



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**ESTRÉS ACADÉMICO Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES  
PREUNIVERSITARIOS DE LIMA ESTE**

**Línea de investigación:  
Procesos Básicos y Psicología Educativa**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con  
mención en Psicología Clínica

**Autora:**

Robles Martinez, Geraldine

**Asesora:**

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

(ORCID: 0000-0003-3762-3247)

**Jurado:**

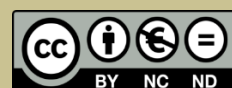
Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo

Hervias Guerra, Edmundo

Avila Miñan, Mildred

**Lima - Perú**

**2024**



# ESTRÉS ACADÉMICO Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS DE LIMA ESTE

## INFORME DE ORIGINALIDAD

21%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	3%
2	<a href="https://repositorio.unfv.edu.pe">repositorio.unfv.edu.pe</a> Fuente de Internet	3%
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
4	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	1%
5	<a href="https://www.repositorio.unu.edu.pe">www.repositorio.unu.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
6	<a href="https://repositorio.upt.edu.pe">repositorio.upt.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
7	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	1%
8	<a href="https://repositorio.unsa.edu.pe">repositorio.unsa.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

### **ESTRÉS ACADÉMICO Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS DE LIMA ESTE**

Línea de Investigación:

Procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención en Psicología  
Clínica

**Autora:**

Robles Martinez, Geraldine

**Asesora:**

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

(ORCID: 0000-0003-3762-3247)

**Jurados:**

Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo

Hervias Guerra ,Edmundo

Avila Miñan, Mildred

**Lima – Perú**

**2024**

### **Dedicatoria**

A Dios por ser mi guía en cada momento de mi vida, a mis padres y hermanos por ser mi soporte durante mis proyectos propuestos; y a mí, por mantenerme firme en la realización de mis metas.

### **Agradecimientos**

A mi familia, por ser mi fuente de inspiración de crecimiento, por confiar en mis capacidades, por darme su amor y apoyo incondicional en cada decisión.

A mi asesora de tesis, la Mg. Carmela Reynalda Henostroza Mota, por su constante apoyo y orientación durante todo mi proceso de titulación.

A mi alma mater, por abrirme las puertas de sus enseñanzas y forjarme como profesional.

A los participantes, por brindarme su apoyo y colaboración para el desarrollo de mi investigación.

## ÍNDICE

	Pag.
Carátula	
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Lista de tablas.....	viii
Lista de figuras.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. Descripción y Formulación del Problema.....	14
1.2. Antecedentes .....	17
1.2.1. Nacionales.....	17
1.2.2. Internacionales .....	20
1.3. Objetivos .....	23
1.3.1. Objetivo General.....	23
1.3.2. Objetivos Específicos.....	24
1.4. Justificación.....	24
1.5. Hipótesis.....	25

1.5.1.	Hipótesis General.....	25
1.5.2.	Hipótesis Específicas .....	25
II.	MARCO TEÓRICO .....	27
2.1.	Estrés académico .....	27
2.1.1.	Definición .....	27
2.1.2.	Factores desencadenantes .....	27
2.1.3.	Estresores académicos .....	28
2.1.4.	Modelos teóricos.....	29
2.2.	Estilos de afrontamiento.....	37
2.2.1.	Definición .....	37
2.2.2.	Modelos teóricos.....	37
III.	MÉTODO .....	44
3.1.	Tipo de investigación .....	44
3.2.	Ámbito temporal y espacial.....	44
3.3.	Variables.....	44
3.3.1.	Síntomas del estrés académico.....	45
3.3.2.	Estilos de afrontamiento .....	45
3.4.	Población y Muestra:.....	46
3.5.	Instrumentos .....	48
3.5.1.	Inventario SISCO del Estrés Académico .....	48

3.5.2.	Cuestionario COPE.....	50
3.6.	Procedimientos.....	52
3.7.	Análisis de datos.....	53
3.8.	Consideraciones éticas.....	54
IV.	RESULTADOS.....	55
4.1.	Análisis descriptivo de las variables de estudio.....	55
4.1.1.	Análisis de normalidad de los datos de estrés académico.....	55
4.1.2.	Análisis de normalidad de estilos de afrontamiento.....	55
4.2.	Análisis de frecuencias.....	56
4.2.1.	Análisis de prevalencia de los niveles de estrés académico.....	56
4.2.2.	Análisis de prevalencia de los estilos de afrontamiento.....	57
4.3.	Análisis inferencial.....	58
4.3.1.	Análisis comparativo del estrés académico.....	58
4.3.2.	Análisis comparativo de los estilos de afrontamiento según sexo, edad y tiempo de permanencia.....	59
4.4.	Análisis correlacional.....	62
4.4.1.	Análisis del objetivo general.....	62
4.4.2.	Análisis de los objetivos específicos.....	63
V.	DISCUSIÓN.....	67
VI.	CONCLUSIONES.....	77



VII. RECOMENDACIONES.....	79
VIII. REFERENCIAS.....	81
IX. ANEXOS .....	91

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	Operacionalización de la variable Síntomas del estrés académico .....	45
<b>Tabla 2</b>	Operacionalización de la variable Estilos de Afrontamiento al estrés.....	46
<b>Tabla 3</b>	Descripción sociodemográfica de los participantes.....	47
<b>Tabla 4</b>	Análisis de la normalidad de las puntuaciones de estrés académico .....	55
<b>Tabla 5</b>	Análisis de la normalidad de los estilos de afrontamiento.....	56
<b>Tabla 6</b>	Frecuencias y porcentajes de los niveles de estrés académico .....	57
<b>Tabla 7</b>	Frecuencias y porcentajes de los estilos de afrontamiento .....	57
<b>Tabla 8</b>	Contraste de hipótesis de las puntuaciones de estrés académico según sexo .....	58
<b>Tabla 9</b>	Contraste de hipótesis de las puntuaciones de estrés académico según edad .....	58
<b>Tabla 10</b>	Contraste de hipótesis de las puntuaciones de estrés académico según tiempo de permanencia .....	59
<b>Tabla 11</b>	Contraste de hipótesis de las puntuaciones de los estilos de afrontamiento según sexo .....	60
<b>Tabla 12</b>	Contraste de hipótesis de las puntuaciones de los estilos de afrontamiento según edad .....	61
<b>Tabla 13</b>	Contraste de hipótesis de las puntuaciones de los estilos de afrontamiento según tiempo de permanencia .....	62
<b>Tabla 14</b>	Análisis relacional entre los estilos de afrontamiento y estrés académico .....	63
<b>Tabla 15</b>	Análisis relacional entre estilo de afrontamiento enfocado en el problema y dimensiones de estrés académico.....	64
<b>Tabla 16</b>	Análisis relacional entre estilo de afrontamiento enfocado en la emoción y dimensiones de estrés académico.....	65

<b>Tabla 17</b> Análisis relacional entre estilo de afrontamiento evitativo y dimensiones de estrés académico .....	65
---	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Modelo sistémico-cognoscitivo del estrés académico.....	36
-----------------	---	----

## RESUMEN

El reciente escenario exige una necesidad de ejercer un eficiente estilo de afrontamiento para reducir, atenuar y restar la influencia del estrés en el ámbito académico en sus facetas físicas, psicológicas y comportamentales de los alumnos preuniversitarios quienes, a su vez, representa un grupo etario de riesgo por los altos niveles de exigencia de su entorno. En ese sentido, la premisa principal del presente estudio se basó en determinar las relaciones entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Se siguió un enfoque cuantitativo, tipología básica y diseño correlacional transeccional para recopilar los datos mediante el Inventario SISCO para evaluar el estrés académico y el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento COPE en una muestra de 420 estudiantes preuniversitarios entre las edades de 16 y 20 años ( $M=17$ ). Los hallazgos señalaron que la variable estrés académico se relacionó significativamente con el estilo centrado en la emoción ( $\rho=-0.166$ ;  $p=0.001$ ) y el estilo de afrontamiento evitativo ( $\rho=0.272$ ;  $p=0.001$ ), una alta presencia de participantes en el nivel moderado de estrés académico (61.190%) y creciente predominio del estilo de afrontamiento enfocado en el problema (68.095%). Se concluyó que mayores niveles de estrés académico podrían incidir en mayor predominio del estilo centrado en la emoción y en la evitación de estrés en preuniversitarios de una academia de Lima Este.

*Palabras claves:* estrés académico, estilos de afrontamiento, estudiantes pre universitarios

## ABSTRACT

The recent scenario demands the need to exercise an efficient coping style to reduce, attenuate and subtract the influence of stress in the academic environment in its physical, psychological and behavioral facets in pre-university students who, in turn, represent an age group at risk due to the high levels of demands of their environment. In this sense, the main premise of the present study was based on determining the relationships between academic stress and coping styles in pre-university students of an academy in East Lima. A quantitative approach, basic typology and cross-sectional correlational design were used to collect data using the SISCO Inventory to assess academic stress and the COPE Coping Styles Questionnaire in a sample of 420 pre-university students between 16 and 20 years of age ( $M=17$ ). The findings indicated that the academic stress variable was significantly related to emotion-focused style ( $\rho=-0.166$ ;  $p=0.001$ ) and avoidant coping style ( $\rho=0.272$ ;  $p=0.001$ ), a high presence of participants in the moderate level of academic stress (61.190%) and increasing predominance of problem-focused coping style (68.095%). It was concluded that higher levels of academic stress could lead to a greater predominance of the emotion-focused and stress-avoidance styles in pre-university students of an academy in East Lima.

*Key words:* academic stress, coping styles, pre-university students

## I. INTRODUCCIÓN

El estrés académico se ha situado como una problemática severa cuyo mayor impacto se establece en los estudiantes dado que se presentan manifestaciones sintomáticas en el nivel social, emocional, motor, cognitivo y fisiológico que dificultan e irrumpen en el funcionamiento diario de los adolescentes y jóvenes, ocasionando descenso en el rendimiento académico, deserción académica, disminución del interés en la materia y, sobre todo, reducir las posibilidades de admisión a una institución de educación superior.

Frente a los riesgos que implica su aparición, los preuniversitarios emplean diversas formas para establecer un afrontamiento eficiente tales como el llamado al apoyo en las actividades académicas, herramientas de planificación, reducción de actividades de distracción, aceptación de la sintomatología y, en otros casos, conductas de distracción, postergación de actividades, entre otros. En tal sentido, la práctica de un tipo de estrategia de afrontamiento será delimitada por el conocimiento de los resultados en el individuo, de manera que una estrategia tendrá mayor probabilidad de ocurrencia en la medida que atenúe o reduzca las manifestaciones psicósomáticas del estrés, ocasionando una sensación de alivio.

Por lo tanto, en la sección I, se hizo una revisión exhaustiva de los primordiales aportes teóricos y empíricos de los factores que relacionan la variable estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana a través de la descripción y formulación de la realidad problemática, redacción de antecedentes, establecimiento de objetivos, justificación e hipótesis de estudio

En la sección II, se exploró los fundamentos teóricos y científicos del contenido a través de la representación del estrés académico y la segunda variable estilos de afrontamiento.

En la sección III, se estableció el marco metodológico del estudio para plantear tipo de investigación, muestra, instrumentos y procedimientos de recopilación y análisis de datos.

En la sección IV, se ubican los hallazgos producto de los datos empíricos de las variables estudiadas. En la sección V se desarrolló la discusión, posteriormente se elaboraron conclusiones y recomendaciones.

### **1.1. Descripción y Formulación del Problema**

Desde tiempos remotos, las personas se enfrentan a numerosas situaciones que podrían ser percibidas como problemáticas que representan y demandan un conjunto de recursos personales para adaptarse a sus ambientes sociales. Sin embargo, cuando los seres humanos no disponen del repertorio de recursos necesarios para afrontar o suplir las demandas de su contexto pueden surgir respuestas de estrés, las cuales pueden ser entendido como estados de respuestas psicológicas y/o fisiológicas frente a sucesos internos y/o externos que involucran gran parte de los sistemas del cuerpo, de manera que las situaciones que desencadenan dichas respuestas pueden delimitarse como estresores (Espinoza et al., 2018).

En los últimos años, el estrés se ha posicionado dentro de una problemática de salud mental en el mundo dado que, por cada cuatro sujetos, al menos una persona sufre síntomas de estrés, y en un nivel urbano se aproximó que la mitad de los individuos presentan uno o más diagnósticos de salud mental relacionados a la carga de estrés (Caldero et al., 2007). Por consiguiente, se ha propuesto mundialmente que el estrés es uno de los determinantes de las principales problemáticas de salud más frecuentes a nivel global (OMS, 2018). En consecuencia, tal es su impacto que, en palabras de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se situó como una de las causas más



asociadas al absentismo laboral y enfermedades ocupacionales en múltiples partes del continente (OIT, 2016).

De esa manera, en el plano latinoamericano, se ha evidenciado una prevalencia de estrés equivalente a 43% en adultos de 18 años a más (Saldaña et al., 2023), y se observó un descenso porcentual de 7.4% en el grupo etario de 12 a 18 años (Cuenca et al., 2020). En tal sentido, en el ámbito nacional se presentó una incidencia de 15% de los síntomas de estrés en adultos, cuyos valores se han incrementado a 40% en las medidas de aislamiento físico por la pandemia covid-19 (Virto-Farfán et al., 2021), sin embargo, estos índices de prevalencia se han presentado con mayor énfasis en población entre 16 a 20 años en los niveles moderado (45%) y grave (21.5%) de estrés (Leyva y Huamán, 2021).

De acuerdo a los datos previamente reportados, se ha detectado alarmantemente un incremento de prevalencia de estrés en el grupo etario de los adolescentes comprendidos entre 16 a 20 años, los cuales se sitúan en un ambiente configurado por estresores caracterizados por la carga de actividades académicas, por consiguiente, adquiere la denominación de estrés académico. Esta última, puede entenderse como la manifestación física, conductual y cognitiva que dirigen el comportamiento de los adolescentes hacia la experimentación de agotamiento, escaso interés frente a los estudios y autocrítica negativa (Silva-Ramos et al., 2020; Oliveti, 2010), por lo tanto, se puede indicar que el periodo de adolescencia es el estadio más crítico para padecer estrés académico ya que existe un mayor grado de influencia de cumplir las expectativas académicas de su entorno familiar y círculo social (Boullosa, 2013).

En ese sentido, el estrés académico se ha posicionado como la problemática más reciente y significativa en la etapa preuniversitaria y universitaria, cuyas alarmantes cifras en un panorama

mundial indican que el 87.15% de los preuniversitarios tienen estrés académico asociado con mayor frecuencia en las mujeres (53.6%), adolescentes y jóvenes (57.8%), y urbanizados (70.4%) (Santos, 2017). Por otro lado, en el ámbito nacional se evidenció una prevalencia de 31.92% de síntomas de estrés académico (Sánchez et al., 2021) con elevada frecuencia en el nivel moderado (37.8%) y alto (47.1%) (Estrada et al., 2021), y aumentó a 46% en periodo de pandemia (Mejía-Zambrano y Ramos-Calsín, 2022).

En consecuencia, los principales estresores que podrían ocasionar la sintomatología del estrés en el entorno académico se establecen en torno a las exigencias de la universidad como la sobrecarga de actividades, numerosos exámenes en un solo periodo, tiempos de entrega de productos, deficiencias metodológicas de enseñanza, participación y exposición personal, y procesos burocráticos de titulación (Jurado-Botina et al., 2021).

Frente a la situación problemática descrita, se han realizado estudios que revisan las diferentes modalidades de intervención para atenuar y disminuir los niveles de estrés académico como técnicas específicas: administración de tiempo, establecer objetivos y prioridades, lista de actividades, actitud positiva, entre otros; y el conjunto de recursos interpersonales para adaptarse a las situaciones problemáticas en su contexto como las estrategias de afrontamiento (EA) (Escobar et al., 2018). Estos últimos, pueden ser definidos como los mecanismos y acciones que se emplean para afrontar una situación específica segmentadas en EA enfocadas en el problema, EA centrado en la emoción y EA evitativa (Carver et al., 1989).

Sin embargo, entre ambas modalidades de intervención, las estrategias de afrontamiento son las que se han instaurado como la alternativa más eficiente para atenuar la influencia del estrés en el entorno académico en el grupo etario de estudiantes dado que permite entrenar habilidades

dirigidas al problema, las emociones subyacentes y la evitación de sucesos aversivos como mecanismos de afrontamiento frente a las manifestaciones de tensión y presión social percibidas por los estudiantes para culminar la educación secundaria con la premisa de postular mediante exámenes de admisión para acceder a casas formativas de educación superior.

En este contexto, el estudiante ejerce una serie de estrategias de afrontamiento de acuerdo a su historial de reforzamiento frente a la exposición de múltiples estresores que conllevan a frustración en la preparación, bajo rendimiento en las evaluaciones, escasos espacios para la reflexión y desarrollo social. Sin embargo, continuará ejecutando un tipo de estrategia específica si percibe éxito en el cumplimiento de sus objetivos o fracaso en su ingreso a la universidad, caso contrario, podría repercutir en una pérdida de motivación y abandono de metas de su proyecto de vida.

Por todo lo anteriormente expuesto se plantea la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Este?

## **1.2. Antecedentes**

### **1.2.1. Nacionales**

Quito (2022) realizó un manuscrito, acorde a la premisa de evaluar la incidencia en el estrés académico y estrategias de afrontamiento en adolescentes del Callao. Siguió un enmarque cuantitativo, tipología analítica y diseño transeccional no manipulativo. El tamaño muestral fue conformado por 80 alumnos de secundaria del Callao. En la estimación del estrés en el ámbito académico empleó el Inventario SISCO SV-21 desarrollado por Barraza (2018) que tuvo óptimas evidencias de validez relacionada a la estructura ubicando tres factores ( $V_{exp}=47\%$ ,  $KMO=.896$ ;  $\chi^2=.000$ ) con valores de fiabilidad entre 0.662 a 0.801 y las estrategias de afrontamiento fueron

medidas por la Escala de Afrontamiento de Frydenberg y Lewis (2010) validado por Silva (2016) quien identificó la presencia de seis dimensiones ( $V_{exp} > 35\%$ ,  $KMO > .700$ ;  $\chi^2 = .000$ ) y la confiabilidad tuvo valores entre 0.474 y 0.806. Los hallazgos indicaron que no se presenta una relación entre estrés académico con la puntuación general de la EA ( $Rho = -0.011$ ;  $p = .812$ ) y sus dimensiones: afrontamiento activo ( $Rho = 0.131$ ;  $p = .248$ ), no productivo ( $Rho = -0.105$ ;  $p = .355$ ), distanciamiento ( $Rho = -0.008$ ;  $p = .943$ ), búsqueda de apoyo social ( $Rho = 0.100$ ;  $p = .379$ ), interpretación positiva ( $Rho = -0.011$ ;  $p = .925$ ), y búsqueda de apoyo instrumental ( $Rho = 0.044$ ;  $p = .702$ ). Se concluyó que mayores niveles de estrés incidieron en un incremento de los niveles de estrategias de afrontamiento en el contexto universitario.

