



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES”

Facultad “Teresa de Ávila”

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DEL CICLO ORIENTADO**

Trabajo Integrador Final
presentado en cumplimiento parcial
de los requisitos para acceder al título de
Licenciada en Psicopedagogía

por

Dabin, Karen Micaela

Director/a:

Dra. Ghiglione, María Eva

Paraná, octubre de 2023

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| LISTA DE FIGURAS..... | iv |
| LISTA DE TABLAS | v |
| RECONOCIMIENTOS | vi |
| RESUMEN | vii |
| | |
| CAPÍTULO I | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1. Planteamiento del Problema | 1 |
| 1.2. Formulación del Problema..... | 3 |
| 1.3. Objetivos | 4 |
| 1.3.1. Objetivo General..... | 4 |
| 1.3.2. Objetivos Específicos | 4 |
| 1.4. Hipótesis o Supuestos de Investigación..... | 4 |
| | |
| CAPÍTULO II | 5 |
| MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1. Estado del Arte..... | 5 |
| 2.2. Encuadre Teórico | 13 |
| 2.2.1. Afrontamiento | 13 |
| 2.2.1.1. Afrontamiento como proceso..... | 15 |
| 2.2.1.2. Tipos de afrontamiento | 15 |
| 2.2.1.3. Estrategias de afrontamiento..... | 17 |
| 2.2.2. Estrés..... | 22 |
| 2.2.2.1. Estrés académico..... | 25 |
| 2.2.2.1.1. Estresores del ámbito académico | 27 |
| 2.2.2.1.2. Síntomas del estrés académico | 27 |
| 2.2.3. Relación entre estrategias de afrontamiento y estrés | 28 |
| 2.2.4. Adolescencia | 30 |
| 2.2.4.1. Adolescencia y estrés | 32 |
| 2.2.4.3. Adolescentes en la escuela..... | 33 |
| | |
| CAPÍTULO III..... | 35 |
| METODOLOGÍA | 35 |
| 3.1. Tipo de Investigación..... | 35 |
| 3.2. Muestra | 35 |
| 3.3. Técnicas de Recolección de Datos..... | 37 |
| 3.4. Procedimientos de Recolección de Datos | 38 |
| 3.4. Procedimientos de Análisis de Datos..... | 39 |
| | |
| CAPÍTULO IV | 40 |
| RESULTADOS | 40 |
| 4.1. Estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes secundarios..... | 40 |
| 4.2. Estrés académico en estudiantes secundarios | 41 |

| | |
|---|----|
| 4.3. Relación entre estrategias de afrontamiento y estrés académico percibido | 45 |
| CAPÍTULO V | 47 |
| DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES | 47 |
| 5.1. Discusión | 47 |
| 5.2. Conclusiones | 52 |
| 5.3. Recomendaciones | 53 |
| 5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones | 54 |
| 5.3.1. Recomendaciones para la práctica profesional | 55 |
| 5.4. Limitaciones | 56 |
| LISTA DE REFERENCIAS | 58 |
| ANEXO | 62 |
| A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS | 62 |
| B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO | 70 |
| C. MATRIZ DE DATOS | 72 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Dimensiones de afrontamiento propuestas por Lazarus..... | 19 |
| Figura 2. Clasificación de estrategias de afrontamiento según Moos y Billings | 20 |
| Figura 3. Clasificación de estrategias de afrontamiento propuesta por Richaud de Minzi.. | 21 |
| Figura 4. Analogía del balancín propuesta por Lazarus | 24 |
| Figura 5. Niveles de estrés general percibido por estudiantes del Ciclo Orientado | 42 |
| Figura 6. Niveles de preocupación percibidos por estudiantes del Ciclo Orientado | 43 |
| Figura 7. Niveles de reacciones físicas percibidos por estudiantes del Ciclo Orientado..... | 44 |
| Figura 8. Niveles de reacciones psicológicas percibidos por los estudiantes del Ciclo Orientado | 44 |
| Figura 9. Niveles de reacciones comportamentales percibidos por estudiantes del Ciclo Orientado | 45 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Frecuencias y porcentajes del sexo de los adolescentes de 15 a 18 años | 36 |
| Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la edad de los adolescentes | 36 |
| Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de los cursos de la muestra | 37 |
| Tabla 4. Medias y desvíos de dimensiones de las estrategias de afrontamiento | 41 |
| Tabla 5. Mínimo, máximo, media y desvío típico del índice de estrés general en los estudiantes del Ciclo Orientado | 42 |
| Tabla 6. Correlaciones entre las estrategias de afrontamiento adaptativas y el estrés académico percibido por estudiantes del Ciclo Orientado..... | 46 |

RECONOCIMIENTOS

A mi papá y mi mamá, por ser sostén y por enseñarme las cosas valiosas de la vida.

A Antonella y Emiliano, por acompañarme siempre, en cada paso.

A las amigas que me dejó la Psicopedagogía, quienes hicieron más lindo el camino.

Y a mis amigas de siempre.

A la Facultad “Teresa de Ávila”, a mis profesores, y, especialmente, a María Eva.

Finalmente, gracias al Instituto D-200 “María Ward” y a los estudiantes que
participaron del presente trabajo.

RESUMEN

El propósito del presente estudio consistió en analizar la relación entre el afrontamiento y el estrés académico en estudiantes secundarios, del Ciclo Orientado, de la localidad de Cerrito. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, accidental, y en concordancia con la disponibilidad y oportunidades de acceso al establecimiento. La misma estuvo compuesta por 102 estudiantes, de ambos sexos, de entre 15 y 18 años de edad.

La investigación realizada puede clasificarse como de tipo cuantitativo, correlacional, de corte transversal y de campo.

Para recabar información acerca de las variables de estudio, se administró la versión adaptada y validada para la población argentina, de la versión española de Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Richaud de Minzi, 2001) y el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007).

Con la finalidad de caracterizar la muestra y describir los niveles de perfeccionismo y de estrés académico en los estudiantes universitarios, se realizaron análisis de estadística descriptiva básica. Mientras que, para analizar la asociación existente entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento, se llevó a cabo un análisis de *Correlaciones R de Pearson* para las diferentes dimensiones.

En relación a los resultados hallados, los mismos permiten afirmar que, los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, suelen emplear las estrategias de afrontamiento, aunque en diferentes medidas. En este sentido, de acuerdo a la frecuencia con que son empleadas, las mismas, podrían ubicarse en el siguiente orden, de mayor a menor empleo por parte de los estudiantes: ansiedad; evasión a través de la actividad física;

reestructuración cognitiva; evasión a través del conflicto; apoyo emocional; autoinculparse; aislamiento; descarga emocional y somatización; focalizado en el problema; fatalismo, y, por último, no acción.

Además, es posible afirmar que, la mayoría de los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, presentaban un nivel de estrés académico medio, seguidos por los que presentaban un nivel bajo y la menor proporción presentaba un nivel alto. También, se puede afirmar que la mayoría experimentaba el estrés con una intensidad de preocupación alta, seguidos por los estudiantes que lo hacían con una intensidad baja y, finalmente, la menor proporción experimentaba el estrés con una intensidad baja.

Por último, se hallaron asociaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo, entre la dimensión estrategias de afrontamiento y el estrés académico en los estudiantes, ya que, se encontró que todos los factores de estrategias de afrontamiento adaptativas correlacionaron positivamente con el estrés académico. Es decir, a mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, menor nivel de estrés académico.

Teniendo en consideración estos resultados, resulta importante la planificación de intervenciones que apunten a comprender el impacto que tienen estas variables en los estudiantes secundarios, sobre todo, en lo que respecta al rendimiento académico de los mismos. De igual manera, se considera necesaria la posibilidad de brindar estrategias que favorezcan a los estudiantes y les permitan hacer frente a las situaciones que el entorno académico demanda.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

El estrés, constituye una temática que ha cobrado relevancia en diversas investigaciones en los últimos años, ya que, como afirma Aguado (2005) es una realidad que afecta cada vez a una población mayor, impactando en su comportamiento. Esta realidad, no se limita a un rango etario determinado, sino que es observada en niños, adolescentes y adultos.

Dentro de estos grupos etarios mencionados, la adolescencia resulta el grupo de interés para esta investigación. La misma, constituye un período de transición entre la niñez y la adultez. Es una fase del desarrollo, durante la cual, los adolescentes atraviesan cambios físicos, cognitivos y psicosociales. Es decir, que el estudiante perteneciente al nivel secundario, se encuentra inmerso en este universo de cambios, que se manifiestan de diferente manera en cada uno de ellos. Las cuestiones derivadas de la etapa por la cual se encuentran transitando, conjuntamente con las exigencias que les impone el sistema educativo, pueden derivar en situaciones estresantes que deben afrontar los adolescentes.

Si bien se podría considerar que, no son las situaciones adversas las que generarían estrés o afectos negativos por sí mismas, sino que es la percepción que se tenga de ellas la que condicionaría una situación como estresante, también se podría mencionar que existen algunas situaciones objetivas que provocarían cierto monto de estrés (Ghiglione, 2009). Teniendo en cuenta esta propuesta, es que se podría considerar que, además de las situaciones derivadas propiamente del período que se encuentran transitando, los

estudiantes secundarios, “se enfrentan a exigencias y desafíos que les demandan una gran cantidad de recursos fisiológicos y psicológicos. Dichas situaciones, pueden tener consecuencias, como, por ejemplo, agotamiento, auto crítica y desinterés” (Godino Ledwith, 2016, p. 6).

Por su parte, Lazarus y Folkman (1986) consideran que estas potenciales consecuencias del estrés, están reguladas por un proceso de afrontamiento, que podría definirse como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Estas estrategias se van desarrollando y constituyendo a raíz de las experiencias que tienen lugar durante la niñez, y se transforman o moldean de acuerdo a los resultados obtenidos en situaciones estresantes. Entonces, desde la perspectiva transaccional propuesta por Lazarus y Folkman (1986), el estrés “es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). De esta manera, las diferencias individuales condicionarán la elección o implementación de determinadas estrategias para afrontar las situaciones estresantes, ya que, tal como afirman Lazarus y Folkman (1986), los individuos no son igualmente sensibles ante estímulos similares, por lo que sus interpretaciones y acciones posteriores pueden ser muy diversas entre sí.

Las estrategias de afrontamiento, por su parte, pueden ser clasificadas en adaptativas o desadaptativas. Las primeras, favorecerían la reducción del estrés y la promoción de la salud a largo plazo, mientras que las segundas, pueden disminuir el estrés momentáneamente, aunque produciendo efectos negativos sobre la salud a largo plazo (Martín Díaz et al., 1997, como se citó en Ghiglione, 2009).

Tomando en cuenta esta consideración, y las conclusiones propuestas por múltiples investigaciones, se podría mencionar el impacto significativo de las estrategias de afrontamiento empleadas, sobre los montos de estrés en las personas. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo aborda a la población adulta, dejando a los adolescentes fuera de las conclusiones obtenidas. Frente a esto, y teniendo en cuenta el supuesto de que el estrés no es una realidad que afecte únicamente a un grupo etario, es que se propone conocer el modo en que los adolescentes emplean las estrategias de afrontamiento frente al estrés académico, y su mutua implicancia.

Finalmente, a partir de las conclusiones obtenidas luego de realizar la investigación, se podrían conocer los niveles de estrés académico percibidos por los estudiantes del Ciclo Orientado de la educación secundaria, al igual que posibilitaría la oportunidad de repensar las exigencias del sistema educativo actual, como así también, se podría reflexionar acerca de las prácticas educativas, y también, las intervenciones que realizan los profesionales respecto de los adolescentes.

Por lo tanto, el propósito de la presente investigación recae en la posibilidad de conocer las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes secundarios pertenecientes al Ciclo Orientado, describir el estrés académico en dicha población, y analizar si existe una relación entre ambas variables.

1.2. Formulación del Problema

¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento al estrés académico utilizadas por los estudiantes secundarios?

¿Cuáles son los niveles de estrés académico percibidos por los estudiantes de educación secundaria?

¿Existe relación entre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes secundarios y el estrés académico percibido?

1.3. Objetivos

Para el presente trabajo de investigación, se proponen los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo General

Analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento empleadas y el estrés académico en estudiantes secundarios del Ciclo Orientado.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes pertenecientes al Ciclo Orientado del nivel secundario.
2. Describir el estrés académico en estudiantes secundarios.
3. Establecer si existe una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento empleadas y el estrés académico percibido por los estudiantes.

1.4. Hipótesis o Supuestos de Investigación

La hipótesis a confirmar por medio de la investigación resulta en la siguiente:

A mayor utilización de estrategias de afrontamiento adaptativas, menor estrés académico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

Como consideración principal, se podría mencionar que son escasas las investigaciones que se han llevado a cabo con la finalidad de conocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes secundarios frente al estrés académico. La mayoría de los trabajos de investigación hallados sobre dicha temática versan sobre la población universitaria, como así también, los que se han podido hallar referidos a los adolescentes, han sido de índole internacional.

A nivel internacional se pueden citar las siguientes investigaciones:

En Perú, Usca Gamarra (2021) llevó adelante la investigación “Afrontamiento en niveles de estrés académico en adolescentes de un centro educativo de la ciudad de Abancay-2021”. La misma tuvo como principal objetivo identificar la influencia del afrontamiento en el estrés académico en adolescentes de un centro educativo. La población del mismo se centró en los adolescentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de un Centro Educativo de Abancay en 2021, mientras que los instrumentos de recolección de datos fueron la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ASC) de Frydenberg y Lewis (1993), adaptado por Rebaza (2018) y, el Inventario SISCO de Barraza Macías (2007), adaptado por Quito (2019). Los resultados del trabajo de investigación, indicaron que el 23,8% de la población utiliza raras veces el afrontamiento para poder asumir el estrés académico. Así mismo, se observó que el 20,8% no utilizaba el afrontamiento, y que en esta población existía la prevalencia de un 36,9% de estrés académico leve y un 32,3%

de estrés académico profundo. Los resultados mostraron que el afrontamiento influye en el estrés académico de los estudiantes.

Rojas Serafín (2021), realizó en Perú el trabajo de investigación denominado “Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes del Instituto Arzobispo Loayza, 2021”. Dicha investigación, tuvo como objetivo general determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes técnicos en enfermería del Instituto Arzobispo Loayza. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes del turno mañana, tarde y noche del Instituto Arzobispo Loayza, a quienes se les administró el Inventario SISCO de Barraza Macías (2007), adaptado para su realización virtual por Alania et al. (2020). Los resultados de la investigación demostraron que el 60% de los estudiantes técnicos de enfermería presentaban un nivel de estrés académico medio, mientras que el 14% y el 3% mostraron un nivel de estrés bajo y muy bajo, respectivamente. Finalmente, el 19% y el 4% de los estudiantes manifestó presentar un nivel alto y muy alto de estrés, respectivamente. En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, los estudiantes de enfermería refirieron en un 66% utilizar algunas veces estrategias de afrontamiento, mientras que, el 23% refirió raras veces usar estas estrategias, el 2% mencionó no usarlas nunca, y, por otra parte, el 8% y el 1% hizo referencia a utilizarlas con frecuencia y mucha frecuencia, respectivamente. Frente a esto, las conclusiones obtenidas a raíz del trabajo de investigación, indicaron que se logró demostrar que existe una relación positiva y significativa entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento.

Al igual que en las investigaciones anteriormente mencionadas, la investigación llevada a cabo por Uceda Martos (2020), también tuvo lugar en Perú. Este trabajo fue denominado “Nivel de estrés académico y afrontamiento en estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la Institución Educativa ‘San Ramón’ – Cajamarca 2017”. Su principal

objetivo consistió en caracterizar el nivel de estrés académico y las estrategias de afrontamiento más frecuentes en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario en la Institución Educativa “San Ramón”. Para ello, se determinó que la muestra estaría constituida por 202 estudiantes del Tercer Grado del nivel secundario de la Institución mencionada con anterioridad. Los instrumentos de recolección de datos empleados, fueron el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2011) y el Inventario de técnicas de afrontamiento (CSI), de Tobin et al. (1983), adaptado por Cano et al. (2007). Los resultados encontrados, mostraron que, del total de 202 estudiantes, el 54.5% de ellos manifestó un nivel medio de estrés, es decir, que la mitad de los evaluados se percibirían estresados académicamente, mientras que 5 de ellos presentarían un nivel muy alto de estrés académico. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observó que el 42% de los estudiantes utiliza las habilidades asertivas, mientras que, una cantidad considerable buscaría información sobre la situación que le ha tocado vivir.

