



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**ESTRÉS ACADÉMICO Y AFRONTAMIENTO EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología

Clínica que presenta la

Bachiller:

GINETTE ISABEL BOULLOSA GALARZA

Asesora:

Mónica Cassaretto

2013

Agradecimientos

Quisiera agradecer principalmente a mi familia, en especial a mi tía Sonia por haberme dado la oportunidad de seguir una carrera profesional, por siempre confiar en mí, por su incondicional apoyo cada vez que la necesitaba, y por haber hecho posible todo esto.

A mis padres por animarme con su constante apoyo y preocupación, pero sobre todo por sus consejos que me resultaron tan valiosos para salir adelante, así como por su ejemplo de lucha, fundamental motivación para querer estudiar. Este primer paso en mi carrera, es para todos ustedes.

A Eduardo, por ser mi fuerza en este proyecto, por alentarme con sus ocurrencias y acompañarme cuando más lo necesitaba.

A mis amigos por su compañía y aliento, principalmente a Bea, por su incondicional apoyo y por demostrarme lo que es la verdadera amistad.

A Mónica Cassaretto, por su paciencia y valiosa supervisión, por sus consejos, por impulsarme a seguir y confiar en mí; así como por su dedicación y compromiso con este trabajo.

Finalmente, a los directivos, profesores y alumnos que participaron de esta investigación, por su colaboración con este proyecto.

Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima

Resumen: La presente investigación tuvo como objetivo principal describir y relacionar los niveles de estrés académico y el afrontamiento que utiliza un grupo de 198 estudiantes universitarios de los primeros años dentro de la universidad. Para ello, se empleó el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS, Frydenberg & Lewis, 1997). Luego de ello, se realizaron los análisis respectivos y se hallaron las correlaciones más significativas entre estrés académico y los estilos y estrategias de afrontamiento. Se halló un nivel promedio de estrés académico “medianamente alto” en este grupo, y las situaciones principalmente generadoras de estrés fueron las evaluaciones y la sobrecarga académica. En cuanto a la sintomatología experimentada, las reacciones psicológicas fueron las principales. Asimismo, los alumnos de esta muestra hacen un mayor uso del estilo de afrontamiento *resolver el problema*. Finalmente, en cuanto a la relación entre ambas variables, se observa que el nivel de estrés percibido correlaciona directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo resolver el problema.

Palabras Clave: Adolescencia, Estrés Académico, Universidad y Estrategias de afrontamiento.

Abstract: The purpose of this research was to describe and relate the levels of academic stress and coping used by a group of 198 university students between 17 and 21, in their early years in college. It was used the SISCO inventory of academic stress (Barraza, 2007), and the adolescent coping scale (ACS, Frydenberg & Lewis, 1997). After that, the respective analyzes were done, and the significant correlations between academic stress and coping styles and strategies, were found. We found a high academic stress level in this population, and the mainly generating stress situations were the assessments and academic overload. As experienced symptoms, the psychological reactions were the dominant. Also, students in this sample have a higher use of coping style *solve the problem*. Finally, with regard to the relationship between the two variables, we observe that the level of perceived stress correlate indirectly with style *solve the problem* and directly with the *non-productive* coping style.

Key word: Adolescence, Academic stress, University and Coping strategies.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
MÉTODO.....	16
Participantes	16
Medición	16
Procedimiento	20
RESULTADOS.....	22
DISCUSIÓN	29
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	



Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima

La presente investigación tiene como fin relacionar los niveles de estrés académico y el afrontamiento que utiliza un grupo de estudiantes en sus primeros años en la universidad. Encontramos relevante estudiar los primeros años dentro de este tipo de institución ya que, la literatura científica revela que el contexto universitario expone al estudiante a una serie de situaciones potencialmente estresantes, como los exámenes, la sobrecarga académica, la cantidad de cursos, la metodología de enseñanza del profesor, exposiciones, trabajos grupales, entre otros (Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Burris, Brechting, Salsaman & Carlson, 2009; Martín, 2007; Polo et al., 1996; Rocha et al., 2010; Suldo, Shaunessy, Thalji, Michalowski & Shaffer, 2009). Por ello, la adaptación del alumno a este entorno, dependerá del nivel de estrés que presente y del tipo de afrontamiento que emplee para hacer frente a dichas demandas (Amigo, 2003; Barraza, 2005, 2007; Feldman et al., 2008; Oblitas, 2004; Sarason, 1996; Taylor, 2007).

Además, debemos tomar en cuenta la etapa evolutiva por la que atraviesa esta población. Las edades en las que se encuentra la mayoría de estudiantes universitarios de los primeros años, corresponden a la etapa de la adolescencia tardía (Amézquita, Gonzáles & Zuluaga, 2000). Este período comprende, con ligeras variaciones entre autores, entre los 16 y 21 años (Bee, 1994; Bee & Mitchell, 1987; Castillo, 2007; Naveda, 1999; OMS, 2010; Papalia, 1999; Rice, 1999); durante el mismo, el individuo se tiene que enfrentar a una serie de obstáculos y desafíos del desarrollo, proceso que supone hacer frente a situaciones nuevas y muchas veces desconocidas, ante las cuales tiene poca o ninguna experiencia (Castillo, 2007; Jiménez, Menéndez & Hidalgo, 2008), como el desarrollo de la identidad, el logro de la independencia de la familia, el encajar en un grupo de pares, así como cambios fisiológicos y en el desarrollo cognitivo. Al mismo tiempo, está obligado a cumplir con roles sociales como culminar el colegio, y tomar decisiones con respecto a una carrera y su futuro (Bee, 1994; Castillo, 2007; Frydenberg, 1997; Mikkelsen, 2009). A esas dificultades se pueden sumar las presiones familiares y las expectativas puestas en ellos para que tengan éxito académico. Por lo que todos estos factores pueden contribuir en que en la adolescencia haya un riesgo importante de presentar conductas peligrosas y malestar emocional que afecte directamente a su salud. Entre los problemas más mencionados en esta etapa están

depresión, enfermedades gastrointestinales, dificultades conductuales dentro y fuera del ámbito académico, consumo de sustancias psicoactivas, y trastornos de ansiedad y de alimentación (Ang & Huan, 2006; Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Castillo, 2007; Chau, 2004; Eremsoy, Celimli & Gencoz, 2005; Frydenberg, 1997, 2008; Hystas, Eid, Laberg & Johnsen, 2009; Seiffge-Krenke, 1995; Myers, 2005; Pettit & DeBarr, 2011; Pollard, Steptoe, Canaan, Jill & Wardle, 1995; Rodríguez, 2012).

Existen varios estudios sobre los principales estresores en esta etapa, entre los que se encuentran cuestiones como la apariencia, la escuela, el empleo, las relaciones, la formación profesional y la educación (Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Chau, 2004; Frydenberg, 1997, 2008; Seiffge-Krenke, 1995; Martínez & Morote, 2001; Moreano, 2006). Seiffge-Krenke et al. (2010), por ejemplo, en un estudio con 8654 adolescentes de 17 países de todo el mundo incluyendo Perú, encontraron que los estresores relacionados con el futuro son percibidos como los más estresantes por todos los adolescentes. Frydenberg (2008), encontró en adolescentes de países como Alemania, Australia, Colombia, Estados Unidos, Palestina, entre otros, que sus principales preocupaciones giran en torno al logro, las relaciones y cuestiones sociales; dentro de la primera se hallaría el éxito académico y la visión de un futuro exitoso. En Perú, Martínez y Morote (2001), en un estudio con 413 adolescentes escolares, hallaron como preocupaciones principales las relacionadas con el futuro y con el rendimiento académico. De la misma manera, Chau (2004), encontró que los estresores percibidos se asocian mayormente con el futuro y consigo mismos.

Compas et al. (1989), hallaron además, que dichas preocupaciones varían según la edad entre los adolescentes, así entre los 18 y 20 años, son los estresores académicos los que predicen mejor los síntomas psicológicos como consecuencia de la forma en que se hace frente a los mismos, acarreando dificultades para relajarse o estar tranquilos (Frydenberg, 1997; Huan, et al., 2008). En este sentido, la universidad se convierte en una fuente potencial de inquietud y estrés en esta población (Barraza, 2007), los cuales, podrían verse incrementados con las preocupaciones propias de su etapa evolutiva.

Por otro lado, la transición a la universidad no es sencilla (Burriss et al., 2009; Soares, Almeida & Guisande, 2010), puede resultar problemática, y generar que no se sientan a gusto en el ambiente universitario o surjan obstáculos (Burriss et al., 2009; Corominas, 2001; Soares et al., 2010). Fisher (1984), considera que la entrada a la universidad, representa exponerse a un conjunto de situaciones altamente estresantes,

debido a que puede experimentar falta de control sobre el nuevo ambiente y verse obligado a realizar un cambio para adaptarse al mismo (Barraza, 2007; Corominas, 2001; Polo, Hernández & Pozo, 1996; Misra & Castillo, 2004; Martín, 2007).

El estrés es uno de los temas que más ha captado la atención de investigadores, afecta cada vez a más personas, interfiriendo en su comportamiento y en su salud (Aguado, 2005 citado en Gaeta y Martín, 2009), pues interviene en todos los ámbitos en los que se desenvuelve. Al mismo tiempo, ejerce un impacto psicofisiológico negativo al cumplir un papel desencadenante, regulador o exacerbador de diferentes síntomas y estados emocionales que en su mayoría son perjudiciales (Pérez, 2002 citado en Serrano & Flores, 2005; Taylor, 2007). Además, es considerado como uno de los mayores responsables de alteraciones psicológicas y somáticas (Barra, 2008; Del Barrio, 2003).

Este se refiere a cualquier exigencia que produce un estado de tensión o amenaza y exige cambio o adaptación (Amigo, 2003; Oblitas, 2004; Taylor, 2007). Es una respuesta general ante demandas amenazantes, internas o externas, que llevan a una movilización de recursos fisiológicos y psicológicos para afrontarlas. Por lo tanto, es una respuesta adaptativa que puede resultar beneficiosa para incrementar y mantener el rendimiento y salud, pero el exceso cuantitativo y cualitativo, puede afectar seriamente, constituyéndose en uno de los principales factores de riesgo de enfermedades (Amigo, 2003; Buceta, Bueno & Mas, 2001; Putwain, 2007; Taylor, 2007).

Lazarus y Folkman (1984, 1986), presentaron la teoría transaccional del estrés que lo define como un proceso de interacción dinámica, entendiéndolo como una relación entre el individuo y su entorno, en la cual el sujeto evalúa el evento como amenazante y/o desbordante de sus recursos, por tanto pone en peligro su bienestar. Esta interacción se produce en la percepción y valoración que la persona hace tanto de las situaciones potencialmente estresantes, como de los propios recursos para hacer frente a tales demandas, proceso denominado evaluación cognitiva. Las demandas pueden ser percibidas positivamente como desafíos, o negativamente como amenazas (Kleinke, 2004; Huiaquín & Loáiza, 2004; Taylor, 2007), del resultado dependerá la aparición, duración e intensidad de la respuesta de estrés, así como sus manifestaciones y cambios (Lazarus & Folkman, 1986; Rodríguez, 1995). Como ya se mencionó, estos pueden tener consecuencias favorables o perjudiciales en el rendimiento y salud de las personas (Buceta et al., 2001; Oblitas, 2004; Taylor, 2007).

Cuando se perciben como desafío, los factores de estrés pueden tener efectos positivos en la medida en que excitan y motivan a superar los problemas, pero si se perciben como amenaza, podrían generar hasta pánico e imposibilidad para afrontarlos (Lazarus & Folkman, 1986; Myers, 2005; Taylor, 2007). Así, es en función de la valoración que el individuo haga de estas que llevará a cabo diversas estrategias para sobrellevarlas. Esto mismo, se aplica al ámbito académico, dentro del cual, la percepción de los alumnos, variará según las características de la situación, la valoración, sus estilos de vida e intentos de afrontamiento previos y el éxito obtenido (Amigo, 2003; Barra, 2003; Oblitas, 2004; Taylor, 2007).

La incidencia de problemas de estrés en los adolescentes se ha incrementado notablemente en los últimos quince años (Frydenberg, 1997; 2008), viéndose reflejado en los índices de suicidio (Ang & Huan, 2006), problemas de alimentación, consumo de drogas y violencia, conductas que para Frydenberg (1997), representan la incapacidad de algunos jóvenes para afrontar sus problemas. La bibliografía señala que una de las fuentes sociales de estrés de mayor relevancia entre los adolescentes, la constituye el ámbito académico (Barraza, 2005, 2007; Huan, See, Ang & Wan, 2008; Hystad, et al., 2009; Martín, 2007; Rodríguez, 1995; Rodríguez, 2012).