Linares y Mescua (2022) desarrollaron una investigación para conocer la incidencia entre las variables de estudio en una muestra de adolescentes, en una institución privada. Siguieron un enfoque cuantitativo con tipología analítica y diseño transeccional no manipulativo. El tamaño de unidades muestrales fue constituido por 232 adolescentes entre 12 a 17 años. Para medir las variables se empleó el Inventario SISCO SV-21 desarrollado por Barraza (2018) que tuvo óptimas evidencias de validez relacionada a la estructura ubicando tres factores ( $V_{exp} = 47\%$ ,  $KMO = .896$ ;  $\chi^2 = .000$ ) con valores de fiabilidad entre 0.662 a 0.801, mientras que las estrategias de afrontamiento fueron medidas por la Escala de Afrontamiento de Frydenberg y Lewis (2010) validada por Silva (2016) quien identificó la presencia de seis dimensiones ( $V_{exp} > 35\%$ ,  $KMO > .700$ ;  $\chi^2 = .000$ ) y la confiabilidad tuvo valores entre 0.474 y 0.806. Los hallazgos señalaron que no se presencia relación entre estrés en el entorno académico con las dimensiones de las tácticas de afrontamiento: apoyo social ( $r = -0.100$ ), centrado en el problema ( $r = -0.124$ ), preocupación ( $r = -0.003$ ), invertir en amigos íntimos ( $r = 0.036$ ), búsqueda de pertenencia ( $r = 0.021$ ), acción social

( $r=-0.045$ ) y apoyo espiritual ( $r=-0.136$ ). Concluyeron que elevados niveles en la variable estrés académico incidieron en las tácticas de afrontamiento.

Abuid y Hurtado (2017) desarrollaron una investigación basada en la premisa de evaluar la asociación entre el estrés y los estilos de afrontamiento en alumnos recién ingresantes. Siguió una metodología cuantitativa, tipología analítica, alcance relacional y diseño transeccional no manipulativo. El tamaño de muestra quedó compuesto por 127 alumnos recién ingresantes en una facultad de psicología de Arequipa entre 17 a 24 años. En la estimación del estrés en el ámbito universitario se empleó el Inventario SISCO SV-21 desarrollado por Barraza (2018) que tuvo óptimos índices de validez relacionada a la estructura ubicando tres factores ( $V_{exp}=47\%$ ,  $KMO=.896$ ;  $\chi^2=.000$ ) con valores de fiabilidad entre 0.662 a 0.801, asimismo, los estilos de afrontar una situación fueron estimados por el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés desarrollado por Sandin y Chorot (2003) donde encontraron óptimos niveles de validez de constructo en siete dimensiones ( $V_{exp} > 35\%$ ,  $KMO > .700$ ;  $\chi^2=.000$ ) y fiabilidad por consistencia interna tuvo valores entre 0.64 a 0.92. Los reportes indicaron que no existe relación entre estrés en el entorno académico con la focalización en el problema ( $r=.062$ ;  $p=.495$ ), autofocalización negativa ( $r=.157$ ;  $p=.080$ ) y reevaluación positiva ( $r=-.080$ ;  $p=.374$ ). Concluyeron que el estrés en el ámbito universitario no fue un factor para elegir un determinado estilo de afrontamiento.

Rojas (2022) condujo un manuscrito para instaurar la asociación entre estrés en el ámbito universitario y estilos de afrontamiento en periodo de crisis sanitaria en escolares. Se ejecutó el estudio en la provincia de Huarochirí de Lima. Se consolidó en un enfoque cuantitativo, tipología descriptiva correlacional y diseño transeccional no manipulativo. Contó con un tamaño de muestra equivalente a 109 escolares de educación secundaria de 14 a 17 años. En la estimación del estrés académico se empleó el Inventario SISCO SV-21 desarrollado por Barraza (2018) validado por

Alania et al. (2020), el cual contó con validez de contenido por jueces especializados con valores "V" por encima de 0.75 y con óptimas evidencias de fiabilidad para las dimensiones entre 0.88 a 0.95, y los estilos de afrontamiento fue medido por la Escala de Afrontamiento (ACS) creado por Frydenberg y Lewis (1997) validado por Caycho et al. (2014) donde obtuvo óptimas evidencias de validez de constructo para la estructura dimensional ( $RMSEA > 0.060$ ;  $GFI > 0.900$ ;  $AGFI > 0.900$ ) y evidencias de fiabilidad identificadas entre 0.627 a 0.857. Los hallazgos indicaron que existe relación significativa entre el estilo centrado en la emoción con los estresores ( $Rho = .201$ ;  $p < .05$ ) y síntomas ( $Rho = .222$ ;  $p < .05$ ); y centrados en el problema con la estrategia ( $Rho = .220$ ;  $p < .05$ ). Concluyó que el estrés en el entorno académico resulta un factor relevante en la elección de un estilo de afrontamiento específico.

### **1.2.2. Internacionales**

Gustems-Carnicer et al. (2019) desarrollaron una investigación que entre sus objetivos tuvo el analizar la incidencia entre el estrés en el entorno académico y las tácticas de enfrentamiento en participantes. El estudio se ejecutó en la Universidad de Barcelona en España. Participaron para fines del estudio 334 estudiantes, empleando un diseño transeccional no manipulativo. La medición del estrés se llevó a cabo por la Escala de Estrés Percibido creado por Cohen y Williamson (1988) cuya evidencia de validez se recabó mediante estimación de factores donde se comprobó la solución unifactorial y tuvo una fiabilidad de 0.89, y las estrategias de afrontamiento fueron estimadas por el Inventario de Respuestas de afrontamiento creador por Moos (1993) validado por Kirchner et al. (2008) donde corroboró que tiene óptimos niveles de validez de constructo y excelentes índices de fiabilidad entre 0.81 a 0.90. Los reportes evidenciaron que los participantes que experimentaron niveles más elevados de estrés acudieron a estrategias de evitación; mientras que los estudiantes que estaban menos estresados y utilizaban menos la

evitación cognoscitiva y más el afrontamiento enfocado en los problemas eran también los que obtenían mejores resultados académicos; y los estudiantes más estresados obtenían peores resultados, pero con la edad el estrés afectaba menos al rendimiento. El estudio concluye en la importancia de analizar a profundidad las estrategias más efectivas para estudiantes en diversas etapas del desarrollo formativo académico.

Enns et al. (2019) analizaron la incidencia del estrés en el entorno académico y las tácticas de adaptación al estrés en un estudio transaccional en estudiantes de disciplinas de la salud. El estudio se ejecutó en la Universidad de Chicago de Estados Unidos. Participaron 203 estudiantes de psicología, enfermería y trabajo social, sobre un diseño transeccional no manipulativo. Los parámetros de evaluación del estrés se llevó a cabo por la Escala de Estrés Percibido creado por Cohen y Williamson (1988) cuya evidencia de validez se recabó mediante análisis de factores restrictivos donde se comprobó la estructura unifactorial y tuvo una fiabilidad de 0.89, y los estilos de afrontamiento fueron estimados por el Inventario COPE creado por Carver et al. (1989) cuyos valores de validación fueron óptimos sobre la dimensionalidad del instrumento y los índices de fiabilidad oscilaron entre 0.74 a 0.84. Los resultados revelaron que los estilos de enfrentamiento positivo se asociaron inversamente con los indicadores de estrés y las de afrontamiento negativo con mayores indicadores. Entre las conclusiones del estudio se sugirió evaluar el rol de la emoción en los indicadores de estrés en el entorno académico y sus estilos de enfrentamiento a situaciones académicas.

Peñaherrera (2022) condujo un manuscrito con el propósito de estimar la incidencia en los estilos de enfrentamiento y niveles de estrés académico en escolares adolescentes de Ecuador. Siguió un paradigma cuantitativo con tipología analítica y diseño transeccional no manipulativo. Empleó un tamaño de muestra equivalente a 183 estudiantes de una unidad educativa ecuatoriana,

entre hombres y mujeres. En la evaluación de los estilos de afrontamiento empleó el COPE desarrollado por Carver et al. (1989) validado por Cassaretto et al. (2016) cuyas evidencias de validez se evaluaron mediante la estructura de la escala demostrando que tuvo tres dimensiones ( $V_{exp} > 35\%$ ,  $KMO > .700$ ;  $\chi^2 = .000$ ) y una fiabilidad por consistencia interna entre 0.45 a 0.92, y para el estrés en el entorno universitario empleó el Inventario SISCO SV-21 desarrollado por Barraza (2018) que tuvo óptimas evidencias de validez relacionada a la estructura ubicando tres factores ( $V_{exp} = 47\%$ ,  $KMO = .896$ ;  $\chi^2 = .000$ ) con valores de fiabilidad entre 0.662 a 0.801. Los hallazgos señalaron que no existe relación entre estrés en el entorno académico y estilos de afrontamiento ( $p = .627$ ) que tuvo una magnitud de relación "mínima" y positivo equivalente a  $Rho = 0.036$ . En consecuencia, concluyó que no existe evidencia para indicar que mayores niveles de estrés podrían incidir en determinados estilos de enfrentamiento en entornos académicos.

Farhat et al. (2022) desarrolló un manuscrito con la finalidad de analizar el papel de mediación de estilos de afrontamiento en la autoevaluación y estrés académico. Se ejecutó en Etiopía del continente África. Siguió una metodología cuantitativa, tipología relacional y diseño transeccional no manipulativo. Contó con un tamaño de muestra de 384 escolares de inglés de lengua extranjera de institutos de Etiopía. En la medición de las formas de afrontamiento se empleó el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento creado por Kammeyer-Mueller et al. (2009) adaptado por Grigsby (2015) quien encontró evidencias de validez relacionada al constructo ( $V_{exp} > 35\%$ ,  $KMO > .700$ ;  $\chi^2 = .000$ ) y fiabilidad por consistencia interna entre 0.88 y 0.97, y estrés académico se empleó un cuestionario desarrollado por Sun et al. (2011) donde estableció evidencias de validez basada en la estructura ( $V_{exp} > 35\%$ ,  $KMO > .700$ ;  $\chi^2 = .000$ ) y evidencias de fiabilidad se situó un coeficiente alfa en torno a 0.82. Los resultados indicaron que el estrés en el entorno universitario tiene correlación significativa con las formas de enfrentamiento basado en el problema ( $r = -.894$ ;



$p=.000$ ), afrontamiento impulsado por las emociones ( $r=.852$ ;  $p=.000$ ) y estilos de afrontamiento evitativo ( $r=.798$ ;  $p=.000$ ). Concluyeron que hay asociación directa de estrés en el entorno académico con estrategias basadas en las emociones y evitación.

Chandraprakash et al. (2020) realizó un manuscrito con la premisa de sintetizar la correlación entre el estrés académico, los mecanismos de afrontamiento y la autoeficacia del estudiante. Se ejecutó en el país India del continente asiático. Siguió un método cuantitativo, tipología analítica y diseño transeccional no manipulativa. El tamaño de muestra fue conformado por estudiantes de medicina de pregrado, de los cuales 246 estudiantes aceptaron participar en el estudio. En la evaluación del estrés en el entorno universitario se utilizó una escala de autoinforme desarrollada por Lin y Chen (2009) cuyas evidencias de validez fueron evaluadas por el criterio de jueces ( $V>.70$ ) y tuvo un índice equivalente a 0.90, por otro lado, los estilos de afrontamiento fueron medidos por el COPE que obtuvo óptimos índices de validez de contenido criterio de especialistas ( $V>.70$ ) y coeficientes de fiabilidad entre 0.50 a 0.90. Los hallazgos señalaron que hubo correlación entre estrés en el ámbito universitario y estilos de afrontamiento ( $p<.01$ ) con una magnitud moderada y dirección positiva ( $r=.405$ ), asimismo, el estrés en el entorno universitario se relacionó significativamente con autoeficacia ( $p=.03$ ) con una magnitud muy baja y directa ( $r=.133$ ). Se concluyó que mayor estrés académico incide en mayores estilos de afrontamiento.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo General**

- Determinar las relaciones entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.

### **1.3.2. *Objetivos Específicos***

- Identificar los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.
- Identificar los estilos de afrontamiento en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.
- Comparar los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia.
- Comparar los estilos de afrontamiento en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia.
- Establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.
- Establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.
- Establecer la relación entre el estilo de afrontamiento evitativo y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.

### **1.4. *Justificación***

El desarrollo del manuscrito investigativo se sitúa en una vertiente teórica asimilada por enfoques teóricos sólidos en un plano filosófico, teórico y aplicativo. A partir de ello se considera que la presente investigación sirve de impulso para próximos estudios que profundizan dichas variables, además se pretende ser un elemento importante en las investigaciones, y lograr ampliar el conocimiento científico.

La investigación posee un valor metodológico ya que está orientada a servir como guía y orientación a otros investigadores que ejecuten su trabajo de estudio, siendo parte de un antecedente de investigación para dichas variables. Así como se reportaron los valores de fiabilidad de los instrumentos utilizados.

Por consiguiente, desde el punto de vista aplicativo facilitará desarrollar mediante hallazgos, los indicadores y síntomas de estrés en los preuniversitarios en el entorno académico, estableciendo la incidencia entre la primera variable y las formas de afrontamiento. Esto contribuye a conocer las razones por las cuáles muchos jóvenes preuniversitarios tienden a tener complicaciones para el desarrollo de sus actividades académicas. En consecuencia, pueden generar programas que impulsen un desarrollo de estrategias de afrontamiento en dicha población, donde se muestran los beneficios de un buen manejo de esta capacidad y como ella contribuye a la solución del estrés en el entorno académico y optimizar su desempeño en el entorno universitario.

## **1.5. Hipótesis**

### ***1.5.1. Hipótesis General***

- H<sub>G</sub>: Existen relaciones inversas entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.

### ***1.5.2. Hipótesis Específicas***

- H<sub>1</sub>: Los estudiantes preuniversitarios mayoritariamente presentan un nivel moderado de estrés académico en una academia de Lima Este.
- H<sub>2</sub>: Los estudiantes preuniversitarios mayoritariamente presentan un estilo de afrontamiento enfocado en el problema en una academia de Lima Este.

- H<sub>3</sub>: Existen diferencias significativas de los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia.
- H<sub>4</sub>: Existen diferencias significativas de los estilos de afrontamiento al estrés en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, sexo, edad y tiempo de permanencia.
- H<sub>5</sub>: Existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.
- H<sub>6</sub>: Existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.
- H<sub>7</sub>: Existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés evitativo y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Estrés académico

#### 2.1.1. Definición

Para conceptualizar el estrés académico, debemos de empezar definiendo el estrés, concepto utilizado desde el siglo XIV, proveniente del latín *stringere*, para indicar la tensión, presión o adversidad (Moscoso, 1998).

Luego, en los años 30, el concepto fue establecido en diversos estudios sintetizados por H. Selye (Monzón 2007, Martínez & Díaz, 2007). Dichos estudios delimitaron el parámetro para definiciones contemporáneas del estrés. En consecuencia, el estrés se entiende como una reacción fisiológica generalizada del organismo frente a cualquier solicitud, ya sea originada por circunstancias placenteras o adversas (Selye, 1956; citado por Ramírez, 2001).

Partiendo de las definiciones de estrés, de Barraza (2006) lo conceptualiza como un proceso integral, de índole adaptativa y fundamentalmente psicológica, que se desencadena a) donde el estudiante se enfrenta, en entornos educativos, a diversas exigencias que, según su propia evaluación, son percibidas como estresantes (entrada); b) siendo estos factores estresantes desencadenantes un desequilibrio a nivel sistémico (situación de estrés) que se refleja en una serie de indicadores de desequilibrio agrupados en síntomas; y c) siendo este desequilibrio un impulso para el estudiante a emprender acciones de afrontamiento (salida) con el fin de atenuar los efectos del desequilibrio.

#### 2.1.2. Factores desencadenantes

De acuerdo con la perspectiva de Barraza (2007), se origina a partir de tres elementos fundamentales: los estresores académicos, los síntomas asociados y las estrategias utilizadas para hacer frente a dichas situaciones.

Por otro lado, estudios de revisión sistemática (Escobar et al., 2018) focalizan que los factores que podrían desencadenar el estrés académico suelen ser:

- Manifestaciones psicósomáticas: las respuestas físicas, psicológicas y comportamentales que se presentan como reacción al estrés, y estas manifestaciones engloban una variedad de síntomas que pueden surgir con cierta frecuencia debido a la presencia de estrés en una persona.
- Cambio en el estilo de vida: el cambio de hogar a la escuela, el encuentro diario con desconocidos en el campus y la adaptación a nuevos compañeros de habitación, entre otras cosas, pueden generar una experiencia estresante.
- Cambios en los patrones de sueño: La naturaleza agitada de la vida estudiantil conlleva un impacto significativo en los hábitos de sueño, que a menudo se vuelven inestables debido a las cargas de trabajo académicas y tareas.
- Dificultades económicas: Es una experiencia desafiante cuando un estudiante enfrenta limitaciones financieras y tiene dificultades para pagar sus gastos.
- Combinación de empleo y estudios: Muchos estudiantes optan por trabajar a tiempo parcial durante sus estudios, ya sea para ganar experiencia para el futuro o para apoyarse económicamente mientras estudian.
- Alimentación deficiente: La mala alimentación puede aumentar los niveles de estrés, ya que su dieta se basa en alimentos como grasas, cafeína, azúcar y carbohidratos refinados.

### **2.1.3. Estresores académicos**

Según García (2004), el estrés académico surge en el entorno universitario debido a mecanismos como eventos y demandas, entre otros elementos, que afectan o sobrecargan al

estudiante de diversas maneras. Estos factores incluyen la cantidad y multiplicidad de cursos que estudia, las actividades a ejecutar, la necesidad de desarrollar altos niveles de atención sostenida, la percepción de los educadores desde su posición de autoridad, la sobrepoblación de alumnos en el aula y las dificultades en la interacción entre los protagonistas del aprendizaje.