También en Perú, Alva Juárez (2020) llevo adelante la investigación que denominó “Nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología y nutrición de un centro de formación superior privada de Lima norte”. Su objetivo general, estuvo centrado en describir el nivel de estrés académico total y las estrategias de afrontamiento más utilizadas en estudiantes de las carreras de Psicología y Nutrición de un centro de formación superior privada de Lima norte. La población del estudio estuvo conformada por todos los estudiantes de la carrera de Psicología y estudiantes de la carrera de Nutrición de los primeros cuatro ciclos, y de ambos sexos, de la institución en cuestión, matriculados en el semestre 2018-II. Conformaron la misma 401 estudiantes, de los cuales 379 respondieron a la versión adaptada por Puentes-Sánchez (2010) para Perú del Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza Macías, 2007), debido al ítem filtro que el mismo presenta antes de comenzar el cuestionario. Los resultados del trabajo en

cuestión, arrojaron que el 39% de todos los estudiantes evaluados presentarían un nivel de estrés académico alto, lo que haría referencia a un mayor malestar y preocupación a las demandas del entorno académico. Por otro lado, el 52,8% de los entrevistados manifestaron sentir un bajo nivel de estrés académico al momento de responder el Inventario, aunque esto no determine que los estudiantes encuestados no hayan atravesado situaciones de estrés, ya que, según un dato aportado por los mismos, el 94,5% de ellos manifestó haber sentido estrés académico durante el ciclo cursado. En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, el 38,35% de la muestra utilizaría este tipo de estrategias, mientras que el 27,62% no las utilizaría, siendo las más empleadas, la “Habilidad asertiva” (56,4%), seguida por la “Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas con una incidencia” (45,2%) y “Búsqueda de información sobre la situación” (40,9%).

En Ecuador, Zamora Calderón (2018), llevó a cabo una investigación denominada “Estudio del nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes del tercer año de bachillerato de una unidad educativa particular religiosa”. La misma tuvo como principal objetivo determinar la relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de tercer año de bachillerato. Quienes conformaron la población fueron los adolescentes que se encontraban cursando tercer año de bachillerato en la institución antes mencionada. Los mismos respondieron al Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007). Los resultados del citado trabajo de investigación arrojaron que el 59,16% de los estudiantes aplicaba las estrategias de afrontamiento ante estímulos estresores, y que, el estímulo estresor que más los afectaba, sería la “Sobrecarga de tarea y trabajos escolares” (81,77%), mientras que el estímulo que los afectaría en menor medida, sería la “Participación en clases” (50,10%).

A nivel nacional, es menor el número de investigaciones que han estudiado las implicancias entre las estrategias de afrontamiento y el estrés académico, de las cuales se pueden citar las siguientes:

En primer lugar, la investigación llevada a cabo por Richard (2022), titulada “Perfeccionismo y estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná”, cuyo propósito consistió en analizar la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná y estudiar si existen diferencias según sexo en ambas variables. La muestra estuvo compuesta por 128 estudiantes de la ciudad de Paraná. Para llevar adelante la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: la adaptación argentina de la escala Almost Perfect Scale-Revised (APS-R) de Slaney et al., realizada por Arana et al. (2009); el Inventario SISCO del Estrés Académico, creado por Barraza Macías (2007); y, un Cuestionario Estructurado Sociodemográfico con la finalidad de recabar datos para caracterizar la muestra. Los resultados permitieron concluir que la mayoría de los alumnos presentaban un nivel de estrés académico profundo, seguidos por los que presentaban un nivel moderado y la menor proporción presentó un nivel leve. Además, se pudo conocer que, entre los síntomas de estrés académico, en los estudiantes, predominaban los síntomas psicológicos, seguidos por los síntomas físicos y, por último, los síntomas comportamentales. Por otra parte, se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Discrepancia del perfeccionismo y el estrés académico en los estudiantes.

Rodríguez et al. (2020), llevaron adelante la investigación titulada “Estrés académico en alumnos ingresantes a la carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina”. El objetivo de la misma consistió en evaluar el estrés académico autopercebido en alumnos ingresantes a la carrera de Odontología de la Universidad

Nacional de Córdoba. La muestra estuvo conformada por 291 estudiantes que cumplían con los requisitos. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza Macías, 2007). Los resultados de la misma indicaron que la mayoría de los estudiantes (98,3%) presentaba estrés académico. Además, se halló una correlación significativa entre las dimensiones estresores y reacciones, y entre estresores y estrategias de afrontamiento.

También se puede mencionar el trabajo de investigación llevado a cabo por Kloster Kantlen y Perrotta (2019), denominado “Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná”. Dicho trabajo tuvo como principal objetivo analizar el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 163 estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, que se encontraban cursando de manera regular primero, cuarto y quinto año, y que manifestaron haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el cuatrimestre en que se llevó a cabo la investigación. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías (2007), y un cuestionario socio-demográfico. En cuanto a los resultados, la mayoría de los estudiantes experimentaba un nivel de estrés académico moderado, con una intensidad alta o medianamente alta. La mayoría de los estudiantes expresó manifestar estrés académico algunas veces o rara vez, mientras que, un grupo menor lo hacía siempre o casi siempre. De igual manera, la mayoría de los estudiantes, rara vez o algunas veces valoraban las demandas como estresores, mientras que un grupo menor lo hacía siempre o casi siempre. Dentro de los síntomas, los que presentaron niveles más elevados fueron los psicológicos, luego los físicos y, en tercer lugar, los comportamentales. Por último, en lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, la mayor parte de los universitarios las utilizaría rara vez o algunas veces, mientras que una proporción menor las utilizaría siempre o casi siempre.

Dentro de las estrategias de afrontamiento, las referidas como más utilizadas por los estudiantes fueron “Concentrarse en resolver la situación que preocupa”, seguida por “Verbalización de la situación que preocupa”, “Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación”, “Habilidad asertiva”, y, por último, “La elaboración de un plan y ejecución de sus tareas”.

Lorenzo (2017) llevo a cabo la investigación denominada “Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios”. La misma tuvo como principal objetivo analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y el estrés académico en estudiantes universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires. La muestra estuvo compuesta por 401 estudiantes universitarios residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires de ambos sexos, de entre 18 a 35 años de edad. Por otro lado, los instrumentos de recolección de datos aplicados fueron un cuestionario sociodemográfico, el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007) y la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA), de Cabanach et al. (2010). En lo que respecta a los resultados del citado trabajo, el 90% de los estudiantes refirió presentar estrés durante la cursada, en un nivel moderado, mientras que las situaciones más estresantes fueron referidas como “Evaluaciones”, “Sobrecarga de tareas” y “Falta de tiempo para realizarlas”. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, el empleo de las mismas resultó ser moderado y la “Reevaluación positiva” fue arrojada como la más utilizada. Como consideración general, se podría mencionar el hecho de que los estudiantes que no presentaban estrés obtuvieron puntuaciones más bajas en las situaciones académicas valoradas como estresantes y en los síntomas. Además, la estrategia de “Reevaluación positiva” fue referida como más utilizada por aquellos estudiantes que manifestaron no estar estresados.

Otro antecedente a nivel nacional es la investigación llevada a cabo por Richaud de Minzi (2001), la cual se denominó “Eventos estresantes y afrontamiento del estrés en la adolescencia”. El objetivo de la misma consistió en determinar las amenazas que percibe el adolescente y, los estilos de afrontamiento que desarrolla en función de su edad y sexo, acotando el análisis al contexto de Buenos Aires. La muestra estuvo compuesta por 1300 adolescentes, de ambos sexos, de entre 13 y 17 años de edad, residentes en la provincia de Buenos Aires y Capital Federal. En dicho estudio, se administró la Adaptación de la Escala de Afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis (Richaud de Minzi, 2001). Los resultados arrojaron que las situaciones que más amenazarían a los adolescentes serían las siguientes: preocupación por el estudio, temor al futuro, la situación económica, las dificultades interpersonales con los amigos y con la familia, la preocupación por la salud de la familia, preocupaciones por el trabajo o la pérdida de trabajo de los padres, la inseguridad y las peleas familiares. Siguiendo estos resultados, se observó que, entre lo que más preocupa a los adolescentes, aparece lo que es característico de ese momento vital, como el estudio, las dificultades con la familia, amigos y pareja y la preocupación por la salud de la familia. Por otra parte, en lo que refiere a las estrategias de afrontamiento que los adolescentes desarrollan, se halló que, la más utilizada es la Ansiedad, seguida por la Búsqueda de apoyo emocional, la Reestructuración cognitiva, la Evasión por diversión y la Focalización en el problema. Los afrontamientos menos utilizados fueron: la Evasión a través de la actividad física, Autoinculpación, Descarga emocional, Aislamiento, Fatalismo y No acción.

2.2. Encuadre Teórico

2.2.1. Afrontamiento

Según la bibliografía consultada, el afrontamiento ha sido un concepto sumamente utilizado en los últimos años, aunque, muchas veces sin tener plena conciencia de lo que el mismo implica, es por esto, que se encuentran diferentes perspectivas que lo definen.

A la hora de conceptualizarlo, se pueden revisar los planteamientos tradicionales retomados por Lazarus y Folkman (1986), que derivan de dos corrientes diferentes: por un lado, la experimentación animal, y por otro, la psicología psicoanalítica del yo. El primero de ellos, se centra en el concepto de drive o activación, y define al afrontamiento como “aquellos actos que controlan las condiciones aversivas y, por tanto, que disminuyen el grado de drive o activación” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 162). Desde esta corriente, se insiste en la conducta de evitación o huida. Por otro lado, desde el modelo de la teoría psicoanalítica del yo, se define al afrontamiento como “el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 141). La diferencia entre estas dos formas de tratar el afrontamiento se centra en el modo de considerar la relación entre el individuo y su entorno.

A su vez, desde estos planteamientos tradicionales, el afrontamiento se ha identificado típicamente con el éxito adaptativo, donde lo importante sería responder mediante estrategias eficaces a las exigencias del medio. Frente a esta perspectiva, que solo considera los resultados, Lazarus y Folkman (1986), plantean que, sosteniendo esta mirada, se logra una confusión entre afrontamiento y resultados, y que, en su lugar, se debería considerar al afrontamiento como los esfuerzos tendientes a manipular las demandas del entorno, más allá del resultado obtenido.

Otro aspecto desde los postulados tradicionales que se podría rever, sería el hecho de que, desde la teoría psicoanalítica se ha tendido a la medición del afrontamiento considerando los rasgos en lugar de los procesos. Los cuales refieren a las “características del individuo que le permiten reaccionar de una forma determinada” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 162). Frente a esto, los autores citados, prefieren tomar el concepto de afrontamiento como proceso, perspectiva a la que adhiere el presente trabajo de investigación.

Luego de desarrollar los postulados tradicionales mencionados, los autores Lazarus y Folkman (1986), consideran que los mismos contienen limitaciones y defectos, que se podrían superar, definiendo al afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). De esta manera, se podrían superar varias limitaciones contenidas en los planteamientos tradicionales: en primer lugar, se trata de una consideración del afrontamiento como proceso, en lugar de rasgos, expresado por las palabras *constantemente cambiante* y *demandas específicas*. Esta definición, también logra una diferenciación entre *afrontamiento* y *conducta adaptativa automatizada*, limitando el afrontamiento a las demandas que son evaluadas como desbordantes de los recursos del individuo, que requieren movilización y excluyen las conductas automatizadas que no requieren esfuerzo. En tercer lugar, se supera el problema de confundir el afrontamiento con el resultado obtenido al definir el afrontamiento como los *esfuerzos* para solventar la demanda, lo que incluye cualquier cosa que el individuo haga independientemente de los resultados que obtenga (Lazarus y Folkman, 1986).

Por otro lado, desde la mirada de Aguado (2005), el afrontamiento sería el “modo en que el sujeto trata de adaptarse activamente a la situación” (p. 99). Este autor realiza una

diferencia entre afrontamiento conductual, el cual tendría lugar mediante comportamientos concretos que puedan hacer frente a la situación, y afrontamiento cognitivo, mediante el cual se reevalúa una determinada situación.

2.2.1.1. Afrontamiento como proceso

Lazarus y Folkman (1986) son los autores que plantean la consideración del afrontamiento como proceso. Esta idea, contiene tres ejes principales: pone el énfasis en lo que el individuo realmente hace, no se basa en una suposición de lo que haría o generalmente hace, que se correspondería con un rasgo. En segundo lugar, analiza lo que la persona piensa o hace dentro de un contexto específico, teniendo en cuenta las condiciones particulares y partiendo del hecho de conocer aquello que se afronta. Por último, habla de un cambio en los pensamientos y en las acciones a medida que la interacción se desarrolla.

La dinámica que caracteriza el afrontamiento como un proceso “no es fruto del azar, los cambios acompañantes son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 165). En el marco de esta relación considerada como cambiante, las variaciones podrían provenir de los esfuerzos dirigidos a cambiar el entorno o, de la traducción que lleva a modificar el significado del acontecimiento, mientras que también podrían existir cambios en el entorno, independientes de la persona. Frente a estos posibles cambios en la relación del individuo con su entorno, se da una reevaluación de lo que ocurre y de lo que podría hacerse al respecto (Lazarus y Folkman, 1986).

2.2.1.2. Tipos de afrontamiento

De acuerdo a la bibliografía consultada, podrían distinguirse diversos tipos de afrontamiento. Lazarus y Folkman (1986) diferencian el *afrontamiento centrado en la emoción*, que tiende a regular las consecuencias emocionales respecto de la situación

estresante, y el *afrontamiento centrado en el problema*, que consiste en alterar o manipular la situación ambiental que perturba, intentando hacer que disminuya la situación de estrés.

Sumado a esto, Billings y Moos (1981), agregan a la clasificación de Lazarus y Folkman, el tipo de afrontamiento centrado en la evaluación, consistiendo en modificar el modo de interpretar el conflicto con la finalidad de reducir el impacto.

Guardando relación con estos postulados, los autores Lazarus y Folkman (1986), también plantean que el sujeto, realiza un proceso de evaluación cognitiva, que determina el significado de un acontecimiento, adecuando la respuesta conductual y emocional del mismo. Estos procesos de evaluación median entre el afrontamiento y la reacción del sujeto. Ellos definen tres tipos de evaluación cognitiva: la evaluación primaria, que consiste en la interpretación de la situación como irrelevante, benigno-positiva o estresante; la evaluación secundaria, que “incluye la valoración de la posibilidad de eficacia de las estrategias de afrontamiento, de la posibilidad de que una estrategia determinada pueda aplicarse de forma efectiva y la evaluación de las consecuencias de utilizar una estrategia determinada” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 78); y, la reevaluación, que hace referencia al cambio realizado en una evaluación efectuada con anterioridad a partir de nueva información recibida, ya sea del propio individuo o del entorno. Sumando a esta mirada, y en lo que respecta a los dos primeros tipos de evaluación, se podría considerar que, mediante la evaluación primaria, la persona evalúa las consecuencias que para ella podría tener la situación; mientras que la evaluación secundaria, propone la estrategia de afrontamiento que podría ser utilizada ante determinada situación (Romero et al., 2010, como se citó en Reyes Pérez, 2017).

Según los autores Eisenberg et al. (1997), las estrategias de afrontamiento diferirían dependiendo del objetivo que persiguen. Para ello, las estrategias centradas en la emoción, tenderán a dominar el estado emocional a través de reevaluaciones o mediante conductas

distractoras. Por otro lado, las estrategias centradas en el problema, adoptarían la forma de solución de problemas, operando sobre el sujeto o el entorno.

Ghiglione (2009), afirma que las diversas investigaciones que versan sobre las estrategias centradas en el problema, sostienen que las mismas:

Predicen un mejor ajuste de la persona que las estrategias centradas en la emoción, lo que puede deberse a que las primeras conllevan la sensación de frustración por no poder confrontar o modificar una situación particular, dado que solo modifican los estados internos. (p. 33).