Algunos trabajos sobre el tema han demostrado índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cuotas en los primeros cursos de carrera (Muñoz, 1999, citado en Martín, 2007; Misra & Castillo, 2004; Burris, Brechting, Salsman & Carlson, 2009; Feldman et al., 2008; Huan et al., 2008; Oliveti, 2010), lo que refleja que conforme se van adaptando a las exigencias académicas, la experiencia universitaria se torna menos estresante, sin dejar de serla del todo. Al respecto, Pulido et al. (2011), en un estudio con 504 estudiantes universitarios mexicanos, hallaron que la distribución de la carga académica no es percibida homogéneamente a lo largo de todos los semestres, siendo en los más avanzados en donde se presentan menores niveles de estrés académico. Polo et al. (1996), encontraron diferencias significativas entre estudiantes de primer y tercer año, siendo los primeros los que informan un mayor nivel de estrés académico. En Perú, Ticona, Paucar & Llerena (2006), en un estudio con 234 estudiantes de 1er y 4to año, hallaron un porcentaje alto de estrés severo (30% de la muestra de estudio), el cual es mayor en los primeros años, por ello infieren que al inicio, las demandas son percibidas como excesivas, intensas, prolongadas, desagradables, y que podrían superar la capacidad de resistencia de la persona llegando

al distrés, y generando también, trastornos de salud derivados del mismo, como trastornos digestivos. En otro estudio en Perú realizado por Celis et al. (2001), también se encontró diferencias significativas en los niveles de estrés académico en 98 estudiantes de primer y sexto año de la carrera de medicina humana, siendo los primeros los que reportaron mayores niveles.

Si bien se puede inferir que con el paso del tiempo dentro de la universidad, los estudiantes se adaptan mejor a este entorno, el indagar sobre los niveles de estrés en los primeros años y las variables asociadas al mismo, podría dar información importante sobre los factores de riesgo y protección a tomar en cuenta para ayudarlos a lograr una adaptación, más homogénea y positiva a lo largo de los años universitarios. De este modo se podría prevenir los riesgos, tanto en el rendimiento, como en la salud mental y física, a los que se ven expuestos aquellos estudiantes que no estarían logrando ajustarse adecuadamente a las exigencias de su entorno (Amézquita et al, 2000; Barra, 2003; Bedoya et al., 2006; Myers, 2005).

El estrés académico, se puede definir como aquel que se produce en el ámbito educativo (Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Martín, 2007; Polo et al, 1996), implica la consideración de variables interrelacionadas como: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés y efectos del estrés, los cuales aparecen dentro de un mismo entorno: la universidad (Celis et al., 2001; Martín, 2007). Según Barraza (2005), es aquel que padecen los alumnos a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su desempeño en el ámbito académico. Los estudios superiores representan el punto culminante de estrés académico, en él existen una serie de factores estresantes por la carga académica, pero también, porque coinciden con una etapa de vida en la que la persona debe enfrentarse además a muchos cambios (Arnett, 2000 en Pulido et al., 2011).

Barraza propone un modelo conceptual para el estudio del estrés académico que, desde una perspectiva sistémico-cognoscitiva, permite conceptualizarlo como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta en tres momentos; primero, cuando se ve sometido a las demandas consideradas estresores; segundo, cuando dichos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas; y tercero, cuando dicho desequilibrio obliga a movilizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio inicial. Este proceso

permite identificar tres componentes del estrés académico: estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2007, 2008).

Entre los factores que podrían considerarse estresantes dentro de este ámbito se hallan las evaluaciones, la metodología de enseñanza del profesor, el desaprobación de cursos, dificultades para cumplir con las expectativas que el estudiante tiene respecto a la universidad, su desempeño y su carrera, falta de apoyo económico, problemas de adaptación a la universidad y la sobrecarga académica (Amézquita et al., 2000; Barraza, 2007; Berrio & Mazo, 2011; González & Landero, 2007; May & Carazza, 2011; Pollard et al., 1995; Suldo et al., 2009).

Diversos estudios revelan la presencia de estrés académico, Kohn y Frazer (1986) destacaron como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa y los exámenes (Martín, 2007). Gutiérrez et al. (2010) en 1344 estudiantes, hallaron entre estos a la carga académica, presentaciones orales y expectativas sobre el futuro. Román et al. (2008), en 205 estudiantes cubanos, hallaron a la realización de exámenes, sobrecarga académica, falta de tiempo, recibir calificaciones deficientes y realizar intervenciones en el aula como estresores principales; resultados similares a los obtenidos por Rodríguez (2012) en una muestra de 450 estudiantes mexicanos, quienes en efecto, evalúan como amenazantes diversas situaciones de su contexto académico. Polo et al. (1996) en España, en 64 alumnos, hallaron elevados niveles de estrés percibido, y la situación más estresante fue la falta de tiempo para poder cumplir con sus actividades académicas, seguida de la sobrecarga académica, realización de un examen y exposición de trabajos, resultados similares a los hallados por May y Casazza (2011) en 265 estudiantes de pregrado. Un estudio realizado por Martín (2007), con 40 estudiantes, revela que los exámenes conforman uno de los estresores académicos fundamentales, así como el exceso de trabajo, al igual que el estudio de Rodríguez (2012) en 450 estudiantes. Por su parte, Barraza encontró tanto en alumnos de bachillerato como de maestría (2005 y 2008, respectivamente), niveles elevados de estrés académico y como principales estresores al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos y las evaluaciones; resultados similares a los encontrados por Feldman et al. (2008) en una muestra de 321 estudiantes universitarios venezolanos. Asimismo, Mirsa, Crist y Burant (2003), aportan con un dato importante, procedente de un estudio realizado en Estados Unidos con universitarios, en donde se encontró que aquellos estudiantes que reportaron

estrés académico, tenían reacciones más elevadas frente a los eventos estresores al momento de hacerles frente, reportando cargas de frustración y presión.

Coincidentemente en el Perú, Puentes et al. (2010), en una muestra de 720 estudiantes, encontraron que el 88.9% presenta algún nivel de estrés, y como demandas consideradas con mayor frecuencia como estresores, están la calificación que pudieran obtener, no haber estudiado, presentarse a los exámenes y la falta de tiempo. Bedoya et al. (2006), en una muestra de 118 estudiantes de estomatología, hallaron que el 96.6% reconoce la presencia de estrés académico, y sus principales fuentes de estrés son el tiempo que tienen para cumplir con las actividades académicas. Celis et al. (2001), en 98 estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNMSM, hallaron que la principal situación generadora de estrés fue la realización de exámenes, seguida por la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. Moori (2011), con 36 estudiantes, halló que son las tareas con mayor peso de evaluación para aprobar la asignatura y el dar un examen final, las que más estrés producen. Todo ello indica que las actividades inherentes a la universidad son percibidas como estresantes por los alumnos, y depende de cómo hagan frente a estas, las repercusiones que puedan tener sobre ellos, no sólo en el aspecto académico sino también en su salud y bienestar.

Ahora bien, el estrés tiene diversos efectos en el funcionamiento orgánico, facilitando así el desarrollo de enfermedades (Barra, 2003, Oblitas, 2004; Taylor, 2007), al disminuir la eficacia del sistema inmunológico (Myers, 2005). Se ha comprobado la incidencia de los factores estresantes en la salud, generando depresión, ansiedad y comportamiento suicida (Amézquita et al, 2000; Ang & Huan, 2006; Burris et al., 2009; Eremsoy et al., 2005; Rodríguez, 2012; Pollard et al., 1995; Serrano & Flores, 2005). Sin embargo, la experiencia de estrés, también puede inducir comportamientos, hábitos y estilos de vida que tienen efectos negativos, como fumar, tener una dieta inadecuada, falta de ejercicio, estrategias inadecuadas de afrontamiento, entre otros (Ang & Huan, 2006; Barra, 2003; Burris et al., 2009; Chau, 1998, 2004; Eremsoy et al., 2005; Pettit & DeBarr, 2011; Pollard et al., 1995; Rodríguez, 1995).

En el ámbito académico, las condiciones de la salud física y mental de los estudiantes cuando ingresan a la universidad también pueden verse afectadas, en la medida en que las exigencias académicas, plantean situaciones de éxito o fracaso, que acompañadas con el ritmo de estudio, la intensidad horaria, la exigencia de los docentes, las presiones de grupo, la competitividad entre compañeros, y los cambios en la

alimentación y en el sueño, las alteran (Gutiérrez et al., 2010; Suldo et al., 2009; Taylor, 2007). Existen trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre la salud, demostrando que durante períodos de exámenes y en días en que están preocupados por algo, se da una depresión del sistema inmunitario, por ende, mayor predisposición a padecer enfermedades (Jemmott & Magloire, 1988; Martín, 2007; Stone, 1987 en Myers, 2005).

Barraza, encontró entre los síntomas que los estudiantes presentan con mayor frecuencia e intensidad, a la fatiga crónica, somnolencia, sentimientos de depresión, tristeza y ansiedad (Barraza, 2005, 2007, 2008). Martín (2007), halló que los exámenes producen diversos desajustes en la conducta, como el aumento del consumo de tabaco y cafeína, los que pueden tener implicancias a largo plazo en la salud. Gutiérrez et al. (2010), y Amézquita et al. (2000), en estudiantes colombianos, encontraron un incremento del riesgo de depresión en aquellos que presentan mayores niveles de estrés académico y como factores precipitantes de depresión y ansiedad, a las dificultades con compañeros y docentes, y a las responsabilidades académicas, respectivamente. Barra (2008), en una muestra de 307 estudiantes chilenos, halló que ciertos problemas de salud se relacionan significativamente con eventos estresantes y con el estrés percibido. Rocha et al. (2010), en México, hallaron índices considerables de trastornos en el sueño y fatiga crónica en los estudiantes. Por su parte Bedoya et al. (2006), halló como principales síntomas la somnolencia y problemas de digestión.

Por último, los efectos de los estresores, dependen de la valoración y de cómo se encaren, por ello el afrontamiento que adopte el estudiante, será fundamental para el impacto de estos sobre él (Burriss et al., 2009; Frydenberg, 2008; Hystad et al., 2009).

Lazarus & Folkman (1986), definen al afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos. El afrontamiento a usar, variará a medida que cambia la relación de la persona con su entorno, como consecuencia de las continuas evaluaciones que hace de dicha interacción (Fierro, 1996; Reynoso, 2005; Rodríguez, 1995; Sandín & Chorot, 2003, Taylor, 2007), y dependerá de factores como la situación a la que se enfrentan (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & Freire, 2010; Rodríguez, 1995), las amenazas que supone, el tipo de personas que son y los resultados de sus intentos de afrontamiento previos; para que tenga éxito tiene que ser flexible y adaptarse a las

necesidades de la situación (Lazarus & Lazarus, 2000). Asimismo, este se verá influenciado por factores como el temperamento, socialización y cambios en el desarrollo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Por ello, el tipo de estresor y los recursos internos y sociales serán igual de importantes para la respuesta de afrontamiento a tomar (Seiffge-Krenke, 1995).

Según Lazarus y Folkman (1986), los estilos principales de afrontamiento son: el centrado en el problema y el centrado en la emoción. El primero es más susceptible de aparecer cuando las demandas son evaluadas como posibles de cambio e implica tener un objetivo, incluyendo estrategias dirigidas a modificar las presiones ambientales, pero a la vez pueden buscar modificar los cambios motivacionales o cognitivos. El segundo, tiende a aparecer más en situaciones en las que se piensa que no se puede hacer nada para modificar la situación, por lo que se enfoca en disminuir el grado de trastorno emocional, adoptando estrategias conductuales como iniciar un ejercicio físico para olvidarse del problema, meditar, beber, buscar apoyo emocional, etc. (Barra, 2003; Lazarus y Folkman, 1986; Oblitas, 2004; Taylor, 2007). Algunos autores consideran además, un estilo de afrontamiento de evitación, según el cual se afronta minimizando o evitando los eventos amenazantes, lo que parece manejarse de forma más efectiva ante amenazas a corto plazo; cuando la amenaza es persistente, puede no ser exitoso. Los que usan este estilo, pueden no realizar suficientes esfuerzos cognitivos y emocionales para manejar problemas a largo plazo (Ficková, 2005; Taylor, 2007).

En base a dicho modelo, Frydenberg y Lewis (Citado en Frydenberg, 1997), lo definen como un conjunto de acciones que surgen frente a una situación evaluada como problemática, pueden ser de carácter afectivo o cognitivo y variar desde la solución del problema, hasta el afrontamiento no productivo. Frydenberg (1996) realiza una clasificación basada en 3 estilos y 18 estrategias. Los estilos representan la tendencia a actuar de manera consistente frente a las situaciones problemáticas, las estrategias serían las acciones cognitivas o conductuales que un individuo lleva a cabo en una situación particular (Frydenberg, 1997, 2008).

