista De Educación, 13(1), 51-69. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2764>
- Hernández Sampieri, R y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5° Ed.)*.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Lazarus, R.S y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

- Ledwith Godino, M. (2016). *Estrés Académico, Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico* [Tesis de Grado, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio institucional UADE <https://cutt.ly/pm0sO57>
- Lorenzo, J. (2017). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Argentina de la Empresa.
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/6582/LORENZO%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín Monzón, I. (2007). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. Apuntes de Psicología, 25 (1), 87-99.
- Murphy, M. C. & Archer, J. (1996). *Stressors on the college campus: A comparison of 1985- 1993*. Journal of College Student Development, 37, 20-28.
- Narvaez, Jonnathan Harvey., Obando Guerrero, Lina María., Hernandez Ordoñez, Karen Melisa y Cruz Gordon, Eliana. (2021). *Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios*. Univ. Salud [online]. vol.23, n.3, pp.207-216. ISSN 0124-7107. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234> .
- Oliveti, Silvana. (2010). *Estrés Académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. [Tesis de Grado, Universidad Abierta Interamericana].
<https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Salud Mental y Estudiantes*. Editorial Médica Panamericana.
- Peiró, J. (1993). *Control del Estrés Laboral*. Eudema
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona.

- Pérez Musiño, Leticia. (2018). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora: su impacto en la calidad de la educación*. [Tesis de Grado, Universidad de Sonora].
<http://repositorioinstitucional.uson.mx/bitstream/20.500.12984/1027/1/perezmusinoleticiaagudalupel.pdf>
- Polo, A., Hernández, J. M. & Pozo, C. (1996). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.
- Sánchez Espinosa y Jessica Estefania. (2022). *El estrés académico y su relación con estrategias de afrontamiento en adolescentes en el contexto de educación virtual*. Vol. V. Num I. Pag. 119. ISSN. 2603-8358
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/34793>
- Sandín, B. (1994). *Manual de psicopatología*. McGraw Hill.
- Sandín, B. y Chorot, P. (1995). *El estrés psicosocial. Conceptos y consecuencias clínicas*. Editorial UNED.
- Schwarzer, R., y Schwarzer, C. (1996). *A critical survey of coping instruments*. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications*. (pp. 107-132). New York: Wiley.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Lippincott Co.
- Ramos, M. ., López Cocotle, J., y Meza Zamora, M. (2020). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Ticona Benavente, B. Paucar Quispe, G. Y Llerena Callata, G. (2010). *Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería UNSA*

Arequipa. Enfermería Global, 9(2).

<https://revistas.um.es/eglobal/article/view/107181/101851>

ANEXOS

Anexo I: Escala de Afrontamiento al Estrés Académico [A-CEA].

APÉNDICE

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés.

Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

1.- Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

2.- Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

3.- Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

4.- Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

5.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

6.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

7.- Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

8.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

9.- Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

10.- Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

11.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

12.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

13.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

14.- Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

15.- Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

16.- Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

17.- Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

18.- Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

19.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

20.- Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

21.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

22.- Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

23.- Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

Anexo II: Inventario: Estrés (SISCO).

Inventario

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

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

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

1	2	3	4	5

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
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)					

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

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

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

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

que preocupa)					
Otra _____					
(Especifique)					