2.2.1.3. Estrategias de afrontamiento

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, los autores González Barrón et al. (2002), las definen como los procesos específicos y concretos que se utilizan dependiendo la situación, en determinado contexto, y pueden cambiar de acuerdo a las condiciones que las desencadenan. Mientras que, desde el modelo de Lazarus y Folkman (1986) y su consideración del afrontamiento, no serían las situaciones en sí mismas las que provocarían una reacción, sino la percepción e interpretación que el sujeto haga de las mismas (Figuerola et al., 2005). Entonces, el afrontamiento se constituye como una respuesta adaptativa frente a las situaciones de estrés, cuya activación dependerá de la subjetividad propia de cada persona ante circunstancias que la abrumen. “De la percepción subjetiva de un estímulo como amenazante se desencadena el afrontamiento, que es mediador entre los eventos estresantes específicos y sus consecuencias emocionales” (Piergiovanni y Depaula, 2018, p. 416).

Así, hablamos de que las estrategias de afrontamiento podrían ser consideradas como recursos y esfuerzos agrupados en conjunto, que pueden ser de índole cognitiva como comportamental y se encuentran orientados a la resolución del problema, reducción o eliminación de la respuesta emocional o la modificación de la evaluación inicial que se

ha hecho de la situación (Lazarus y Folkman, 1986, como se citó en Arrieta et al., 2015). De igual manera, estas estrategias podrían ser consideradas como factores protectores implementados en situaciones de riesgo, que contribuirían, de cierta manera al bienestar psicológico o salud psíquica de los sujetos (Fernández Liporace et al., 2009).

Podría afirmarse, que las estrategias de afrontamiento utilizadas, no siempre garantizan el éxito. Si al implementar una estrategia, el sujeto, tiene éxito para solucionar el problema, tenderá a repetir la misma ante situaciones de índole similar. De no ser así, buscará implementar otra diferente a la utilizada anteriormente (Figuroa et al., 2005). Respecto de esta idea, se puede afirmar que, determinadas estrategias que pueden haber resultado efectivas en un contexto en particular, podrían no serlo en otro. Tal como afirman Veloso Besio et al. (2010), las estrategias de afrontamiento se van desarrollando a lo largo de la vida, y se modifican de acuerdo a los resultados obtenidos en situaciones de estrés. En este sentido, Lazarus y Folkman (1984, como se citó en Richaud de Minzi, 2001) refieren que, las fuentes de estrés sufren cambios de acuerdo con la edad, ya que, los distintos momentos evolutivos se pueden asociar con diferentes eventos o situaciones, siguiendo el significado atribuido a ellos en función de la experiencia personal.

Para las estrategias de afrontamiento, existen diferentes clasificaciones propuestas por distintos autores. Esto podría deberse a que las mismas surgen para afrontar una determinada situación, a partir de la evaluación que el sujeto ha podido realizar sobre la mismas. De esta manera, se evalúa en qué medida el ambiente excede o no sus recursos, y en base a ello determinara la estrategia a utilizar para enfrentar el problema (Godino Ledwith, 2016).

Dentro de las clasificaciones de estrategias de afrontamiento propuestas por autores, se puede referir la de Lazarus (2000), quien propone la existencia de 8 dimensiones de afrontamiento: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de

apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución del problema y reevaluación positiva (Ver Figura 1).

Figura 1

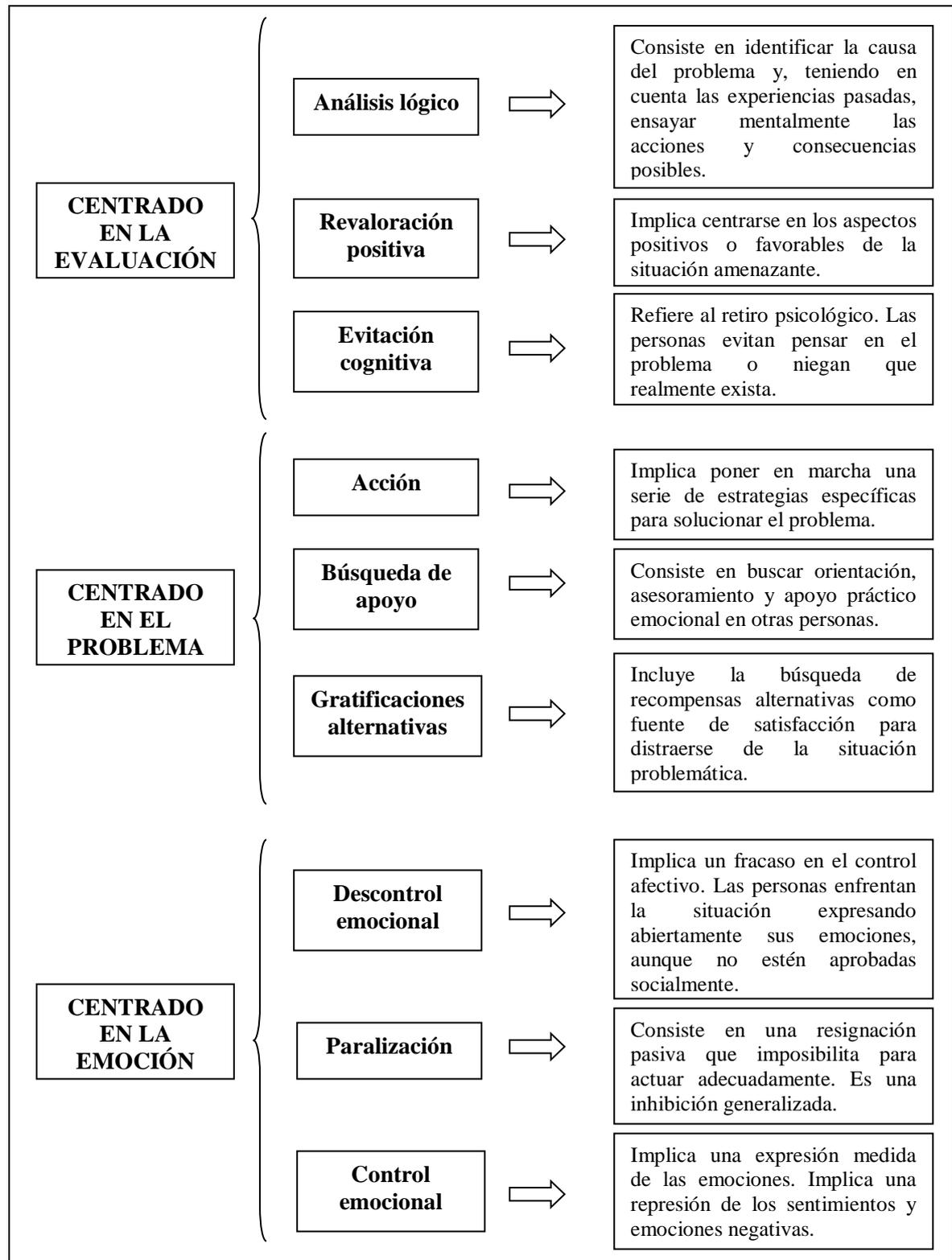
Dimensiones de afrontamiento propuestas por Lazarus (2000).

| DIMENSIÓN | | DESCRIPCIÓN |
|--|---|---|
| CONFRONTACIÓN | ⇒ | Acciones directas dirigidas a la situación, expresar ira hacia la persona causante del problema, tratar de hacer que la persona responsable del problema cambie de idea, etc. |
| DISTANCIAMIENTO | ⇒ | Tratar de olvidarse del problema, negarse a tomarlo en serio, comportarse como si nada hubiera ocurrido, etc. |
| AUTOCONTROL | ⇒ | Guardar los problemas para uno mismo, procurar no precipitarse, etc. |
| BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL | ⇒ | Pedir consejo o ayuda a un amigo, hablar con alguien que puede hacer algo concreto, contar a un familiar el problema, etc. |
| ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD | ⇒ | Disculparse, criticarse a sí mismo, reconocerse causante del problema, etc. |
| ESCAPE - EVITACIÓN | ⇒ | Esperar a que ocurra un milagro, evitar el contacto con la gente, tomar alcohol o drogas, etc. |
| PLANIFICACIÓN DE SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA | ⇒ | Establecer un plan de acción y seguirlo, cambiar algo para que las cosas mejoren, etc. |
| REEVALUACIÓN POSITIVA | ⇒ | La experiencia enseña, hay gente buena, cambié y maduré como persona, etc. |

Por su parte, Moos y Billings (1982) proponen 9 dimensiones: análisis lógico, revaloración positiva, evitación cognitiva, búsqueda de apoyo social, acción, gratificación alternativa, control de emociones, paralización y descontrol emocional (Ver Figura 2).

Figura 2

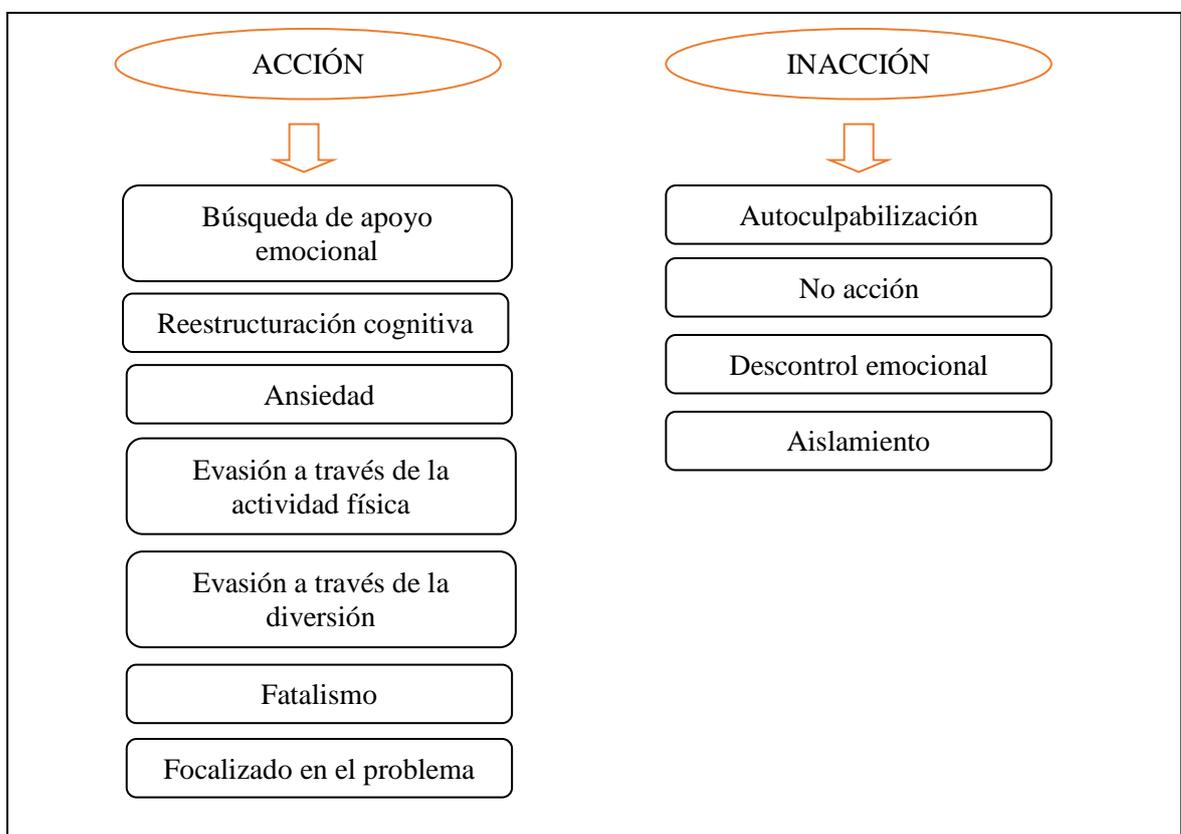
Clasificación de estrategias de afrontamiento según Moos y Billings (1982).



Por su parte, la autora Richaud de Minzi (2003), luego de haber llevado a cabo la adaptación para la población argentina del instrumento propuesto por Frydenberg y Lewis (1997), considera que, sería adecuado agrupar en estilos de afrontamiento, las 11 estrategias de afrontamiento que ella propone. En este sentido, refiere un estilo basado en la acción, ya sea productiva o improductiva, directa o indirecta y otro, basado en la inacción, con un componente emocional negativo. Desde este punto de vista considera que, “nuestros adolescentes se separan en un sentido muy general, entre los que hacen algo, no importa qué, para suprimir la amenaza y los que permanecen paralizados” (Richaud de Minzi, 2003, p. 5). A su vez, estos agrupamientos por estilo que la autora realiza, guardarían relación con lo que la misma propone, al referir el afrontamiento adaptativo y desadaptativo (Ver Figura 3).

Figura 3

Clasificación de estrategias de afrontamiento propuesta por Richaud de Minzi (2003).



2.2.2. Estrés

Según los autores Lazarus y Folkman (1986), el estrés es un concepto que ha sido estudiado por mucho tiempo, pero sólo recientemente ha cobrado relevancia, recibiendo una conceptualización sistemática. La Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Corea marcaron hitos para el desarrollo de este concepto, por la significación que el estrés cobró sobre el rendimiento en combate. Tiempo después, se reconoció que el estrés constituía “un aspecto inevitable de la vida y que lo que marcaba las diferencias en el funcionamiento social de los individuos era la forma en que cada uno lo afrontaba” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 45), tomándolo como una problemática frecuente tanto en tiempos de guerra como de paz.

Lazarus y Folkman (1986) definen este concepto desde una perspectiva transaccional, entendiendo que el estrés no pertenece a la persona o al medio, ni tampoco es un estímulo o respuesta. En esta línea, dichos autores definen al estrés psicológico como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de los recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Esta conceptualización, según los autores mencionados, se podría situar de manera paralela al concepto médico actual de enfermedad, que no considera a la misma como consecuencia de la acción de un organismo externo, sino que implica la participación del organismo en términos de vulnerabilidad (Lazarus y Folkman, 1986). Por lo tanto, de acuerdo a esta mirada, tampoco se podría definir el estrés sin tomar en cuenta las características del sujeto.