#### *2.1.3.1 Síntomas del estrés académico*

Los signos del estrés en el ámbito universitario pueden clasificarse en categorías físicas, psicológicas y conductuales, según lo señalado por Barraza (2006), entre los síntomas físicos se incluyen la migraña, bruxismo, presión arterial elevada, trastornos gástricos, dolor articulares y sudoración excesiva. En ese sentido, los síntomas psicológicos, destacan temblores, medos irracionales, anhedonia, susceptibilidad a su entorno, dificultad para tomar decisión, inseguridad, intranquilidad, y visión pesimista. Por último, los síntomas comportamentales abarcan olvidos frecuentes, consumo excesivo de tabaco, aislamiento, conflictos, falta de motivación, escaso interés, indiferencia hacia los demás, así como cambios en el apetito, ya sea aumento o reducción.

#### *2.1.4. Modelos teóricos*

**2.1.4.1. Teoría transaccional del estrés y procesos cognitivos.** La teoría del estrés desarrollada por Lazarus y Folkman (1986) plantean que el estrés es un problema individual que repercute en el ámbito psicológico y fisiológico, y que impide la interrelación de los individuos en la sociedad, se parte de la idea de que las personas comparten eventos experienciales con cierto grado de exigencia según la sociedad en que se encuentran, y las mismas se pueden traducir en el individuo como experiencias altamente exigentes que se denominan estresores de acuerdo a la percepción y evaluación cognitiva de los individuos. En tal sentido, algunos individuos perciben ciertas exigencias como amenazas de acuerdo con su historia de vida y, en contraparte, podrían ser percibidos como oportunidades por otros individuos.

La propuesta de Lazarus y Folkman (1986) se establece en una serie de eventos explicativos del proceso de adquisición y afrontamiento del estrés:

- 1) evaluación primaria, esta etapa, la persona evalúa la situación para determinar si es relevante para sus objetivos y si representa una amenaza o un desafío, siendo esta evaluación tanto subjetiva y dependiente de la percepción individual de la persona;
- 2) evaluación secundaria, donde se evalúa la capacidad de afrontamiento de la persona para hacer frente a la situación y se considera la evaluación de los recursos disponibles, las estrategias de afrontamiento y la percepción de control sobre la situación;
- 3) respuesta, si la evaluación primaria indica que la situación es estresante y la evaluación secundaria sugiere una falta de recursos o capacidad para hacer frente, la persona experimentará estrés;
- 4) estrategia de afrontamiento, que pueden ser adaptativas en la medida que incluyen el afrontamiento activo, la planificación y la búsqueda de apoyo social, y desadaptativas si incluyen la negación, la evitación o el uso de mecanismos de afrontamiento no saludables, como el consumo de alcohol o drogas; y,
- 5) Evaluación de resultados, si las estrategias tuvieron éxito, los signos de estrés se reducen, por el contrario, las respuestas emocionales y fisiológicas al estrés podrían escalar en la salud y el bienestar a largo plazo de una persona.

**2.1.4.2. Teoría de reajuste social.** El modelo de reajuste social para el estrés desarrollado por Holmes y Rahe (1967) explica cómo los eventos de la vida pueden contribuir al estrés y, en última instancia, afectar la salud de una persona, y se basa en la idea de que tanto los eventos positivos como los negativos pueden desencadenar una respuesta de estrés en las personas. Por lo tanto, los autores indican que los individuos experimentan eventos estresantes que representan una



serie de eventos significativos en la vida de una persona que, incluyen tanto acontecimientos positivos (por ejemplo, casarse, tener un hijo) como negativos (por ejemplo, la pérdida de un ser querido, un cambio de empleo, problemas financieros), y cada evento se asocia a cierto nivel percibido por el individuo que refleja su potencial estresante.

En consecuencia, los individuos asignan una puntuación a los eventos estresantes presentados en su vida, cuanto mayor sea la puntuación de un evento, se considera que representa un mayor nivel de estrés potencial. Cuando un evento se repite con concurrencia en diferentes o equivalentes grado de estrés potencial, pueden implicar un estrés acumulativo en una persona, la cual experimenta varios eventos estresantes en un corto período de tiempo, la acumulación de estrés puede aumentar el riesgo de problemas de salud física y mental.

Sin embargo, desde esta teoría, se propone que los individuos podrían contar con una capacidad de una persona para manejar el estrés se basa en su nivel de vulnerabilidad y resiliencia, en esa medida, existen personas con mayor grado de resistencia al estrés en contraste con otras personas que son vulnerables. En tal sentido, entran en juego factores como el apoyo del entorno directo, las habilidades para ejercer una conducta específica y la salud general pueden influir en el repertorio de conductas para lidiar con los niveles de estrés.

**2.1.4.3. Teoría de la carga cognitiva.** La teoría de la carga cognitiva fue establecida por Sweller et al. (1988), cuya premisa se centra en cómo los procesos cognitivos, la memoria de trabajo y la capacidad de procesamiento de la información influyen en cómo las personas aprenden y resuelven tareas complejas.

Los componentes clave de la teoría de la carga cognitiva se instaura en torno a la memoria de trabajo que se limita a procesar y retener información en la mente a corto plazo, a partir de la

idea de que la capacidad de la memoria de trabajo influye directamente en la carga cognitiva que experimenta una persona al aprender o realizar una tarea.

A su vez, esta carga se traduce en cogniciones instruccionales segmentados en intrínsecos que representa la dificultad inherente de una tarea, extrínsecos asociados con elementos externos que aumentan la complejidad, como información adicional o distracciones, y cargas germanas que contribuyen al aprendizaje y promueve la comprensión y la retención de información.

En consecuencia, tiene un efecto en el ámbito académico, dado que los estudiantes se enfrentan a una carga cognitiva excesiva, alcanzando a obstaculizar su capacidad de aprender de manera efectiva, y una sobrecarga cognitiva puede agotar los recursos de la memoria de trabajo y reducir la capacidad de procesar información, retenerla y comprenderla.

**2.1.4.4. Teoría del estrés psicosocial.** La Teoría del Estrés Psicosocial, desarrollada por el científico canadiense Selye (1964), cuya premisa se enfoca en que los mecanismos respondientes del cuerpo a situaciones de estrés ya sean físicas o psicológicas. En tal sentido, se sostiene que el estrés es un mecanismo no especificado del cuerpo que responde a cualquier demanda que se le presente, y esta respuesta es fundamental para mantener la homeostasis, el equilibrio interno del cuerpo.

Selye (1964) consigna tres etapas diferenciadas que explican potencialmente las respuestas de estrés en los individuos:

- 1) Estrés de alerta (Fase de alarma): Durante esta fase, el organismo se enfrenta a una amenaza o demanda estresante, activando el sistema nervioso simpático. Esto desencadena una serie de modificaciones fisiológicas, tales como incremento desmedido de la frecuencia cardíaca, la liberación de hormonas del estrés, y una mayor atención y alerta. Estas adaptaciones preparan al organismo para afrontar una amenaza.

- 2) Estrés de resistencia: se da cuando la amenaza o la demanda persisten, el cuerpo entra en la fase de resistencia, en esta fase, el organismo se adapta a la situación estresante y trata de mantener la homeostasis a pesar del estrés continuo. En ese sentido, el cuerpo puede soportar esta etapa durante un tiempo, pero con el tiempo, los recursos del organismo pueden agotarse.
- 3) Estrés de agotamiento: cuando el estrés permanece durante un largo tiempo y las habilidades de los individuos se reducen, se entra en la fase de agotamiento. De esta manera, en esta fase, el organismo se vuelve menos capaz de mantener la homeostasis y se vuelven más vulnerables a diversas enfermedades y trastornos, como enfermedades cardiovasculares, trastornos mentales y otros problemas de salud.

**2.1.4.5. Teoría sistémica cognoscitivista.** El Modelo Sistémico Cognoscitivista es un enfoque teórico que busca comprender y explicar cómo los estudiantes experimentan el estrés en el contexto académico, centrándose en los procesos cognoscitivos y emocionales que se encuentran de acuerdo a esta experiencia, se parte de la idea de cómo el estrés académico no es solo una respuesta directa a las demandas externas, como exámenes, plazos y presiones académicas, sino que también está influenciado por la percepción y la interpretación individual de estas demandas (Levy, 2011).

Se sustenta en los siguientes componentes rectores que integran la red de relaciones de un sistema complejo:

- 1) Cogniciones: Es el centro de este modelo se encuentran las cogniciones, que se refieren a los pensamientos, creencias y procesos mentales de una persona; estos pensamientos pueden ser tanto conscientes como automáticos y pueden estar relacionados con la autoevaluación, la percepción de los demás y la interpretación de eventos y situaciones.

- 2) Emociones: Las emociones desempeñan un papel fundamental en el Modelo Sistémico Cognitivo, dado que pueden dar lugar a respuestas emocionales, y estas emociones, a su vez, pueden influir en las cogniciones.
- 3) Comportamiento: Las cogniciones y las emociones pueden influir en el comportamiento de una persona. Esencialmente, si alguien cree que no es competente en su trabajo, es probable que evite tareas desafiantes o se muestre reacio a asumir responsabilidades adicionales.
- 4) Interacción sistémica: enfatiza la interacción constante entre estos componentes, descrito tal como las cogniciones pueden dar lugar a emociones, que a su vez afectan el comportamiento, y este comportamiento puede influir en las cogniciones, en un ciclo continuo.

De esta manera, Barraza (2006), recopila los componentes del Modelo Sistémico Cognitivo para adaptarlo hacia un modelo Sistémico Cognoscitivista con la finalidad de explicar los mecanismos subyacentes al Estrés Académico, tomando como elementos al modelo de sistemas y el modelo transaccionalista.

En tal sentido, el modelo de sistemas comprendido como un enfoque teórico interdisciplinario que se utiliza en diversas disciplinas científicas, incluyendo la biología, la psicología, la sociología, la ingeniería y la ecología, para comprender y analizar la complejidad de sistemas interconectados, se centra en que un sistema no puede entenderse en su totalidad examinando sus componentes individuales por separado, sino que debe considerarse en su totalidad y en relación con su entorno (Ostiguín, 2007). En tal sentido, Barraza (2006), recopila del modelo de sistemas, sus características de disgregación en componentes interactivos para su análisis, su estructura y organización determinada, enraizamiento hacia su entorno para situar las

interacciones en el funcionamiento y evolución, y consolidación de una causalidad circular donde subsisten numerosas retroalimentaciones y otorga una comprensión más completa de los fenómenos de la realidad.

Por otro lado, el modelo transaccionalista es una teoría que se centra en cómo las personas se comunican y se relacionan entre sí, desarrollado por Weiner (1972, 1974), explica cómo los individuos interpretan y responden a los mensajes y las interacciones sociales. El modelo se basa en tres componentes clave: (a) Transacciones, entendidas como las interacciones sociales se consideran transacciones comunicativas a través de intercambios de mensajes verbales y no verbales entre las personas; (b) Comunicación bidireccional, donde ambos participantes en la interacción influyen en el mensaje del otro y en la interpretación de ese mensaje; y, (c) Percepción e interpretación, donde se reconoce que la percepción y la interpretación son fundamentales y cada individuo interpreta el mensaje del otro según sus propios filtros cognitivos, creencias, valores y experiencias previas.

Por lo tanto, el modelo sistémico cognoscitivista recopila ambos enfoques de análisis y su integración en las tres dimensiones de los seres humanos: comportamiento, emociones y cogniciones, basadas en dos principios rectores:

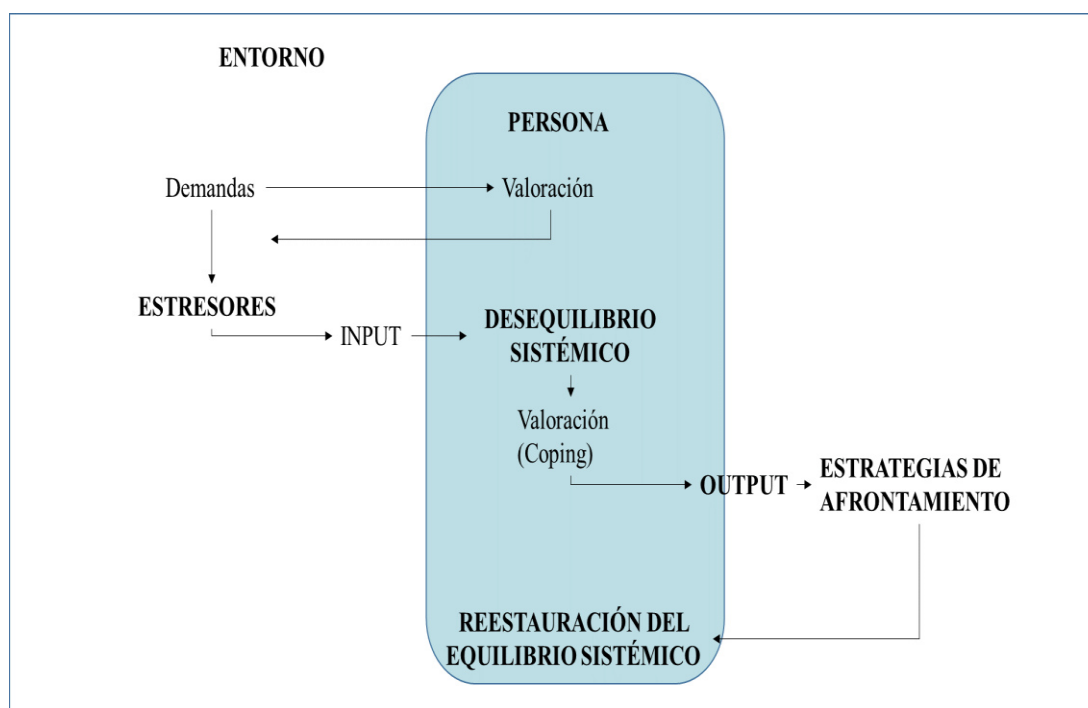
- Supuesto sistémico: hace alusión a la idea de que la interacción del ser humano con su entorno sigue un patrón de entrada y salida, buscando alcanzar un equilibrio adecuado.
- Supuesto cognitivista: Plantea que la relación entre el organismo y su entorno está condicionada por la evaluación de las demandas ambientales, así como por las estrategias y los recursos utilizados para enfrentar dichas demandas.

Por consiguiente, los cimientos teóricos del modelo sistémico cognoscitivista permiten dirigir hacia la explicación de fenómenos interactivos situados en un contexto que tengan una

vertiente bidireccional y se establezcan en entorno a la evaluación y valoración de los individuos con respecto a su entorno (Barraza, 2006). Por lo tanto, el autor previamente descrito, emplea el modelo para explicar el estrés ocurrido en entornos académicos denominado estrés académico. El modelo sistémico de Barraza (2006) se explica de la siguiente manera, conforme es representado en la Figura 1:

### Figura 1

#### *Modelo sistémico-cognoscitivo del estrés académico*



*Nota.* Tomado de Barraza (2006)

Véase figura 1, en el que señala al estrés académico como un proceso sistémico, en el cual la persona está expuesta a diferentes demandas del entorno, que, bajo la valoración del propio sujeto, se convierten en estresores. Luego estos generan un desequilibrio sistémico, cuyos indicadores son los síntomas, reacciones físicas, psicológicas y conductuales. Finalmente ocurre

una segunda valoración que le obliga a generar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el desequilibrio.

## **2.2. Estilos de afrontamiento**

### **2.2.1. Definición**

El afrontamiento se define como el procedimiento donde el organismo realiza esfuerzos tanto cognitivos como conductuales para hacer frente a una situación percibida como estresante, seguido por la ejecución de una acción, según la conceptualización de Lazarus (1991).

Así, Carver (1989) sostiene que las formas de afrontamiento al estrés representan conjuntos de comportamientos frente a eventos externos que puedan ser percibidos como potencialmente estresantes o desencadenantes de depresión, los cuales la persona desarrolla tanto de manera manifiesta como sutil.

Siguiendo el marco teórico del estrés propuesto por Pérez et al. (2002), se señala que el afrontamiento se dirige tanto hacia el aspecto problemático como hacia el emocional. En la primera instancia, se describe que el individuo abordará la definición del problema y buscará alternativas para resolverlo, lo que implica modificar el contexto en la que se encuentra. Por otro lado, en la segunda instancia, se hace referencia a la reducción del trastorno emocional.

### **2.2.2. Modelos teóricos**

**2.2.2.1. Modelo transaccional de estrés y afrontamiento.** El Modelo Transaccional desarrollado por Lazarus y Folkman (1986) es una teoría que se basa en la premisa donde el proceso de afrontamiento de una persona es dinámico y cambia con el tiempo, influido por la percepción y evaluación individual de una reacción.

En este modelo, se centran en tres procesos fundamentales para la explicación de cómo se adquiere un estilo de afrontamiento:

- 1) Evaluación primaria: el individuo identifica una situación problemática para determinar el riesgo implicado en el evento.
- 2) Evaluación secundaria: evalúa los recursos y estrategias disponibles para afrontar la situación, de esta manera, incluye la percepción de control sobre la situación, la autoeficacia (la creencia en la propia capacidad para manejar la situación) y la disponibilidad de apoyo social.
- 3) Elección de estrategia de afrontamiento: se basa en la evaluación primaria y secundaria para seleccionar un estilo de afrontamiento acorde a la situación planteada.
- 4) Retroalimentación y ajuste: con base al estilo de afrontamiento establecido, los individuos evalúan su efectividad y ajustan sus estrategias de ser necesario para cambiar sus mecanismos en un corto, mediano y largo plazo.

**2.2.2.2. Modelo de afrontamiento adaptativo.** El modelo de afrontamiento de Billings y Moos (1981) se instaura en cómo las personas enfrentan el estrés en contexto de situaciones de estrés crónico, como enfermedades crónicas, problemas familiares o situaciones de trabajo difíciles.

Se establecen en torno a cuatro principios clave del afrontamiento desarrollados por Billings y Moos (1981):

- Estilo de afrontamiento orientado a la tarea: implica el abordaje directo del problema o fuente de estrés. Las personas que utilizan un estilo de afrontamiento centrado en la tarea o problema buscan soluciones y toman medidas prácticas para enfrentar la situación estresante.
- Estilo de afrontamiento orientado a la emoción: se centra en la regulación de las emociones. Los individuos que adoptan este enfoque se concentran en reducir la angustia emocional y



pueden utilizar estrategias como la expresión emocional, la relajación o la meditación para lidiar con el estrés.

- Estilos de afrontamiento orientados a la evitación: implica evitar o minimizar la situación de estrés. Las personas que recurren al afrontamiento orientado a la evitación pueden negar el problema, buscar distracciones o simplemente evitar enfrentar la fuente de estrés.
- Adaptabilidad del estilo de afrontamiento: la efectividad del afrontamiento depende del contexto y de la naturaleza de la situación problemática, por lo que la adaptabilidad y la capacidad de elegir estrategias de afrontamiento en función de la situación son fundamentales para una respuesta efectiva.

