UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

ESTRÉS ACADÉMICO Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO ESTATAL DE SANTA EULALIA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

LEYDI JENNIFER ROJAS PONCE

(0000-0003-2297-0211)

Asesor:

Mg. Luis Miguel Echavarría Ramírez

(0000-0002-2160-3113)

Lima – Perú

2022

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes de un colegio estatal de Santa Eulalia-Huarochirí. Se contó con la participación de 109 estudiantes de ambos sexos entre 14 a 17 años de edad. El estudio fue de diseño correlacional simple y transversal. Se administraron el Inventario de Estrés Académico SV, adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes – versión abreviada, a través de Google Forms. Los resultados indicaron que existen correlaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de Estresores (estrés académico) y el Estilo de afrontamiento centrado en la emoción (rho= .201; p-valor <0.05) así como la dimensión de Síntomas (estrés académico) y el Estilo de afrontamiento centrado en la emoción (rho= .222 p-valor <0.05); además, se encontró correlación estadísticamente significativa entre la dimensión de Estrategia y el estilo de afrontamiento centrado en el problema (rho= .220; p-valor <0.05). Se concluyó, a nivel general, que no existe correlación entre las variables de estrés académico y estilos de afrontamiento; sin embargo, si se encontraron que las dimensiones de síntomas y estresores se correlacionaron con el estilo de afrontamiento centrado en la emoción, es decir, que aquellos estudiantes que identificaron más estímulos estresores o reportaron más síntomas de estrés, presentaron un estilo de afrontamiento centrado en la emoción en tiempos de pandemia, por lo que optaron por aislarse, auto culparse o llorar frente a las diversas dificultades académicas.

Palabras claves: Estrés académico, Estilos de afrontamiento, Pandemia, Estresores, Estrategias.

Abstract

The objective of this research was to establish the relationship between academic stress and coping styles during the COVID-19 pandemic in high school students in the city of Santa Eulalia-Huarochiri. There was the participation of 109 students of both sexes between 14 and 17 years of age. The study was a simple cross-sectional correlational design. The SV Academic Stress Inventory, adapted to the context of the COVID-19 and the Coping Scale for Adolescents - abbreviated version, were administered through Google Forms. The results indicated that there are statistically significant correlations between the Stressors dimension (academic stress) and the emotion-focused Coping Style (rho= .201; p-value <0.05) as well as the Symptoms dimension (academic stress) and the Emotion-focused coping style (rho= .222 p-value <0.05); in addition, a statistically significant correlation was found between the Strategy dimension and the problem-focused coping style (rho= .220; p-value <0.05). It was concluded, at a general level, that there is no correlation between the variables of academic stress and coping styles; however, it was found that the dimensions of symptoms and stressors were correlated with the emotion-focused coping style, that is, those students who identified more stressful stimuli or reported more stress symptoms presented an emotion-focused coping style in times of pandemic, so they chose to isolate themselves, blame themselves or cry in the face of various academic difficulties.

Keywords: Academic stress, Coping styles, Pandemic, Stressors, Strategies.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN…..……..……....1

Marco teórico…….4

Antecedentes…….……..…10

Objetivos…...……..…..…...…....15

Hipótesis…….……16

MÉTODO…….……18

Tipo y Diseño de Investigación……...……....…18

Participantes……...….18

Instrumentos de Medición…..…….20

Procedimiento…….....23

Análisis de Datos…..…….…25

RESULTADOS…...……..26

DISCUSIÓN……..28

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS…...……38

ANEXOS……44

Índice de tablas

Tabla 1……...……..19

Tabla 2…….……26

Tabla 3……...…….……..27

Anexo 1 ……...……44

Anexo 2 ……..45

Anexo 3 ….……..46

Anexo 4 ...……47

Anexo 5 ...……50

Introducción

Actualmente, estamos viviendo una época distinta debido a la crisis sanitaria por el brote de COVID-19. A consecuencia de su acelerada propagación, el 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo declaró oficialmente como pandemia, para que las distintas naciones adopten las medidas de prevención (Mera et al., 2020). Sin duda, es un hito en la historia del siglo XXI que ha conllevado a tener cambios en la vida del ser humano en diferentes ámbitos de desempeño: personal, familiar, social, cultural, económico, profesional, laboral y educativo (López y Acuña, 2020).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) más de 190 países decidieron cerrar las instituciones educativas para evitar la propagación del virus en las aulas de clase, por ello la educación se ha visto perjudicada. Esto significó que, a nivel mundial, más del 90 % de la comunidad estudiantil fue afectada, aproximadamente 2.200 millones de estudiantes (Rubio, 2020). En América Latina, el mayor porcentaje de los niños, niñas y adolescentes fueron retirados de los centros de estudio para cumplir con el confinamiento (Padilla, 2020). Asimismo, muchos países implementaron las clases a distancia (virtuales) como una medida de emergencia para continuar con el año escolar (López y Acuña, 2020).