Desde esta perspectiva planteada por Lazarus y Folkman (1986), la relación individuo-ambiente será estresante o no, dependiendo de la evaluación cognitiva que realice el sujeto. Tal como se consideró al describir el afrontamiento, la evaluación marca la diferencia en cuanto a interpretaciones y reacciones frente a determinadas situaciones. La

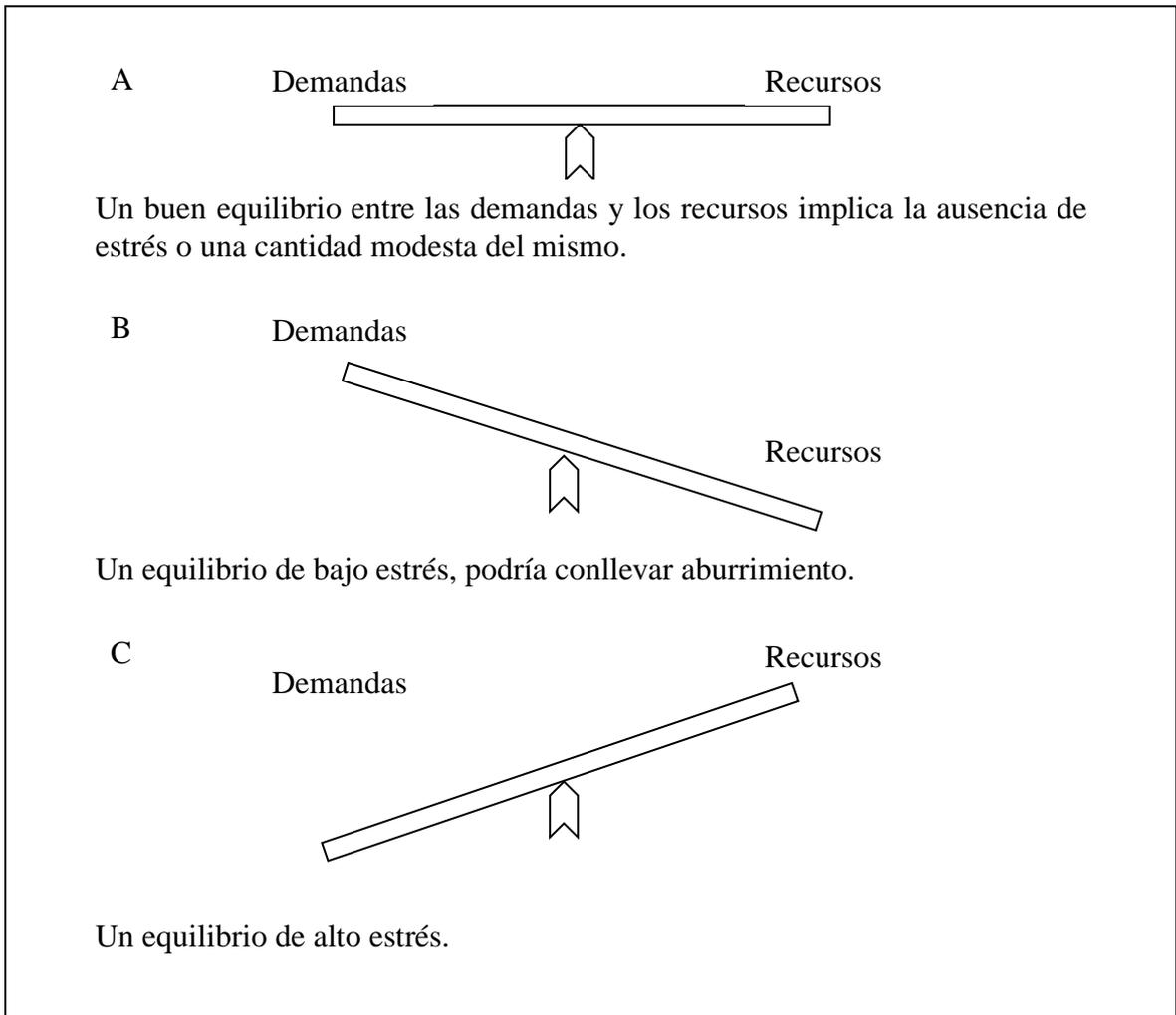
misma, desde la mirada de los autores mencionados, puede considerarse como el “proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo” (p. 56). A su vez, la evaluación puede dividirse en evaluación primaria y evaluación secundaria, de acuerdo a la clasificación propuesta por Lazarus y Folkman (1986), las cuales fueron descriptas al definir el afrontamiento y sus tipos.

Cuando los sucesos son evaluados como amenazantes, aparece el estrés, que tendrá una connotación proporcional al valor negativo que al evento se le atribuya (Ghiglione, 2009). En esta misma línea, Richaud de Minzi (2001), considera que, cuando una persona se enfrenta con un estímulo, evaluará su calidad de amenaza. De esta manera, la autora refiere que, la persona, “si lo considera peligroso, evalúa los recursos con que cuenta para afrontarlo y, como resultado de este proceso, realiza un afrontamiento” (p. 1). En relación a esto, Eisenberg, Fabes y Guthrie (1997), refieren que, “una persona - niño, adolescente o adulto- con buenos recursos experimentará tales situaciones como menos amenazadoras y reaccionará de una manera constructiva o, dicho de otra manera, afrontará de manera adaptativa para su bienestar” (como se citó en Richaud de Minzi, 2001, p. 2). Se debe tener en cuenta que las situaciones adversas no son suficientes por si mismas para desencadenar estrés, sino que la percepción de ellas es la que lo desencadena.

Desde este modo de considerar al estrés, Lazarus (2000), propone la analogía con un balancín para “examinar el relativo equilibrio de las fuerzas entre las demandas ambientales y los recursos psicológicos de la persona para manejarlas” (p. 70). De esta manera, se podrían comprender las relaciones estresantes personas-medio (Ver Figura 4).

Figura 4

Analogía del balancín propuesta por Lazarus (2000).



Aguado (2005), por su parte, considera que el término estrés se emplea en psicología en, al menos, dos sentidos. De acuerdo al primer sentido, el estrés se referiría a las características de determinadas situaciones con las que una persona o un animal pueden encontrarse. Desde este primer sentido, se hace énfasis en las situaciones y cambios vitales que, de alguna manera, imponen demandas al individuo, poniendo a prueba sus recursos psicológicos y físicos. Mientras que, en el segundo sentido, el término haría referencia al estrés como respuesta con que el organismo reacciona a demandas de este tipo. En palabras de Aguado (2005), el estrés puede considerarse como “una respuesta psicofisiológica a

acontecimientos o situaciones vitales que ponen a prueba la resistencia física y/o psicológica del individuo” (p. 99).

En lo que al estrés refiere, los autores González y González (2012), consideran que la perspectiva propuesta por Lazarus y Folkman (1986), a la que adhiere el presente trabajo, consideraría la temática desde una definición interactiva. Dicho enfoque confiere a la persona un papel decisivo en el proceso, ya que sería la misma quien daría lugar o no al estrés, mediante la evaluación cognitiva que realice, donde median las relaciones particulares entre los recursos internos y las demandas del ambiente. De esta manera, el énfasis estaría puesto en la evaluación que el sujeto pueda realizar de la situación que atraviesa.

De igual manera, Gaeta González y Martín Hernández (2009), hacen referencia a que el afrontamiento sería el encargado de regular las potenciales consecuencias del estrés. Así mismo, consideran que el estrés afecta cada vez a un número mayor de estudiantes, por lo que se podría considerar que el estrés no es una problemática exclusiva de un determinado ámbito, sino que se relaciona con los diferentes contextos por los que una persona transcurre su vida.

2.2.2.1. Estrés académico

El estrés académico se circunscribe a los niveles de estrés que pueden vivenciar los estudiantes en el ámbito académico. Si bien, como se definió anteriormente, el estrés es una problemática que involucra a los sujetos en cualquier ámbito en que se desempeñen, el presente trabajo de investigación, referirá específicamente al estrés académico.

El estrés académico puede ser definido como aquel que surge a partir de las demandas del ámbito educativo (Caldera et al., 2007, como se citó en González y González, 2012).

Desde esta mirada, Barraza Macías (2005), define al estrés académico como “aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (p. 16). Este autor, diferencia entre el estrés vivenciado por esta población, y aquel que atraviesa la población de educación básica. En el presente trabajo se considerará dicha definición teniendo en cuenta la población del mismo.

Barraza Macías (2006), considera al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y psicológico que involucra tres momentos: 1) cuando el alumno se ve sometido a una serie de demandas del contexto escolar, que de acuerdo a la evaluación que realiza, son estresores; 2) los estresores provocan un desequilibrio o situación estresante que se manifiesta en síntomas; 3) el desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento para restablecer el equilibrio (como se citó en Gonzales Mueras, 2016).

Barraza Macías (2006), “concibe al ser humano como un sistema abierto, que se relaciona con su entorno en un continuo flujo de entradas (input) y salidas (output) para alcanzar un equilibrio sistémico” (como se citó en Gonzales Mueras, 2016, p. 17). Por otro lado, Barraza Macías (2006), fundamenta la perspectiva cognoscitivista al considerar que:

La relación de la persona con su entorno se ve determinada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno -entrada- y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce a la definición de la forma como se enfrentará esa demanda -salida-. (p. 114).

Finalmente, si consideramos la definición de estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1986), podríamos entender al estrés académico como aquella relación entre el individuo y el entorno académico evaluado por éste como amenazante, circunscribiendo la definición al ámbito académico.

2.2.2.1.1. Estresores del ámbito académico

Los estudiantes, en el ámbito académico, enfrentan diversas situaciones potencialmente promotoras de estrés: situaciones de examen, exposiciones, trabajos prácticos, excesos de tareas, entre otras actividades.

Para Barraza Macías (2005), un estresor consiste en un estímulo o situación amenazante que desencadena una determinada reacción en el individuo. El mismo propone una lista de estresores académicos: competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos, evaluaciones, tipo de trabajo.

Éstas son situaciones que suelen atravesar los estudiantes y que podrían ser consideradas como situaciones potencialmente estresantes, dependiendo de la evaluación que cada uno de ellos pueda realizar.

2.2.2.1.2. Síntomas del estrés académico

De acuerdo al autor Barraza Macías (2006), los indicadores o síntomas que podrían dar indicio de estrés académico pueden ser de tipo físico, psicológico o comportamental. A partir de esta clasificación, sus expresiones pueden ser las siguientes:

- Síntomas físicos: insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, entre otros.
- Síntomas psicológicos: inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, olvidos, entre otros.
- Síntomas comportamentales: conflictos, aislamiento, desgano, ingestión de bebidas alcohólicas, entre otros.

2.2.3. Relación entre estrategias de afrontamiento y estrés

Lazarus y Folkman (1986) aclaran que, desde su perspectiva, no consideran al estrés como “algo intrínsecamente desadaptativo y perjudicial” (p. 203). Desde esta mirada, proponen no pensar al estrés como algo bueno o malo, sino que el mismo pueda ser pensado como una experiencia mediante la cual el individuo pueda desarrollar recursos adaptativos. Así, en lugar de prestar atención a los calificativos bueno o malo, se tendría en cuenta “en que cantidad, de que clase, en que momentos de la vida, y bajo que circunstancias sociales y personales resulta perjudicial o beneficioso” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 204).

Las situaciones estresantes percibidas implican lograr un manejo de dichas demandas ambientales amenazantes, a partir del despliegue de una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales denominados estilos o estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986, como se citó en Piergiovanni y Depaula, 2018). Estos autores citados refieren al afrontamiento como “una respuesta adaptativa al estrés, constituyendo un modo especial de adaptación cuya activación subjetiva resultara antes circunstancias abrumadoras” (p. 415). Siguiendo esta línea, Richaud de Minzi (2001), plantea que, el afrontamiento, puede ser exitoso, lo que se denomina adaptativo, o, por el contrario, puede resultar desadaptativo. Si el afrontamiento no resulta exitoso, la amenaza persiste y la persona permanece bajo los efectos del estrés.

Por su parte, Veloso Besio et al. (2010), consideran que los diferentes cambios que transitan los adolescentes, pueden generar estrés. Frente a esto, el mismo se ve con la necesidad de desarrollar competencias que le permitan afrontar la situación de estrés. Los autores hacen referencia a que, de no contar con estrategias de afrontamiento positivas, se podrían generar situaciones desadaptativas y de mayor vulnerabilidad en el adolescente. Últimamente, el estudio de las estrategias de afrontamiento ha ido en aumento, sobre todo

debido a que las mismas han sido reconocidas como un modo de responder a las situaciones generadoras de estrés (Veloso Besio et al., 2010).

Otros autores que han brindado su opinión sobre el tema, han sido Plancherel y Bolgnini (1995, como se citó en González Barrón et al., 2002), quienes manifiestan que el afrontamiento “en los adolescentes se relaciona con un conjunto de acciones y cogniciones que lo capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante” (p. 363).

Los autores González y González (2012), también refieren en su trabajo de investigación, al estrés académico en relación con el afrontamiento. Así, postulan que los estudiantes del nivel secundario, se encuentran frecuentemente ante situaciones de estrés académico, las cuales algunos de ellos, pueden resolver eficazmente, mientras que otros encuentran obstáculos en su afrontamiento. Estas diferencias se deberían al desarrollo de habilidades para el afrontamiento del estrés académico. A su vez, dichos autores, caracterizan al afrontamiento como “el esfuerzo que una persona realiza para intentar reducir, soportar o manejar el Estrés, que este es un proceso cambiante y puede tener un efecto positivo o negativo pudiendo producir mayor desequilibrio entre el ambiente y el individuo” (p. 45).

Al igual que los trabajos de investigación citados con anterioridad, las autoras Gaeta González y Martín Hernández (2009), hacen referencia al proceso de afrontamiento como regulador de las potenciales consecuencias del estrés, haciendo hincapié en que ha sido una problemática muy estudiada en la población adulta, mientras que recientemente se ha involucrado en esta temática a niños y adolescentes.

De acuerdo a los postulados de Lazarus y Folkman (1986), el sujeto, frente a una determinada situación, llevará adelante un proceso de evaluación. El primer paso, consiste en determinar si el evento es considerado como negativo, para luego pasar al proceso de

evaluación secundaria, por medio del cual, el sujeto será capaz de evaluar los recursos de afrontamiento. Desde esta evaluación, se determinará el grado de estrés y la intensidad de la situación (Gaeta González y Martín Hernández, 2010). Con respecto a esta cuestión, Aguado (2005), considera que la respuesta al estrés estará determinada por varios factores: condiciones ambientales, personalidad del sujeto y las expectativas sobre la posibilidad de afrontar la situación.

Por último, desde la mirada que adopta el presente trabajo de investigación, se podría considerar que la evaluación que el sujeto pueda realizar sobre la situación, resulta fundamental para determinar si se trata de una situación estresora. Desde este punto de vista, cada estudiante realizaría una consideración particular de las situaciones estresantes, y, frente a ellas, utilizaría estrategias particulares, con la finalidad de disminuir, evitar o sobrellevar las presiones características del ámbito académico (Aguilar, 2021). Siguiendo esta línea, Vidal Conti et al. (2018), refieren que estas estrategias constituyen acciones que realizan los estudiantes para restaurar el equilibrio, frente a los estresores.

2.2.4. Adolescencia

De acuerdo a los autores Griffa y Moreno (2008), el termino adolescencia deriva del latín *adolescens*, que significaría “hombre joven”, pero también deriva de la palabra *adolescere* que significa “crecer, padecer, sufrir”. De ello se desprende la idea de que la adolescencia constituya un periodo crítico, conflictivo, en el que el adolescente atraviesa por un momento decisivo de su vida, donde se separa de lo familiar, para juzgar y decidir.

Sin embargo, la adolescencia no siempre fue considerada desde esta mirada, sino que, en el Siglo XX, era solo considerada como el paso anterior al mundo adulto, casi equiparándola a la pubertad. En la actualidad, esto se ha visto modificado, ya que, para marcar el final de la adolescencia, hoy se tienen en cuenta no solo elementos biológicos y

sociales, sino que también se atiende a aspectos psíquicos y espirituales (Griffa y Moreno, 2008).

De lo expuesto, se puede afirmar que la adolescencia es un periodo que involucra diversos cambios para el sujeto que la transcurre. Griffa y Moreno (2008), postulan que “el cambio adolescente puede ser lento o abrupto, puede variar tanto en ritmo como en intensidad, pero requiere su tiempo para que sea felizmente concluido” (p. 9). Por lo tanto, se debería apostar a que los adolescentes transcurran por esta etapa de la manera más saludable posible, aunque inevitablemente, en el transcurso del recorrido pueden surgir dificultades que deberán afrontar.

Por su parte, el autor Erikson (1968), introduce el concepto de *moratoria psicosocial*, mediante el cual hace referencia a la adolescencia como un tiempo de reflexión necesario para integrar los elementos de la identidad del yo. De esta manera, los compromisos o responsabilidades de la vida adulta, sufren un aplazo. Griffa y Moreno (2008), lo caracterizan como un “juego de roles”, siendo este aun, un periodo de dependencia en donde se ensayan modos de relacionarse, capacidades y proyectos. Desde esta mirada, la adolescencia constituiría un proceso por el cual el adolescente puede prepararse para la autonomía. En referencia a este tema, los autores Arteaga Maiquez y Dorado Illapa (2020), refieren que el desarrollo social en la adolescencia “genera las herramientas necesarias para la independencia, capaz de manejar sus propias dificultades” (p. 19).

Acordando con estos postulados, se podría decir que, en la actualidad, sería pertinente hablar de *adolescencias*, en plural, haciendo referencia a la diversidad en los modos de transitar este periodo. Estas diferencias individuales, podrían ser diversos tipos, pero siempre marcaran la diferencia en la forma de vivir la adolescencia de cada sujeto.