**2.2.2.3. Modelo de afrontamiento proactivo.** El Modelo de Afrontamiento Proactivo desarrollado por Schaufeli y Greenglass (2001) se centra en la idea de que las personas pueden tomar medidas proactivas para prevenir el estrés y manejar de manera efectiva las situaciones estresantes, este modelo destaca la importancia de la prevención y la planificación para reducir la probabilidad de que ocurran eventos estresantes.

El modelo proactivo enfatiza acciones de intervención para evitar la aparición y desarrollo de situaciones crónicas de estrés, para ello utiliza ciertas características (Schaufeli y Greenglass, 2001):

- Adquisición de habilidades de afrontamiento: se sugiere que las personas pueden desarrollar habilidades de afrontamiento que les ayuden a lidiar de manera más efectiva con el estrés a través de habilidades de comunicación, técnicas de manejo del tiempo o estrategias de resolución de problemas.

- Apoyo social y redes de apoyo: como mecanismos sociales de atenuación de la carga cognitiva de los entornos altamente desgastantes para prevenir o enfrentar situaciones de estrés.
- Planificación y estrategia: podría incluir la elaboración de planes de contingencia o la anticipación de posibles desafíos y dificultades.
- Autorregulación y resiliencia: implica que las personas pueden aprender a manejar sus emociones de manera efectiva y a recuperarse de eventos estresantes de manera más rápida.

**2.2.2.4. Modelo de estilo de afrontamiento enfocado en la resiliencia.** El modelo de estilo de afrontamiento centrado en la resiliencia desarrollado por Connor y Davidson (2003), establece que la capacidad de las personas para adaptarse y recuperarse son los ejes principales para afrontar las situaciones adversas y estresantes. El modelo explica cómo algunas personas pueden superar el estrés y las dificultades de manera más efectiva que otras.

En este modelo de estilo de afrontamiento, se establece que existen una serie de factores explicativos para indagar los mecanismos subyacentes:

- Factores protectores: considera una serie de factores protectores que influyen en la resiliencia de una persona, pueden incluir apoyo social, autoestima, habilidades de afrontamiento saludables, redes de apoyo, sentido de propósito y la capacidad para regular las emociones.
- Vulnerabilidad social: se centra en la evaluación de factores de vulnerabilidad y resiliencia, y se cimentan en características o experiencias que aumentan la susceptibilidad al estrés y a las dificultades.

- Fidelización a estrategias de intervención: guían la selección de estrategias de intervención que fortalezcan los factores de resiliencia y reduzcan los factores de vulnerabilidad basado en procedimientos basados en evidencia empírica.

**2.2.2.5. Modelo de Coping.** El modelo de Coping de Carver et al. (1989) es una teoría que enfatiza cómo las personas enfrentan y afrontan situaciones de estrés, se ha posicionado como un marco fundamental en la psicología del afrontamiento y ha ayudado a comprender cómo las personas gestionan el estrés en diferentes situaciones de la vida.

Se sustenta en tres pilares explicativos compuesto por un conjunto de acciones específicas de los individuos:

- Enfrentamiento activo: implica enfrentar directamente el problema o la fuente de estrés, las personas que utilizan este enfoque tienden a tomar medidas prácticas para abordar la situación estresante.
- Enfrentamiento pasivo: las personas tienden a evitar o minimizar la situación de estrés en lugar de enfrentarla directamente para buscar distracciones, negar el problema o reprimir sus emociones.
- Enfrentamiento flexible: en este tipo de enfrentamiento, la elección de estrategias puede variar según la situación y la naturaleza del estrés en un mismo individuo, pudiendo ser efectivo en un contexto sí y en otro contexto no.

En consecuencia, los principios teóricos de los estilos de afrontamiento se centran en un componente transversal del abandono o mantención de un afrontamiento efectivo, tal es así que se considera la percepción de control. En ese sentido, las personas que se sienten más en control de una situación tienden a utilizar un afrontamiento activo y orientado al problema, mientras que aquellas que sienten menos control pueden recurrir a estrategias de afrontamiento pasivo.

De esta manera, sobre la base transversal de la percepción de control y la segmentación de las acciones de afrontamiento se instauran tres tipos generales de estrategias de afrontamiento propuestos por Carver, et al. (1989):

**A. Estilo de afrontamiento centrado en el problema.** Se evidencia cuando el individuo procura alterar la conexión presente reduciendo la percepción de amenaza. Esto engloba tácticas como:

- Afrontamiento Activo: es el proceso que implica llevar a cabo acciones concretas, intensificando los esfuerzos con el objetivo de apartar o mitigar el estresor y reducir sus efectos negativos.
- Planificación: implica la reflexión sobre cómo abordar el estresor, organizando tácticas de acción, considerando los pasos a seguir y determinando la más eficiente manera o forma de manejar el problema.
- La Supresión de actividades competentes: hace alusión a dejar de lado o incluso postergar otros proyectos para evitar distracciones, con el propósito de eludir el estresor.
- La postergación de afrontamiento: Implica esperar el momento adecuado para abordar el problema, evitando tomar medidas de manera prematura.
- La búsqueda de apoyo social: Consiste en buscar consejo, asistencia e información de otras personas con el fin de resolver el problema.

**B. Estilo de afrontamiento centrado en la emoción.** Se orienta hacia la manifestación de las emociones generadas por la fuente de estrés. Incluye tácticas como:

- Búsqueda de Apoyo social por razones emocionales: Implica, buscar en los demás respaldo moral, empatía y comprensión con el propósito de mitigar la reacción emocional adversa.

- Reinterpretación positiva y crecimiento: Involucra evaluar de manera optimista el problema, atribuyéndole connotaciones positivas a la experiencia en sí misma y, en algunos casos, considerándola como una oportunidad de aprendizaje para el futuro.
- Aceptación: Involucra dos elementos en el proceso de enfrentar una situación. El primero tiene lugar durante la etapa de evaluación inicial, cuando la persona reconoce la presencia de la situación estresante, y el segundo se desarrolla durante la evaluación subsiguiente, implicando la aceptación de la realidad como un hecho que debe ser aceptado y no puede ser alterado.
- Acudir a la religión: Refleja la tendencia a buscar apoyo en la religión en momentos de estrés con el objetivo de reducir la tensión existente.
- Análisis de las emociones: Se centra en analizar qué provoca las emociones actuales y al identificarlo, abordar la demanda ambiental.

**C. Estilo de afrontamiento evitativo.** Se dirige a evitar el inmiscuirnos en el notorio estresor.

- Negación: Consiste en rehusarse a creer que el estresor existe o tratar de actuar pensando que el estresor no es real.
- Conductas inadecuadas: Aquí se concentra tiempo y energía en realizar conductas ajenas a la solución del problema, que incluso pueden hacer daño o bordear lo legal.
- Distracción: Dedicar el tiempo a consumirlo, priorizando el disfrute que la solución de la demanda del estresor.

### **III. MÉTODO**

#### **3.1. Tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo básica en la medida que no posibilita la aplicación práctica de una serie de mecanismos sino la ampliación del conocimiento sobre un tópico en particular (Sánchez et al., 2018). De esta manera, el estudio es de alcance correlacional ya que evalúa el grado de relación que subsiste en dos o más variables de estudio mediante la dirección, intensidad y significancia, diseño transeccional en la medida en que recopilamos las medidas en un tiempo único y específico, y no experimental dado que no se estableció manipulación de una variable para producir efectos en otra variable, y no experimental dado que no se estableció manipulación de una variable para producir efectos en otra variable (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

#### **3.2. Ámbito temporal y espacial**

El estudio estuvo orientado a estudiantes preuniversitarios de una academia de San Juan de Lurigancho de Lima Metropolitana. La institución cuenta con aulas modernas compuestas por 35 estudiantes como máximo, espacios amplios de esparcimiento y recreación, cuenta con unidades de atención al estudiante y control de asistencia. La recolección de datos se estableció en la segunda semana de setiembre hasta tercera semana de octubre; discusión de datos en la tercera semana de noviembre a cuarta semana de noviembre; y, conclusiones y recomendaciones basadas en la cuarta semana de noviembre a primera semana de diciembre.

#### **3.3. Variables**

### 3.3.1. Síntomas del estrés académico

- **Definición conceptual.** Es un estado cuyos indicadores se manifiestan a través de un desequilibrio sistémico generado por el estrés académico (Barraza, 2006).
- **Definición operacional:** Se define a través de las puntuaciones obtenidas de la Escala de Síntomas de Estrés (Barraza, 2018).

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable Síntomas del estrés académico*

Variable	Dimensiones	Ítems	Escalas de respuesta	Rangos	Escalas de medición
<b>Estrés académico</b>	Síntomas físicos	1, 2, 3, 4	(1) Nunca	0 a 48:	Ordinal-Intervalo
		5, 6, 7, 8, 9,	(2) Raras veces	49 a 60:	
	Síntomas psicológicos	10, 11, 12, 13, 14, 15,	(3) Algunas veces	Nivel moderado	
		16, 17	(4) Casi siempre	61 a 100:	
	Síntomas comportamentales	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	(5) Siempre	Nivel severo	Tipo Likert

### 3.3.2. Estilos de afrontamiento

- **Definición conceptual.** Se caracteriza como procedimientos que gestionan y canalizan las emociones, impactando en nuestra manera de responder a una situación desafiante o estresante. Estas respuestas son adaptativas según el contexto y se manifiestan como rasgos integrados en nuestra personalidad, según la definición de Lazarus y Folkman (1986).

- **Definición operacional:** Los estilos de afrontamiento se define a través de las puntuaciones obtenidas a partir del cuestionario COPE (Carver et al., 1989)

**Tabla 2**

*Operacionalización de la variable Estilos de Afrontamiento al estrés*

Variables	Dimensiones	Ítems	Escalas de respuesta	Rangos	Escala de medición
	Estilo de afrontamiento en el problema	1, 14, 27, 40,		Alto	
		2, 15, 28, 41,		(56-69)	
		3, 16, 29, 42,		Medio	
		4, 17, 30, 43,		(47-55)	
		5, 18, 31, 44		Bajo	
				(35-46)	
Estilos de afrontamiento al estrés	Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	6, 19, 32, 45,	Escala tipo Likert	Alto	Ordinal e Intervalo
		7, 20, 33, 46,	1 = Nunca	(65-78)	
		8, 21, 34, 47,	2 = A veces	Medio	
		9, 22, 35, 48,	3 =	(52-64)	
		10, 23, 36, 49	Generalmente	Bajo	
	Estilo de afrontamiento evitativo	11, 24, 37, 50,		Alto	
		12, 25, 38, 51,		(33-37)	
		13, 26, 39, 52		Medio	
				(27-32)	
			4 = siempre	Bajo	
				(22-26)	

### 3.4. Población y Muestra:

La población de estudio estuvo constituida por 420 estudiantes preuniversitarios de ambos sexos, usuarios de la academia “Grupo San Marcos” de San Juan de Lurigancho en Lima



Metropolitana. El estudio se desarrolló acorde a un muestreo censal dado que se buscó trabajar con todos los miembros de la población. Ramírez (1997) refiere que la muestra censal es “aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra” (p.77). Es decir, se evaluó a toda la población ( $N = 420$ ). Los participantes tuvieron una edad entre 16 y 20 años ( $M=17$ ), de ambos sexos 206 varones y 214 mujeres.

**Tabla 3**

*Descripción sociodemográfica de los participantes*

Edad	f	%	% acumulado
16	69	16.4	16.4
17	178	42.4	58.8
18	119	28.3	87.1
19	47	11.2	98.3
20	7	1.7	100.0
<b>Sexo</b>			
Masculino	206	49.0	49.0
Femenino	214	51.0	100.0
<b>Tiempo de permanencia</b>			
< 12 meses	207	49.29	49.29
< 16 meses	140	33.33	82.62
> 16 meses	73	17.38	100
Total	420	100.0	

En ese sentido, la tabla 3, se indicó que hubo mayor proporción del grupo de 17 años (42.4%), seguido de 18 años (28.3%), 16 años (16.4%); en contraparte, en menor proporción de los grupos de 20 años (1.7%). De esta manera, en el caso de la variable sociodemográfica sexo, hubo mayor proporción de mujeres (51%) frente a los hombres (49%). Asimismo, el tiempo de permanencia se identificó mediante las siguientes características: < 12 meses (49.29%), 13 a 16 meses (33.33%) y más de 16 meses representaron el 17.38%.

### 3.5. Instrumentos

#### 3.5.1. *Inventario SISCO del Estrés Académico*

El inventario de autoinforme SISCO fue elaborado por Barraza (2018) en México, del cual se tomará la escala de Síntomas. Cuenta 25 ítems de tipo Likert de cinco valores categoriales permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, se segmentan en tres dimensiones de análisis: Síntomas físicos del ítem 1 al 4, Síntomas psicológicos del ítem 5 al 17, y Síntomas comportamentales del ítem 18 al 25. Su aplicación es individual y/o colectiva con un aproximado de 15 minutos de duración.

##### 3.5.1.1 *Validez y Confiabilidad*

El creador del inventario actualizó las propiedades psicométricas mediante el análisis de evidencias de validez basadas en la estructura donde identificó la presencia de tres explica el 47% de la variabilidad de las puntuaciones del instrumento en muestra mexicana ( $KMO=.896$ ;  $\chi^2 < 0.01$ ) y se evaluaron las evidencias de fiabilidad basadas en la consistencia interna mediante el coeficiente  $\alpha$  para las tres dimensiones: físicos ( $\alpha=0.83$ ), psicológicos ( $\alpha=0.87$ ) y comportamentales ( $\alpha=0.85$ ) lo que reflejó una fiabilidad “aceptable”; asimismo, se estableció los baremos en torno a los valores porcentuales divididos en tres categorías: nivel leve (0 a 48%), nivel moderado (49 a 60%) y nivel alto (61 a 100%) (Barraza, 2018).

En el medio peruano, Olivas-Ugarte et al. (2021) evaluó las propiedades psicométricas en estudiantes universitarios, recolectó las evidencias de validez basada en la estructura interna, se comprobó el modelo de tres dimensiones a través de análisis factorial confirmatorio y obtuvo óptimos índices de ajuste ( $CFI=0.929$ ;  $TLI=0.920$ ;  $RMSEA=0.083$  [0.078-0.088],  $SRMR=0.061$ ); además, se analizó las evidencias de fiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente  $\alpha$  para los tres factores:  $\alpha=0.90$ ,  $\alpha=0.89$  y  $\alpha=0.89$  denotando que existe una fiabilidad aceptable.

En el presente estudio se examinaron las propiedades psicométricas de los 25 ítems que conforman las dos primeras dimensiones para evitar la saturación teórica con la segunda variable, a partir de ello se realizó el análisis en dos vertientes: evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento y análisis de la fiabilidad por consistencia interna.

De esta manera, las puntuaciones del inventario de estrés académico se ajustaron óptimamente al tamaño de muestra presentado en la comprobación psicométrica ( $KMO=0.838$ ), no se detectó la presencia de matrices de identidad ( $\chi^2=2196.443$ ;  $p=0.001$ ), no hubo distribución normal univariante y multivariante ( $\gamma(1,p)=62.939$ ;  $\gamma(2,p)=727.092$ ;  $p<0.001$ ), y se evidenció independencia entre ítems ( $\chi^2=444.276$ ;  $p<0.001$ ). En consecuencia, se empleó el método de mínimos cuadrados no ponderados robustos (WLSMV) basado en matrices policóricas para el análisis factorial confirmatorio del instrumento. Por lo tanto, se observó que el modelo trifactorial tuvo mejores índices de ajuste relativos ( $CFI=0.911$ ;  $TLI=0.902$ ) y absolutos ( $CMIN=2.211$ ;  $RMSEA=0.054$ ) que el modelo compuesto por la puntuación general. Sin embargo, no existe discrepancia significativa entre los datos que permitan establecer una mutua exclusión. Con respecto al índice de homogeneidad, se reportaron entre 0.272 a 0.423 de la dimensión "Síntomas Físicos"; coeficientes de 0.232 a 0.561 en la dimensión "Síntomas Psicológicos"; y, hubo coeficiente de 0.066 a 0.449 en la dimensión "Síntomas Comportamentales", de esta manera, al identificarse valores superiores a 0.200 se refleja la homogeneidad de la prueba, con excepción del ítem 21 y 25 que requieren ser revisados en estudios psicométricos posteriores (Anexo D).

Por otro lado, se estableció que los síntomas físicos tuvieron cargas significativas entre 0.412 a 0.643 ( $p=0.001$ ) con índices de fiabilidad de  $\alpha=0.553$  y  $\omega=0.552$ ; los síntomas psicológicos tuvieron cargas significativas entre 0.282 a 0.663 ( $p=0.001$ ) con índices de fiabilidad

de  $\alpha= 0.769$  y  $\omega= 0.769$ ; y, los síntomas comportamentales tuvieron cargas significativas entre 0.108 a 0.607 ( $p=0.001$ ) con índices de fiabilidad de  $\alpha= 0.570$  y  $\omega= 0.575$  (Anexo D).

### **3.5.2. Cuestionario COPE**

El cuestionario COPE, creado por Carver et al. (1989) en los Estados Unidos, constituye una herramienta de autoevaluación diseñada para comprender cómo las personas reaccionan o responden ante situaciones difíciles o estresantes, y para evaluar las estrategias de afrontamiento utilizadas. Este cuestionario consta de 60 ítems, cada uno con cuatro alternativas en una escala Likert. Se compone de tres dimensiones que abordan diversos modos de enfrentar el estrés: estilos de afrontamiento centrados en el problema, que incluyen ítems 40, 27, 14, 1, 41, 28, 15, 2, 42, 29, 16, 3, 43, 30, 17, 4, 44, 31, 18, 5.; estilos de afrontamiento enfocados en la emoción, desarrollados a través de ítems 45, 32, 19, 6, 46, 33, 20, 7, 47, 34, 21, 8, 48, 35, 22, 9, 49, 36, 23, 10; y estilos de afrontamiento evitativos, que se reflejan en ítems 50, 37, 24, 11, 51, 38, 25, 12, 52, 39, 26, 13.

#### *3.5.2.1 Validez y Confiabilidad*

Para medir la validez y confiabilidad del instrumento los autores evaluaron la validez de constructo en una muestra de 978 estudiantes universitarios de Miami, sometieron las respuestas a un análisis factorial exploratorio de rotación oblicua obteniendo 13 factores con autovalores mayores a 1.0. En relación con la confiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach de 0.45 a 0.92 para cada factor (Carver et al., 1989).