El estilo *resolver el problema* comprende las estrategias *concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física*. El estilo *referencia a los otros* incluye las estrategias *buscar apoyo social, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional*. El estilo *no productivo* comprende

las estrategias *preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí*. Los dos primeros son funcionales ya que el problema es definido, se identifican y se llevan a cabo acciones para su solución, aunque cabe resaltar que el estilo *referencia a los otros*, en ocasiones, es un indicador de dependencia en vez de mostrar capacidad de afrontamiento. Por otro lado, el afrontamiento *no productivo* resulta ser disfuncional dado que las estrategias no permiten encontrar una solución al problema en cuestión (Frydenberg 1997, 2008).

Los factores específicos del contexto de la educación superior jugarán un papel relevante en las estrategias de afrontamiento adoptadas (Cabanach et al, 2010; González, 2010); además, cada estudiante evaluará en función de sus propias características cuán amenazado se siente frente a dichas demandas, y adoptará una serie de medidas para hacerles frente, las cuales pueden tomar una forma que no siempre será adaptativa (Barra, 2003; Frydenberg, 2008; Kleinke, 2007).

Al respecto, la investigación señala que quienes utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema y estrategias emocionales más funcionales, se adaptan mejor, por lo que pueden obtener mayor éxito en lo académico, laboral, etc. (Cornejo & Lucero, 2005; Matheny, Roque-Tovar & Curlette, 2008). Martínez (2010), halló en una muestra de 392 universitarios españoles, que los alumnos que se esfuerzan y comprometen para afrontar el estrés académico, tienden a obtener mejor rendimiento. Espinosa, Contreras y Esguera (2009), en Colombia hallaron que los estudiantes universitarios solían enfrentar los eventos estresantes de manera más activa, lo que constituía un recurso importante en esa población. Casuso (1996), en un estudio con 817 universitarios peruanos halló que las estrategias más usadas fueron las centradas en el problema, mediante la planificación, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social por razones instrumentales. Moreano (2006), en una muestra de 145 estudiantes, encontró una mayor preferencia por el uso de estilos centrados en el problema, como esforzarse y tener éxito (Es), al igual que Torrejón (2011). En un estudio con 123 estudiantes de Psicología, Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez (2003), encontraron que las estrategias de afrontamiento usadas con más frecuencia eran la reinterpretación positiva y la búsqueda de soporte social; y los estilos de afrontamiento más usados, fueron mixtos y básicamente centrados en el problema y en la emoción. Resultados similares obtuvo Chau (2004), encontrando como estilo de afrontamiento más usado el centrado en el problema, seguido por la emoción y en último lugar la evitación.

Martínez y Morote (2001), hallaron que en el caso de los adolescentes peruanos, las estrategias más utilizadas son esforzarse en tener éxito y preocuparse, la primera, una estrategia efectiva dirigida al problema, mientras que la segunda, dirigida al manejo emocional.

Sin embargo, al comparar las estrategias de afrontamiento en un grupo de 72 estudiantes suecos y 35 estudiantes peruanos, Gonzáles Vigil (2008), encontró que los estudiantes peruanos tienden a afrontar el estrés académico con estrategias centradas en la emoción, mientras que los estudiantes suecos, prefieren un afrontamiento centrado en el problema. Resultados similares fueron encontrados por Ticona et al. (2006), quienes hallaron que los estudiantes peruanos mostraron mayor tendencia hacia el uso de estrategias de afrontamiento hacia la emoción que hacia el problema. El estilo menos usado por estudiantes peruanos es el no productivo, siendo las estrategias menos usadas las de reducción de la tensión, ignorar el problema, y falta de afrontamiento (Martínez & Morote, 2001; Moreano, 2006). Adicionalmente, es importante mencionar que además de ello, Scafarelli y García (2010), en un grupo de estudiantes uruguayos, hallaron también, diferencias significativas según sexo en el uso de estrategias de afrontamiento, siendo las mujeres quienes recurren con mayor frecuencia a la búsqueda de apoyo social; resultados similares a los hallados por Frydenberg (2008). Resultados similares también han sido hallados en el Perú; Martínez y Morote (2001), encontraron que las mujeres buscan más apoyo social, y se concentran en resolver el problema, mientras que los hombres prefieren ignorar el mismo o reservarlo para sí. Cassaretto et al. (2003), encuentran que las mujeres suelen acudir más a la religión y centrarse en la emoción más que los hombres. Por su parte Obando (2011), por ejemplo, encontró que las mujeres usan más el estilo no productivo que los hombres y tienden a invertir más en amigos íntimos y a buscar pertenencia.

Finalmente, diversos estudios sobre estrés académico revelan que los estudiantes hacen frente a dichas demandas de diferente manera y que a mayor automotivación, se afronta directamente las dificultades (Baker, 2004). Barraza (2008), encontró que las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los alumnos eran la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas y el tomar la situación con sentido del humor. Resultados similares halló Olivetti (2010), quien encontró que los estudiantes se concentran en resolver la situación que les preocupa y hallar el lado positivo de la misma. Por su parte, Piemontesi et al. (2012), aportan con un dato importante, al revelar

que aquellos estudiantes con niveles bajos de ansiedad, usan más el estilo resolver el problema mediante la concentración y planificación, lo que indica cómo disminuyendo el grado de incomodidad, se logra una mayor capacidad de acción.

En ocasiones los estudiantes pueden utilizar estrategias de afrontamiento poco adaptativas y que pueden afectar su salud. Cascone, et al. (2011) encontraron prevalencia del consumo de marihuana en un grupo de adolescentes; entre los motivos que los llevaron a ello, se hallaba el reducir la tensión. En el ámbito académico, Pulido et al. (2011) hallaron que un porcentaje importante de los alumnos que reportaron estrés académico, paliaban los efectos más desagradables del mismo mediante el uso de drogas legales e ilegales. Pettit y DeBarr (2011), en 136 estudiantes universitarios, encontraron una fuerte relación entre el estrés percibido y el incremento del consumo de bebidas energizantes, lo que indicaría que al igual que con el consumo de tabaco, alcohol y drogas, estas estarían siendo una estrategia importante de afrontamiento.

Los primeros años en la universidad generan que los alumnos se tengan que enfrentar a una serie de eventos potencialmente estresantes (Corominas, 2001; Fisher, 1984; Frydenberg, 1997; Seiffge-Krenke, 1995), lo que puede devenir en estrés académico que los coloque en una situación de riesgo y pueda incidir en su salud; por lo que las repercusiones del mismo, dependerán del afrontamiento que adopten. El propósito de este estudio, como se puede entender, será establecer cuál es la relación entre el estrés académico y el afrontamiento que utiliza un grupo de estudiantes universitarios en sus primeros años de estudio, así como conocer qué eventos les generan mayor estrés, los síntomas que les producen y la forma de afrontarlos.

Tras conocer las implicancias que el estrés académico puede generar en la salud, y debido a que es muy poca la bibliografía que existe al respecto en nuestro medio, este estudio resulta un aporte valioso, pues al analizar dichas variables, se puede proponer campañas de intervención o prevención en estos primeros años e incluso campañas que promuevan el cuidado de la salud e informen sobre las formas de afrontar el estrés, para que se prevenga que este sobrepase las capacidades de los estudiantes. Además, al tratarse de una población cuya edad promedio se halla alrededor de 20 años (Portocarreo, Rosales & Ponce, 2008), se encuentran en pleno proceso de adaptación a este entorno y a su etapa evolutiva, por lo que una intervención en esta etapa, podría servir como factor protector de problemas a futuro y a una adaptación más homogénea dentro de la universidad.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de esta investigación son 198 alumnos, 139 mujeres (70%) y 59 hombres (30%), de la facultad de letras de una universidad privada de Lima, que se hallan entre los dos primeros años de estudio, quienes luego de leer el consentimiento informado, aceptaron ser parte de esta investigación. La media de edad de la muestra es de 17.99 años ($DE=1,05$), los participantes se hallaban dentro del rango de edad de 17 y 21 años.

La mayoría de participantes ha nacido en Lima (81%), el resto ha nacido al interior del país (19%). El promedio ponderado referido por los alumnos es variado, y un 8% entre 17 y 18; 74%, se halla entre 13 y 16, el 14% entre 11 y 12 y un 4% entre 07 y 10. En cuanto al rendimiento percibido, el 44% considera su rendimiento “regular”, el 49% lo considera “bueno”, el 6% “muy bueno” y el 2%, “malo”. Por otro lado, el 61% siente regular motivación por el estudio, 37% alta motivación y un 2% poca. Por último, se controlaron también, las variables año de ingreso a la universidad y escala de pago en la universidad.

Medición

Para evaluar el estrés académico se usó el *Inventario SISCO del estrés académico*, prueba construida y validada por Arturo Barraza en México en el 2007 (Barraza, 2007; Malo, Cáceres & Peña, 2010; Malo et al. 2010; Puestas, 2010).

Esta prueba mide el nivel de estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista. Es un inventario de autoreporte compuesto por cinco apartados, con 31 ítems distribuidos de la siguiente manera: Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato a responder la prueba. Un ítem que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores numéricos (donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el *nivel de intensidad del estrés académico*. Ocho ítems que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la *frecuencia en que las demandas del entorno* son valoradas como estímulos estresores. Quince ítems que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores categoriales (nunca,

rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la *frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor*, distribuidos según las dimensiones: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Finalmente, seis ítems que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la *frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento* (Barraza, 2007).

Para la confiabilidad y validez de la medición realizada por el Inventario SISCO, Barraza aplicó el mismo a una muestra de 152 alumnos de postgrado. La confiabilidad la realizó en dos etapas, utilizando la confiabilidad por mitades y el índice de consistencia interna alfa de Cronbach: la primera, tomando como base la totalidad de ítems(41), y la segunda, eliminados los ítems que reportaban problemas en las evidencias de validez(10). La confiabilidad por mitades arrojó un índice de 0.83 para el instrumento completo, 0.82 para estresores, 0.88, para síntomas y 0.71 para afrontamiento. El alfa de Cronbach para la prueba total fue 0.90; para la dimensión estresores, 0.85, para síntomas, 0.91 y para el afrontamiento 0.69 (Barraza, 2007).

En cuanto a la validez, recolectó evidencia basándose en la estructura interna, mediante el análisis factorial, el análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. El análisis factorial usado fue de tipo exploratorio, mediante el método de componentes principales con rotación varimax, con el cual los componentes explicaron el 46% de la varianza total. Para el análisis de consistencia interna se aplicó el estadístico r de Pearson, tras lo cual se hallaron 10 ítems que no presentaban una correlación significativa. Por último, para el análisis de grupos contrastados, se utilizó el estadístico t -Student para evaluar la diferencia de medias entre los que presentaban mayor y menor presencia de estrés académico, hallándose ítems que no presentaban discriminación significativa. Obtenidas las correlaciones, el autor decidió eliminar aquellos ítems que presentaran problemas de correlación en, por lo menos, dos de estas; así, se estableció la versión definitiva compuesta por 31 ítems (Barraza, 2007).

En Colombia se realizó la validación del SISCO en una muestra de 300 estudiantes de pregrado de la Universidad Industrial de Santander en Bucaramanga obteniendo una confiabilidad de 0.87 para la prueba total; 0.87 para síntomas, 0.76, para estresores, y 0.70 para afrontamiento, demostrando una consistencia interna estable. La validez, fue hallada a través de análisis factorial con rotación varimax, de grupos contrastados y análisis de consistencia interna. En el análisis factorial, se tomó en

cuenta, los ítems cuya saturación era igual o superior a 0.35, por lo cual los ítems representaban de forma adecuada los factores; además, estos tres componentes explicaron el 34.4% de la varianza total. Para la consistencia interna, se empleó el estadístico r de Pearson, el cual arrojó para todos los casos una correlación significativa. Estos resultados demostraron que en el contexto Bumangués, la consistencia interna se muestra bastante homogénea (Malo, Cáceres & Peña, 2010).

También se realizó el análisis psicométrico del SISCO en la universidad del Sinu en Cartagena, Colombia, en una muestra de 250 estudiantes de pregrado. Los resultados obtenidos fueron aceptables, en la dimensión estresores se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.70, en síntomas, 0.88 y en afrontamiento de 0.63, y 0.87 de la prueba total; los coeficientes de correlación de Pearson arrojaron valores aceptables. La consistencia interna, mostró comportamiento consistente y los ítems covariaron entre sí; la estructura factorial de los tres componentes explican el 33.65% de la varianza (Malo, Cuadrado, Florian & Sánchez, 2010).

Asimismo, es importante mencionar que el instrumento ha sido utilizado en diversos estudios en México (Barraza, 2007, 2008; Rocha et al., 2010); Colombia (Dorado, Zúñiga & Villalobos, 2009); Cuba (Díaz, 2011); Argentina (Olivet, 2010) y en Perú (Puescas et al., 2010).

En la presente investigación, los resultados del instrumento presentaron distribución normal y se encontró una confiabilidad con índices alfa de Cronbach de .68 para las situaciones estresantes, .75 para reacciones físicas, .80 para reacciones psicológicas, .69 para reacciones comportamentales y .62 para afrontamiento.