2.2.4.1. Adolescencia y estrés

González Barrón et al. (2002) consideran a la adolescencia como un periodo de continuos cambios, en donde se pueden generar determinados montos de estrés. Las exigencias psicosociales específicas del periodo evolutivo, pueden repercutir en la salud de los adolescentes. Richaud de Minzi (2001), en este sentido, considera que “en el caso especial del adolescente, varones y mujeres deben hacer frente a diferentes desafíos madurativos tales como incorporarse a un grupo de pares, diferenciarse de su familia y avanzar en la formación de su identidad adulta” (p .1). En la etapa de la adolescencia, “predomina una percepción de la amenaza centrada en eventos característicos de la etapa evolutiva, aunque con la aparición de preocupaciones relativas al entorno inmediato” (Richaud de Minzi, 2001, p.10). Esto se vincularía con la hipótesis del estrés como un proceso transaccional, pero donde, también tendrían influencia, determinados rasgos temperamentales, personales y madurativos, que, sumados al desarrollo de los recursos a través de las experiencias interpersonales, llegarían a establecer un determinado estilo atributivo (Richaud de Minzi, 2001).

De igual manera, los autores Reyes Pérez et al. (2017), refieren a la adolescencia como una etapa caracterizada por la estabilidad emocional debida a los cambios que los sujetos se encuentran transitando, los que tienden a aumentar el nivel de estrés y pueden producir desajustes psicológicos. De esta manera, Brooks-Gunn (1992), refiere que, “los cambios socio-ambientales y fisiológicos (sexualidad, entrada en nuevos grupos escolares, etc.) experimentados por los jóvenes adolescentes proveen numerosas oportunidades para enfrentarse con eventos potencialmente amenazantes” (como se citó en Richaud de Minzi, 2001, p. 2).

Veloso Besio et al. (2010), al hablar del estrés en el adolescente, hacen referencia a la necesidad de éste, de contar con estrategias de afrontamiento positivas para responder a

las situaciones generadoras de estrés, pudiendo proteger, de esta manera, su desarrollo psicológico. De la Iglesia et al. (2018), siguiendo esta mirada, consideran que la adquisición de estrategias de afrontamiento “se establece como un hito fundamental en el desarrollo de los adolescentes” (p. 78), mencionado también, que la implementación de las mismas, reduciría el riesgo de presencia de psicopatología.

En lo que respecta específicamente a las estrategias de afrontamiento empleadas por adolescentes, las autoras Gaeta González y Martín Hernández (2010), hacen referencia a que, “el surgimiento del pensamiento de operaciones formales puede ayudar a los adolescentes a elegir estrategias de afrontamiento efectivas, debido a que pueden ser capaces de pensar de manera abstracta, considerar varios puntos de vista y evaluar las consecuencias” (p. 333).

2.2.4.3. Adolescentes en la escuela

Este punto en la conceptualización de la adolescencia cobra importancia, teniendo en cuenta que la población sobre la que se basa esta investigación, se encuentra en edad escolar, más específicamente, cursando el nivel secundario.

El autor Arnett (2008), caracteriza el paso de los adolescentes por la escuela. En este sentido, considera que, por la misma transitan estudiantes con intereses, características y habilidades muy diversos. A su vez, el autor menciona que la escuela “compite por el interés de los estudiantes con los problemas familiares, los empleos de medio tiempo, la estimulación de los medios de comunicación y el atractivo de pasar tiempo libre con sus amigos” (p. 315).

De acuerdo al rendimiento de los estudiantes, Rutter (1983, como se citó en Arnett, 2008), consideró que los estudiantes obtenían un mejor desempeño en aquellas instituciones donde los maestros ofrecían más apoyo y eran más participativos. Arnett

(2008), frente a esto, considera que los estudiantes tendrían mayor éxito en las escuelas en que se combina nivel de exigencia y sensibilidad. Además, Rutter y Coleman (como se citó en Arnett, 2008), hacen referencia a que “un ambiente escolar favorable refuerza el compromiso de los adolescentes mientras están en la escuela” (p. 330).

Gaeta González y Martín Hernández (2010), consideran que “a partir de la secundaria, los alumnos se encuentran ante un programa de estudios más exigente y amplio, aunado a los cambios biológicos, emocionales y sociales de su propio desarrollo” (p. 328).

Relacionado a esto, se podría mencionar que el exceso de exigencia podría ser una condición generadora de estrés, dependiendo de la evaluación que los estudiantes realicen de la situación, es por esto, que este nivel de exigencia debería ser moderado y adecuado a la capacidad de respuesta de los adolescentes, sobre todo teniendo en cuenta que, como menciona Pintrich (1999, como se citó en Gaeta González y Martín Hernández, 2010), “en el contexto escolar, los adolescentes se enfrentan a una gran variedad de demandas a nivel cognitivo y emocional, por lo que necesitan desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también motivacionales y emocionales, encaminadas hacia un aprendizaje efectivo” (p. 329).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

Según sus objetivos intrínsecos la presente investigación se caracteriza por ser un estudio de tipo cuantitativo y correlacional, dado que pretendió identificar la presencia y el nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en adolescentes escolarizados, de ambos sexos, de entre 15 y 18 años de edad, de la ciudad de Cerrito, Entre Ríos.

De acuerdo con su temporalidad se trata de una investigación de corte transversal, ya que se realizó en un momento determinado.

Teniendo en cuenta las fuentes utilizadas, se trata de un estudio de campo o práctico, debido a que se recopiló información dentro del ambiente particular donde acontece el fenómeno de estudio, y donde se sitúan los sujetos participantes.

3.2. Muestra

Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística, accidental, en concordancia con la disponibilidad y oportunidades de acceso al establecimiento, teniendo en cuenta el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los adolescentes para participar del estudio. La misma estuvo conformada por 102 adolescentes escolarizados del cuarto, quinto y sexto año del nivel secundario de una institución educativa pública de gestión privada, de ambos sexos, de la ciudad de Cerrito, provincia de Entre Ríos, durante el transcurso del año 2022.

De los 102 adolescentes evaluados, el 41.2% era de sexo masculino (n=42), el 55.9% de sexo femenino (n=57) y el 2.9% prefirió no decirlo (n=3) (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes del sexo de los adolescentes de 15 a 18 años.

| | | Sexo | |
|--------|---------------------|-------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Masculino | 42 | 41.2 |
| | Femenino | 57 | 55.9 |
| | Prefiere no decirlo | 3 | 2.9 |
| Total | | 102 | 100,0 |

El 25.5% (n=26) se encontraban en el rango de edad de 15 años, un 29.4 % (n=30) en el de 16 años, un 31.4% (n=32) en el de 17 años y un 13.7% (n=14) en el rango de 18 años (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de la edad de los adolescentes.

| | | Edad | |
|--------|-------|-------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | 15 | 26 | 25.5 |
| | 16 | 30 | 29.4 |
| | 17 | 32 | 31.4 |
| | 18 | 14 | 13.7 |
| | Total | 102 | 100,0 |

En cuanto a los cursos, el 35.3% (n=36) de los estudiantes, pertenecían a 4° año; el 30.4% (n=31) al 5° año; y, por último, el 34.3% (n=35) pertenecían al 6° año (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de los cursos de la muestra.

| | | Curso | |
|--------|-------|--------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | 4° | 36 | 35.3 |
| | 5° | 31 | 30.4 |
| | 6° | 35 | 34.3 |
| | Total | 102 | 100.0 |

3.3. Técnicas de Recolección de Datos

Para medir la variable Estrés Académico: se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico. El mismo puede ser autoadministrado y su resolución implica aproximadamente 10 minutos. El cuestionario tiene como principal objetivo, evaluar las características del estrés que acompaña a los estudiantes. El mismo fue creado y validado por Barraza Macías (2007).

El Inventario se configura por 31 ítems. De ellos, el primero es un ítem filtro, que, en términos dicotómicos permite determinar si el entrevistado es candidato a responder o no el cuestionario. Mientras que, los 30 ítems restantes utilizan una escala tipo Lickert donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre. De esta manera, se pretende identificar el nivel de estrés académico, determinar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, identificar la frecuencia con que se presentan reacciones o síntomas frente al estímulo estresor y establecer la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

Se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Dichos niveles de confiabilidad podrían ser valorados como muy buenos o elevados (Barraza Macías, 2007).

Para medir la variable Estrategias de Afrontamiento: se aplicó la versión adaptada y validada para la población argentina de la versión española de Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ASC), creada por Frydenberg y Lewis (1997), adaptada en su versión española por Pereña y Seisdedos (2000) y luego, en su versión argentina por Richaud de Minzi (2001). El instrumento puede ser aplicado a jóvenes de entre 12 y 18 años de edad y su aplicación demanda entre 10 y 15 minutos. La versión argentina del mismo consiste en un inventario de autoinforme compuesto de 46 elementos, que permite evaluar 11 estrategias de afrontamiento diferentes. Los elementos se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos: 1. No me ocurre nunca o no lo hago; 2. Me ocurre o lo hago raras veces; 3. Me ocurre o lo hago algunas veces; 4. Me ocurre o lo hago a menudo; 5. Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia; F. Irrelevante para el problema. Las estrategias de afrontamiento exploradas por la prueba son: focalizado en el problema; búsqueda de apoyo emocional; reestructuración cognitiva; ansiedad; evasión a través de actividad física; evasión a través de la diversión; fatalismo; aislamiento; autoculpabilización; no acción; descontrol emocional. Las mismas pueden concluir en dos estilos básicos de afrontamiento: adaptativo o desadaptativo.

Richaud de Minzi (2003), refiere que, “una vez determinadas las nuevas escalas, se analizó la consistencia interna de cada una, obteniéndose alfas de Cronbach que oscilaron entre .56 y .70” (p. 4).

3.4. Procedimientos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se estableció contacto con una escuela secundaria pública de gestión privada de la ciudad de Cerrito. Luego de una entrevista con el equipo directivo, se envió un consentimiento a las familias informando los objetivos del trabajo y tareas a desarrollar.

Previa autorización de las mismas, durante las horas de clase que la escuela destinó a este fin, se aclaró a los participantes los objetivos del estudio y la advertencia de su participación voluntaria. Asegurando el anonimato y confidencialidad de sus respuestas, se procedió a realizar las pruebas.

El tiempo empleado en la toma de los cuestionarios fue de unos 30-40 minutos aproximadamente, por cada curso participante, durante el mes de septiembre del ciclo escolar 2022.

3.4. Procedimientos de Análisis de Datos

El procesamiento electrónico de la información fue analizado mediante el programa estadístico SPSS, en su versión 22.0.

Se realizó un análisis de estadística básica de la muestra obtenida, con el objetivo de conseguir las frecuencias, medias y desvíos típicos y para analizar la asociación existente entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento, *Correlaciones R de Pearson* para las diferentes dimensiones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recabados, agrupados de acuerdo a los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación.

4.1. Estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes secundarios

El primer objetivo específico de la investigación pretendía identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes pertenecientes al Ciclo Orientado del nivel secundario. Los resultados encontrados permiten afirmar que las estrategias de afrontamiento se subdividen en once dimensiones planteadas por el cuestionario de la autora Richaud de Minzi (2001), donde en primer lugar, la ansiedad obtuvo una $M=3.77$ con un $DS=.78$; la evasión a través de la actividad física, $M=3.66$ con un $DS=1.23$; la reestructuración cognitiva, $M=3.32$ con un $DS=.67$; la evasión a través del conflicto, $M=3.31$ con un $DS=.89$; el apoyo emocional, $M=3.28$ con un $DS=.74$; autoinculparse, $M=3.26$ con un $DS=1.11$; el aislamiento, $M=3.24$ con un $DS=.90$; descarga emocional y somatización, $M=3.01$ con un $DS=1.01$; focalizado en el problema, $M=3.00$ con un $DS=.76$; fatalismo, $M=2.33$ con un $DS=1.26$ y, por último, no acción, $M=2.25$ con un $DS=.94$ (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Medias y desvíos de dimensiones de las estrategias de afrontamiento.

| | Estadísticos descriptivos | | |
|---|---------------------------|-------|---------------------|
| | N | Media | Desviación estándar |
| Reestructuración cognitiva | 102 | 3.32 | .67 |
| Autoinculparse | 102 | 3.26 | 1.11 |
| Fatalismo | 102 | 2.33 | 1.26 |
| Evasión a través del conflicto | 102 | 3.31 | .89 |
| Focalizado en el problema | 102 | 3.00 | .76 |
| Evasión a través de la actividad física | 102 | 3.66 | 1.23 |
| Apoyo emocional | 102 | 3.28 | .74 |
| Descarga emocional y somatización | 102 | 3.01 | 1.01 |
| Ansiedad | 102 | 3.77 | .78 |
| Aislamiento | 102 | 3.24 | .90 |
| No acción | 102 | 2.25 | .94 |
| N válido | 102 | | |

4.2. Estrés académico en estudiantes secundarios

En lo que respecta al segundo objetivo del presente estudio, que pretendía describir el estrés académico en estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, los resultados encontrados permiten afirmar que, en una escala de puntajes posibles entre 1 y 5, los estudiantes del Ciclo Orientado presentaron una media de estrés general de $M=2.70$ con un $DT=.54$ (Ver Tabla 5).

Tabla 5

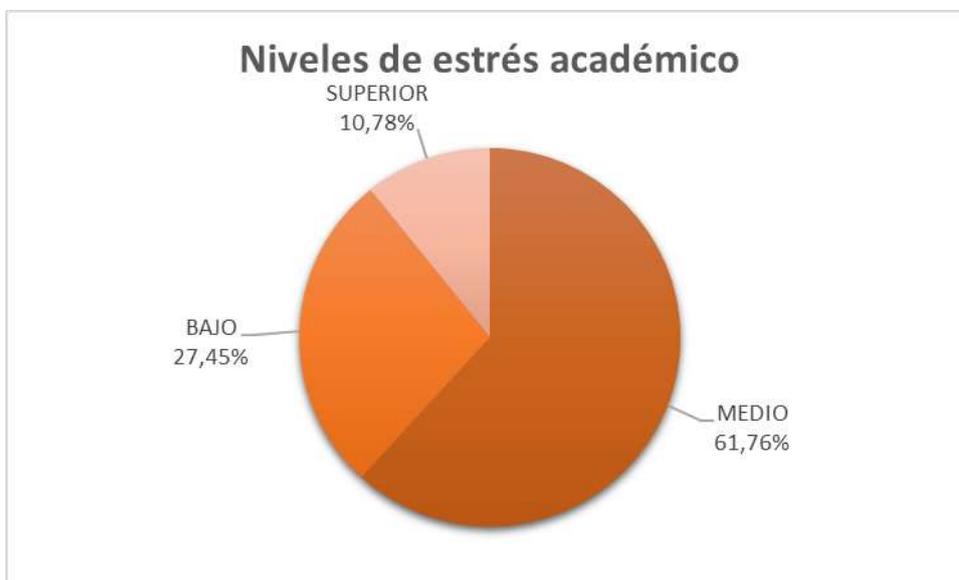
Mínimo, máximo, media y desvío típico del índice de estrés general en los estudiantes del Ciclo Orientado.

| | Estadísticos descriptivos | | | | |
|--------------------------|---------------------------|--------|--------|-------|---------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
| Índice de estrés general | 102 | 1.65 | 3.97 | 2.70 | .54 |
| N válido | 102 | | | | |

Por otra parte, los resultados encontrados permiten afirmar que la mayoría (61,76%) de los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario presentaban un nivel de estrés académico medio, seguidos por los que presentaban un nivel bajo (27,45%) y la menor proporción presentaba un nivel alto (10,78%) (Ver Figura 5).

Figura 5

Niveles de estrés general percibido por estudiantes del Ciclo Orientado.



También, se puede afirmar que la mayoría, abarcando un 70,59% de los estudiantes del Ciclo Orientado experimentaban el estrés con una intensidad de preocupación media,

seguidos por un 15,69% que lo hacía con una intensidad baja. Finalmente, un 13,73% experimentaban el estrés con una intensidad alta (Ver Figura 6).

Figura 6

Niveles de preocupación percibidos por estudiantes del Ciclo Orientado.



Por otra parte, el inventario SISCO evalúa la frecuencia en que diversos tipos de reacciones, podrían tener lugar a raíz del estrés académico, incluyendo las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.