En el medio nacional, Cassaretto y Perez-Aranibar (2016) analizaron las propiedades psicométricas a nivel de validez y fiabilidad. Las evidencias de validez basadas en la estructura exploraron la dimensionalidad de la escala mediante análisis factorial exploratorio, donde se evidenció que la estructura de tres factores explica el 55.92% de la variabilidad de las puntuaciones ( $KMO=0.69$ ;  $\chi^2=958.14$ ;  $p<0.01$ ), posteriormente se comprobó la estructura

tridimensional mediante análisis factorial confirmatorio y obtuvo óptimos índices de ajuste ( $\chi^2=250.88$ ;  $GFI=0.89$ ;  $AGFI=0.82$ ;  $RSMR=0.03$ ;  $CFI=0.78$ ;  $RMSEA=0.11$ ), por otro lado, el análisis de fiabilidad se realizó mediante el coeficiente  $\alpha$  donde se encontró índices “aceptables para el factor 1 ( $\alpha=0.73$ ), factor 2 ( $\alpha=0.59$ ) y factor tres ( $\alpha=0.70$ ).

Para el presente estudio, se corroboró las propiedades psicométricas mediante procedimientos de validación y fiabilidad. Con relación a las evidencias de validez basadas en la estructura interna se empleó análisis factorial confirmatorio para comprobar la estructura de tres dimensiones; por otro lado, las evidencias de fiabilidad se corroboraron mediante consistencia interna por el coeficiente  $\alpha$ .

De este modo, las puntuaciones del cuestionario de estrategias de afrontamiento se ajustaron óptimamente al tamaño de muestra presentado en la comprobación psicométrica ( $KMO=0.741$ ), no se detectó la presencia de matrices de identidad ( $\chi =12069.847$ ;  $p=0.001$ ), no hubo distribución normal univariante y multivariante ( $\gamma(1,p)=494.044$ ;  $\gamma(2,p)=3045.027$ ;  $p<0.001$ ), y se evidenció independencia entre ítems ( $\chi^2 =5809.599$ ;  $p<0.001$ ). En consecuencia, se empleó el método de mínimos cuadrados no ponderados robustos (WLSMV) basado en matrices policóricas para el análisis factorial confirmatorio del instrumento.

Por lo tanto, se observó que el modelo trifactorial tuvo mejores índices de ajuste relativos ( $CFI=0.770$ ;  $TLI=0.760$ ) y absolutos ( $CMIN=2.434$ ;  $RMSEA=0.059$ ) que el modelo compuesto por la puntuación general. Sin embargo, la puntuación general de los estilos de afrontamiento carece de sentido interpretativo ya que no alude a un constructo general si no a categorías en el estilo. Además, el estilo de afrontamiento enfocado en el problema tuvo un índice de homogeneidad entre 0.233 a 0.592; el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción tuvo un índice de homogeneidad entre 0.091 a 0.541; y, el estilo de afrontamiento enfocado en la evitación tuvo índices de

homogeneidad entre 0.209 a 0.458, de esta manera, al identificarse valores superiores a 0.200 se refleja la homogeneidad de la prueba, con excepción del ítem 8 que requiere ser revisado en estudios psicométricos posteriores (Anexo E).

Con respecto a las evidencias fiabilidad por consistencia interna, se estableció que los estilos de afrontamiento enfocados en el problema tuvieron cargas significativas entre 0.142 a 0.704 ( $p=0.001$ ) con índices de fiabilidad de  $\alpha= 0.816$  y  $\omega= 0.818$ ; los estilos de afrontamiento enfocados en la emoción tuvieron cargas significativas entre 0.016 a 0.698 ( $p=0.001$ ) con índices de fiabilidad de  $\alpha= 0.770$  y  $\omega= 0.721$ ; y, los estilos de afrontamiento evitativos tuvieron cargas significativas entre 0.216 a 0.432 ( $p=0.001$ ) con índices de fiabilidad de  $\alpha= 0.697$  y  $\omega= 0.698$  (Anexo E). Por lo tanto, se establece su pertinencia para utilizar el instrumento para medir la variable estilos de afrontamiento.

### **3.6. Procedimientos**

En primera instancia, se obtuvo la autorización de las autoridades de la institución, y se procedió a coordinar con los supervisores de la institución para recopilar los datos de la muestra de estudio en los horarios de tutoría durante aproximadamente 30 minutos. En segunda instancia, durante la aplicación de los instrumentos, se relató en voz alta los principios éticos que rigen el consentimiento informado de la aplicación del instrumento y se brindó las hojas impresas de los instrumentos a los estudiantes que accedieron a formar parte del estudio. En tercera instancia, se recogieron los paquetes de instrumentos de medición para su codificación numérica para evitar el reconocimiento de los participantes. Posteriormente, se trasladó el material impreso hacia hojas de cálculo en Microsoft Excel para la gestión de la base de datos. Finalmente, se elaboraron y sintetizaron los resultados, contraste de hallazgos en discusión, conclusiones con base a los objetivos y recomendaciones.

### 3.7. Análisis de datos

En primera instancia, se trasladó los datos a una hoja de cálculo en Microsoft Excel para realizar el control de calidad de la base de datos. En segunda instancia, se importó al software estadística IBM SPSS v 26.0 donde se llevó a cabo los análisis descriptivos e inferenciales. En tercera instancia, se ejecutó el análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de las puntuaciones según dimensiones de las variables de estudio. En cuarta instancia, se estableció el análisis descriptivo a través de medidas de tendencia central como la media, dispersión como la dispersión estándar y medidas de forma como el coeficiente de asimetría y curtosis. En quinta instancia, se analizó la normalidad de los datos a través de la prueba Kolmogorov Smirnov con corrección de Lillieford ( $n > 50$ ) para determinar si hubo ajuste de los datos a la distribución normal.

Por consiguiente, en el contraste de hipótesis de dos grupos se usó la prueba t student para datos distribuidos normalmente con los siguientes puntos de corte para tamaño de efecto: pequeño ( $d < 0.20$ ), mediano ( $d < 0.50$ ), y grande ( $d < 0.80$ ); y, cuando se analizó dos grupos que no siguen una distribución normal se empleó la prueba U de Mann Whitney con los siguientes puntos de corte para sus tamaños de efecto: pequeño ( $Rb < 0.10$ ), mediano ( $Rb < 0.30$ ), y grande ( $Rb < 0.50$ ) (Dominguez-Lara, 2018). Por otro lado, en el contraste de más de dos grupos se usó la prueba F de anova para datos distribuidos normalmente con los siguientes puntos de corte para tamaño de efecto: pequeño ( $\eta^2 < 0.01$ ), mediano ( $\eta^2 < 0.06$ ), y grande ( $\eta^2 < 0.14$ ); y cuando se analizó más de dos grupos que no siguen una distribución normal se empleó la prueba H de Kruskal Wallis con los siguientes puntos de corte para sus tamaños de efecto: mínima ( $\eta_p^2 < 0.04$ ), mediano ( $\eta_p^2 < 0.25$ ), y grande ( $\eta_p^2 < 0.64$ ) (Dominguez-Lara, 2018). Por consiguiente, en el análisis correlación paramétrico se empleó el coeficiente r de Pearson y, caso contrario, Rho de Spearman con los siguientes puntos de corte propuestos por Akoglu (2018): espúrico ( $r$  o  $\rho = 0$ ); débil ( $\pm 0.1$  a  $\pm 0.3$ );

moderado ( $\pm 0.4$  a  $\pm 0.6$ ), fuerte ( $\pm 0.7$  a  $\pm 0.9$ ), y perfecto ( $r$  o  $\rho = \pm 1.00$ ). Los datos se procesaron en el entorno de usuario R studio en lenguaje R. Finalmente, los datos fueron representados en tablas y figuras de acuerdo a la normativa APA 7ma edición.

### **3.8. Consideraciones éticas**

Irán tomadas en consideración los aspectos éticos para la investigación en seres humanos especificados en la Declaración de Helsinki, sobre los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, como también aquellos principios estipulados en el Código de Ética del Psicólogo Peruano. La investigadora del estudio se compromete a resguardar la información de los participantes conforme a la Ley de Protección de Datos, Ley N° 29733 y de cumplir aspectos de confidencialidad y anonimato empleando toda información proporcionada por los participantes con fines exclusivamente relacionados al estudio.

De no cumplir dichas disposiciones, la investigadora se sujeta a los procesos administrativos y/o disciplinarios conforme a ley vigente, respondiendo a todos los cargos sobre los cuales estableció compromisos.



## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio

#### 4.1.1. Análisis de normalidad de los datos de estrés académico

En relación a la tabla 4, se observó que los síntomas físicos y comportamentales tuvieron coeficiente *K-S* equivalentes a 0.984 y 0.990, respectivamente, tuvieron niveles de significancia menores a 0.05; por consiguiente, el contraste de hipótesis de dichas dimensiones debe conducirse mediante pruebas no paramétricas. Por otro lado, los síntomas psicológicos y puntuación general tuvieron coeficientes *K-S* equivalentes a 0.995 y 0.994, respectivamente, se asociaron a niveles de significancia mayores a 0.05; en consecuencia, el contraste de hipótesis de tales constructos debe desarrollarse mediante pruebas paramétricas.

**Tabla 4**

*Análisis de la normalidad de las puntuaciones de estrés académico*

Variable estrés académico	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Síntomas físicos	11.252	2.516	0.984	< .001
Síntomas psicológicos	33.1	6.775	0.995	0.211
Síntomas comportamentales	20.807	3.594	0.990	0.005
Puntuación general de estrés académico	65.16	10.311	0.994	0.075

*Nota.* *M*: media; *DE*: Desviación estándar; *K-S*: Coeficiente de Kolmogorov Smirnov; *p*: nivel de significancia.

#### 4.1.2. Análisis de normalidad de estilos de afrontamiento

En relación a la tabla 5, se observó que los estilos de afrontamiento enfocados en el problema tuvieron un coeficiente *K-S* de 0.997 con un nivel de significancia mayor a 0.05 ( $p=0.628$ ); por consiguiente, el contraste de hipótesis de dichas dimensiones debe conducirse

mediante pruebas paramétricas. Por otro lado, los estilos de afrontamiento enfocado en la emoción y el estilo de afrontamiento evitativo tuvieron coeficientes *K-S* equivalentes a 0.991 y 0.990, respectivamente, se asociaron a niveles de significancia menores a 0.05; en consecuencia, el contraste de hipótesis de tales constructos debe desarrollarse mediante pruebas no paramétricas.

**Tabla 5**

*Análisis de la normalidad de los estilos de afrontamiento*

Estrategias de afrontamiento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	2.63	0.422	0.997	0.628
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	2.391	0.376	0.991	0.012
Estilo de afrontamiento evitativo	1.974	0.397	0.990	0.004

*Nota.* *M*: media; *DE*: Desviación estándar; *K-S*: Coeficiente de Kolmogorov Smirnov; *p*: nivel de significancia.

## 4.2. Análisis de frecuencias

### 4.2.1. Análisis de prevalencia de los niveles de estrés académico

En ese sentido, se ha evidenciado que el nivel moderado de estrés académico tuvo mayor proporción de datos ( $n=257$ ) en 6 de cada 10 estudiantes (61.190%); seguido del nivel profundo de estrés académico ( $n=87$ ; 20.714%); y, el nivel leve se presentó en menor proporción de los participantes ( $n=76$ ; 18.095%).

**Tabla 6***Frecuencias y porcentajes de los niveles de estrés académico*

Niveles de estrés académico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Leve	76	18.095	18.095
Moderado	257	61.190	79.286
Profundo	87	20.714	100.00
Total	420	100	

**4.2.2. Análisis de prevalencia de los estilos de afrontamiento**

En la tabla 7, se observó que el estilo de afrontamiento enfocado en el problema fue el más empleado por los estudiantes (n=286; 68.095%); seguido del estilo de afrontamiento enfocado en la emoción tuvo una proporción de 22.619% (n=95); y, el estilo de afrontamiento evitativo fue el menos empleado (n=26; 6.190%).

**Tabla 7***Frecuencias y porcentajes de los estilos de afrontamiento*

Estrategias de afrontamiento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	286	68.095	70.27
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	95	22.619	93.612
Estilo de afrontamiento evitativo	26	6.190	100.00
Total	420	100	

### 4.3. Análisis inferencial

#### 4.3.1. Análisis comparativo del estrés académico

Por lo tanto, en la tabla 8, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas del estrés académico según sexo ( $p=0.001$ ) con mayor puntuación en el sexo femenino ( $M=73.495$ ) en contraste con el sexo masculino ( $M=68.539$ ), de esta manera, tuvo un tamaño de efecto ubicado en la categoría “mediano” ( $d=0.483$ )

**Tabla 8**

*Contraste de hipótesis de las puntuaciones de estrés académico según sexo*

Variable de estudio	Sexo	Media	t	p	d
Puntuación general de estrés académico	Femenino	73.495	-4.950	0.001	0.483
	Masculino	68.539			

*Nota.* t: prueba t student; p: nivel de significancia; d: tamaño de efecto

Por lo tanto, en la tabla 9, se observó que no hubo diferencias estadísticamente significativas del estrés académico según edad ( $p=0.540$ ), de esta manera, tuvo un tamaño de efecto ubicado en la categoría “pequeño” ( $\eta^2=0.003$ ).

**Tabla 9**

*Contraste de hipótesis de las puntuaciones de estrés académico según edad*

Variable de estudio	Edad	Media	F	p	$\eta^2$
Puntuación general de estrés académico	16-17	70.814	0.618	0.540	0.003
	18	70.917			
	19-20	72.566			

*Nota.* F: prueba F de Fisher; p: nivel de significancia;  $\eta^2$ : tamaño de efecto

Por lo tanto, en la tabla 10, se observó que no hubo diferencias estadísticamente significativas del estrés académico según tiempo de permanencia ( $p=0.119$ ), de esta manera, tuvo un tamaño de efecto ubicado en la categoría “pequeño” ( $\eta^2=0.010$ ).

**Tabla 10**

*Contraste de hipótesis de las puntuaciones de estrés académico según tiempo de permanencia*

Variable de estudio	Tiempo de permanencia	Media	F	$p$	$\eta^2$
Puntuación general de estrés académico	< 12 mes	70.745	2.139	0.119	0.010
	< 16 mes	72.4			
	> 16 mes	69.389			

*Nota.* F: prueba F de Fisher;  $p$ : nivel de significancia;  $\eta^2$ : tamaño de efecto

#### ***4.3.2. Análisis comparativo de los estilos de afrontamiento según sexo, edad y tiempo de permanencia***

Por lo tanto, en la tabla 11, se observó que no hubo diferencias estadísticamente significativas del estilo de afrontamiento enfocado en el problema y afrontamiento evitativo u otros estilos de afrontamiento según sexo ( $p=0.001$ ) identificados con un tamaño de efecto en la categoría “mediano”. Por otro lado, si hubo diferencias estadísticamente significativas del estilo de afrontamiento enfocado en la emoción ( $p=0.001$ ) con mayor puntuación en el sexo femenino ( $M=2.446$ ) en contraste con el sexo masculino ( $M=2.334$ ) con una magnitud ubicada en la categoría “mediano” ( $Rb=0.181$ ).

**Tabla 11**

*Contraste de hipótesis de las puntuaciones de los estilos de afrontamiento según sexo*

Variable de estudio	Sexo	Media	U	<i>p</i>	<i>Rb</i>
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	Femenino	2.593	1.857 <sup>a</sup>	0.064	0.181 <sup>b</sup>
	Masculino	2.669			
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	Femenino	2.446	18054.5	0.001	0.181
	Masculino	2.334			
Afrontamiento evitativo u otros estilos de afrontamiento	Femenino	2.002	19773	0.067	0.103
	Masculino	1.944			

*Nota.* <sup>a</sup>: prueba t student; <sup>b</sup>: tamaño de efecto paramétrico; U: prueba Mann Whitney; *p*: nivel de significancia; *Rb*: tamaño de efecto no paramétrico.

Por lo tanto, en la tabla 12, se observó que no hubo diferencias estadísticamente significativas del estilo de afrontamiento enfocado en el problema, estilo de afrontamiento enfocado en la emoción, y el estilo de afrontamiento evitativo según edad ( $p > 0.05$ ) y tuvieron tamaños de efecto oscilaron entre 0.000 a 0.006 determinados en la categoría “mínimo”.

**Tabla 12***Contraste de hipótesis de las puntuaciones de los estilos de afrontamiento según edad*

Variable de estudio	Edad	Media	H	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	16-17	2.000	0.291 <sup>a</sup>	0.747	0.001 <sup>b</sup>
	18	1.938			
	19-20	1.934			
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	16-17	2.397	0.340	0.844	0.000
	18	2.38			
	19-20	2.389			
Estilo de afrontamiento evitativo	16-17	2.628	2.623	0.269	0.006
	18	2.65			
	19-20	2.597			

*Nota.* <sup>a</sup>: prueba anova de una vía; <sup>b</sup>: tamaño de efecto paramétrico; H: prueba Kruskal Wallis; *p*: nivel de significancia;  $\eta_p^2$ : tamaño de efecto eta cuadrada parcial.

Por lo tanto, en la tabla 13, se observó que no hubo diferencias estadísticamente significativas del estilo de afrontamiento enfocado en el problema, estilo de afrontamiento enfocado en la emoción, y el estilo de afrontamiento evitativo según tiempo de permanencia ( $p > 0.05$ ) y tuvieron tamaños de efecto oscilaron entre 0.000 a 0.006 determinados en la categoría “mínimo”.

**Tabla 13**

*Contraste de hipótesis de las puntuaciones de los estilos de afrontamiento según tiempo de permanencia*

Variable de estudio	Edad	Media	H	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	< 12 mes	2.651	1.274 <sup>a</sup>	0.281	0.006 <sup>b</sup>
	< 16 mes	2.636			
	> 16 mes	2.560			
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	< 12 mes	2.394	0.273	0.872	0.000
	< 16 mes	2.384			
	> 16 mes	2.398			
Estilo de afrontamiento evitativo	< 12 mes	1.982	0.434	0.805	0.000
	< 16 mes	1.971			
	> 16 mes	1.954			

*Nota.* <sup>a</sup>: prueba anova de una vía; <sup>b</sup>: tamaño de efecto paramétrico; H: prueba Kruskal Wallis; *p*: nivel de significancia;  $\eta_p^2$ : tamaño de efecto eta cuadrada parcial.