Para la evaluación del afrontamiento se utilizó la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) diseñado por Frydenberg y Lewis (1997), para ser usado por adolescentes entre 12 y 18 años, los autores señalan que puede usarse con personas mayores, existiendo reportes de su uso en adolescentes tardíos hasta los 22 años como por ejemplo en el caso de Scafarelli y García (2010) en estudiantes universitarios uruguayos, teniendo una media de 20 años, o de Moreano (2006) y Mikkelsen (2009) en el Perú, quienes trabajaron con estudiantes universitarios hasta los 22 años, obteniendo buenos resultados. Este instrumento está compuesto por 80 ítems, 79 cerrados y uno abierto, que reflejan las estrategias de afrontamiento más utilizadas. Distribuidos en 18 escalas agrupadas en tres estilos: resolver el problema, referencia a los otros y afrontamiento no productivo (Frydenberg & Lewis, 1997, 2008). Cada ítem describe

una conducta específica, ante la cual, la persona responde si la realiza, mediante una escala tipo likert de 5 puntos (donde A es “no me ocurre nunca o no lo hago”, y E es “me ocurre o lo hago con mucha frecuencia”). El último ítem le pide que describa una conducta de afrontamiento diferente a las antes mencionadas (Frydenberg & Lewis, 1997; Garin, 2001; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006).

Se puede administrar de manera individual o grupal, no requiere de aptitudes avanzadas de comprensión lectora, es sencillo y de aplicación breve (entre 10 y 15 minutos) (Frydenberg & Lewis, 1997; Garin, 2001; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006).

Para el análisis estadístico, se llevaron a cabo dos estudios, el primero con 643 estudiantes australianos de ambos sexos, entre los 15 y 18 años; el segundo con 576 escolares de ambos sexos, entre los 13 y 17 años (Frydenberg & Lewis, 1996b, 1997 en Garin, 2001; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006). Para la confiabilidad, se calcularon las correlaciones test-retest (producto momento de Pearson) y se consideró un elemento como fiable si el coeficiente de correlación era 0.32 o mayor. Cuando la correlación fue menor, se tomó en cuenta que por lo menos el 70% de los sujetos hayan dado respuestas en las dos ocasiones que no se alejen más de un punto entre sí (Frydenberg & Lewis, 1997 en Moreano, 2006).

Con respecto a la validez, realizaron 3 análisis factoriales a través del método de los componentes principales con rotación oblimin para los ítems, encontrando que las 18 escalas son válidas (Frydenberg & Lewis, 1997 en Garin, 2001; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006), luego se estudió las propiedades estadísticas de cada escala. En cuanto a la confiabilidad, se encontró que las respuestas tenían suficiente estabilidad. Alcanzó coeficientes de consistencia interna que oscilan entre 0.62 y 0.87, con un promedio de 0.73 para la forma específica y entre 0.54 y 0.84 con un promedio de 0.71 para la forma general, sólo en 2 escalas de la forma específica y tres de la general, los coeficientes fueron menores a 0.65. Se encontró suficiente estabilidad de los ítems, reportándose coeficientes test-retest mayores a 0.32, estos coeficientes para las subescalas obtuvieron entre 0.49 y 0.82 para la forma específica y entre 0.44 y 0.84 para la forma general (Frydenberg & Lewis, 1997 en Moreano, 2006).

Se han realizado numerosas investigaciones con adolescentes de diferentes países. Casullo y Fernández (2001), aplicaron el ACS a 1320 adolescentes argentinos hallando un alfa de Cronbach de 0.85 y correlaciones de 0.70 y 0.80 con el método de división por mitades. Pereña y Seisdedos, adaptaron la prueba en una muestra española

de 452 adolescentes entre 12 y 20 años, mediante correlaciones y análisis factorial, confirmaron la validez y confiabilidad de la prueba (Frydenberg & Lewis, 1996b, 1997 en Garin, 2001; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006).

En el Perú, la prueba ha sido adaptada por Canessa (2000) en un grupo de 1236 escolares de ambos sexos entre 14 y 17 años; quien modificó el número y redacción de los ítems, así como las alternativas de respuesta obteniendo la versión final: *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes Revisada*, ACS Lima. Se encontró correlación ítem-test mayor a 0.20 para 79 de los 80 ítems; los índices de alfa fueron de 0.48 y 0.84, confirmando la fiabilidad de las escalas. Para la validez se aplicaron tres análisis factoriales de los ítems, obteniendo 6 factores en cada análisis, los cuales explicaron el 50.2%, 50.3% y 49.7% de la varianza total, concluyéndose la validez de constructo. Moreano (2006), en 145 estudiantes, confirmó los hallazgos previos, 74 de los 79 ítems mostraron correlaciones ítem-escala mayores a 0.20, y halló coeficientes de consistencia interna entre 0.50 y 0.84 (Frydenberg & Lewis, 1997 en Mikkelsen, 2009).

Este instrumento ha sido aplicado en diversos estudios como el de Garin (2001), Martínez y Morote (2001), Mikkelsen (2009) y Moreano (2006) quienes utilizaron la versión española de Pereña y Seisdedos. En esta investigación se usó la misma versión debido a que en dichos estudios se obtuvieron buenos resultados, no se usó la adaptada por Canessa, por haber modificado algunos ítems.

En esta investigación, se encontró una confiabilidad con índices alfa de Cronbach de .81 para el estilo *Resolver el problema*, .87 para el estilo *Referencia a los otros*, y .86 para el estilo *No productivo*; respecto a las estrategias de afrontamiento, los índices alfa de Cronbach se hallan entre .51 y .81 (Ver anexo).

Procedimiento

Para acceder a esta muestra, se solicitó la aprobación respectiva de las autoridades correspondientes, una vez aprobada la misma, se pidieron y coordinaron los permisos necesarios con los profesores, para contactar a los alumnos en las clases que estaban a su cargo. Se tuvo acceso a 4 aulas; antes de iniciar la evaluación, se explicó la naturaleza de la investigación y el respeto a las normas éticas del anonimato, integridad y participación voluntaria, se les pidió su colaboración y se procedió con la aplicación de los instrumentos de medición. Aquellos alumnos que no deseaban participar, devolvían el protocolo y se retiraban del aula.

De todo el grupo al que se tuvo acceso (219 alumnos en total), 212 aceptaron participar voluntariamente; sin embargo, 14 protocolos fueron eliminados por alguna de estas tres razones: no estaban debidamente llenados, no cumplieron con los requisitos de edad o no radicaban en Perú. De este modo, la muestra quedó conformada por 198 participantes.

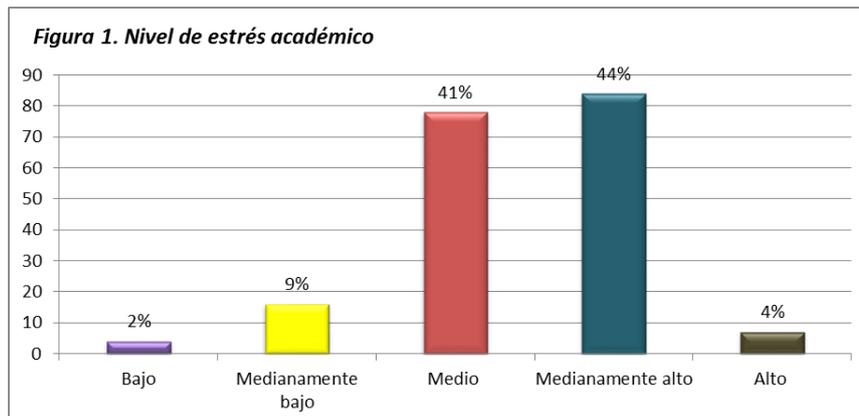
La información recogida fue vaciada a una base de datos del programa estadístico SPSS para realizar los análisis respectivos. Se empezó por emplear medidas de tendencia central para la descripción de la muestra, luego se obtuvieron los coeficientes alfa de Cronbach de ambos instrumentos con el fin de constatar la confiabilidad de los mismos, y ambos demostraron ser confiables. Posteriormente, se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba Kolmogorov – Smirnof, para determinar así cuál sería el estadístico a usar, los resultados arrojaron normalidad en ambas pruebas, por lo que se procedió a trabajar en función a las medias. Entre los análisis realizados se hallan las correlaciones entre cada una de las escalas de ambos instrumentos. Finalmente, para la comparación en función a las variables sociodemográficas, se compararon las medias mediante la prueba T para muestras independientes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más resaltantes en función a los objetivos planteados en la presente investigación. En primer lugar, se darán a conocer los resultados obtenidos respecto al estrés académico, identificando los niveles de este, las situaciones del ámbito académico consideradas como más estresantes para esta población, así como los diversos síntomas que suelen experimentar; asimismo, se presentarán las diferencias más importantes según algunas variables sociodemográficas. En segundo lugar, se mencionará los resultados obtenidos en torno a la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), en relación tanto a los estilos, como a las estrategias de afrontamiento presentes en esta población, y sus respectivas diferencias según variables sociodemográficas. Finalmente, se presentarán las correlaciones entre estrés académico y afrontamiento en estos estudiantes universitarios para poder responder luego, al objetivo principal de la investigación.

Estrés académico

Ante la pregunta si durante el transcurso del presente semestre, han tenido momentos de preocupación o nerviosismo, el 95.45% de la muestra (n=198), refiere haberlos experimentado. Además, en este grupo, se encuentra que el nivel de estrés académico (medido a partir del nivel de preocupación o nerviosismo), tiende a ser en promedio un puntaje de 3.39 ($D.E.=,78$), lo que equivale a un nivel medianamente alto de estrés académico, según los criterios de intensidad planteados por Barraza (2007). Además, el 89.42% de la muestra que reporta algún nivel de preocupación o nerviosismo (n=189), lo presenta en una intensidad media a medianamente alta y alta.



Al analizar el nivel de nerviosismo de acuerdo a las variables sociodemográficas encontramos que este es significativamente mayor en las mujeres que en los hombres ($d=.06, p=.01$).

Respecto a las demandas académicas percibidas como más estresantes, estas giran en torno a las labores académicas y a la falta de tiempo por cumplir con ellas, como el rendir evaluaciones, sobrecarga de trabajo, el tipo de trabajo que requieren, así como el poco tiempo con el que cuentan para hacerlo. Las cuales son consideradas casi siempre inquietantes para los alumnos.

Tabla 1*Demandas del entorno académico evaluadas como estresantes*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Enfrentar las evaluaciones del curso.	3.99	0.75
Sobrecarga de tareas y trabajos.	3.75	0.87
El tipo de trabajo que deja el profesor (exámenes, ensayos, investigaciones, etc.)	3.58	0.91
Poco tiempo para hacer lo que dejan.	3.42	0.98
No entender los temas que se abordan en clase.	3.13	1.03
Nivel de competencia con los compañeros.	2.99	0.98
Participar en clase (responder preguntas, exposiciones, orales, etc.)	2.93	1.16
Lidiar con el carácter del profesor.	2.91	0.95

N=189

En relación al análisis de las variables sociodemográficas, sólo se observan diferencias significativas en algunas de las situaciones estresantes según el sexo. Así, la sobrecarga académica es considerada como un factor estresante más por las mujeres ($d=.42, p=.01$), al igual que el carácter del profesor ($d=.18, p=.03$).

En relación a la sintomatología experimentada por la percepción de las demandas académicas como estresores, los más relevantes en la muestra son los síntomas psicológicos, seguidos por los síntomas comportamentales, y estos a su vez, seguidos muy de cerca por los síntomas físicos.

Tabla 2*Sintomatología presentada.*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Reacciones Físicas	2.72	0.77
Reacciones Psicológicas	3.05	0.78
Reacciones Comportamentales	2.75	0.77

N=189

No se hallaron diferencias significativas en relación a las variables sexo, edad o año de ingreso a la universidad. En donde sí se halló diferencias significativas es en cuanto al lugar de nacimiento, siendo los alumnos de provincia quienes manifiestan tener síntomas psicológicos en mayor proporción que los estudiantes de Lima ($d=.17$, $p=.03$).

En cuanto a las reacciones físicas, las más experimentadas por esta población, son la somnolencia o necesidad de dormir ($M=3.31$, $DE=1.13$), cansancio permanente ($M=3.02$, $DE=1.05$); seguidos por signos de ansiedad como rascarse o morderse las uñas ($M=2.69$, $DE=1.34$), dificultades para dormir ($M=2.57$, $DE=1.08$), y dolores de cabeza ($M=2.50$, $DE=1.16$); en menor proporción se hallan los problemas de digestión, dolor abdominal y diarrea ($M=2.24$, $DE=1.15$). No se hallaron diferencias significativas para las variables edad y año de ingreso a la universidad; sin embargo sí se hallaron diferencias en algunos de los síntomas según la variables sexo y lugar de nacimiento. Las mujeres experimentan más dolores de cabeza o migrañas que los hombres ($d=.18$, $p=.03$), y los alumnos de provincia tienen mayores dificultades para dormir ($d=.42$, $p=.03$), y cansancio permanente que los alumnos de Lima ($d=.15$, $p=.01$).