Sin embargo, la implementación de este nuevo formato modificó en gran escala los métodos de enseñanza y aprendizaje, obligando a reconfigurar la educación en todos los niveles de estudio y, debido a la necesidad de adaptarse al nuevo estilo de vida, se convirtió en un desafío para los maestros y estudiantes (Gallo, 2020). Este hecho conllevó a tener un estudio 100% virtualizado, permitiendo el inicio de las clases en línea, donde no solo se reflejaron las deficiencias de la educación en esta modalidad; sino que modificaron drásticamente los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje en los docentes y los

estudiantes (Lovón y Cisneros, 2020). Si bien este recurso tecnológico no reemplaza el trabajo educativo presencial, se consideró como la principal alternativa para mitigar la crisis educativa, y una herramienta útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje como fuente de conexión entre los maestros y alumnos (Gagliardi, 2020; Hurtado, 2020).

Por esta razón, en el Perú también se propuso las clases virtuales a través de la plataforma "Aprendo en Casa", con la intención de salvaguardar la salud de los estudiantes y continuar con la educación remota (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020). Siendo el aplicativo más usado, WhatsApp y teniendo como alternativas, las plataformas Zoom y Google Meet, para una interacción factible entre el docente y los estudiantes (Gomez y Valdivia, 2020). Sin embargo, significó un gran reto para el sector educativo, debido a las dificultades que se presentaron, y es que se consideró que un 60% de escolares pertenecientes a zonas rurales no ingresaban a la plataforma por una inestable conectividad a internet (Ramos, 2020). Además de la falta de conectividad o equipamiento tecnológico, 12 de cada 100 hogares rurales no tenían el servicio de electricidad, lo cual limitaba el acceso al estudio vía radio o televisión (De Mendoza, 2020). En el caso de Santa Eulalia-Huarochirí, según el mapa de cobertura de Osiptel (2022), reportaron la existencia de una baja red de telefonía e internet, incluso localidades aledañas no cuentan con cobertura de ningún operador móvil. Asimismo, la insuficiente preparación en los docentes para la educación virtual fue otra variante al cual se enfrentó esta modalidad, ello indicaba la falta de capacitación tecnológica en el uso de las plataformas virtuales que existe en la educación a distancia (Gomez y Valdivia, 2020).

De hecho, las clases virtuales han sido el soporte de la educación en tiempos de pandemia, sin embargo, no todos los estudiantes tuvieron los recursos necesarios para afrontar los retos de esta crisis sanitaria; y la reducción del apego en la escuela, debido a que, al no asistir a clases de forma presencial, ocasionó en los niños y jóvenes cierta

desvinculación con el proceso educativo y el incremento de otros malestares a nivel psicológico, fisiológico y social (Banco Mundial, 2020).

Por otro lado, el impacto de la pandemia afectó la salud mental de las personas, quienes percibieron ira, temor, insomnio, depresión, somatización, agotamiento emocional, ansiedad, estrés, entre otros (Shigemura et al., 2020). Este último, el estrés, se define como un fenómeno adaptativo que acompaña a la persona desde sus inicios e implica tres momentos: percepción del peligro, reacción de alarma y la acción provocada como respuesta (Barraza, 2020). En el campo educativo, el incremento de estrés se denomina estrés académico, generado por las exigentes demandas del entorno escolar, que identifica tres componentes sistemáticos adaptativos, las cuales son: agentes estresores, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2018). Asimismo, el impacto del COVID-19 en los estudiantes a nivel mundial, ocasionó altos niveles de estrés académico (Kho, 2021), siendo los factores más comunes: la dificultad para recordar todo lo estudiado (66,7%) y la preocupación por los exámenes (54,1%) señalando que el 80% reportaron estrés académico durante todas las épocas de exámenes (Yousif et al., 2022).