#### **4.4. Análisis correlacional**

##### **4.4.1. Análisis del objetivo general**

En relación a la tabla 14, se determinó que hubo correlación estadísticamente significativa entre el estrés académico con el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción ( $p=0.001$ ), y el afrontamiento evitativo u otros estilos de afrontamiento ( $p=0.001$ ), de esta manera, se observó una dirección positiva y negativa, respectivamente, en una magnitud ubicada en la categoría “débil”. Por otro lado, no hubo correlación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento



enfocado en el problema con el estrés académico ( $p=0.224$ ). En relación al tamaño de efecto, se reportó que hubo una magnitud “mediana” de relación entre las variables de estudio con excepción de la correlación de estilo de afrontamiento enfocado al problema con estrés académico que tuvo una magnitud “pequeña” ( $r^2=0.003$ ).

**Tabla 14**

*Análisis relacional entre los estilos de afrontamiento y estrés académico*

		Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	Estilo de afrontamiento evitativo
Estrés académico	$\rho$	0.059	-0.166	0.272
	$r^2$	0.003	0.028	0.074
	95 % IC [LI:LS]	[-0.060:0.161]	[0.058:0.259]	[0.165:0.360]
	p	0.224	0.001	0.001

*Nota.*  $\rho$ : prueba de correlación no paramétrico de Spearman;  $r^2$ : tamaño de efecto; 95% LI: límite inferior al 95% de confianza; 95% LS: límite superior al 95% de confianza; p: nivel de significancia.

#### 4.4.2. Análisis de los objetivos específicos

En relación a la tabla 15, se determinó que no hubo correlación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas físicos ( $p=0.947$ ) y psicológicos ( $p=0.288$ ) del estrés académico; por otro lado, hubo correlación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas comportamentales del estrés académico ( $p=0.001$ ), de esta manera, tuvo un coeficiente  $\rho$  de 0.223 descrito como una dirección inversa y magnitud “débil” con valores entre 0.126 a 0.309. Además, se evidenció un tamaño de efecto en la categoría “pequeño” entre las variables de

estudio con excepción de la relación entre estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas comportamentales que tuvo un efecto “mediano” ( $r^2=0.050$ ).

**Tabla 15**

*Análisis relacional entre estilo de afrontamiento enfocado en el problema y dimensiones de estrés académico*

		Síntomas físicos	Síntomas psicológicos	Síntomas comportamentales
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	<i>rho</i>	0.003	-0.052	-0.223
	$r^2$	0.000	0.003	0.050
	95 % IC [LI:LS]	[-0.105:0.10 ]	[-0.165:0.056]	[-0.126:-0.309]
	p	0.947	0.288	0.001

*Nota.* *rho*: prueba de correlación no paramétrico de Spearman;  $r^2$ : tamaño de efecto; 95% LI: límite inferior al 95% de confianza; 95% LS: límite superior al 95% de confianza; p: nivel de significancia.

En relación a la tabla 16, se determinó que no hubo correlación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción con los síntomas físicos ( $p=0.113$ ) y psicológicos ( $p=0.059$ ) del estrés académico; por otro lado, hubo correlación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción con los síntomas comportamentales del estrés académico ( $p=0.001$ ), de esta manera, tuvo un coeficiente *rho* de 0.257 descrito como una magnitud “débil” y dirección inversa con valores entre 0.160 a 0.346. Asimismo, se evidenció un tamaño de efecto en la categoría “pequeño” entre las variables de estudio con excepción de la relación entre estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas comportamentales situado en un tamaño de efecto “mediano” ( $r^2=0.066$ ).

**Tabla 16**

*Análisis relacional entre estilo de afrontamiento enfocado en la emoción y dimensiones de estrés académico*

		Síntomas físicos	Síntomas psicológicos	Síntomas comportamentales
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	<i>rho</i>	0.077	0.092	-0.257
	$r^2$	0.006	0.008	0.066
	95 % IC [LI:LS]	[-0.033:0.184]	[-0.002:0.191]	[-0.160:-0.346]
	p	0.113	0.059	0.001

*Nota.* *rho*: prueba de correlación no paramétrico de Spearman;  $r^2$ : tamaño de efecto; 95% LI: límite inferior al 95% de confianza; 95% LS: límite superior al 95% de confianza; p: nivel de significancia.

En relación a la tabla 17, se determinó que hubo correlación estadísticamente significativa entre el estilo de afrontamiento evitativo con los síntomas físicos ( $p=0.001$ ), psicológicos ( $p=0.001$ ) y comportamentales ( $p=0.007$ ) del estrés académico con valores de magnitud *rho* de 0.172, 0.287 y 0.132, respectivamente. Por lo tanto, se detectó un tamaño de efecto en la categoría “mediana” entre el estilo de afrontamiento evitativo con los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés académico.

**Tabla 17**

*Análisis relacional entre estilo de afrontamiento evitativo y dimensiones de estrés académico*

		Síntomas físicos	Síntomas psicológicos	Síntomas comportamentales
Estilo de afrontamiento evitativo	<i>rho</i>	0.172	0.287	0.132

$r^2$	0.030	0.082	0.017
95 % IC [LI:LS]	[0.080:0.259]	[0.194:0.383]	[0.039:0.235]
p	0.001	0.001	0.007

---

*Nota.* rho: prueba de correlación no paramétrico de Spearman;  $r^2$ : tamaño de efecto; 95% LI: límite inferior al 95% de confianza; 95% LS: límite superior al 95% de confianza; p: nivel de significancia.

## V. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio se basó en determinar las relaciones entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. En la ejecución del análisis de los resultados correspondientes, hubo una relación inversa y débil entre el estrés académico con el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción y el afrontamiento evitativo. En consecuencia, se comprobó la hipótesis que indica que existen relaciones inversas entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Estudios previos como Farhat et al. (2022) sostuvieron que existió correlación significativa y directa entre el estrés académico con los estilos de afrontamiento centrado en la emoción ( $Rho=0.820$ ;  $p<0.05$ ) y el estilo de afrontamiento evitativo ( $Rho=0.798$ ;  $p<0.05$ ), en contraparte, hubo una relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento centrado en el problema con el estrés académico ( $Rho=-0.894$ ;  $p<0.05$ ) en estudiantes preuniversitarios de Etiopia. En contraparte, Linares y Mescua (2022) señalaron que no existe relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento centrado en el problema y el estrés académico ( $Rho=-0.100$ ;  $p>0.05$ ), y hubo relación significativa entre el estilo de afrontamiento evitativo y el estrés académico ( $Rho=0.538$ ;  $p<0.05$ ).

Por consiguiente, las discrepancias entre los hallazgos tuvieron lugar en la medida de la proporcional muestral que determinan la potencia estadística de las pruebas de contraste de hipótesis para garantizar la reducción de probabilidad de ocurrencia de error de tipo I, en tal sentido, también existen diferencias entre los instrumentos empleados, específicamente en la prueba de estilos de afrontamiento. Por otro lado, una explicación pragmática permite la comprensión entre la diferencia entre los hallazgos, se establece en torno al cumplimiento de metas de los estudiantes que posibilita el acceso a nuevos niveles de educación, reforzando la

probabilidad de ocurrencia de utilización dichos estilos de afrontamiento ya sea por la añadidura de estímulos recompensantes o la reducción de estímulos aversivos para los estudiantes preuniversitarios

Con relación al primer objetivo específico basado en identificar los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. De este modo, los resultados señalaron 61.190% de proporción de estudiantes en el nivel moderado, 20.714% en el nivel profundo, y 18.095% en el nivel leve. Por consiguiente, se comprobó la hipótesis de investigación circunscrita en que los estudiantes preuniversitarios mayoritariamente presentan un nivel moderado de estrés académico en una academia de Lima Este. . De esta manera, confirmaron que estudios previos confirmaron los hallazgos como Quito (2022) que analizaron la frecuencia de los niveles de estrés académico en estudiantes preuniversitarios y encontraron mayor proporción del nivel moderado (n=52, 65%) seguido del nivel severo (n=28, 35%) y nivel leve (n=0, 0%). De igual modo, se confirmaron los hallazgos mediante el estudio de Abuid y Hurtado (2017) quienes analizaron la frecuencia de los niveles de estrés en estudiantes preuniversitarios e identificaron que existe mayor prevalencia en el nivel moderado (n=108, 86.4%), seguido del nivel leve (n=10, 8%) y profundo (n=7, 5.6%).

A pesar de las disidencias metodológicas como la ubicación geográfica de los estudiantes y las características de la preparación para el examen de admisión en Lima Este, donde existe escasas vacantes y amplia población de postulantes mientras que en provincias se presentó un escenario opuesto conformado por más vacantes que postulantes. La razón de la similitud entre los hallazgos de la mayor proporción del nivel moderado en los estudiantes pre universitarios radica en que el entorno académico constituye una fuente de contingencias entre el actuar de los individuos vs. la competitividad para acceder a una plaza universitaria, posibilitando una necesidad

creciente de ser competentes para aprender una multitud de materias, y la escasa oferta de exámenes de admisión, representan que los individuos adquieran cierto grado de estrés para adaptarse a su nuevo ambiente. En ese sentido, la propuesta teórica del estrés académico de Barraza (2006) permite dilucidar en qué aspectos y síntomas se pueden ejercer estrategias para reducir los niveles hacia categorías leves, delimitando una teoría que permite explicar los mecanismos subyacentes con base a la sintomatología y las deficiencias que existen en los individuos para equiparar el repertorio de conductas vs. las demandas de su entorno.

En lo que respecta al segundo objetivo específico desarrollado en identificar los estilos de afrontamiento en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Los hallazgos señalaron que el 68.905% presentaron un estilo de afrontamiento enfocado en el problema, 22.619% percibieron que tienen un estilo de afrontamiento enfocado en la emoción, y el 6.190% consolidaron su presencia de afrontamiento evitativo. En consecuencia, se comprobó la hipótesis basada en que los estudiantes preuniversitarios mayoritariamente presentan un estilo de afrontamiento enfocado en el problema en una academia de Lima Este. Los estudios previos han demostrado que los resultados son corroborados por Abuid y Hurtado (2017), donde encontraron que un estilo de afrontamiento enfocado en el problema tuvo mayor proporción de estudiantes universitarios (n=54, 43.2%) seguido del estilo de afrontamiento basado en la evitación (n=37, 29.6%) y el estilo de afrontamiento basado en la expresión emocional abierta (n=23, 15.2%). Por otro lado, también fueron confirmados por Rojas (2022) destacó que el estilo de afrontamiento enfocado en el problema tuvo mayor proporción dispersa (24.90%), el estilo de afrontamiento basado en la emoción (22.90%) y, por último, el estilo de afrontamiento evitativo (20.83%).

El sentido del aparente consonancia entre los hallazgos radica en que el estilo de afrontamiento enfocado en el problema pone un marcha una serie de procesos cognitivos de

valoración de las alternativas que los estudiantes pre universitarios disponen para afrontar las adversidades o escenarios que excedan las capacidades desarrolladas, por lo tanto implica la planificación para gestionar los estresores en su vida académica y la supresión de actividades con alto grado de exigencia, y distribución de sus horarios en función a la complejidad de las tareas (Carver et al., 1989). Por otro lado, las discrepancias metodológicas se situaron en consideración del contexto y la región geográfica del presente estudio con los antecedentes, lo cual implica un alto grado de validez externa y posicionamiento del estilo de afrontamiento enfocado en el problema como componente directriz de la explicación de acerca de cómo los estudiantes gestionan los índices de estrés. En consideración a ello, el modelo trifásico de los estilos de afrontamiento propuestos por Carver et al. (1989) se han situado en torno a la presencia de actividad de los estudiantes ya que abordan directamente el problema y la fuente de estrés, permitiendo asumir una coherencia con la toma de decisiones en sus actividades diarias dirigidas a fortalecer su rendimiento en los exámenes de admisión.

En correspondencia con el tercer objetivo específico desarrollado en comparar los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia. Los hallazgos indicaron que existen diferencias significativas del estrés académico según sexo mientras que no hubo diferenciación del estrés académico según edad y el tiempo de permanencia. Por este modo, se comprobó parcialmente la hipótesis basada en que existen diferencias significativas de los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia. Estudios previos han confirmado. Estudios previos confirmaron los hallazgos como el de Chandraprakash et al. (2020), quienes identificaron diferencias significativas del estrés relacionado a las pruebas ( $p=0.003$ ) y los grupos ( $p=0.002$ ) según sexo. En contraparte, los reportes



de Gustems-Carnicer et al. (2019) contradijeron los hallazgos referentes a la edad, de esta manera, los rangos de edad se asociaron significativamente a los niveles de estrés académico. No obstante, no se identificaron reportes con similitudes metodológicas que abordan el análisis de las diferencias entre los grupos de los tiempos de permanencia.

Por lo tanto, las discrepancias entre los hallazgos se sitúan en que el estrés académico representa la puesta en marcha de una serie de estrategias de afrontamiento divergentes entre hombres y mujeres, en esa medida, los hombres tienden a realizar ejercicio para atenuar los niveles de estrés mientras que las mujeres prefirieron solicitar apoyo social y comunicación bidireccional frente a la desproporción entre las capacidades adquiridas y las dificultades percibidas. En ese sentido, se observaron discrepancias metodológicas entre el presente estudio con hallazgos previos, ya que se observó distintas proporciones muestrales para garantizar la potencia estadísticas de las pruebas de contraste de hipótesis, y las regiones geográficas dado que en el estudio de Gustems-Carnicer et al. (2019) se analizó una muestra de estudiantes españoles que reciben una educación primaria y secundaria orientada hacia la obtención de una plaza universitaria frente a la excesiva demandas de carreras técnicas o especializadas, denotando la diada de escasa demanda de plazas universitarias frente a un alto nivel de oferta, por lo tanto, no existe una exigencia creciente en la postulación tanto en hombres como mujeres (Marco-Ahulló et al., 2022). Por esta razón, Barraza (2006) destaca que las diferencias intersexuales son factores que posibilitan diferencias en las formas cómo se gestiona el desequilibrio sistémico y la valoración de las capacidades personales para afrontar las actividades académicas de los individuos.

En relación al cuarto objetivo específico descrito en torno a comparar los estilos de afrontamiento en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad

y tiempo de permanencia. Los resultados indicaron que hubo diferencias significativas en el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción según sexo, sin embargo, no se manifestaron diferencias según edad y tiempo de permanencia; por otro lado, no hubo diferencias significativas de los estilos de afrontamiento enfocados en el problema y el estilo de afrontamiento evitativo según sexo, edad y tiempo de permanencia. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis planteada como que existen diferencias significativas de los estilos de afrontamiento al estrés en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, sexo, edad y tiempo de permanencia. Los reportes previos contradijeron los hallazgos del presente estudio ya que Chandraprakash et al. (2020) no identificaron diferencias significativas del estilo de afrontamiento enfocado en la emoción según sexo ( $p=0.340$ ), los estilos de afrontamiento centrado en el problema tuvieron diferencias significativas según sexo ( $p=0.05$ ), y los estilos de afrontamiento centrados en la evitación se diferenciaron significativamente según sexo ( $p=0.04$ ).

La razón de la discrepancia entre los hallazgos podría encontrar sentido en la forma cómo los hombres y mujeres gestionan las emociones y abordan las problemáticas en torno al estrés académico, ya que la forma en cómo el sexo masculino decide enfrentar la diferenciación entre las capacidades percibidas y las demandas solicitadas tiene menor implicancia en comparación con las mujeres, quienes afrontan las dificultades dirigidas hacia la expresión de las emociones para evitar la acumulación de tensión y ejercer actividades efectivas de reducción de malestar psicológico (Berrios et al., 2020). En contraparte, se estableció que la edad y el tiempo de permanencia no representó un factor diferenciador entre los estilos de afrontamientos de los estudiantes preuniversitarios en la medida que la topografía de los estresores y las demandas fueron igualmente expuestas a los estudiantes independientemente al proceso de maduración de los

individuos y la cantidad de tiempo que se encuentren en el proceso de examen de admisión hacia el ingreso a una universidad.

Secuencialmente, en el análisis del quinto objetivo específico situado en establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Los hallazgos indicaron que existe relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento enfocado en el problema y los síntomas comportamentales del estrés académico, en contraparte, no hubo relación significativa entre el estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas físicos y síntomas psicológicos del estrés académico. Por lo tanto, no se comprobó la hipótesis basada en que existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Por lo tanto, estudios previos han corroborado los hallazgos como Linares y Mescua (2022) señalaron que existe correlación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento centrado en el problema con los síntomas comportamentales ( $r=-0.257, p<0.05$ ). Asimismo, otro estudio como el de Rojas (2022) señaló que no existe relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento centrado en el problema con los síntomas comportamentales de estrés académico en estudiantes de una institución educativa estatal con preparación para la universidad ( $rho=-0.012; p=0.899$ ).

La razón entre las disimilitudes de los resultados se encuentra en torno a los diferentes contextos de estudio en que se encuentran los estudiantes ya que en el entorno educativo regular no existen factores de presión que estimulan la competencia entre los pares, por el contrario, en la academia pre universitaria cuyo propósito es establecer el ingreso directo a la universidad concerniente a la culminación del periodo de educación básica regular (Romero y Mosqueda,

2022). Sin embargo, en un plano metodológico, la estimación no proporcional de los tamaños de muestra entre los estudios impidió que los hallazgos presenten un alto grado de replicabilidad ya que no se posibilitó condiciones controladas entre los mismos, denotando la necesidad de trasladar los atributos metodológicos a otros escenarios. De esta manera, son explicados desde la propuesta de Carver et al. (1989), quienes teorizaron que el estilo de afrontamiento centrado en el problema tiene una implicancia directa para atenuar los efectos de los síntomas comportamentales de un proceso de estrés académico ya que se establece como una secuencia activa dirigida hacia incrementar los esfuerzos para apartar o evitar las fuentes de estrés y atenuar los efectos negativos en los individuos.

En referencia al análisis del sexto objetivo específico cimentado en establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Los resultados indicaron que existe relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción y los síntomas comportamentales del estrés académico, en contraparte, no hubo relación significativa entre el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción con los síntomas físicos y síntomas psicológicos del estrés académico. Por consiguiente, no se aceptó la hipótesis basada en que existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. De esta manera, los antecedentes han corroborado la información, Rojas (2022) realizó un estudio donde identificó que existe una relación significativa y directa entre el estilo de afrontamiento centrado en la emoción y los síntomas comportamentales del estrés académico en estudiantes de una institución educativa estatal con preparación para la universidad ( $Rho=0.222$ ;  $p=0.020$ ). Por otro lado, Quito (2022) señaló que no existe una correlación significativa entre el

estilo de afrontamiento centrado en la emoción y los síntomas comportamentales de estrés académico ( $Rho=0.100$ ;  $p=0.379$ ).