En cuanto a las reacciones psicológicas, los más relevantes giran en torno a la ansiedad y a las dificultades en la concentración de los estudiantes.

Tabla 3
Reacciones psicológicas

	Media	Desv. típ.
Ansiedad, angustia o desesperación.	3.22	1.07
Problemas de concentración.	3.18	1.02
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	3.15	0.91
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	2.89	1.11
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	2.80	1.13
N=189		

En relación a las variables sociodemográficas, no se hallaron diferencias significativas según la variable edad o año de ingreso a la universidad. Sin embargo, se hallaron diferencias significativas en algunos de los síntomas psicológicos, según sexo y lugar de nacimiento. Las mujeres tienen mayores sentimientos de depresión y tristeza

que los hombres ($d=.33$, $p=.05$). Y los alumnos de provincia tienen más inquietud, incapacidad para relajarse y estar tranquilos que los alumnos de Lima ($d=.12$, $p=.05$).

Por último, las reacciones comportamentales más experimentadas por los estudiantes, son el desgano para realizar las labores ($M=2.98$, $DE=1.01$), seguido por los cambios en los hábitos alimenticios, como el aumento o reducción en el consumo de los alimentos ($M=2.85$, $DE=1.24$), conflictos o tendencia a polemizar ($M=2.62$, $DE=0.93$), y en menor nivel el aislarse de los demás ($M=2.53$, $DE=1.07$). Cabe resaltar que no se hallaron diferencias significativas según las variables sociodemográficas analizadas, hallando niveles de significación elevados en cada una de mismas.

La escala de afrontamiento del inventario SISCO, señala que los estudiantes de la muestra, tienden a usar estrategias de afrontamiento orientadas a resolver de manera directa el problema que se les presenta en relación a las demandas del entorno, como el uso de habilidades asertivas, la elaboración de un plan y ejecución de las tareas para resolver la situación y la búsqueda de información de la misma, de modo que les permita contar con todo lo necesario para hacer frente a las demandas.

Tabla 4
Estrategias de afrontamiento SISCO

	M	DE
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sent. sin dañar a otros).	3.46	0.95
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	3.34	1.05
Búsqueda de información sobre la situación.	3.15	1.02
Hablar del tema que le preocupa.	3.01	0.94
Elogios a sí mismo.	2.76	1.04
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).	2.32	1.28

N=189

No se hallaron diferencias significativas según sexo y edad, más sí se hallaron diferencias significativas en algunas de las estrategias de afrontamiento según lugar de nacimiento. Los alumnos de Lima tienden a usar más la religiosidad para afrontar las demandas, que los alumnos de provincia ($d=0.40$, $p=.25$). Cabe señalar que además se encontraron asociaciones coherentes entre las estrategias de afrontamiento del SISCO con los estilos y estrategias de afrontamiento del ACS (ver anexo), lo que refleja que dichas escalas del SISCO pese a ser pocas, estarían teniendo validez. Sin embargo, también es importante mencionar que la escala de afrontamiento del SISCO, cuenta con un número limitado de ítems, y no hace una clasificación por estilo de afrontamiento,

por lo que se considera que, pese a tener validez, este constructo es mejor evaluado por el ACS.

Afrontamiento

En relación a la variable afrontamiento, se muestran los resultados obtenidos respecto a los estilos y estrategias de afrontamiento más resaltantes. En este sentido, los resultados señalan que los estudiantes de la muestra, hacen un mayor uso del estilo *resolver el problema* ($M=2.43$; $DE=0.46$), seguido por el estilo *referencia a los otros* ($M=1.82$, $DE=0.51$) y finalmente el *no productivo* ($M=1.64$, $DE=0.45$). No se hallaron diferencias significativas según las variables sociodemográficas.

Tabla 5

Descripción de los puntajes altos y bajos obtenidos según estrategias de afrontamiento

ESTILO RESOLVER EL PROBLEMA	M	DE
Concentrarse en resolver el problema.	2.60	0.6
Esforzarse y tener éxito.	2.64	0.59
Fijarse en lo positivo.	2.36	0.7
Buscar diversiones relajantes	2.60	0.72
Distracción física	1.72	1.02
ESTILO REFERENCIA A LOS OTROS	M	DE
Buscar apoyo social.	2.16	0.74
Invertir en amigos íntimos.	2.13	0.73
Buscar pertenencia.	2.28	0.69
Acción social.	0.96	0.6
Buscar apoyo espiritual.	1.32	0.78
Buscar ayuda profesional.	1.78	0.94
ESTILO NO PRODUCTIVO	M	DE
Preocuparse.	2.76	0.62
Hacerse ilusiones.	1.89	0.68
Falta de afrontamiento.	1	0.63
Reducción de la tensión.	1.07	0.68
Ignorar el problema.	0.92	0.71
Autoinculparse.	1.93	0.86
Reservarlo para sí.	6.06	2.7

N=198

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, la más utilizada por los estudiantes de la muestra, fue la estrategia *reservarlo para sí*, correspondiente al estilo de afrontamiento no productivo, seguida por *preocuparse*, *esforzarse y tener éxito*, *buscar diversiones relajantes* y *concentrarse en resolver el problema*; mientras que las

estrategias de afrontamiento menos usadas fueron *falta de afrontamiento*, *acción social* e *ignorar el problema*.

En cuanto a las variables sociodemográficas, no se hallaron diferencias significativas en función al sexo y la edad; sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en algunas de las estrategias según el lugar de nacimiento. Los estudiantes de Lima tienden a usar más la estrategia *fijarse en lo positivo* que los estudiantes de provincia ($d=.02$, $p=.01$).

En relación a la pregunta abierta de la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), el 64.6% de la muestra no la contestó, el 31.8% dio respuestas análogas a las 18 estrategias tomadas en cuenta en el ACS, y sólo el 3.6% proporcionó respuestas diferentes, acerca de la forma en que solucionan sus problemas. Así, se obtuvo una estrategia de afrontamiento adicional:

“Ponerse en el lugar de la otra persona” (Mujer, 18 años; Hombre, 17 años).

Estrés académico y afrontamiento

Finalmente, en cuanto a la relación entre las dos variables estudiadas, se encontró una correlación indirecta entre el nivel de estrés académico reportado y los estilos de afrontamiento *referencia a los otros* y *no productivo*, una relación directa entre los eventos estresores, y todos los síntomas y el estilo de afrontamiento *no productivo*. Asimismo, se halló una correlación directa entre el estilo de afrontamiento *referencia a los otros*, y los eventos estresores.

Por otro lado, se obtuvo una correlación indirecta entre la sintomatología en los tres niveles y el estilo de afrontamiento *resolver el problema*. Es importante mencionar que las correlaciones encontradas son pequeñas en la mayoría de los casos.

En relación a las estrategias de afrontamiento, se obtuvieron correlaciones directas y altas entre los eventos considerados estresores y las estrategias de afrontamiento *preocuparse*, *hacerse ilusiones*, *falta de afrontamiento*, *reducción de la tensión*, *acción social*, *autoinculparse* y *buscar ayuda profesional*, y correlaciones medianas entre los estresores y las estrategias *buscar pertenencia* y *buscar apoyo espiritual*, tal y como se puede observar en la tabla a continuación.

Tabla 6*Correlaciones entre estrés académico y afrontamiento*

	Estrés académico percibido	Impacto de los estresores	Síntomas		
			Físico	Psicológico	Comportamental
ESTILOS					
Resolver el problema	-,20*		-,19*	-,27**	-,24**
Referencia a los otros		,24**			
No productivo	,17*	,33**	,42**	,48**	,49**
ESTRATEGIAS					
Buscar apoyo social	-,21				
Concentrarse en resolver el prob.				-,17*	
Esforzarse y tener éxito				-,15*	-,17*
Preocuparse		,19*			
Invertir en amigos íntimos	-,20*				
Buscar pertenencia		,17*			
Hacerse ilusiones		,31**	,17*	,19*	,20*
Falta de afrontamiento		,26**	,39**	,38**	,41**
Reducción de la tensión	,17*	,23**	,40**	,46**	,39**
Acción social		,31**			
Ignorar el problema			,20*	,17*	,25**
Autoinculparse	,15*	,22**	,37**	,51**	,40**
Reservarlo para sí	,20*		,20*	,28**	,38**
Buscar apoyo espiritual		,17*			
Fijarse en lo positivo	-,20*			-,24**	-,21**
Buscar ayuda profesional		,18*			
Buscar diversiones relajantes	-,22**				
Distracción física	-,21**		-,23*	-,23**	-,21**

** $p < ,01$ * $p < ,05$

N=189

Finalmente, en cuanto a los síntomas, se hallaron correlaciones directas entre los síntomas en los tres niveles y las estrategias de afrontamiento de *hacerse ilusiones*, *falta de afrontamiento*, *reducción de la tensión*, *ignorar el problema*, *autoinculparse* y *reservarlo para sí*. Asimismo, se hallaron correlaciones indirectas entre los síntomas psicológicos y las estrategias *fijarse en lo positivo* y *distracción física*; así como entre los síntomas físicos y las estrategias *concentrarse en resolver el problema*, *esforzarse* y *tener éxito*. En la misma línea, se hallaron correlaciones indirectas entre los síntomas comportamentales y las estrategias de afrontamiento *esforzarse* y *tener éxito*, *fijarse en lo positivo* y *distracción física*. Es importante mencionar para culminar, que al realizar las correlaciones entre las variables sociodemográficas, se encontró una relación indirecta entre el rendimiento percibido de los estudiantes y su rendimiento ponderado.

DISCUSIÓN

Los estudios superiores representan el punto culminante del estrés académico, ya que exponen al estudiante a una serie de situaciones potencialmente estresantes (Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Martín, 2007; Polo et al., 1996; Rocha et al., 2010), que coinciden con los dilemas propios de su etapa evolutiva (Castillo, 2007; Jiménez, Menéndez & Hidalgo, 2008). Los primeros años en la universidad, generan que los alumnos tengan que hacer frente a dichas demandas, viéndose obligados a movilizar una serie de recursos, que no siempre resultarán adaptativos. Esta percepción, puede devenir en estrés académico que los coloque en una situación de riesgo e incida en su salud (Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Castillo, 2007; Chau, 2004; Frydenberg, 1997, 2008; Seiffge-Krenke, 1995; Martínez & Morote, 2001; Moreano, 2006; Myers, 2005).

Los resultados de la percepción de estrés académico, en este estudio, medido por el nivel de preocupación o nerviosismo según el autor (Barraza, 2007), muestran que la mayoría de los estudiantes refiere haber experimentado estrés académico por lo menos una vez, en lo que va del semestre. Además, en promedio, este se da en un nivel medianamente alto; lo que demostraría que un porcentaje importante de estos estudiantes, no sólo estarían percibiendo el estrés académico, sino que el grado de incomodidad y malestar generado, sería bastante más elevado de lo que se espera. Ello es llamativo, más si se toma en cuenta que la aplicación del protocolo de investigación se realizó en la cuarta semana de clase, lo que indicaría que ya en este período encuentran a las demandas como generadoras de algún tipo de malestar. Esta situación podría deberse a que se encuentran en los primeros años de estudio, período en el que se tienen que enfrentar a una serie de demandas desconocidas además de las académicas, las que incrementarían la percepción de fastidio, al no contar con las herramientas adecuadas para su solución. Lo cual resulta preocupante, pues se ha demostrado que el exceso cualitativo y cuantitativo de estrés, puede afectar seriamente a la persona, constituyéndose en uno de los principales factores de riesgo de enfermedades (Amigo, 2003; Buceta, Bueno & Mas, 2001; Putwain, 2007; Taylor, 2007). Por ello, sería recomendable poder hacer un seguimiento a estos alumnos, el cual permita volver a evaluarlos, para ver si es que este nivel tiende o no a subir conforme avanza el semestre académico; asimismo, se podría recomendar para futuras investigaciones, el trabajo

mediante focus groups que permita un trato más personalizado con los alumnos y un conocimiento detallado de sus dificultades.

Además, el nivel de estrés académico reportado es mayor en las estudiantes mujeres que en los hombres, punto en el que se coincide con diversos autores quienes en sus investigaciones reportan que las mujeres presentan mayor intensidad de estrés académico (González, et al., 1997; Magaz, García y del Valle, 1998; Marty et al., 2005; Pérez, et al., 2002 en Barraza, 2008; Barraza, 2008; Olivetti, 2010). Algunos autores consideran que esta diferencia de género se puede explicar por el hecho de que con excesiva frecuencia los hombres hacen caso omiso de los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales del mismo y evitan por lo general tener que identificar las causas de ellos (Wsitkin, 1995 citado en Barraza, 2008). Esto mismo podría haber sucedido en esta muestra. Sin embargo, un factor que hay que tomar en cuenta es que en la presente investigación, el número de mujeres fue considerablemente mayor que el de hombres; por lo que, sugerimos, contrastar si es que la tendencia hallada se replica en otras muestras de estudios sin este problema.