En lo que respecta a las reacciones físicas, se puede afirmar que el 43,14% de los estudiantes del Ciclo Orientado las han vivenciado en un nivel medio, mientras que el 36,27% lo ha hecho en un nivel bajo, y el 20,59% en un nivel alto (Ver Figura 7).

Figura 7

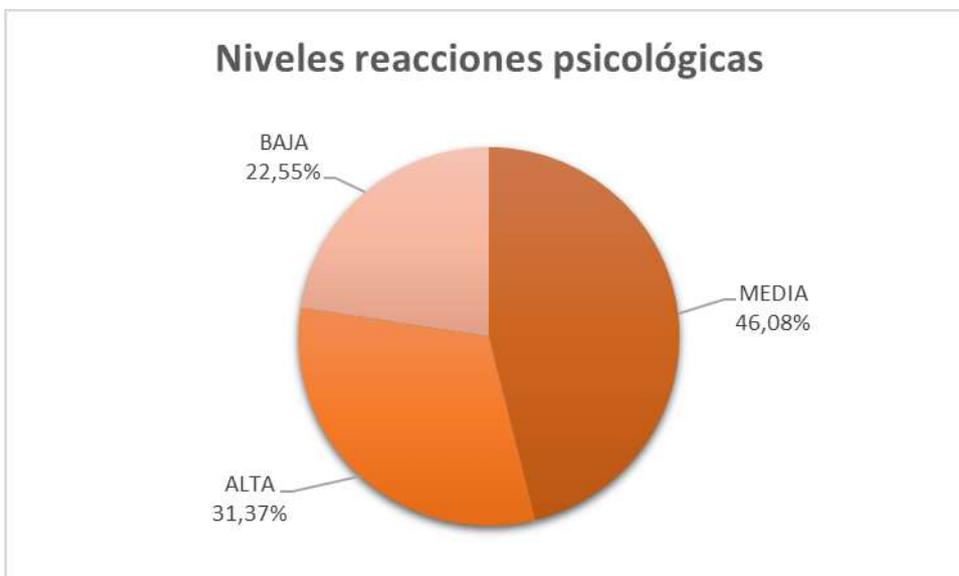
Niveles de reacciones físicas percibidos por estudiantes del Ciclo Orientado.



Por otro lado, en referencia a las reacciones psicológicas, se puede afirmar, según los datos obtenidos, que, el 46,08% de los estudiantes del Ciclo Orientado las vivenciarían en un nivel medio, mientras que el 31,37% lo haría en un nivel alto y el 22,55% en un nivel bajo (Ver Figura 8).

Figura 8

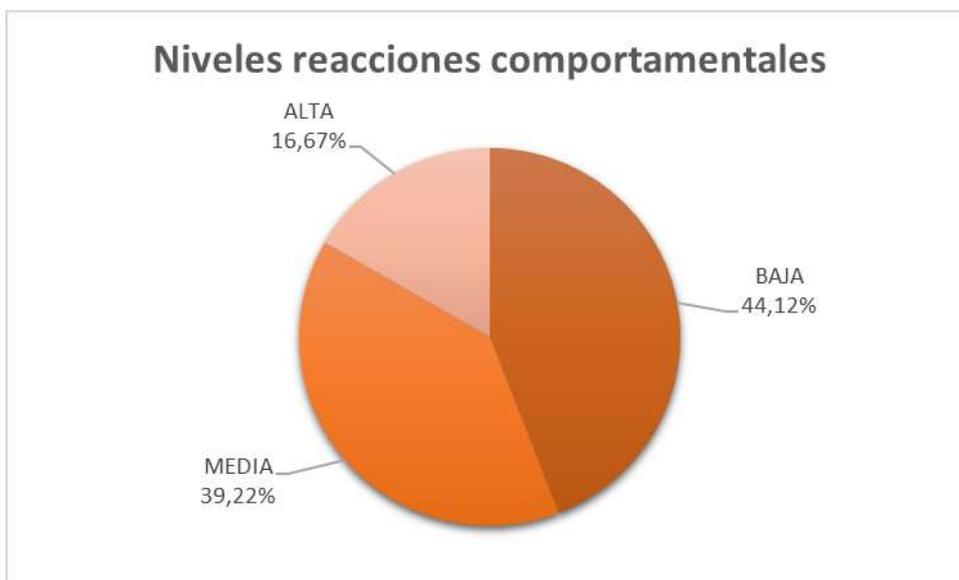
Niveles de reacciones psicológicas percibidos por los estudiantes del Ciclo Orientado.



Por último, respecto de las reacciones comportamentales, se puede afirmar que los estudiantes del Ciclo Orientado han manifestado, en su mayoría (44,12%) vivenciarlas en un nivel bajo, mientras que el 39,22% lo haría en un nivel medio, y el 16,67% en un nivel alto (Ver figura 9).

Figura 9

Niveles de reacciones comportamentales percibidos por estudiantes del Ciclo Orientado.



4.3. Relación entre estrategias de afrontamiento y estrés académico percibido

En relación al tercer objetivo de la presente investigación, que pretendía determinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento empleadas y el nivel de estrés académico percibido por los estudiantes del Ciclo Orientado, se realizó un análisis de correlación de Pearson. En este sentido, se halló una correlación positiva media entre la estrategia de afrontamiento Focalizado en el problema y el estrés académico ($r = .522$; $p = .000$) en los estudiantes secundarios. Se halló también una correlación positiva media entre la estrategia de afrontamiento Apoyo emocional y el estrés

académico ($r = .300$; $p = .002$) en dicha población. Por último, se halló una correlación positiva débil entre la estrategia de afrontamiento Reestructuración cognitiva y el estrés académico ($r = .235$; $p = .017$) percibido por los estudiantes del Ciclo Orientado (Ver Tabla 6).

Con dichos resultados, se encontró que todos los factores de estrategias de afrontamiento adaptativas correlacionaron positivamente con el estrés académico. Es decir, a mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, menor nivel de estrés académico.

Tabla 6

Correlaciones entre las estrategias de afrontamiento adaptativas y el estrés académico percibido por estudiantes del Ciclo Orientado.

| | | Reestructuración cognitiva | Focalizado en el problema | Apoyo emocional |
|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Índice de estrés general | Correlación de Pearson | .235* | .522** | .300** |
| | Sig. (bilateral) | .017 | .000 | .002 |
| | N | 102 | 102 | 102 |

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0.01

*La correlación es significativa en el nivel 0.05

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

5.1. Discusión

El propósito general de la presente investigación, consistió en determinar si existe una relación entre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, y el nivel de estrés percibido por los mismos.

Con respecto al primer objetivo, que pretendía identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, es posible concluir que, los estudiantes suelen emplear las mismas, aunque en diferentes medidas. En este sentido, de acuerdo a la frecuencia con que son empleadas, las estrategias de afrontamiento, podrían ubicarse en el siguiente orden, de mayor a menor empleo por parte de los estudiantes: ansiedad; evasión a través de la actividad física; reestructuración cognitiva; evasión a través del conflicto; apoyo emocional; autoinculparse; aislamiento; descarga emocional y somatización; focalizado en el problema; fatalismo, y, por último, no acción. Las estrategias de afrontamiento, podrían ser consideradas como recursos y esfuerzos agrupados en conjunto, que pueden ser de índole cognitiva como comportamental y se encuentran orientados a la resolución del problema, reducción o eliminación de la respuesta emocional o la modificación de la evaluación inicial que se ha hecho de la situación (Lazarus y Folkman, 1986, como se citó en Arrieta et al., 2015). Teniendo esto en cuenta, es que se fundamenta la importancia del empleo de las mismas por parte de los adolescentes, ya que, como menciona Vidal Conti et al. (2018), ellas

constituyen acciones que realizan los estudiantes para restaurar el equilibrio, frente a los estresores.

Sumado a esto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que, si bien las estrategias de afrontamiento adaptativas, como ansiedad o evasión a través de la actividad física, arrojaron puntuaciones mayores, no existe gran variabilidad respecto de las Medias obtenidas por las estrategias desadaptativas, como reestructuración cognitiva y apoyo emocional. Esto guardaría relación con los procesos que atraviesan los adolescentes en esta etapa, así como también, con el hecho de que, en las pruebas, se les solicita a los mismos poder realizar la consideración en base a una situación que se les presenta.

En relación a la diversidad arrojada por la investigación, respecto del empleo de las estrategias de afrontamiento, y de acuerdo a lo mencionado anteriormente, se debería tener en cuenta que, cada estudiante realiza una consideración particular de las situaciones estresantes, y, frente a ellas, utiliza estrategias particulares, con la finalidad de disminuir, evitar o sobrellevar las presiones características del ámbito académico (Aguilar, 2021). Además, tal como refieren los autores Lazarus y Folkman (1984, como se citó en Richaud de Minzi, 2001), las fuentes de estrés sufren modificaciones de acuerdo con la edad, ya que, los diferentes momentos evolutivos se pueden asociar con diversos eventos o situaciones, siguiendo el significado atribuido a ellos en función de la experiencia personal.

Otro aspecto a tener en cuenta, consiste en que, de acuerdo a los resultados de la investigación, los adolescentes emplearían las estrategias de afrontamiento que forman parte del estilo orientado a la acción, en mayor medida que las estrategias incluidas en el estilo tendiente a la inacción. En referencia a esto, Richaud de Minzi (2003), plantea que, más allá de que la estrategia empleada resulte productiva o improductiva, los adolescentes que emplean las estrategias de afrontamiento incluidas en el estilo tendiente a la acción, obtendrían resultados positivos, al contrario de aquellos adolescentes que, en su lugar,

emplean las estrategias de afrontamiento incluidas en el grupo tendiente a la inacción, lo que conlleva un fuerte componente emocional negativo. Estas últimas, además, resultan improductivas, ya que no implican acción sobre el problema.

Los resultados mencionados, en relación con este objetivo, difieren de los hallados por Usca Gamarra (2021), quien identificó en su investigación que, la mayoría de los adolescentes que formaron parte de la investigación, utilizaría raras veces el afrontamiento, mientras que, en la presente investigación se sostiene que, los estudiantes utilizan estrategias de afrontamiento frente a los estímulos estresores, aunque empleándolas de acuerdo a la situación particular. A su vez, los resultados de la investigación planteada por Rojas Serafín (2021), también arrojan que el 66% de los estudiantes utilizan raras veces las estrategias de afrontamiento, lo que también marcaría una diferencia respecto del presente trabajo.

En relación al segundo objetivo de la investigación, que pretendía describir el estrés académico en estudiantes secundarios, de acuerdo a los resultados, se pudo concluir que la mayoría de los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario presentaban un nivel de estrés académico medio, seguidos por los que presentaban un nivel bajo y la menor proporción presentaba un nivel alto. También, se puede afirmar que la mayoría experimentaba el estrés con una intensidad de preocupación alta, seguidos por los estudiantes que lo hacían con una intensidad baja. Finalmente, la menor proporción experimentaba el estrés con una intensidad baja. En este sentido, los estudiantes estarían realizando una evaluación de las exigencias del ámbito académico como amenazantes o desbordantes de los recursos (Lazarus y Folkman, 1986). Dependiendo de esta evaluación, aparecería el estrés como tal, el que tendrá una connotación proporcional al valor negativo que al evento se le atribuya (Ghiglione, 2009). En dicho proceso, median las relaciones

particulares entre los recursos internos y las demandas del ambiente (González y González, 2012).

Estos resultados coinciden con los expuestos por Uceda Martos (2020), quien halló en una muestra compuesta por estudiantes del tercer grado nivel secundario, que la mayoría de los estudiantes evaluados manifestó un nivel medio de estrés. Los resultados del presente trabajo, también coinciden con los hallados en las investigaciones realizadas sobre estudiantes universitarios. En este sentido, se puede referir la investigación de Rojas Serafín (2021), quien halló que la mayoría de los estudiantes que formaron parte de la muestra presentaba un nivel de estrés académico medio, y, la investigación llevada a cabo por Kloster Kantlen y Perrotta (2019), quienes hallaron que, la mayoría de los estudiantes experimentaba un nivel de estrés moderado, con intensidad alta o medianamente alta.

Por otro lado, los resultados de la presente investigación, difieren de los hallados por Richard (2022), quien concluyó que, la mayoría de los estudiantes que formaron parte de la muestra, presentaban un nivel de estrés académico profundo, seguidos por los que presentaban un nivel moderado y, la menor proporción presentó un nivel leve.

Finalmente, en relación al tercer objetivo de la investigación, que pretendía establecer si existe una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento empleadas y el estrés académico percibido por los estudiantes, se halló una correlación positiva media entre la estrategia de afrontamiento Focalizado en el problema y el estrés académico en los estudiantes secundarios, y, también una correlación positiva media entre la estrategia de afrontamiento Apoyo emocional y el estrés académico en dicha población. Por último, se halló una correlación positiva débil entre la estrategia de afrontamiento Reestructuración cognitiva y el estrés académico percibido por los estudiantes del Ciclo Orientado. Con dichos resultados, se encontró que todos los factores de estrategias de afrontamiento adaptativas correlacionaron positivamente con el estrés

académico. Es decir, a mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, menor nivel de estrés académico.

Los resultados hallados en relación a este objetivo coinciden con los obtenidos en una investigación llevada a cabo por Usca Gamarra (2001), quien concluyó que los resultados de la misma mostraron que el afrontamiento influye en el estrés académico de los estudiantes.

Por otra parte, estos resultados guardan relación con lo propuesto por Richaud de Minzi (2001), quien considera que, cuando una persona se enfrenta con un estímulo, evaluará su calidad de amenaza. De esta manera, “si lo considera peligroso, evalúa los recursos con que cuenta para afrontarlo y, como resultado de este proceso, realiza un afrontamiento” (p. 1). El mismo, puede ser exitoso, lo que se denomina adaptativo, o, por el contrario, puede resultar desadaptativo. Si el afrontamiento no resulta exitoso, la amenaza persiste y la persona permanece bajo los efectos del estrés (Richaud de Minzi, 2001). En este sentido, una persona, con buenos recursos, experimentará las situaciones, como menos amenazadoras y las afrontará de manera adaptativa para, de esta manera, preservar su bienestar (Eisenberg et al., 1997, como se citó en Richaud de Minzi, 2001).

De acuerdo a estos postulados, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se podría afirmar que los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, estarían utilizando estrategias de afrontamiento adaptativas, lo que les permitiría disminuir los niveles de estrés, presentando niveles moderados del mismo.

Estos hallazgos, permiten confirmar la hipótesis de esta investigación, que proponía lo siguiente: a mayor utilización de estrategias de afrontamiento adaptativas, menor estrés académico.

5.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación sobre el atontamiento y el estrés académico en estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. En relación al primer objetivo de la investigación, que consistía en identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario, es posible concluir que, los estudiantes suelen emplear las mismas, aunque en diferentes medidas. En este sentido, de acuerdo a la frecuencia con que son empleadas, las estrategias de afrontamiento, podrían ubicarse en el siguiente orden, de mayor a menor empleo por parte de los estudiantes: ansiedad; evasión a través de la actividad física; reestructuración cognitiva; evasión a través del conflicto; apoyo emocional; autoinculparse; aislamiento; descarga emocional y somatización; focalizado en el problema; fatalismo, y, por último, no acción. En este sentido, se observa que, no existe gran variabilidad en las Medias obtenidas por las estrategias adaptativas y desadaptativas. Además, es posible concluir que, en su mayoría, las estrategias de afrontamiento tendientes a la acción, serían empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes, teniendo en cuenta que obtuvieron Medias más altas, respecto de las estrategias de afrontamiento correspondientes al estilo basado en la inacción.
2. En lo que respecta al segundo objetivo de la investigación, que pretendía describir el estrés académico en estudiantes secundarios, se pudo concluir que la mayoría de los estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario presentaban un nivel de estrés académico medio, seguidos por los que

presentaban un nivel bajo y la menor proporción presentaba un nivel alto. También, se puede afirmar que la mayoría experimentaba el estrés con una intensidad de preocupación alta, seguidos por los estudiantes que lo hacían con una intensidad baja. Finalmente, la menor proporción experimentaba el estrés con una intensidad baja.