Por dicha razón, el contraste entre los datos pudo encontrar sentido en que el estilo de afrontamiento emocional puede fortalecer la autoconfianza y la creencia en la capacidad de manejar situaciones estresantes, asimismo, el predominio del estilo de afrontamiento basado en la emoción implica el buscar apoyo social para lidiar con el estrés, de esta manera, puede actuar como un amortiguador contra los síntomas comportamentales del estrés, ya que brinda un espacio para compartir preocupaciones y recibir ayuda (Bautista et al., 2022; Carver et al., 1989). Asimismo, otra razón de discrepancia metodológica podría instaurarse en el margen del tamaño muestral y la selección no probabilística de los estudiantes preuniversitarios, lo cual representa sus debilidades para ejercer una adecuada representatividad de los datos hacia la muestra del estudio. En ese sentido, la propuesta teórica de Carver et al. (1989) indica que un predominio del estilo de afrontamiento emocional enmarca una serie de estrategia que sirven como factores atenuantes para evitar la aparición y severidad de los síntomas de estrés académico en estudiantes universitarios de Lima Este.

En relación al séptimo objetivo específico descrito en establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés evitativo y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. Los resultados indicaron que existe relación significativa y débil entre el estilo de afrontamiento evitativo con los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés académico. De esta manera, se comprobó la hipótesis basada en que existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento evitativo y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este. De esta manera, estudios previos como Linares y Mescua (2022) señalaron que existe relación significativa y

directa entre los síntomas de estrés académico y el estilo de afrontamiento evitativo ( $r=0.650$ ;  $p<0.05$ ) en estudiantes de secundaria de una institución privada de Lima Norte. En contraparte, Rojas (2022) observó que no existe relación significativa y de dirección positiva entre el estilo de afrontamiento centrado en la evitación con los síntomas de estrés en estudiantes de una institución educativa estatal con preparación para la universidad ( $r=0.042$ ;  $p=0.667$ ).

Por consiguiente, la razón entre los hallazgos permite establecer que la evitación es un mecanismo eficiente para alejar a los individuos de experimentar el alcance de sus emociones y su toma de decisiones para abordar problemas de desequilibrio sistémico de las dificultades de las demandas y las capacidades percibidas, de esta manera, evitando la confrontación y reduciendo la influencia de los síntomas físicos, comportamentales y psicológicos de los individuos (Fuster-Guillén et al., 2021). En un plano metodológico, la disidencia entre los estudios radica en la ubicación geográfica para evaluar el entendimiento de las demandas del entorno frente a las capacidades de los individuos en un proceso de adaptación a su medio, asimismo, la carencia de delimitación de la validez externa dificulta la replicación del estudio en un entorno metodológicamente similares. Por estas razones, la propuesta de Carver et al. (1989), condensa que el estilo de afrontamiento evitativo facilita los mecanismos para la negación, conductas inadecuadas, y distracción que alejan a los sujetos de la confrontación con las experiencias académicas, teniendo como efecto rebote un despliegue de tensión frente a nuevos entornos demandantes o consecuencias en el rendimiento académico.

## VI. CONCLUSIONES

- 6.1. Existe relación significativa entre el estrés académico con el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción y estilo de afrontamiento evitativo al estrés en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, lo que implica que, en el contexto de estudio, el estrés académico es un factor de riesgo para seleccionar un estilo de afrontamiento enfocado en la emoción y orientado a la evitación.
- 6.2. En el análisis de los niveles de estrés académico, hubo mayor proporción de estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este en el nivel moderado con 61.190% y menor proporción en el nivel leve con 18.095%, implicando que los estudiantes preuniversitarios conducen y gestionan adecuadamente sus niveles de estrés para realizar sus actividades académicas.
- 6.3. En relación a los estilos de afrontamiento, hubo mayor proporción de estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este en el estilo de afrontamiento enfocado en el problema con 68.095% y menor proporción en el estilo de afrontamiento al estrés evitativo con 6.190%, y se colige que existe un predominio de enfocarse en los mecanismos que componen el problema para optar por una estrategia y ejecutarla.
- 6.4. Se encontró diferencias significativas del estrés académico de estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este según sexo con mayor incidencia en mujeres, y no se encontró diferencias significativas del estrés académico de estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este según edad y tiempo de permanencia, lo que implica que el sexo es un factor de riesgo para desarrollar estrés académico.
- 6.5. Con respecto al análisis de los estilos de afrontamiento, se detectó diferencias significativas entre el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción de estudiantes preuniversitarios de

una academia de Lima Este según sexo con mayor puntuación en las mujeres. Asimismo, no hubo diferencias significativas de los estilos de afrontamiento según edad y tiempo de permanencia, de esta manera, se establece el sexo es un factor de riesgo para elegir el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción.

- 6.6. En relación al análisis relacional del estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y el estrés académico de estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, hubo relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas comportamentales, a diferencia de su relación con los síntomas físicos y psicológicos, lo cual implica que mayores niveles de estilo de afrontamiento enfocado en el problema se asocian a menores niveles de estrés académico.
- 6.7. Con referencia al análisis relacional del estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y el estrés académico de estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, hubo relación significativa e inversa entre el estilo de afrontamiento enfocado en el problema con los síntomas comportamentales, a diferencia de su relación con los síntomas físicos y psicológicos, lo cual quiere decir que mayores niveles de estilo de afrontamiento enfocado en la emoción se asocian a menores niveles de estrés académico.
- 6.8. Con respecto al análisis relacional entre del estilo de afrontamiento al estrés evitativo y el estrés académico, hubo relación significativa entre el estilo de afrontamiento al estrés evitativo con los síntomas físicos, síntomas psicológicos y síntomas comportamentales, de esta manera, el emplear un estilo de afrontamiento al estrés evitativo es un factor de riesgo para desarrollar síntomas físicos, psicológicos y comportamentales.



## VII.RECOMENDACIONES

- 7.1. En primer lugar, se sugiere la redacción de un informe escrito de los hallazgos más relevantes del estudio en cada caso particular según los requerimientos de su unidad de bienestar preuniversitaria o la asistencia de apoyo psicológico para establecer la importancia de los estilos de afrontamiento en la reducción de los niveles de estrés.
- 7.2. En segundo lugar, se propone la creación de un programa didáctico y educativo orientado exclusivamente a los padres dentro de la institución basado en sesiones de atenuación de los indicadores de estrés académico. De esta forma, dicho programa se enfocaría en proporcionar orientación acerca de la relevancia de fomentar una interacción familiar saludable, destacando su contribución positiva en la mejora de las relaciones intrafamiliares, incluyendo la comunicación efectiva y el apoyo emocional entre todos los miembros del núcleo familiar.
- 7.3. En tercer lugar, se sugiere establecer talleres o tópicos en las unidades de apoyo socioeducativo para los estudiantes universitarios con la premisa de incrementar la probabilidad de ocurrencia de un determinado estilo de afrontamiento que, resulta muy útil para atenuar los factores de estrés académico.
- 7.4. En cuarta instancia, se sugiere desarrollar talleres y/o programas psicológicos segmentados en las características fenotípicas y psicosociales de los estudiantes universitarios según el sexo, propiciando óptimos estándares de eficiencia y eficacia para la reducción de los síntomas de estrés académicos en estudiantes preuniversitarios.
- 7.5. En quinta instancia, se recomienda realizar intervenciones psicoeducativas para la instauración del estilo de afrontamiento centrado en el problema para reducir los niveles de síntomas comportamentales del estrés académico en estudiantes preuniversitarios.

- 7.6. En sexta instancia, se recomienda desarrollar estimulación de los estilos de afrontamiento enfocados en la emoción mediante pautas, guías didácticas y apoyo en tutoría para reducir los niveles de síntomas comportamentales en estudiantes preuniversitarios.
- 7.7. Finalmente, se establece que se implementen campañas escolares organizadas por líderes de las comunidades estudiantiles para reducir y manifestar los aspectos positivos y negativos de la utilización de los estilos de afrontamiento evitativo en estudiantes preuniversitarios.

## VIII. REFERENCIAS

- Abuid, D., & Hurtado, F. (2017). *Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Arequipa* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de San Pablo]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de San Pablo. <http://repositorio.ucsp.edu.pe/handle/UCSP/15533>
- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18(3), 91–93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Asencio, A. (2015). *Resiliencia y estilos de afrontamiento en mujeres con cáncer de mama en un hospital estatal de Chiclayo 2013* [Tesis de Licenciatura. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <https://tesis.usat.edu.pe/xmlui/handle/20.500.12423/336>
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Estrés*. Diccionario conciso de Psicología
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicológiccientífica.com*, 8(17). <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicológiccientífica.com*, 8(17).
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicológiccientífica.com*, 9(10).

- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 270-289.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21. Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN.  
[https://www.ecorfan.org/libros/Inventario\\_SISCO\\_SV-21/Inventario\\_sist%C3%A9mico\\_cognoscitivista\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_estr%C3%A9s.pdf](https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf)
- Bautista Hernández, G., Vera Noriega, J. Á., Machado Moreno, F. A., & Rodríguez Carvajal, C. K. (2022). Depresión, desregulación emocional y estrategias de afrontamiento en adolescentes con conductas de autolesión. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 137-150.  
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/3708>
- Bedoya, Matos y Zelaya (2012). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima. *Revista de Neuropsiquiatría*, 77(4).  
<http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RNP/article/view/2195/2170>
- Berrío, N. & Mazo R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 53-108.
- Berrios, M. P., Martos Montes, R., & Martos Luque, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Know and share psychology*, 1(4), 229-240. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.  
<https://doi.org/10.1007/bf00844267>

- Carver, Ch., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Cassaretto, M., & Chau, C. (2016). Afrontamiento al Estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en Universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación E Avaliação Psicológica*, 42(2), 95–109. [https://doi.org/10.21865/ridep42\\_95](https://doi.org/10.21865/ridep42_95)
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6849/6983>
- Chandraprakash, P., Suresh, V. C., Kumar, A., & Silvia, C. R. W. D. (2020). Assessment of academic stress and its correlation with self-efficacy and coping style among undergraduate medical students. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 1(1), 12-25. [https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp\\_106\\_19](https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_106_19)
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cuenca, N., Robladillo, L., Meneses, M., & Suyo-Vega, J. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios latinoamericanos: Revisión Sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689-695. <https://biblat.unam.mx/hevila/Archivosvenezolanosdefarmacologiayterapeutica/2020/vol39/no6/3.pdf>
- Díaz, Y. (2008). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1), 1-17 <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n1/hmc070110.pdf>

- Dominguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251–254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse education today*, 68, 226-231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Escobar, E. R., Soria, B. W., López, G. F., & Peñafiel, D. (2018). Manejo del estrés académico: revisión crítica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(8). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html?fb>
- Espinoza, A., Pernas, I., & González, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Revista de Humanidades Médicas*, 18(3), 697-717. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Farhat, S., Hussain, M., Kumar, T., Goodarzi, A., & Assefa, Y. (2022). The core of self-assessment and academic stress among EFL learners: the mediating role of coping styles. *Language Testing in Asia*, 12(21), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00170-9>
- Fuster-Guillén, D., Ocaña-Fernández, Y., & Norabuena Figueroa, R. P. (2021). Estilos de afrontamiento al estrés influyentes en la solución de problemas sociales en estudiantes universitarios en aislamiento social por COVID 19. *AVFT – Archivos Venezolanos De*

- Farmacología Y Terapéutica*, 40(4).  
[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/23039](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/23039)
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcraw-Hill
- Holmes, T. H. & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Huaquin V. & Loaiza R. (2004) Exigencias académicas y estrés en las carreras de la facultad de medicina de la universidad austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 30, 39-59.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052004000100003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052004000100003&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Díaz, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 21(2), 1-19.  
<https://doi.org/10.18270/chps.v2021i2.3917>
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Levy, A. (2011). PENTA: Modelo sistémico cognitivo de la estrategia. Formulación e implementación. *AD-minister*, 18(enero-junio), 5-26.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3223/322327249001.pdf>

- Leyva, K., & Huamán, S. (2021). *Inteligencia emocional y salud mental en el contexto de la pandemia COVID-19 en una muestra de adolescentes peruanos* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/4655>
- Linares, J., & Mescua, C. (2022). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12468>
- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., y Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43, 845-851. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/c3b39dbc-1c3a-4ca8-8ddc-d77db59ffe13/content>
- Martín I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/117/119>
- Mejía-Zambrano, H., & Ramos-Calsín, L. (2022). Prevalencia de los principales trastornos mentales durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 85(1), 72-82. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v85n1/0034-8597-rnp-85-01-72.pdf>
- Moral, J. y Martínez, J. (2009). Reacción ante el diagnóstico de cáncer en un hijo: estrés y afrontamiento. *Psicología y Salud*. 19(2). 189-196. <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/628/1094>
- Olivas-Ugarte, L. O. O., Morales-Hernández, S., & Solano-Jáuregui, M. K. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en



- universitarios peruanos. *Propósitos Y Representaciones*, 9(2).  
<https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Organización Mundial de la Salud (2018). Estrés laboral es una carga para los individuos, los trabajadores y las sociedades. *OPS/OIT*.  
[https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11973:workplace-stress-takes-a-toll-on-individuals-employers-and-societies&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11973:workplace-stress-takes-a-toll-on-individuals-employers-and-societies&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0)
- Ostiguín, R. (2007). Análisis de las bases teóricas del modelo de sistemas de Betty Neuman. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 44-48.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821005.pdf>
- Peñaherrera, T. (2022). *Relación de los estilos de afrontamiento con los niveles de estrés académico en estudiantes de bachillerato del Cantón Salcedo* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.  
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3578>
- Pérez, C., Morales, H. y Wetzell, M. (2002). Estilos de afrontamiento y estatus performance en un grupo de pacientes oncológicos hospitalizados. *Revista de Psicología de la PUCP*, 20, 93 - 131. <https://doi.org/10.18800/psico.200201.005>
- Quito, N. (2022). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la región Callao, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101590>

- Rojas, L. (2022). *Estrés académico y estilos de afrontamiento durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes de un colegio estatal de Santa Eulalia* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12339>
- Romero, R., y Mosquera, M. (2022). Resiliencia y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes preuniversitarios de Lima metropolitana en tiempos de COVID-19. *Revista de Investigación*, 46(108), 267-282. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i108.1178>
- Rubiños, (2012). Estrés, Ansiedad y Estilos de Afrontamiento de Padres con Hijos Internos en Unidad de Cuidados Intensivos. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*. 1(1). 15-33. <http://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/34/29>
- Saldaña Orozco, C., Fierros Lara, A. L., & Madrigal Torres, R. (2023). Prevalencia de síntomas de estrés en estudiantes universitarios en confinamiento. *Universidad Y Sociedad*, 15(4), 285-293. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3979>
- Sánchez, B., Capacha, A., Capcha, M., Quispe, D., & Reza, S. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios en contexto de la pandemia por covid-19: una revisión sistemática. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11279-11290. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1167](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1167)
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma

- Santos, J. (2017). *Prevalencia de estrés académico y factores asociados en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Cuenca, 2016* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/26542>
- Schaufeli, W., y Greenglass, E. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16(1), 501-510. <https://doi.org/10.1080/08870440108405523>
- Selye, H. (1964). *From dream to discovery. On being a scientist*. McGraw-Hill.
- Serrano, M. y Flores, M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 221-230. <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/806/1461>
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022193728205>
- Ticona, S., Paucar, G. y Llerena, G. (2010). Nivel de estrés y Estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería UNSA Arequipa. *Enfermería Global*, 19(1). <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/107181/101851>
- Torrejón, C. (2011). *Ansiedad y Afrontamiento en Universitarios migrantes* [Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/689>

- Virto-Farfán, H., Ccahuana, F., Loayza, W., Cornejo, A., Sánhcez, D., Cedeño, M., Virto, C., & Tafet, G. (2021). Estrés, ansiedad y depresión en la etapa inicial del aislamiento social por COVID-19 Cusco-Perú. *Revista Científica de Enfermería*, 10(3), 5-21.  
<https://revista.cep.org.pe/index.php/RECIEN/article/view/76>
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1170017>
- Weiner, B. (Ed.). (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.

## **IX. ANEXOS**

Anexo A. Matriz de Consistencia

<b>Título: “Síntomas de estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Este”</b>			
<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Método</b>
<i>General</i>	<i>General</i>	<i>General</i>	<i>Tipo de investigación</i>
¿Existe relación entre estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Este?	Determinar las relaciones entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	H <sub>0</sub> : Existen relaciones inversas entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	Básica, no experimental, relacional.
	<i>Específicos</i>	<i>Específicas</i>	<i>Participantes</i>
	Identificar los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	H <sub>1</sub> : Los estudiantes preuniversitarios mayoritariamente presentan un nivel moderado de estrés académico en una academia de Lima Este.	420 entre hombres y mujeres
	Identificar los estilos de afrontamiento en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	H <sub>2</sub> : Los estudiantes preuniversitarios mayoritariamente presentan un estilo de afrontamiento enfocado en el problema en una academia de Lima Este.	<i>Instrumentos</i>
	Comparar los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia.	H <sub>3</sub> : Existen diferencias significativas de los niveles de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario SISCO</li> <li>• Cuestionario COPE</li> </ul>
	Comparar los estilos de afrontamiento en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, según sexo, edad y tiempo de permanencia.	H <sub>4</sub> : Existen diferencias significativas de los estilos de afrontamiento al estrés en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este, sexo, edad y tiempo de permanencia.	
	Establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	H <sub>5</sub> : Existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en el problema y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	
	Establecer la relación entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	H <sub>6</sub> : Existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés enfocado en la emoción y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	

	Establecer la relación entre el estilo de afrontamiento evitativo y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	H7: Existe una relación inversa entre el estilo de afrontamiento al estrés evitativo y las dimensiones de estrés académico en los estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.	
--	--	---	--

## Anexo B. Consentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título:** Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Este

**Institución:** Universidad Nacional Federico Villarreal

**Propósito del estudio:** Determinar las relaciones entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.

**Procedimientos:** Los padres o cuidadores del menor debe dar la aceptación expresa de la inclusión del menor para su participación en la ejecución de una encuesta que refleja las frases o expresiones que puede utilizar para describir sus sentimientos, pensamientos y conductas que pueda tener; además, se le aplicará una breve ficha demográfica que complementará la información general. El total de tiempo estimado es de aproximadamente 30 minutos.

**Riesgos:** No se esperará ningún riesgo por participar en este estudio.

**Beneficios:** No recibiré ningún beneficio directo.

**Costos:** No deberé pagar, ni recibiré ningún incentivo económico por participar en el estudio.

**Confidencialidad:** La información que brinde será estrictamente confidencial, permanecerá en absoluta reserva y será utilizada sólo con fines de la investigación.