Respecto a las demandas académicas percibidas como más estresantes, coincidentemente con los estudios en Perú de Celis et al. (2001), Bedoya et al. (2006) y Puentes et al. (2010), y con diversas investigaciones internacionales (Barraza, 2005, 2008; Cabanach et al., 2010; Martín, 2007; Moori, 2011; Polo et al., 1996; Román et al., 2008); se encuentra que las más citadas son las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos, el tipo de trabajo que requiere el profesor y el poco tiempo con el que cuentan para cumplir con sus obligaciones. Esta coincidencia es importante y nos lleva a pensar que estas demandas, propias de la actividad académica, son evaluadas como estresantes ya que los alumnos podrían percibir dificultades en su capacidad para organizarse y cumplir con lo que se espera de ellos, de ahí que el poco tiempo con que cuentan sea un factor importante, pues depende de cómo logren encajar en sus espacios de tiempo las diversas áreas de su vida, no sólo la académica.

Llama la atención que la sobrecarga académica y el carácter del profesor son factores que a las mujeres les resultan más estresantes que a los hombres. Se podría pensar que ellas estarían prestando mayor atención al lado afectivo de la situación, a la retroalimentación recibida por parte de los profesores y la calidad empática como determinantes para evaluar si una situación se tornará o no estresante. Lo cual podría

deberse a que en el proceso de toma de decisiones las mujeres por lo general, tienden a ser más emocionales que los hombres.

Por otro lado, los síntomas de estrés académico más resaltantes fueron los *psicológicos*, percibidos en un nivel de intensidad medio, seguidos por los síntomas *comportamentales*, y estos, seguidos muy de cerca por los síntomas *físicos*. Los estudiantes, registran principalmente lo psicológico y lo señalan como más perturbador, lo que llama la atención y preocupa pues la evidencia revela que los síntomas psicológicos experimentados, conducen a dificultades para relajarse o estar tranquilos (Compas et al., 1989; Frydenberg, 1997), lo que podría devenir en problemas de salud más serios como ansiedad, depresión o comportamiento suicida (Amézquita et al, 2000; Eremsoy et al., 2005; Serrano & Flores, 2005), o comportamientos y hábitos con efectos negativos para la misma como fumar, beber, entre otros (Ang & Huan, 2006; Barra, 2003).

Los síntomas psicológicos más frecuentes fueron ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración e inquietud manifestada por medio de la incapacidad para relajarse y estar tranquilos. Ello podría deberse a que cuando su capacidad de afronte se ve sobrepasada, tienden a juzgarse a sí mismos y sus capacidades, pudiendo sentir que no podrán, que son inútiles, llenándose así de angustia y por ende, bloqueando su capacidad de acción. Asimismo, se puede pensar que se guardan los problemas para sí mismos, mientras luchan contra sus pensamientos recurrentes de incapacidad y enfrentan un malestar emocional constante, lo que les impide focalizarse en las tareas académicas.

Asimismo, los alumnos procedentes de provincia manifestaron tener síntomas psicológicos en mayor proporción que los estudiantes de Lima, así como niveles más elevados de inquietud, incapacidad para relajarse y estar tranquilos. Ello podría deberse a que las diferencias culturales, marcan una diferencia entre los estudiantes, su adaptación y su posterior aprendizaje. Generando mayor malestar y vulnerando más, a aquellos que no vienen de Lima, porque tienen que adaptarse no sólo a la universidad y a los cambios de su etapa evolutiva, sino también a la vida en Lima, hecho que sería un factor agravante y los colocaría en un estado de mayor vulnerabilidad. Al ser poco el número de estos alumnos en la muestra, sería un aspecto importante a seguir trabajando. Es importante rescatar que la universidad en donde se realizó el estudio, ya viene implementando programas de ayuda para alumnos de provincia, por medio de tutorías,

talleres, o programas de acompañamiento, por lo que estos resultados serían un aporte importante para las problemáticas a abordar dentro de dichos programas.

Nuevamente se encuentran diferencias significativas según sexo en síntomas, así se halla que las mujeres refieren tener mayores sentimientos de depresión y tristeza ($M=2.99$) que los hombres ($M=2.65$). Ello puede deberse a que en nuestra sociedad está más aceptado que sean ellas, en lugar de los hombres, quienes expresen sus emociones; el poder “decir” lo que sienten, también resulta más sencillo para ellas, mientras que para los hombres representaría una señal de debilidad (Fernández-Berrocal, 2003; Sánchez, 2008).

A nivel de los síntomas físicos los más frecuentes fueron la somnolencia o necesidad de dormir y cansancio permanente, percibidos en niveles medios; seguidos por signos de ansiedad como rascarse o morderse las uñas, dificultades para dormir y dolores de cabeza, los que coinciden con diversos estudios (Barraza, 2005, 2007, 2008; Bedoya, 2006; Rocha et al., 2010). Esto podría mostrar cómo la salud y las rutinas se ven modificadas a causa del estrés, induciendo este, hábitos y estilos de vida que tienen efectos negativos al contribuir con la enfermedad (Barra, 2003; Chau, 1998, 2004; Rodríguez, 1995), a la vez que afectan físicamente a los alumnos, generando incomodidad. Se puede pensar que en un principio la capacidad de acción se ve bloqueada, generando desánimo, agotamiento y escasa motivación para hacer las cosas, lo que los lleva a una percepción de tener más ganas de dormir, o de estar constantemente agotados, lo que retrasa el tomar medidas con el fin de superar las demandas. Por otro lado, las mujeres experimentan más dolores de cabeza o migrañas que los hombres, lo que se podría comprender por el hecho de que son ellas las que experimentan niveles más elevados de estrés académico, teniendo este sus correlatos en diversos síntomas.

Los alumnos de provincia, presentan mayores dificultades para dormir y cansancio permanente. Esto nos lleva a pensar en dos posibilidades; la primera es que estos alumnos al no contar con las estrategias o herramientas adecuadas para el aprendizaje y estudio, emplean mayor tiempo en compensar dicha carencia, descuidando o alterando sus espacios para el descanso; la segunda, que al no contar con dichas herramientas, se rindan y no logren conciliar el sueño por la preocupación.

Finalmente, la experiencia de estrés, también puede inducir comportamientos, hábitos y estilos de vida que tienen efectos negativos para la salud, como fumar, tener

una dieta inadecuada, irritabilidad, aislamiento, falta de ejercicio, estrategias inadecuadas de afrontamiento, entre otros (Barra, 2003; Chau, 1998, 2004; Pettit & DeBarr, 2011; Rodríguez, 1995). Si bien los síntomas comportamentales presentan intensidad “medianamente bajo”, es importante mencionarlos. El desgano para realizar las labores ocupa el lugar más importante y permite pensar que los estudiantes se estarían desmotivando y perdiendo el interés por hacer las cosas, de ahí que todo se deje a última hora o en su defecto, simplemente se deje de hacer. Los cambios en los hábitos alimenticios son conductas que experimentan los estudiantes, hecho que de ser constante, tiene implicancias directas en la salud mental y física del individuo (Gutiérrez et al., 2010; Taylor, 2007).

Finalmente, en el área de *afrontamiento* del inventario SISCO, se corrobora lo encontrado en algunas investigaciones sobre el afrontamiento en los adolescentes en Perú, en las que los estudiantes utilizan más las estrategias centradas en resolver el problema (Casuso, 1996; Espino, 2011; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006). Haciendo uso de habilidades asertivas, elaboración de un plan y ejecución de las tareas para resolver la situación y la búsqueda de información de la misma, de modo que puedan contar con las herramientas necesarias para hacer frente a las demandas. Lo que permite pensar que frente a las demandas académicas, las enfrentan con acciones concretas. Ahora bien, la escala de afrontamiento a tomar en cuenta para esta investigación será la del ACS debido a que existen evidencias que apoyan la validez y confiabilidad del instrumento, y son aplicables a nuestro grupo de estudio. Además, contiene en su cuestionario, preguntas que abarcan todas las estrategias de afrontamiento del SISCO; los resultados de esta se discuten a continuación.

Según diversos estudios, quienes utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema y estrategias emocionales más funcionales, se adaptan mejor, pudiendo obtener mayor éxito en lo académico, laboral, etc. (Cornejo & Lucero, 2005; Matheny, Roque-Tovar & Curlette, 2008), al enfrentar los eventos de manera más activa.

Se encontró que los estudiantes de esta investigación, al igual que en diversos estudios realizados con adolescentes en Perú y otros países (Cassaretto et al., 2003; Casuso, 1996; Frydenberg et al., 2003; Martínez & Morote, 2001; Mikkelsen, 2009; Moreano, 2006; Obando, 2011), hacen un mayor uso del estilo *resolver el problema* sobre los otros dos estilos. Los estudiantes adoptarían principalmente, de un estilo de afrontamiento funcional, lo que constituye un recurso para este grupo. Es importante

mencionar que este estilo de afrontamiento aparece más cuando las demandas del entorno se perciben como posibles de cambio (Frydenberg, 1997), por ello podríamos pensar que se debe a que la mayoría de alumnos de este grupo presenta un locus de control interno que les permite ser agentes de sus propias conductas, y adoptar las estrategias necesarias para afrontar directamente la situación, principalmente, estrategias académicas.

La estrategia de afrontamiento más usada fue *reservarlo para sí*, que si bien corresponde a un afrontamiento no productivo, podría indicar que es un paso previo a resolver directamente los problemas, analizándolos personalmente, evaluándolos o hallando la manera de resolverlos por sí mismos, antes que buscar grupos de referencia o pedir ayuda. Cabe recordar que las estrategias de afrontamiento son acciones llevadas a cabo frente a una situación particular (Frydenberg, 1997), por lo que este grupo no estaría actuando de esta manera frente a todas las demandas. Este punto constituye un recurso ya que, para que el afrontamiento tenga éxito, tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades particulares de la situación (Lazarus & Lazarus, 2000).

Al igual que en otras investigaciones como la de Martínez y Morote (2001), Mikkelsen (2009) y Obando (2011), la estrategia *preocuparse*, también correspondiente a un estilo de afrontamiento no productivo, es una de las más usadas, sin embargo, de acuerdo a algunos autores, estaría funcionando como un motor para actuar (González et al., 2002 citado en Mikkelsen, 2009), pues les permite tener presente lo que tienen que hacer y poner en marcha las medidas necesarias para afrontarlo.

Las siguientes estrategias más usadas fueron *esforzarse y tener éxito*, *buscar diversiones relajantes* y *concentrarse en resolver el problema*, estrategias orientadas a enfrentar de manera directa las dificultades. Lo que nos lleva a pensar nuevamente que en efecto, un grupo importante de estudiantes emplean acciones directas para solucionar las demandas, siendo además asertivos al buscar espacios para liberar la tensión. Asimismo, sería una muestra de que conforme se desarrollan, se vuelven más diestros en determinar cuáles son las mejores fuentes de apoyo para cierto tipo de dificultad (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Por otro lado, las estrategias menos usadas fueron *falta de afrontamiento*, *acción social e ignorar el problema*, pertenecientes al estilo *no productivo*, resultados similares a los hallados por Frydenberg y Lewis (1997), Martínez y Morote (2001), Mikkelsen (2009) y Obando (2011). Estas se relacionan con una incapacidad de acción para

enfrentar las demandas académicas percibidas como estresantes, lo que significa un recurso para la población pues muestra cómo en última instancia, se desentienden directamente de las dificultades.

En cuanto a la pregunta abierta de la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), un pequeño grupo agregó una estrategia que fue la de *ponerse en el lugar de la otra persona*, hecho que reflejaría la importancia de obtener diversos puntos de vista antes de tomar una decisión, así como consideran a la empatía como un valor importante.

Ahora bien, la realización de conductas de riesgo como problemas de alimentación, consumo de drogas, violencia e incluso suicidio, representan para Frydenberg (1997), la incapacidad de algunos jóvenes para afrontar sus problemas. Por ello, su adaptación a este entorno y los niveles de estrés académico que experimenten, dependerán del tipo de afrontamiento que empleen (Amigo, 2003; Barraza, 2005, 2007; Feldman et al., 2008; Oblitas, 2004; Sarason, 1996; Taylor, 2007). En este sentido, resulta relevante y constituye nuestro objetivo principal, establecer cuál podría ser la relación entre los niveles de estrés académico percibido y el afrontamiento que utilizan estos estudiantes universitarios en sus primeros años de estudio.