3. En relación al tercer y último objetivo de la presente investigación, que pretendía establecer si existe una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento empleadas y el estrés académico percibido por los estudiantes, se halló una correlación positiva media entre la estrategia de afrontamiento Focalizado en el problema y el estrés académico en los estudiantes secundarios, y, también una correlación positiva media entre la estrategia de afrontamiento Apoyo emocional y el estrés académico en dicha población. Por último, se halló una correlación positiva débil entre la estrategia de afrontamiento Reestructuración cognitiva y el estrés académico percibido por los estudiantes del Ciclo Orientado. Con dichos resultados, se encontró que todos los factores de estrategias de afrontamiento adaptativas correlacionaron positivamente con el estrés académico. Es decir, a mayor uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, menor nivel de estrés académico.

5.3. Recomendaciones

Luego de haber culminado este proceso investigativo, es posible proponer algunas recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones

Para el desarrollo de futuras investigaciones, sería relevante realizar estudios longitudinales, que permitan conocer la evolución de las variables en un determinado tiempo. Además, se podrían complementar las técnicas de recolección de datos con métodos cualitativos, como entrevista y observación, que posibiliten una mayor profundización y especificidad en el estudio de los fenómenos abordados.

Por otro lado, debido a que la mayoría de los estudios que investigan las variables abordadas, se han realizado en el exterior, resultaría interesante profundizar e investigar las principales características de estos constructos en nuestra población. Además, resultaría relevante, llevar a cabo investigaciones de este tipo, con muestras compuestas por estudiantes secundarios, y no solamente universitarios, como se observó en la mayoría de las investigaciones retomadas en el presente estudio. En este sentido, debido a los escasos antecedentes teóricos con respecto a la interacción entre las variables, se sugiere profundizar el tema en futuras investigaciones que permitan ampliar estos resultados

De igual manera, sería interesante poder comparar diferencias en las variables entre estudiantes que se encuentren cursando el Ciclo Básico del nivel secundario, y aquellos que se encuentran transitando el Ciclo Orientado.

Otro aspecto que podría retomarse, consistiría en analizar las variables según sexo, lo que permitiría establecer diferencias en el empleo de estrategias de afrontamiento por parte de los estudiantes secundarios.

Finalmente, resultaría útil poder ampliar el tamaño de la muestra, hacia una cantidad que refleje de manera más adecuada, la población estudiada. Además, se podría apuntar a conformar la muestra de manera aleatoria, para garantizar la representatividad de la misma y posibilitar la generalización de los resultados.

5.3.1. Recomendaciones para la práctica profesional

En cuanto al ámbito profesional y de aplicación, este estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el estrés académico, lo que resulta de suma importancia para el desarrollo y desempeño académico, así como también, para la propia formación profesional. Además, la investigación podría aportar aspectos de relevancia para el ámbito académico, el cual transitan los estudiantes secundarios.

Los resultados de este estudio, demuestran la estrecha relación que existe, entre el empleo de estrategias de afrontamiento adaptativas, y el estrés académico. En este sentido, cobraría relevancia la planificación de intervenciones que apunten a comprender el impacto que tienen estas variables en los estudiantes secundarios, sobre todo, en lo que respecta al rendimiento académico de los mismos y sus trayectorias educativas.

Teniendo en cuenta que, si los estudiantes emplean estrategias de afrontamiento adaptativas en el ámbito académico, el estrés producido por las demandas de dicho ámbito, será de una intensidad moderada, es que se sugiere diseñar intervenciones tendientes a que los estudiantes logren: reconocer los factores académicos estresantes; emplear estrategias de afrontamiento adaptativas frente a las demandas particulares del ámbito académico; y, potenciar sus competencias y habilidades para favorecer un mejor desempeño académico, promoviendo su salud y bienestar.

De esta manera, resultaría importante promover prácticas de prevención y participación, brindando un espacio de diálogo e intercambio, donde los estudiantes puedan reflexionar acerca de las demandas propias del ámbito académico, intercambiando experiencias con sus propios compañeros.

Para las instituciones educativas, se recomienda trabajar sobre esta temática con los docentes, brindando información respecto de la misma y proporcionando herramientas

para la práctica diaria, principalmente, en lo referido a la organización de la enseñanza, el sistema de evaluación, la sobrecarga de tareas, entre otros.

Por último, cabe destacar la relevancia de la formación integral de los estudiantes, abarcando todas las dimensiones de la persona. De este modo, se vislumbra que el proceso educativo debe centrarse tanto en aspectos académicos como así también en el desarrollo socioemocional del estudiante, quienes, deben ser autores de su propio aprendizaje, aspecto que pasa a un segundo plano, si no se consideran los aspectos que, de alguna manera, impactan en dicho proceso.

5.4. Limitaciones

Luego de analizar los resultados obtenidos en esta investigación, es preciso abordar, de manera reflexiva, las limitaciones que se presentaron en este proceso.

En primer lugar, cabe destacar que, al tratarse de un estudio descriptivo, correlacional y comparativo, no es posible establecer relaciones causa y efecto a partir de sus resultados, ya que sólo se buscó caracterizar el afrontamiento y el estrés académico en estudiantes pertenecientes al Ciclo Orientado del nivel secundario, y analizar la relación entre ambas. Además, el hecho de que éste sea un estudio de corte transversal no permitió realizar un seguimiento de las variables para poder observar su evolución en un determinado tiempo.

Por otro lado, resulta importante mencionar que, el tamaño de la muestra con la cual se trabajó puede considerarse pequeño, y, teniendo en cuenta que la misma se conformó mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, se considera que esto, podría producir cierta restricción en su representatividad y en la posibilidad de generalizar los resultados.

En lo que respecta a los instrumentos de medición utilizados, es relevante destacar que se emplearon medidas de autoinforme, lo cual pudo derivar en distorsiones subjetivas y/o dificultades para lograr respuestas honestas, que no lleguen a reflejar fielmente la realidad. Además, se debe tener en cuenta que el cuestionario empleado realiza una evaluación a partir de una situación particular que los adolescentes consideran productora de estrés.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguado Aguilar, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza Editorial.
- Aguilar, L. A. (2021). Perfeccionismo y estrés académico como determinantes de ansiedad social en estudiantes universitarios. *Psicología 212, Revista del Colegio de Psicólogos de Distrito Capital*, 1, 36-56. https://www.researchgate.net/publication/356694428_Perfeccionismo_y_estres_academico_como_determinantes_de_ansiedad_social_en_estudiantes_universitarios
- Alva Juárez, A. (2020). Nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología y Nutrición de un centro de formación privada de Lima norte. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/24197>
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. (3ª ed.). Pearson Educación.
- Arrieta, G., López, G. y Albanesi de Nassetta, S. (2015). Estrategias de afrontamiento y estrés en un grupo de niños de la ciudad de San Luis (Argentina). *Pensando Psicología*, 11(18), 97-106. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/1222/1543/>
- Arteaga Maiquez, J. L. y Dorado Illapa, C. A. (2020). Estrategias de afrontamiento utilizadas en estados de estrés académico, de los adolescentes de 16 a 18 años de edad; de la “Unidad Educativa Particular Isaac Newton” de la zona urbana y de la “Unidad Educativa del Milenio Olmedo Pesillo” de la zona rural pertenecientes a la provincia de Pichincha en el año escolar 2019-2020. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/20662/1/T-UCE-0010-FIL-759.pdf>
- Barraza Macías, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza Macías, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30.

<https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>

- de la Iglesia, G., Castro Solano, A., Fernández Liporace, M. (2018). Perfiles de afrontamiento del estrés en adolescentes: su relación con la psicopatología. *Revista de Psicología*, 14(27), 77-92. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1360>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Guthrie, I. K. (1997). Coping with Stress. The roles of regulation and development en Wolchik y Sandler (Eds.), *Handbook of Children's Coping: Linking Theory and Intervention* (pp. 41-70). Plenum Press.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós.
- Fernández Liporace, M., Cotini de González, N., Ongarto, P., Saavedra, E., De la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27), 63-84. <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443005.pdf>
- Figuroa, M., Contini N., Lacunza, A., Levín, M. y Estévez Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Canales de psicología*, 21(1), 66-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721108>
- Gaeta González, M. L. y Martín Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de humanidades*, (15), 327-344. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074506>
- Ghiglione, M. E. (2009). *Influencia de las creencias de control sobre el rendimiento académico y el afrontamiento en niños*. [Tesis Doctoral Inédita sin Publicar]. Universidad Nacional de San Luis.
- Godino Ledwith, M. (2016). *Estrés académico, Estrategias de afrontamiento y Rendimiento académico*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Argentina de la Empresa]. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/4077>
- Gonzales Mueras, E. (2016). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1° y 5° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, 2015. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión]. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/527>
- González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M., Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368. <https://www.psicothema.com/pdf/733.pdf>

- González, S. & González, M. E. (2012). Estrés Académico en el Nivel Medio Superior. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 1(2), 32-70. <https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/51>
- Griffa, M. C. y Moreno, J. E. (2008). *Claves para una psicología del desarrollo*. 1ª ed., Vol. 2). Lugar Editorial.
- Kloster Kantlen, G. E. y Perrotta, F. D. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9774>
- Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Descleé de Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lorenzo, J. I. (2017). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Argentina de la Empresa]. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/6582>
- Moos, R. H. y Billings, A. G. (1982). Conceptualizing and measuring coping resources and processes en L. Goldberger y S. Bresnitz (Eds.), *Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects* (pp. 212-230). The Free Press.
- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413
- Reyes, V., Resendiz, A., Alcazar, R. J., Reidl, L. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20(38), 240-255. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>
- Richard, M. (2022). *Perfeccionismo y estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná*. [Tesis de Licenciatura no publicada]. Universidad Católica Argentina.
- Richaud de Minzi, M. C. (2001). *Eventos estresantes y afrontamiento del estrés en la adolescencia. Estrés: distintos aspectos de su funcionamiento*. 28º Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, Chile.
- Richaud de Minzi, M. C. (2003). *Adaptación de una prueba para el estudio del afrontamiento en adolescentes argentinos*. XI Congreso Argentino de Psicología. San Juan, Argentina.

- Rodríguez, I., Fonseca, G. M., Aramburú, G. (2020). Estrés Académico en Alumnos Ingresantes a la Carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Int. J. Odontostomat.*, 14(4), 639-647. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-381X2020000400639&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rojas Serafín, D. G. (2021). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes del Instituto Arzobispo Loayza, 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/75669>
- Uceda Martos, J. D. (2020). Nivel de estrés académico y afrontamiento en estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la Institución Educativa “San Ramón – Cajamarca 2021. [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1478>
- Usca Gamarra, E. (2021). *Afrontamiento en niveles de estrés académico en adolescentes de un centro educativo de la ciudad de Abancay – 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/69041>
- Veloso-Besio, C., Caqueo-Arancibia, W., Caqueo-Urizar, A., Muñoz-Sánchez, Z., Villegas-Abarzúa, F. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Fractal: Revista de psicología*, (22)1, 23-34. <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a03.pdf>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A. y Palou Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Zamora Calderón, J. J. (2018). Estudio del nivel de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes del tercer año de bachillerato de una unidad particular religiosa [Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/8012>

ANEXO

A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

Datos sociodemográficos

Edad:

Curso:

Sexo (marcar con X la que corresponda):

F M Prefiero no decirlo

SISCO. INVENTARIO DEL ESTRÉS ACADÉMICO.

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

Sí

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) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | 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) | | | | | |

A continuación, encontrarás una lista de formas diferentes con las que gente de tu edad suele encarar sus problemas o preocupaciones. Deberás indicar, colocando una cruz en la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte al problema o dificultad concreta que acabas de describir.

No hay respuestas correctas o erróneas, simplemente contesta según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar.

No dediques mucho tiempo a cada frase, simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

| | |
|---|----------|
| No me ocurre nunca o no lo hago | 1 |
| Me ocurre o lo hago raras veces | 2 |
| Me ocurre o lo hago algunas veces | 3 |
| Me ocurre o lo hago a menudo | 4 |
| Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia | 5 |
| No tiene que ver (es irrelevante) con mi problema | F |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | F |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Dedicarme a resolver la causa del problema. | | | | | | |
| 2 | Preocuparme por mi futuro. | | | | | | |
| 3 | Reunirme con amigos. | | | | | | |
| 4 | Producir una buena impresión en las personas que me importan. | | | | | | |
| 5 | Llorar o gritar. | | | | | | |
| 6 | Ignorar el problema. | | | | | | |
| 7 | Criticarme a mí mismo. | | | | | | |
| 8 | Guardar mis sentimientos para mí solo. | | | | | | |
| 9 | Dejar que Dios se ocupe de mi problema. | | | | | | |
| 10 | Pedir consejo a una persona competente. | | | | | | |
| 11 | Hacer deporte. | | | | | | |
| 12 | Hablar con otros para apoyarnos mutuamente. | | | | | | |
| 13 | Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades. | | | | | | |
| 14 | Preocuparme por mis relaciones con los demás. | | | | | | |
| 15 | Desear que suceda un milagro. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|--|
| 16 | Simplemente me doy por vencido. | | | | | | |
| 17 | Ignorar conscientemente el problema. | | | | | | |
| 18 | Evitar estar con la gente. | | | | | | |
| 19 | Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva. | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 20 | Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas. | | | | | | |
| 21 | Conseguir ayuda o consejo de un profesional. | | | | | | |
| 22 | Salir y divertirme para olvidar mis dificultades. | | | | | | |
| 23 | Mantenerme en forma y con buena salud. | | | | | | |
| 24 | Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta. | | | | | | |
| 25 | Preocuparme por lo que está pasando. | | | | | | |
| 26 | Empezar una relación personal estable. | | | | | | |
| 27 | Tratar de adaptarme a mis amigos. | | | | | | |
| 28 | Esperar que el problema se resuelva por sí solo. | | | | | | |
| 29 | Sentirme culpable. | | | | | | |
| 30 | Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa. | | | | | | |
| 31 | Leer un libro sagrado o de religión. | | | | | | |
| 32 | Tratar de tener una visión alegre de la vida. | | | | | | |
| 33 | Ir al gimnasio a hacer ejercicio. | | | | | | |
| 34 | Preocuparme por lo que me pueda ocurrir. | | | | | | |
| 35 | Mejorar mi relación personal con los demás. | | | | | | |
| 36 | Comer, beber o dormir de más, o menos, que de costumbre. | | | | | | |
| 37 | Considerarme culpable. | | | | | | |
| 38 | No dejar que otros sepan cómo me siento. | | | | | | |
| 39 | Pedir a Dios que cuide de mí. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| 40 | Conseguir apoyo de otros, como mis padres o mis amigos. | | | | | | |
| 41 | Pensar en distintas formas de afrontar el problema. | | | | | | |
| 42 | Inquietarme por el futuro del mundo. | | | | | | |
| 43 | Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir. | | | | | | |
| 44 | Imaginar que las cosas van a ir mejor. | | | | | | |
| 45 | Sufro dolores de cabeza o de estómago. | | | | | | |
| 46 | Encontrar una forma de aliviar la tensión, por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar droga. | | | | | | |

ANEXO

B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
(copia para el investigador)**



Sr. Padre, Madre o Tutor:

Por la presente nota, y de acuerdo a lo acordado con los directivos del Instituto D-200 "María Ward", se solicita su autorización para que su hijo/aparticipe de una investigación que tiene como objetivo indagar las estrategias de afrontamiento al estrés académico que utilizan los estudiantes del nivel secundario. La misma es llevada a cabo por la alumna Karen Dabin en el marco de la realización del Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía bajo la dirección de la Dra. María Eva Ghiglione.

La participación consta de una duración de aproximadamente 20 a 30 minutos, donde se administrarán pruebas de estrés y afrontamiento. La participación es voluntaria y la información que se proporcione será totalmente confidencial.

Desde ya, agradezco su colaboración.

Si Ud. está de acuerdo, por favor firme su consentimiento.

Firma y Aclaración

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
(copia para el participante)**



Sr. Padre, Madre o Tutor:

Por la presente nota, y de acuerdo a lo acordado con los directivos del Instituto D-200 "María Ward", se solicita su autorización para que su hijo/aparticipe de una investigación que tiene como objetivo indagar las estrategias de afrontamiento al estrés académico que utilizan los estudiantes del nivel secundario. La misma es llevada a cabo por la alumna Karen Dabin en el marco de la realización del Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía bajo la dirección de la Dra. María Eva Ghiglione.