**Derechos del participante:** Los padres o cuidadores brindarán la participación de su menor en este estudio es voluntaria, si durante la evaluación debiera interrumpirla o no continuar puede hacerlo, sin que con ello tenga alguna consecuencia negativa para los apoderados o el menor.

Además, puedo solicitar información sobre los resultados de este estudio luego que haya concluido, contactando a la responsable del estudio, puede llamar al +51 933092210 (Psi. Geraldine) o al correo electrónico [roblesmg4807@gmail.com](mailto:roblesmg4807@gmail.com).



**CONSENTIMIENTO**

Acepto voluntariamente dar la autorización para que mi menor hijo(a) pueda participar en este estudio. Comprendo el procedimiento y acepto la divulgación estadística con fines científicos. También, entiendo que puedo decidir no participar. Si decido dar la autorización para la participación, informaré al menor que puede retirarse en cualquier momento.

.....  
Firma del encuestador(a)

Nombre: \_\_\_\_\_

DNI: \_\_\_\_\_

.....  
Firma del padre/madre o apoderado(a)

Nombre: \_\_\_\_\_

DNI: \_\_\_\_\_

Lima, ..... de ..... del 2023

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título:** Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Este

**Institución:** Universidad Nacional Federico Villarreal

**Propósito del estudio:** Determinar las relaciones entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de una academia de Lima Este.

**Procedimientos:** Se me ha informado que he sido seleccionado para participar en este estudio y si decido participar, tengo que responder ante un personal especializado, frases o expresiones que puedo utilizar para describir mis sentimientos, pensamientos y conductas que pueda tener; además, se me aplicará una breve ficha demográfica que complementará la información general. El total de tiempo estimado es de aproximadamente 30 minutos.

**Riesgos:** No se esperará ningún riesgo por participar en este estudio.

**Beneficios:** No recibiré ningún beneficio directo.

**Costos:** no deberé pagar, ni recibiré ningún incentivo económico por participar en el estudio.

**Confidencialidad:** La información que brinde será estrictamente confidencial, permanecerá en absoluta reserva y será utilizada sólo con fines de la investigación.

**Derechos del participante:** Mi participación en este estudio es voluntaria, si durante la evaluación debiera interrumpirla o no continuar puedo hacerlo, sin que con ello tenga alguna consecuencia negativa para mí.

Además, puedo solicitar información sobre los resultados de este estudio luego que haya concluido, contactando a la responsable del estudio, puede llamar al +51 933092210 (Psi. Geraldine) o al correo electrónico [roblesmg4807@gmail.com](mailto:roblesmg4807@gmail.com).

**CONSENTIMIENTO**

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Comprendo el procedimiento y acepto la divulgación estadística con fines científicos. También, entiendo que puedo decidir no participar. Si decido participar sé que puedo retirarme en cualquier momento.

..... Firma del encuestador(a)	..... Firma del(a) encuestado(a)
Nombre: _____	Nombre: _____
DNI: _____	DNI: _____

Lima, ..... de ..... del 2023

## Anexo C. Instrumentos de medición

Inventario SISCO de Estrés Académico

¿Con qué frecuencia se le presentaron los siguientes síntomas, el semestre pasado, cuando usted estaba estresado?

Síntomas físicos	N	CN	AV	CS
Problemas Digestivos (indigestión, diarrea o estreñimiento)				
Fatiga o cansancio crónico				
Hiperventilación (respiración rápida)				
Falta de aire o sensación de sofocación				
Síntomas Psicológicos	N	CN	AV	CS
Disminución de la memoria				
Temor, Miedo o Pánico,				
Inquietud y Nerviosismo,				
Preocupación excesiva				
Pensamiento catastrófico (todo va a salir mal)				
Dificultad para concentrarse				
Lentitud de pensamiento				
Sensación de inseguridad				
Crisis de angustia o ansiedad				
Irritabilidad, enojo o furia constante o descontrolada				
Pensamiento desorientado				
Sensación de tener la mente vacía				
Bloqueo mental				
Síntomas comportamentales	N	CN	AV	CS
Deseos de gritar, golpear o insultar.				
Cambios de humor constantes				
Comer en exceso o dejar de hacerlo				
Tomar bebidas de contenido alcohólico				
Fumar con mayor frecuencia				
Tendencia a ir de un lado a otro sin razón				
Retraimiento o aislamiento de los demás				
Apatía en la forma de vestir o arreglarse.				

### Inventario de Afrontamiento COPE

Estamos interesados en la forma en que las personas responden cuando tienen que hacer frente a acontecimientos difíciles o estresantes en sus vidas. Hay muchas formas de intentar manejar el estrés. Este cuestionario le pide que indique lo que generalmente hace y siente cuando experimenta acontecimientos estresantes. Obviamente, sucesos diferentes provocan respuestas algo diferentes, pero piense acerca de lo que hace habitualmente cuando está bajo un estrés intenso.

Entonces responda a cada uno de los siguientes ítems marcando el número que corresponda, utilizando las opciones de respuesta que se presentan abajo. Por favor, intente responder a cada ítem de forma separada a los demás.

Elija sus respuestas cuidadosamente, y responda de la forma más sincera que le sea posible. Por favor responda todos los ítems. No hay respuestas correctas o incorrectas, de modo que elija la respuesta que más se le ajuste a USTED, no la que usted piense que la mayoría de la gente diría o haría. Indique lo que USTED habitualmente hace cuando experimenta un acontecimiento estresante.

1 = No suelo hacer esto en absoluto

2 = Suelo hacer esto un poco

3= Suelo hacer esto moderadamente

4= Suelo hacer esto mucho

Afirmaciones	1	2	3	4
1. Intento desarrollarme como persona como resultado de la experiencia.				
2. Me concentro en el trabajo u otras actividades sustitutivas para alejar el tema de mi mente.				
3. Me altero y dejo aflorar mis emociones.				
4. Intento conseguir consejo de alguien sobre qué hacer.				
5. Concentro mis esfuerzos en hacer algo acerca de la situación.				

6. Me digo a mí mismo: “Esto no es real”				
7. Confío en Dios.				
8. Me río acerca de la situación.				
9. Admito que no puedo con ello y dejo de intentarlo.				
10. Me disuado a mí mismo de hacer algo con demasiada rapidez.				
11. Hablo de mis sentimientos con alguien.				
12. Consumo alcohol o drogas para sentirme mejor				
13. Me acostumbro a la idea de lo que sucedió.				
14. Hablo con alguien para saber más acerca de la situación.				
15. Evito distraerme con otros pensamientos o actividades.				
16. Sueño despierto con otras cosas diferentes.				
17. Me altero y soy realmente consciente de la situación.				
18. Pido la ayuda de Dios.				
19. Hago un plan de acción.				
20. Hago bromas sobre la situación				
21. Acepto que ha sucedido y que no puede cambiarse.				
22. Demoro hacer algo sobre el tema hasta que la situación lo permita.				
23. Intento conseguir apoyo emocional de amigos o familiares.				
24. Simplemente abandono en el intento de lograr mi objetivo.				
25. Tomo medidas adicionales para intentar librarme del problema.				
26. Intento evadirme un rato bebiendo alcohol o tomando drogas.				
27. Me niego a creer que haya sucedido.				
28. Dejo aflorar mis sentimientos.				
29. Intento verlo de una forma diferente, para que parezca más positivo.				
30. Hablo con alguien que pudiera hacer algo concreto acerca del problema.				

31. Duermo más de lo habitual.				
32. Intento encontrar una estrategia acerca de qué hacer.				
33. Me concentro en el manejo del problema y si es necesario aparto otros temas un poco.				
34. Consigo la compasión y comprensión de alguien.				
35. Bebo alcohol o tomo drogas para pensar menos en ello.				
36. Bromeo sobre ello				
37. Renuncio a intentar lograr lo que quiero.				
38. Busco algo bueno en lo que está sucediendo.				
39. Pienso acerca de cómo podría manejar mejor el problema.				
40. Actúo como si realmente no hubiera sucedido				
41. Me aseguro de no empeorar las cosas por actuar demasiado pronto.				
42. Intento evitar que otras cosas interfieran con mis esfuerzos de manejar la situación.				
43. Voy al cine o veo la televisión para pensar menos en ello.				
44. Acepto la realidad del hecho que ha sucedido.				
45. Pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron.				
46. Siento un gran malestar emocional y me encuentro expresando estos sentimientos un montón.				
47. Llevo a cabo una acción directa en torno al problema.				
48 Intento encontrar consuelo en la religión.				
49. Me obligo a mí mismo a esperar el momento oportuno para hacer algo.				
50. Hago bromas de la situación.				
51. Reduzco la cantidad de esfuerzo que dedico a resolver el problema.				
52. Hablo con alguien acerca de cómo me siento				
53. Utilizo alcohol o drogas para ayudarme a superarlo.				
54. Aprendo a vivir con ello.				
55. Dejo de lado otras actividades para concentrarme en el problema.				
56. Pienso profundamente acerca de qué pasos tomar.				

57. Actúo como si nunca hubiera ocurrido.				
58. Hago lo que hay que hacer, paso a paso.				
59. Aprendo algo de la experiencia.				
60. Rezo más de lo habitual.				



## Anexo D. Propiedades psicométricas del inventario de estrés académico SV-21

**Tabla 1***Análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del inventario de estrés académico*

Modelos	$\chi^2$ (gl)	CMIN	CFI	TLI	RMSEA
Modelo trifactorial	601.444(272)	2.211	0.911	0.902	0.054
Modelo general	662.512(275)	2.410	0.895	0.885	0.058

*Nota.*  $\chi^2$ : chi cuadrado; gl: grados de libertad; CMIN: chi cuadrado sobre grados libertad; CFI: índice de ajuste comparativo; TLI: índice de Tucker-Lewis; RMSEA: raíz de la media cuadrática del error de aproximación.

**Tabla 2***Índices de homogeneidad del inventario de estrés académico*

Dimensiones	Reactivos	IH
Síntomas físicos	i1	0.272
	i2	0.268
	i3	0.326
	i4	0.423
Síntomas psicológicos	i5	0.288
	i6	0.293
	i7	0.232
	i9	0.350
	i10	0.396
	i11	0.541
	i12	0.387
	i13	0.291

	i14	0.444
	i15	0.561
	i16	0.560
	i17	0.377
	i18	0.245
	i19	0.266
	i20	0.411
Síntomas comportamentales	i21	0.169
	i22	0.290
	i23	0.449
	i24	0.420
	i25	0.066

*Nota.* IH: índice de homogeneidad

**Tabla 3**

*Cargas factoriales, significancia y análisis de fiabilidad del inventario de estrés académico*

Dimensiones	Reactivos	$\lambda$	95% LI	95% LS	p	Fiabilidad
Síntomas físicos	I1	0.412	0.283	0.535	0.001	$\alpha = 0.553$
	I2	0.420	0.276	0.549	0.001	IC 95%
	I3	0.402	0.292	0.505	0.001	$\omega = 0.552$
	I4	0.643	0.503	0.757	0.001	IC 95% [0.484-0.621]
Síntomas psicológicos	I5	0.357	0.239	0.476	0.001	$\alpha = 0.769$
	I6	0.335	0.231	0.433	0.001	IC 95%
	I7	0.282	0.161	0.392	0.001	[0.734-0.799]

	I9	0.418	0.303	0.522	0.001	
	I10	0.468	0.353	0.558	0.001	$\omega = 0.769$
	I11	0.615	0.518	0.702	0.001	IC 95%
	I12	0.422	0.310	0.524	0.001	[0.737-0.802]
	I13	0.320	0.214	0.41	0.001	
	I14	0.500	0.386	0.618	0.001	
	I15	0.553	0.443	0.656	0.001	
	I16	0.652	0.566	0.739	0.001	
	I17	0.663	0.572	0.753	0.001	
	I18	0.381	0.293	0.466	0.001	
	I19	0.607	0.494	0.714	0.001	$\alpha = 0.570$
	I20	0.534	0.424	0.635	0.001	IC 95%
	I21	0.538	0.434	0.627	0.001	[0.504-0.629]
Síntomas comportamentales	I22	0.535	0.419	0.651	0.001	$\omega = 0.575$
	I23	0.108	0.249	0.027	0.001	IC 95%
	I24	0.225	0.342	0.099	0.001	[0.514-0.635]
	I25	0.230	0.373	0.078	0.001	

*Nota.*  $\lambda$  = Carga factorial de cada ítem; 95% LI: límite inferior al 95% de confianza; 95% LS: límite superior al 95% de confianza;  $p$ : significancia del ítem para la dimensión;  $\alpha$ : Coeficiente Alfa de Cronbach;  $\omega$ : Coeficiente Omega de Mc Donald.

Anexo E. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento al estrés COPE.

**Tabla 3**

*Análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del cuestionario de estilos de afrontamiento*

Modelos	$\chi^2$ (gl)	CMIN	CFI	TLI	RMSEA
Modelo trifactorial	3093.697(1271)	2.434	0.770	0.760	0.059
Modelo general	3518.593(1274)	2.762	0.716	0.705	0.065

*Nota.*  $\chi^2$ : chi cuadrado; gl: grados de libertad; CMIN: chi cuadrado sobre grados libertad; CFI: índice de ajuste comparativo; TLI: índice de Tucker-Lewis; RMSEA: raíz de la media cuadrática del error de aproximación.

**Tabla 4**

*Cargas factoriales, significancia y análisis de fiabilidad del cuestionario de estilos de afrontamiento*

Dimensiones	Reactivos	IH
	i1	0.300
	i14	0.592
	i27	0.535
	i40	0.465
	i2	0.580
Estilo de afrontamiento enfocado	i15	0.540
en el problema	i28	0.527
	i41	0.505
	i3	0.393
	i16	0.448
	i29	0.453
	i42	0.472

	i4	0.233
	i17	0.308
	i30	0.368
	i43	0.303
	i5	0.446
	i18	0.417
	i31	0.528
	i44	0.439
	i6	0.485
	i19	0.499
	i32	0.501
	i45	0.541
	i7	0.313
	i20	0.296
	i33	0.303
	i46	0.285
	i8	0.091
Estilo de afrontamiento enfocado en la emoción	i21	0.179
	i34	0.209
	i47	0.194
	i9	0.440
	i22	0.408
	i35	0.413
	i48	0.384
	i10	0.227
	i23	0.357
	i36	0.249
	i49	0.215
Estilo de afrontamiento evitativo	i11	0.423

i24	0.392
i37	0.327
i12	0.385
i25	0.328
i38	0.458
i50	0.343
i51	0.439
i13	0.209
i26	0.229
i39	0.321

*Nota.* IH: índice de homogeneidad.

**Tabla 5**

*Cargas factoriales, significancia y análisis de fiabilidad del cuestionario de estilos de afrontamiento*

Dimensiones	Reactivos	$\lambda$	95% LI	95% LS	p	Fiabilidad
Estilo de afrontamiento enfocado en el problema	I1	0.152	0.068	0.231	0.001	
	I14	0.386	0.271	0.474	0.001	
	I27	0.350	0.249	0.432	0.001	
	I40	0.311	0.203	0.400	0.001	$\alpha = 0.816$
	I2	0.403	0.307	0.488	0.001	IC 95%
	I15	0.388	0.275	0.480	0.001	[0.789-0.840]
	I28	0.353	0.250	0.451	0.001	
	I41	0.335	0.233	0.426	0.001	$\omega = 0.818$
	I3	0.264	0.157	0.365	0.001	IC 95%
	I16	0.291	0.180	0.384	0.001	[0.793-0.844]
	I29	0.306	0.188	0.415	0.001	
	I42	0.278	0.167	0.377	0.001	
	I4	0.142	0.046	0.230	0.001	

	I17	0.255	0.168	0.341	0.001	
	I30	0.218	0.117	0.305	0.001	
	I43	0.176	0.083	0.263	0.001	
	I5	0.618	0.531	0.704	0.001	
	I18	0.606	0.514	0.688	0.001	
	I31	0.703	0.625	0.779	0.001	
	I44	0.704	0.605	0.791	0.001	
	I6	0.621	0.513	0.712	0.001	
	I19	0.645	0.548	0.724	0.001	
	I32	0.698	0.583	0.792	0.001	
	I45	0.688	0.592	0.772	0.001	
	I7	0.328	0.232	0.423	0.001	
	I20	0.334	0.209	0.448	0.001	
	I33	0.261	0.157	0.359	0.001	
	I46	0.259	0.158	0.353	0.001	$\alpha= 0.770$
	I8	0.016	-0.081	0.116	0.001	IC 95%
	I21	0.102	-0.004	0.209	0.001	[0.736-0.800]
	I34	0.122	0.006	0.234	0.001	
	I47	0.143	0.028	0.259	0.001	$\omega= 0.721$
	I9	0.431	0.282	0.576	0.001	IC 95%
	I22	0.431	0.272	0.585	0.001	[0.684-0.759]
	I35	0.330	0.197	0.460	0.001	
	I48	0.296	0.169	0.413	0.001	
	I10	0.154	0.059	0.248	0.001	
	I23	0.300	0.212	0.388	0.001	
	I36	0.163	0.083	0.252	0.001	
	I49	0.182	0.069	0.292	0.001	
Estilo de enfrentamiento enfocado en la emoción	I11	0.368	0.260	0.457	0.001	$\alpha= 0.697$
	I24	0.373	0.260	0.458	0.001	IC 95%

evitativo	I37	0.300	0.148	0.432	0.001	[0.652-0.738]
	I12	0.432	0.301	0.549	0.001	
	I25	0.216	0.098	0.315	0.001	$\omega = 0.698$
	I38	0.375	0.241	0.489	0.001	IC 95%
	I50	0.424	0.292	0.540	0.001	[0.656-0.741]
	I51	0.420	0.318	0.510	0.001	
	I13	0.216	0.081	0.331	0.001	
	I26	0.239	0.111	0.358	0.001	
	I39	0.362	0.219	0.500	0.001	

*Nota.*  $\lambda$  = Carga factorial de cada ítem; 95% LI: límite inferior al 95% de confianza; 95% LS: límite superior al 95% de confianza; p: significancia del ítem para la dimensión;  $\alpha$ : Coeficiente Alfa de Cronbach;  $\omega$ : Coeficiente Omega de Mc Donald.



## Anexo F. Ficha sociodemográfica

## Ficha sociodemográfica

ID: Edad: Sexo:  M  FTiempo de permanencia en la institución (en meses): Urbanización: 

A continuación, puede proceder con las siguientes páginas.