Se ha encontrado evidencia de la existencia de múltiples relaciones entre estas dos variables. Dicha evidencia indica que, en la mayoría de los casos, el estilo de afrontamiento no productivo se halla más asociado a la percepción de mayores niveles de estrés académico, mientras que aquellos que utilizan estilos y estrategias centradas en el problema y estrategias emocionales más funcionales, logran adaptarse mejor, por lo que pueden obtener mayor éxito en lo académico, laboral, etc. (Cornejo & Lucero, 2005; Matheny, Roque-Tovar & Curlette, 2008).

En nuestro estudio se encontró relación entre los diversos indicadores de estrés académico con los estilos y estrategias de afrontamiento. Lo más relevante fue que se hallaron correlaciones positivas y de mediana intensidad entre el estilo de afrontamiento *no productivo* y todas las variables de estrés académico percibido. En este sentido, se puede presumir que los estudiantes que utilizan una serie de estrategias que no les permiten encontrar una solución al problema, perciben mayores niveles de estrés académico por el impacto de los estresores, y por ende, mayor sintomatología en los tres niveles, apoyando así la noción de que el uso de este estilo de afrontamiento se asocia a los resultados menos adaptativos dentro de este ámbito (Frydenberg, 1997). Se puede

pensar además, que los alumnos que perciben las demandas académicas como poco posibles de ser cambiadas, hacen uso de estilos que apuntan a contrarrestar el malestar generado, en lugar de buscar una solución directa, influyendo en la aparición de una mayor sintomatología al ver cómo sus capacidades se ven sobrepasadas; es probable que a esto se deba el hecho de percibir niveles elevados de estrés a la cuarta semana de clase. Preocupa esta relación pues, el uso del estilo de afrontamiento *no productivo* afecta directamente la salud, aumentando el estrés y evita que se afronten las demandas directamente.

Por otro lado, se halló correlaciones negativas entre los diversos indicadores del estrés académico (estrés percibido y los síntomas) y el estilo de afrontamiento *resolver el problema*; además, las relaciones más significativas se dan a nivel de síntomas psicológicos y comportamentales. Ello podría deberse, como dice la teoría, a que los estudiantes que hacen uso de este afrontamiento más funcional, estarían percibiendo menores niveles de estrés y menor sintomatología. Es importante mencionar que este estilo de afrontamiento es más susceptible de aparecer cuando las demandas son percibidas como modificables (Barra, 2003; Lazarus & Folkman, 1986; Oblitas, 2004; Taylor, 2007). Por ello, se puede especular que los estudiantes que reportan menores niveles de estrés académico, poseen un sentido de agencia y locus de control interno, que les permite cumplir un rol protagónico de sus acciones, pudiendo así hacerse cargo de las situaciones potencialmente generadoras de estrés y alcanzar una mayor gratificación y bienestar. Asimismo, permite pensar en aquellos que son menos asertivos o inseguros, los que no buscarán ayuda, por ello sería importante emplear estrategias para llegar más a estos alumnos, adicionales a las que ya se llevan a cabo o potenciando las mismas.

También se halló que el estilo de afrontamiento *referencia a los otros*, correlaciona directamente sólo con el impacto que generan los estresores, es decir, con las situaciones del entorno académico. Este estilo se considera funcional en la medida que el individuo lleva a cabo las acciones para la solución del problema, pero en ocasiones puede tornarse en un indicador de dependencia en vez de mostrar capacidad de afrontamiento (Frydenberg, 1997). Esto podría estar pasando en esta población, en donde los alumnos al sentir que sus capacidades para sobrellevar las demandas del entorno se ven amenazadas, pueden buscar apoyo en sus grupos de referencia, los cuales

a la vez, contrariamente a lo que se esperaría, podrían convertirse en una influencia negativa que incrementa o perpetúa la sensación de estrés.

En cuanto a la relación entre el estrés académico y a las estrategias de afrontamiento, si bien las relaciones encontradas son pequeñas o medianas, también son significativas. Se observa que el nivel de estrés académico percibido, correlaciona negativamente con las estrategias *buscar apoyo social*, *invertir en amigos íntimos*, *fijarse en lo positivo*, *buscar diversiones relajantes* y *distracción física*. Ello podría ser muestra de cómo la capacidad de acción frente a situaciones de estrés se ve bloqueada, mostrando incapacidad para resolver problemas, al presentar dificultades en diversas áreas de funcionamiento de sus vidas, incluso en los espacios de ocio. Asimismo, muestra cómo hacen uso de la distracción comportamental y cognitiva, consideradas también estrategias de afrontamiento que pueden funcionar con determinados estresores (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Las relaciones interpersonales son una de las áreas afectadas, los alumnos no tienen interés en buscar y encontrar apoyo en sus amigos, familiares, etc.; al respecto, se puede hipotetizar que el entablar relación con ellos pasa a segundo plano, creyendo que pueden solos con el problema o sintiendo vergüenza y aislándose; más aún cuando la estrategia *reservarlo para sí*, correlaciona positivamente con el estrés académico percibido, lo que demuestra que los estudiantes de alguna manera, prefieren callar sus problemas antes que buscar apoyo. La capacidad de concentración y disfrute (diversión, ocio) también se ve afectada, al igual que la distracción física; estas últimas, actividades que si bien no resuelven directamente el problema, ayudan a la disminución del nivel de estrés (Oblitas, 2004; Taylor, 2007). Esta situación preocupa pues, la salud y el bienestar físico y mental se podría estar viendo amenazado ante las demandas a las que se encuentran expuestos estos jóvenes por no saber afrontarlas efectivamente. Por último, la capacidad para fijarse en lo positivo de la situación también se ve afectada, esta es una estrategia funcional que de ser utilizada, trabaja como un impulso para llevar a cabo las medidas necesarias para modificar la situación, y permite a la persona tener una visión positiva de la vida, de sí mismos y del futuro, por lo que en el caso de esta población, los estudiantes estarían descuidando una vez más su bienestar y salud.

En cuanto a la sintomatología que producen los elementos estresores, estos resultan ser menores cuando se utiliza un estilo centrado en resolver el problema, es decir, cuando los estudiantes se dedican directamente a resolver las demandas que la

situación requiere, se perciben menos. En contraposición, el uso de un afrontamiento no productivo, se relaciona con una mayor cantidad de síntomas percibidos, dado que no permite a la persona encontrar una solución al problema en cuestión (Frydenberg, 2008). Es en este punto donde se debe trabajar, favoreciendo que los estudiantes sean agentes de cambio y se sientan capaces de enfrentar de manera directa las demandas académicas, ya que se ha demostrado que las personas que utilizan estilos y estrategias de afrontamiento más funcionales, se adaptan mejor por lo que pueden tener un mayor éxito académico (Cornejo & Lucero, 2005; Matheny, Roque-Tovar & Curlette, 2008), asimismo, los adolescentes en diversos estudios han demostrado emplear acciones directas a enfrentar las demandas académicas, para poder pensar o afrontar después su futuro (Seiffge-Krenke et al., 2012).

Relacionando las estrategias de afrontamiento con los síntomas, se puede observar que los síntomas en los tres niveles, muestran correlaciones directas con *hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí*. Todas ellas, estrategias de afrontamiento pertenecientes al estilo *no productivo*, por lo tanto disfuncional, lo que indica que cuanto mayores son las dificultades para hacer frente a las demandas, las acciones empleadas para enfrentarlas resultan ineficaces y generan malestar expresado en una serie de síntomas tanto físicos como emocionales y conductuales. Estos resultados podrían deberse a que estas estrategias reducen la tensión de manera breve, más no ayudan a solucionar el problema a largo plazo (Frydenberg, 2008). Así, se podría pensar que esta manera de enfrentar los coloca en un estado de mayor vulnerabilidad, percibiendo a estas demandas como excedentes y fuera de su control, así como desbordantes de sus recursos, viéndose obligados a actuar de manera pasiva y evitativa, corriendo un mayor riesgo de padecer algún malestar físico, mental y emocional.

Se ha podido observar que en este grupo de estudiantes, se halló la presencia de estrés académico en niveles elevados, los estudiantes presentan una serie de síntomas, de los cuales destacan los psicológicos. Al mismo tiempo se encontró que hacen un mayor uso de estrategias de afrontamiento orientadas a resolver de manera directa las demandas. Por otro lado, en cuanto a la relación entre ambas variables, se halló que la principal, y más preocupante es que el estilo de afrontamiento *no productivo*, presenta relación directa con todas las variables de estrés académico. Por ello, este estudio

resulta un aporte relevante tanto para futuras investigaciones en este rubro, como para propuestas de intervención.

Es importante mencionar además, que al realizar los análisis según las variables sociodemográficas, se encontró que las más significativas fueron las diferencias según sexo y lugar de procedencia. Por ello, se considera que en el caso de haber algún tipo de intervención, se debe tomar en cuenta este factor, pues las condiciones con las que cuentan los alumnos de Lima, parecen ser diferentes a las de los de provincia y marcar pautas para abordar o enfatizar en puntos diferentes con el fin de que afronten con éxito las demandas académicas percibidas como estresantes. Al respecto, la universidad en donde se realizó el estudio cuenta con programas que están orientados a apoyar a los alumnos de provincia, por medio de becas, tutorías u orientación a estos alumnos, por ello este estudio resulta, además un aporte valioso con el fin de brindar información relevante a estos programas, para futuras intervenciones.

Finalmente, como limitaciones se hallan las dificultades para encontrar instrumento de medición para la variable estrés académico, por lo cual se recomienda que futuras investigaciones opten por validar el SISCO, o creen uno apto para población peruana.

Referencias Bibliográficas

- Amézquita, M., Gonzáles, R. y Zuluaga, D. (2000). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de Pregrado de la universidad de Caldas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4), 341-356.
- Amigo, I. (2003). *Manual de Psicología de la Salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ang, R. y Huan, V. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: testing for depresión as a mediator using multiple regresión. *Child psychiatry human development*, 37, 133 – 143. DOI: 10.1007/s10578-006-0023-8.
- Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being and subsequent academic performance. *Current psychology: developmental.learnign.personality.social*, 23(3), 189-202.
- Barra, E. (2003). *Psicología de la Salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Barra, E. (2008). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. Universidad de Concepción, Chile, en *Univ. Psychol.* 8(1), 175-182.
- Barraza, A. (2004). *El estrés académico en los alumnos de postgrado*. Artículo publicado el 21 de Febrero en www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-77-1-el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.html
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Universidad pedagógica de Durando, Investigación Educativa*, 15-20.
- Barraza, A. (2007). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Artículo publicado el 09 de Enero de 2007 en www.psicologiacientifica.com
- Barraza, A. (2007). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico*. Artículo publicado el 26 de Febrero en www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). *El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo*. México: Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2007). *Inventario SISCO del estrés académico*. México: Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa.

- Barraza, A. (2008). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior*. México: Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa.
- 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.
- Bedoya, S., Perea, M. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Rev. Estomatol Herediana*, 16(1), 15-20.
- Bee, H. (1994). *Lifespan development*. Harper Collins: New York.
- Bee, H. y Mitchell, S. (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida (2da edición)*. Harla: México.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), Colombia.
- Buceta, J., Bueno, A. y Mas, B. (2001). *Intervención psicológica y salud: control del estrés y conductas de riesgo*. Madrid: Dykinson.
- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J. y Carlson, C. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American college health* 57(5), pp. 536-543.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Canessa, B. (2000). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. En *Persona* 5(2002), 191-233.
- Cascone, P., Zimmermann, G., Auckenthaler, B. y Robert-Tissot, C. (2011). Cannabis dependence in Swiss Adolescents. Exploration of the role of anxiety, coping styles and psychosocial difficulties. *Swiss Journal of Psychology*, 70(3), 129-139.

- Cassaretto, M. (2009). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana*. Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud. Lima- Perú.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, (21),363-389.
- Castillo, G. (2007). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Casuso, L. (1996). *Adaptación de la prueba COPE sobre estilos de afrontamiento en un grupo de estudiantes universitarios de Lima*. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. PUCP: Lima.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 62(1),25-30.
- Chau, C. (2004). *Determinants of alcohol use among university students. The role of stress, coping and expectancies*.
- Cornejo, M. y Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionados con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*,6(12),143-153.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativo*, 19(1), 127-151.
- Del Barrio, V. (2003). Estrés y Salud, en *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia (47-69)*. Madrid: Pirámide.
- Díaz, Y. (2011). Estrategias y estilos de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de Medicina. Cuba: UCMC. En *Investigaciones sobre salud mental. Patología, afrontamiento e intervención. Cap. IV, 78-103*.
- Eremsoy, E., Celimli, S. y Gencoz, T. (2005). Students under academic stress in a Turkish University: variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology: developmental.learning.personality.social*, 24(2), 123-133.