La participación consta de una duración de aproximadamente 20 a 30 minutos, donde se administrarán pruebas de estrés y afrontamiento. La participación es voluntaria y la información que se proporcione será totalmente confidencial.

Desde ya, agradezco su colaboración.

Firma y Aclaración

Datos de contacto: ante cualquier duda comunicarse con la tesista Dabin, Karen.
E-mail: karendabin19@gmail.com

ANEXO

C. MATRIZ DE DATOS

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Curso*Sexo tabulación cruzada

| | | | Sexo | | | Total |
|-------|-----|-------------------|-----------|----------|---------------------|--------|
| | | | masculino | femenino | prefiero no decirlo | |
| Curso | 4to | Recuento | 14 | 21 | 1 | 36 |
| | | % dentro de Curso | 38,9% | 58,3% | 2,8% | 100,0% |
| | 5to | Recuento | 11 | 19 | 1 | 31 |
| | | % dentro de Curso | 35,5% | 61,3% | 3,2% | 100,0% |
| | 6to | Recuento | 17 | 17 | 1 | 35 |
| | | % dentro de Curso | 48,6% | 48,6% | 2,9% | 100,0% |
| Total | | Recuento | 42 | 57 | 3 | 102 |
| | | % dentro de Curso | 41,2% | 55,9% | 2,9% | 100,0% |

Edad*Curso tabulación cruzada

| | | | Curso | | | Total |
|-------|----|------------------|--------|-------|-------|--------|
| | | | 4to | 5to | 6to | |
| Edad | 15 | Recuento | 26 | 0 | 0 | 26 |
| | | % dentro de Edad | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| | | % del total | 25,5% | 0,0% | 0,0% | 25,5% |
| | 16 | Recuento | 7 | 23 | 0 | 30 |
| | | % dentro de Edad | 23,3% | 76,7% | 0,0% | 100,0% |
| | | % del total | 6,9% | 22,5% | 0,0% | 29,4% |
| | 17 | Recuento | 2 | 8 | 22 | 32 |
| | | % dentro de Edad | 6,3% | 25,0% | 68,8% | 100,0% |
| | | % del total | 2,0% | 7,8% | 21,6% | 31,4% |
| | 18 | Recuento | 1 | 0 | 13 | 14 |
| | | % dentro de Edad | 7,1% | 0,0% | 92,9% | 100,0% |
| | | % del total | 1,0% | 0,0% | 12,7% | 13,7% |
| Total | | Recuento | 36 | 31 | 35 | 102 |
| | | % dentro de Edad | 35,3% | 30,4% | 34,3% | 100,0% |
| | | % del total | 35,3% | 30,4% | 34,3% | 100,0% |

OBJETIVO 1

Estadísticos

| | | reestcog | f2 Autoinculparse | f3 Fatalismo | f4 Evasión a través del conflicto | f5 Focalizado en el Problema |
|---------------------|----------|----------|----------------------|--------------|---|---------------------------------|
| N | Válido | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 3,3218 | 3,2600 | 2,3367 | 3,3100 | 3,0053 |
| Desviación estándar | | ,67242 | 1,11553 | 1,26310 | ,89631 | ,76590 |

Estadísticos

| | | f6 Evasión a través de la actividad física | f7 Apoyo emocional | f8 Descarga emocional y somatización | f9 Ansiedad |
|---------------------|----------|--|-----------------------|--|-------------|
| N | Válido | 102 | 102 | 102 | 102 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 3,6633 | 3,2816 | 3,0129 | 3,7789 |
| Desviación estándar | | 1,23969 | ,74666 | 1,01192 | ,78528 |

Estadísticos

| | | f10 Aislamiento | 11 No acción |
|---------------------|----------|-----------------|--------------|
| N | Válido | 102 | 102 |
| | Perdidos | 0 | 0 |
| Media | | 3,2475 | 2,2550 |
| Desviación estándar | | ,90413 | ,94658 |

OBJETIVO 2

Estadísticos descriptivos 1

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-----------------------------|-----|--------|--------|--------|------------------------|
| INDICE DE ESTRES GENERAL | 102 | 1,65 | 3,97 | 2,7013 | ,54894 |
| N válido (por lista) | 102 | | | | |

OBJETIVO 3

Correlaciones

| | | reestcog | f2 Autoinculpars e | f3 Fatalismo | f4 Evasión a través del conflicto |
|---|------------------------|--------------|--------------------------|--------------|---|
| reestcog | Correlación de Pearson | 1 | -,060 | -,041 | ,019 |
| | Sig. (bilateral) | | ,550 | ,680 | ,849 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f2 Autoinculparse | Correlación de Pearson | -,060 | 1 | ,095 | -,020 |
| | Sig. (bilateral) | ,550 | | ,341 | ,839 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f3 Fatalismo | Correlación de Pearson | -,041 | ,095 | 1 | -,203* |
| | Sig. (bilateral) | ,680 | ,341 | | ,040 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f4 Evasión a través del conflicto | Correlación de Pearson | ,019 | -,020 | -,203* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,849 | ,839 | ,040 | |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f5 Focalizado en el Problema | Correlación de Pearson | ,327** | -,051 | ,146 | ,202* |
| | Sig. (bilateral) | ,001 | ,607 | ,142 | ,042 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f6 Evasión a través de la actividad física | Correlación de Pearson | ,129 | -,190 | -,154 | ,253* |
| | Sig. (bilateral) | ,196 | ,056 | ,121 | ,010 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f7 Apoyo emocional | Correlación de Pearson | ,128 | ,259** | ,082 | ,338** |
| | Sig. (bilateral) | ,199 | ,009 | ,415 | ,001 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f8 Descarga emocional y somatizaación | Correlación de Pearson | -,350** | ,392** | ,118 | ,085 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,237 | ,396 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f9 Ansiedad | Correlación de Pearson | -,109 | ,324** | ,330** | -,131 |
| | Sig. (bilateral) | ,275 | ,001 | ,001 | ,189 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| f10 Aislamiento | Correlación de Pearson | -,213* | ,518** | ,069 | -,161 |
| | Sig. (bilateral) | ,031 | ,000 | ,491 | ,105 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| 11 No acción | Correlación de Pearson | -,241* | ,367** | ,147 | ,059 |
| | Sig. (bilateral) | ,015 | ,000 | ,140 | ,554 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |
| Indice de estres general | Correlación de Pearson | ,235* | ,134 | ,004 | ,081 |
| | Sig. (bilateral) | ,017 | ,181 | ,965 | ,417 |
| | N | 102 | 102 | 102 | 102 |

Correlaciones

| | | f5 Focalizado en el Problema | f6 Evasión a través de la actividad física | f7 Apoyo emocional |
|--|------------------------|---|---|-------------------------------|
| reestcog | Correlación de Pearson | ,327** | ,129 | ,128 |
| | Sig. (bilateral) | ,001 | ,196 | ,199 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f2 Autoinculparse | Correlación de Pearson | -,051 | -,190 | ,259** |
| | Sig. (bilateral) | ,607 | ,056 | ,009 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f3 Fatalismo | Correlación de Pearson | ,146 | -,154 | ,082 |
| | Sig. (bilateral) | ,142 | ,121 | ,415 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f4 Evasión a través del conflicto | Correlación de Pearson | ,202* | ,253* | ,338** |
| | Sig. (bilateral) | ,042 | ,010 | ,001 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f5 Focalizado en el Problema | Correlación de Pearson | 1 | ,030 | ,358** |
| | Sig. (bilateral) | | ,762 | ,000 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f6 Evasión a través de la actividad física | Correlación de Pearson | ,030 | 1 | ,102 |
| | Sig. (bilateral) | ,762 | | ,309 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f7 Apoyo emocional | Correlación de Pearson | ,358** | ,102 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,309 | |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f8 Descarga emocional y somatización | Correlación de Pearson | -,064 | -,178 | ,085 |
| | Sig. (bilateral) | ,522 | ,073 | ,393 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f9 Ansiedad | Correlación de Pearson | ,205* | -,206* | ,121 |
| | Sig. (bilateral) | ,039 | ,037 | ,227 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f10 Aislamiento | Correlación de Pearson | -,282** | -,169 | ,146 |
| | Sig. (bilateral) | ,004 | ,089 | ,144 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| 11 No acción | Correlación de Pearson | -,288** | -,110 | ,030 |
| | Sig. (bilateral) | ,003 | ,269 | ,763 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| Indice de estres general | Correlación de Pearson | ,522** | ,081 | ,300** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,421 | ,002 |
| | N | 102 | 102 | 102 |

Correlaciones

| | | f8 Descarga emocional y somatización | f9 Ansiedad | f10 Aislamiento |
|--|------------------------|--------------------------------------|-------------|-----------------|
| reestcog | Correlación de Pearson | -,350** | -,109 | -,213* |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,275 | ,031 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f2 Autoinculparse | Correlación de Pearson | ,392** | ,324** | ,518** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,001 | ,000 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f3 Fatalismo | Correlación de Pearson | ,118 | ,330** | ,069 |
| | Sig. (bilateral) | ,237 | ,001 | ,491 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f4 Evasión a través del conflicto | Correlación de Pearson | ,085 | -,131 | -,161 |
| | Sig. (bilateral) | ,396 | ,189 | ,105 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f5 Focalizado en el Problema | Correlación de Pearson | -,064 | ,205* | -,282** |
| | Sig. (bilateral) | ,522 | ,039 | ,004 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f6 Evasión a través de la actividad física | Correlación de Pearson | -,178 | -,206* | -,169 |
| | Sig. (bilateral) | ,073 | ,037 | ,089 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f7 Apoyo emocional | Correlación de Pearson | ,085 | ,121 | ,146 |
| | Sig. (bilateral) | ,393 | ,227 | ,144 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f8 Descarga emocional y somatización | Correlación de Pearson | 1 | ,196* | ,340** |
| | Sig. (bilateral) | | ,048 | ,000 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f9 Ansiedad | Correlación de Pearson | ,196* | 1 | ,113 |
| | Sig. (bilateral) | ,048 | | ,258 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| f10 Aislamiento | Correlación de Pearson | ,340** | ,113 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,258 | |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| 11 No acción | Correlación de Pearson | ,338** | -,045 | ,403** |
| | Sig. (bilateral) | ,001 | ,652 | ,000 |
| | N | 102 | 102 | 102 |
| Indice de estres general | Correlación de Pearson | ,070 | ,170 | -,034 |
| | Sig. (bilateral) | ,485 | ,088 | ,736 |
| | N | 102 | 102 | 102 |

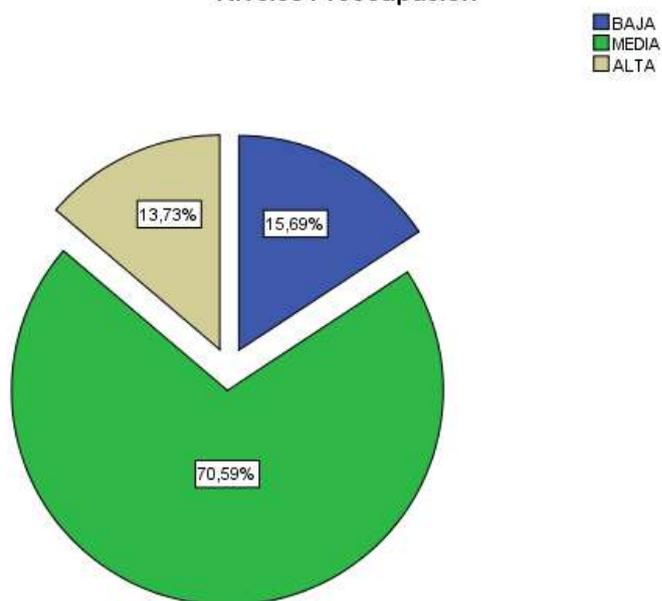
Correlaciones

| | | 11 No acción | Indice de estres general |
|--|------------------------|---------------------|-----------------------------|
| reestcog | Correlación de Pearson | -,241 [*] | ,235 [*] |
| | Sig. (bilateral) | ,015 | ,017 |
| | N | 102 | 102 |
| f2 Autoinculparse | Correlación de Pearson | ,367 ^{**} | ,134 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,181 |
| | N | 102 | 102 |
| f3 Fatalismo | Correlación de Pearson | ,147 | ,004 |
| | Sig. (bilateral) | ,140 | ,965 |
| | N | 102 | 102 |
| f4 Evasión a través del conflicto | Correlación de Pearson | ,059 | ,081 |
| | Sig. (bilateral) | ,554 | ,417 |
| | N | 102 | 102 |
| f5 Focalizado en el Problema | Correlación de Pearson | -,288 ^{**} | ,522 ^{**} |
| | Sig. (bilateral) | ,003 | ,000 |
| | N | 102 | 102 |
| f6 Evasión a través de la actividad física | Correlación de Pearson | -,110 | ,081 |
| | Sig. (bilateral) | ,269 | ,421 |
| | N | 102 | 102 |
| f7 Apoyo emocional | Correlación de Pearson | ,030 | ,300 ^{**} |
| | Sig. (bilateral) | ,763 | ,002 |
| | N | 102 | 102 |
| f8 Descarga emocional y somatización | Correlación de Pearson | ,338 ^{**} | ,070 |
| | Sig. (bilateral) | ,001 | ,485 |
| | N | 102 | 102 |
| f9 Ansiedad | Correlación de Pearson | -,045 | ,170 |
| | Sig. (bilateral) | ,652 | ,088 |
| | N | 102 | 102 |
| f10 Aislamiento | Correlación de Pearson | ,403 ^{**} | -,034 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,736 |
| | N | 102 | 102 |
| 11 No acción | Correlación de Pearson | 1 | -,054 |
| | Sig. (bilateral) | | ,593 |
| | N | 102 | 102 |
| Indice de estres general | Correlación de Pearson | -,054 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,593 | |
| | N | 102 | 102 |

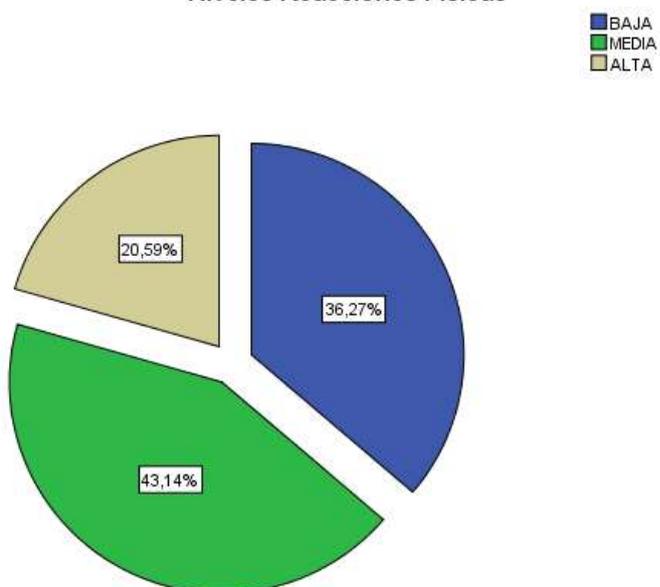
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Niveles Preocupación

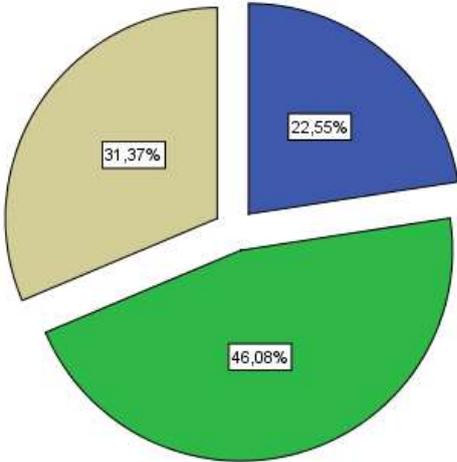


Niveles Reacciones Físicas



Niveles Reacciones Psicológicas

- BAJA
- MEDIA
- ALTA



Niveles Reacciones Comportamentales

- BAJA
- MEDIA
- ALTA