- Espino, S. (2011). *Estilos de personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico*. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. Lima: PUCP.
- Espinosa, J., Contreras, F. y Esguera, G. (2009). Afrontamiento al estrés y modelo psicobiológico de la personalidad en estudiantes universitarios. *Diversitas. Perspectivas en psicología* 5(1), 87-95. Colombia.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Ficková, E. Coping scales for adults: psychometric relationships. *Studia Psychologica*, 47(4).
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. Londres: Routledge.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. Londres: Routledge.
- Gaeta, M. y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y regulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344.
- Garin, N. (2011). *Problema, afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes*. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología clínica. PUCP, Lima-Perú.
- González Vigil, M. (2008). Percepción de estrés, experiencias académicas estresantes y afrontamiento en los estudios. Una investigación comparativa entre estudiantes de educación de Perú y Suecia. *Educación/PUCP*, 17(32), 49-66.
- González, M. y Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de psicología* 23(2), 253 – 257.
- González, R., Fernández, R., González, L. y Freire, C. (2010). *Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. España: Universidad de Coruña.

- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñon, M., Rosas, E. y Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Medicina*. 24(1), 7-17.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, D., Rodríguez, M. y Valverde, M. (2007). *Validación del Inventario de Estrés Académico de Polo, Hernández y Pozo en Estudiantes Universitarios de la Comuna de Concepción*. Tesis presentada a la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, para optar por el Grado Académico de Magister en Adolescencia, Chile.
- Huan, V., See, Y., Ang, R. y Wan, C. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review, Routledge* 60(2), pp. 169-178.
- Huaquín, V. y Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, N°303, 39-59.
- Hystad, S., Eid, J., Laberg, J. y Johnsen, B. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), pp. 421-429.
- Jiménez, L., Menéndez, S. y Hidalgo, M. (2008). Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 26(3), 427-440. Sevilla.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kleinke, C. (2007). What does it mean to cope? *The praeger handbook on stress and coping*. London: Praeger.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Malo, D., Cáceres, G. y Peña, G. (2010). Validación del Inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional

- Bucaramanga, Colombia. En *Revista electrónica Praxis Investiga ReDIE*, 2(3), 26-42.
- Malo, D., Cuadrado, E., Florian, R. y Sánchez, D. (2010). Análisis psicométrico del Inventario SISCO del estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad del Sinú. "En" Barraza, A. Estrés, burnout y bienestar subjetivo. *Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. (92-107). México: Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE).
- Martín, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y desarrollo*, 2(18), España.
- Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19 (2), 211-236.
- Matheny, K., Roque-Tovar, B. y Curlette, W. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U.S. and Mexican college students: a cross-cultural study. *Anales de psicología*, 24(1), 49-57. España.
- May, R. y Casazza, S. (2011). Academic major as a perceived stress indicator: extending stress management intervention. *College student journal*, 264-273..
- Mikkelsen, F. (2009). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima*. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología clínica. PUCP, Lima - Perú.
- Misra, R. y Castillo, L. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132-148.
- Misra, R., Crist, M. y Burant, C. (2003). Relationships among Life Stress, Social Support, Academic Stressors, and Reactions to Stressors of International Students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157.
- Moori, S. (2011). *Estrés académico e ingesta alimentaria de los estudiantes universitarios de la carrera de nutrición humana*. I Congreso Nacional de Investigación. UpeU.

- Moreano, L. (2006). *Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes universitarios*. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. Lima-Perú.
- Morris, C. (1992). Estrés y adaptación. *Psicología: un nuevo enfoque* (520-550). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Myers, D. (2005). *Psicología. 7° Edición*. Bueno Aires; Madrid: Médica Panamericana.
- Naveda, M. (1999). Adolescencia. En *Adolescencia: desafío y decisiones*. Ed: Reusche, R. Facultad de psicología y humanidades UNIFE.
- Obando, R. (2011). *Sintomatología depresiva y afrontamiento en adolescentes escolares de Lima*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología Clínica. PUCP.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de vida*. México: International Thompson Editores.
- Olivet, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año en el ámbito universitario*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Argentina: UAI.
- OMS (2010). *Salud en la adolescencia: datos poblacionales*. En Organización Mundial de la Salud. http://search.who.int/search?q=etapas+de+la+adolescencia&ie=utf8&site=default_collection&client=es&proxystylesheet=es&output=xml_no_dtd&oe=utf8
- Papalia, D. (1990). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill: México.
- Pettit, M. y De Barr, K. (2011). Perceived stress, energy drink consumption, and academic performance among college students. *Journal of American college health, 59(5), 335-341*.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J- y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa LEPE, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). *Anales de psicología, 28(1), pp. 89-96*.
- Pollard, T., Steptoe, A., Canaan, L., Jill, G. y Wardle, J. (1995). Effects of academic examination stress on eating behavior and blood lipid levels. *International Journal of Behavioral Medicine, 2(4), pp. 299-320*.
- Polo, A., Hernández, J. y Pozo, C. (1996). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Portocarrero, G., Rosales, J. y Ponce, T. (2008). *Los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú hoy: el caso de Estudios Generales Letras. Informe de investigación*. Lima: PUCP.
- Puecas, P., Castro, B., Callirgos, C., Falloc, V. y Díaz, C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. *Revista del cuerpo médico HNAAA*, 4(2), 88-93.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. México. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational research journal*, 33(2), 207-219. DOI: 10.1080/01411920701208258.
- Reynoso, L. (2005). *Psicología clínica de la salud. Un enfoque conductual*. México: El Manual Moderno.
- Rice, P. (1999). *Adolescencia: desarrollo, relación y cultura (9na ed.)*. España: Prentice Hall.
- Rocha, R., Cabrera, E., Gonzáles, D., Martínez, R., Pérez, J., Saucedo, R. y Villalón, I. (2010). Factores de estrés en estudiantes universitarios. *11° Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Febrero-Marzo*.
- Rodríguez, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, M. (2012). Competencias académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 15(2), pp. 553-574.
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (7), 1-8.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, J. Montañes, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa N°15*, 6(2), 455-474.
- Sandín, B. y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 39-54.

- Sarason, B. (1996). Vulnerabilidad, estrés y afrontamiento: reacciones desadaptadas. En Sarason, I. *Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada (125-153)*. México, D.F.: Prentice-Hall.
- Scafarelli, L. y García, R. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios Uruguayos. *Universidad Católica de Uruguay*.
- Seiffge – Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. USA: Lawrence Erlbaum Associated, Inc.
- Seiffge – Krenke et al. (2010). Al they need is love? Placing romantic stress in the context of other stressors: A17-nation study. *International Journal of Behavioral Development, 34(2), 106-112*. The Author(s). DOI:10.1177/0165025409360290.
- Seiffge – Krenke et al. (2012). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development, 1-13*. The Author(s). DOI: 10.1177/0165025412444643.
- Serrano, M. y Flores, M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud, 15(2), 221-230*.
- Skinner, E. y Zimmer-Gembeck, M. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology, 58, 119-144*. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705.
- Soares, A., Almeida, L. y Guisande, M. (2010). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1er año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2011 2(1), 99-121*.
- Suldo, S., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J. y Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: group differences and associations with adjustment. *Adolescence, 44(176), 925-948*.
- Taylor, S. (2007). *Psicología de la Salud*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ticona, S., Paucar, G. y Llerena, G. (2006). *Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de enfermería de la UNSA*. Arequipa.
- Torrejón, C. (2011). *Ansiedad y afrontamiento en universitarios migrantes*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. PUCP, Lima-Perú.



ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

*ESTRÉS ACADÉMICO Y AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA*

Ud. está siendo invitado a participar en una investigación sobre “estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios”. Esta investigación está a cargo de la alumna Ginette Boullosa, quien cursa el último año de la carrera de Psicología.

Usted fue seleccionado para participar en esta investigación al encontrarse cursando algún semestre de los dos primeros años de estudio en una universidad privada de Lima. Se espera que, en total, acepten integrar este estudio, 200 estudiantes aproximadamente.

Si usted decide aceptar, se le solicitará contestar una pequeña encuesta sobre datos sociodemográficos y 2° pruebas psicológicas relacionadas con los temas antes mencionados. Su ayuda permitirá adaptar instrumentos psicológicos contruidos en el extranjero a nuestra realidad y población.

Los derechos con los que usted cuenta incluyen:

Anonimato: Todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos, por lo que no habrá manera de identificar individualmente a los participantes de la investigación.

Integridad: Ninguna de las pruebas que se le apliquen resultará perjudicial para usted.

Participación voluntaria: Tiene el derecho a abstenerme de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente.

Habiendo leído y comprendido las condiciones previas:

¿Desea participar en la investigación? SI _____ NO _____

ANEXO 2

ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS)

INSTRUCCIONES: Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la letra correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta a tu forma de actuar.

-
- A **Nunca lo hago**
 - B **Lo hago raras veces**
 - C **Lo hago algunas veces**
 - D **Lo hago a menudo**
 - E **Lo hago con mucha frecuencia**
-

Por ejemplo, si **algunas veces** te enfrentas a tus problemas mediante la acción de “Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema”, deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema. A B C D
E

	A	B	C	D	E
1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema					
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema					
3. Seguir con mis tareas como es debido					
4. Preocuparme por mi futuro					
5. Reunirme con mis amigos					
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan					
7. Esperar que ocurra algo mejor					
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada					
9. Llorar o gritar					
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema					
11. Ignorar el problema					
12. Criticarme a mí mismo					
13. Guardar mis sentimientos para mí solo.					
14. Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.					
15. Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.					
16. Pedir consejo a una persona competente.					

17. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.					
18. Hacer deporte.					
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.					
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.					
21. Asistir a clase con regularidad.					
22. Preocuparme por mi felicidad.					
23. Llamar a un amigo íntimo.					
24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.					
25. Desear que suceda un milagro.					
26. Simplemente, me doy por vencido.					
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).					
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.					
29. Ignorar conscientemente el problema.					
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.					
31. Evitar estar con la gente.					
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.					
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.					
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.					
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.					
36. Mantenerme en forma y con buena salud.					
37. Buscar ánimo en otros.					
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.					
39. Trabajar intensamente.					
40. Preocuparme por lo que está pasando.					
41. Empezar una relación personal estable.					
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.					
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.					
44. Me pongo malo.					
45. Trasladar mis frustraciones a otros.					
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.					
47. Borrar el problema de mi mente.					
48. Sentirme culpable.					
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.					
50. Leer un libro sagrado o de religión.					
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.					
52. Pedir ayuda a un profesional.					
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.					
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicios.					
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.					
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.					
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.					
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.					

59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.					
60. Mejorar mi relación personal con los demás.					
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.					
62. No tengo forma de afrontar la situación.					
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.					
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.					
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.					
66. Considerarme culpable.					
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.					
68. Pedir a Dios que cuide de mí.					
69. Estar contento de cómo van las cosas.					
70. Hablar del tema con personas competentes.					
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.					
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.					
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.					
74. Inquietarme por el futuro del mundo.					
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.					
76. Hacer lo que quieren mis amigos.					
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.					
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.					
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.					

80. Anota cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus problemas:

ANEXO 3

INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

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

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?
 ___ Sí ___ No

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

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

1	2	3	4	5

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo.					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
La personalidad y el carácter del profesor.					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en la clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					

Tiempo limitado para hacer el trabajo.					
Otra (especifique) _____					

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

Reacciones Físicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).					
Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

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

Reacciones Comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					

Aislamiento de los demás.					
Desgano para realizar las labores escolares.					
Aumento o reducción del consumo de alimentos.					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

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

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

ANEXO 4: FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo: F ___ M ___
2. Edad: _____
3. Lugar de nacimiento: _____
4. Lugar de residencia (Distrito): _____
5. Estado civil: _____
6. ¿Trabaja?:
No ___ Sí ___
¿Cuántas horas? _____
7. ¿En qué año y semestre ingresaste a la universidad? _____
8. Ciclo en la Facultad: _____
9. Escala de pago en la universidad: _____
10. ¿Has llevado cursos por segunda o tercera vez? (Marca con una X donde corresponda):
Sí ___ ¿Cuántos cursos? _____
No ___
11. Indica en qué rango se ubicó tu promedio ponderado del ciclo anterior:
Menos de 6 ___ Entre 7 y 8 ___
Entre 9 y 10 ___ Entre 11 y 12 ___
Entre 13 y 14 ___ Entre 15 y 16 ___
Entre 17 y 18 ___
12. ¿Cómo percibes tu rendimiento en la universidad?
Muy bueno ___
Bueno ___
Regular ___
Malo ___
Muy malo ___
13. ¿Cómo calificas tu nivel de motivación por el estudio en la universidad?
Alta ___
Regular ___
Baja ___

14. ¿Cuánto apoyo crees que te brinda la universidad para tus estudios?

Alta ___

Regular ___

Baja ___

15. De 0 a 10, ¿cuánto apoyo crees que recibes en tus estudios de

Padres ___

Amigos ___

Profesores ___

PUCP ___

(PUCP: Servicios de la universidad como la biblioteca, asesorías académicas, Servicio Psicopedagógico, etc.)