Otro concepto que también se encuentra en el ámbito académico son los estilos de afrontamiento, por ser conductas que se enfocan precisamente a manejar o neutralizar las situaciones estresantes de los adolescentes, que por lo general parten de la iniciativa personal y son conceptualizadas como recursos psicológicos que las personas tienen para reducir las tensiones y brindar beneficios personales, teniendo en cuenta que no siempre aseguran el éxito (Amarís et al., 2013; Canessa, 2002; Fernández – Abascal, 1997).

Es preciso indicar que para Barraza (2018) las estrategias de afrontamiento son un componente del estrés académico, el cual tiene cierta coincidencia homonímica con los estilos de afrontamiento; sin embargo, la diferencia entre ambos términos radica en que las

estrategias de afrontamiento, dentro del estrés académico, es parte del proceso sistemático adaptativo y psicológico producido por los estresores y los síntomas, provocando en los estudiantes una serie de acciones generalmente inmediatas y variables en el tiempo, en base a su disponibilidad de recursos internos y la valoración de las demandas externas, cuya finalidad es buscar una solución rápida para disminuir los estímulos estresores, los síntomas, y el equilibrio sistémico (Barraza, 2018; Gonzales, 2016); mientras que los estilos de afrontamiento son respuestas no inmediatas e invariable en el tiempo (por estar relacionado con la personalidad), y por lo general suceden después de haber experimentado y analizado situaciones estresantes similares, donde el estudiante asume un estilo ante una determinada situación (según sea la magnitud) y la finalidad, en cuanto al uso de un estilo de afrontamiento es el de sobreponerse, adaptarse y/o disminuir las situaciones estresantes, empleando diversas estrategias (eficaces o no), que ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje académico (Frydenberg y Lewis, 2012; Rodríguez et al., 2020).

Por tal motivo, la presente investigación planteó la siguiente pregunta ¿Cuál es la relación que existe entre estrés académico y estilos de afrontamiento durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes de un colegio estatal de Santa Eulalia?

Estrés académico

El estrés es definido por la OMS como un conjunto de reacciones fisiológicas que prepara el organismo para la acción, es decir, es una alerta biológica ante cualquier cambio inesperado, dependiendo en parte del estado físico y psicológico de cada persona. Un nivel adecuado de estrés puede estimular el organismo para que el sujeto logre su meta, pero un alto nivel, puede convertirse en una amenaza para la salud llegando a un estado de agotamiento emocional o presentando alteraciones funcionales y orgánicas (García y Gil, 2016).

Desde el marco psicobiológico, Muzio (2012) señaló que el estrés se origina cuando se percibe cambios a nivel externo o interno que es interpretado por el organismo como amenaza para la homeostasis, lo que conduce a que la persona responda de diferentes maneras. Dicha respuesta se relaciona con el sistema nervioso autónomo, que a su vez activa el sistema nervioso simpático cuando el cerebro determina una emergencia, incrementado el estado de alerta o vigilancia y preparando al organismo para estas situaciones estresantes; por otro lado, inhibe el sistema nervioso parasimpático con el fin de promover el crecimiento y el almacenamiento de la energía debido a que se encarga de controlar los procesos corporales (Low, 2021).

Bajo esta premisa, lo que genera estrés es la pandemia, la misma que afecta el aspecto educativo, debido a la suspensión de actividades económicas y distanciamiento social que hoy se exige y que a la vez expone al ser humano a una serie de demandas con predisposición a convertirse en potenciales estresores (Barraza, 2020).

En relación al estrés académico, Barraza (2018) lo conceptualizó como un proceso sistemático adaptativo y psicológico que tiene tres componentes (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). Primero, cuando el estudiante se encuentra expuesto a una serie de demandas (input) que son percibidas como fuentes estresores bajo su valoración. Segundo, el desequilibrio sistemático o situación estresante que se expresa a través de síntomas a nivel físico, psicológico y comportamental, producto de los estresores. Por último, cuando la situación estresante presiona al alumno a buscar estrategias de afrontamiento (output) para reestablecer el equilibrio sistemático (Barraza, 2018). Ello es a partir del modelo sistémico cognoscitivista creado por Barraza (2006) que tiene como base la teoría general de sistemas de Colle y el modelo transaccional del estrés de Lazarus, por lo que considera al individuo como un sistema abierto que tiene un flujo de entradas y salidas para lograr el equilibrio sistémico. Desde la perspectiva cognoscitivista, relaciona a la persona con su entorno a través

del proceso cognoscitivo de la valoración de las demandas y de los recursos internos para afrontarlas (Gonzales, 2016). Asimismo, Rodríguez et al. (2020) señalaron que esto ocurre en el ámbito de estudio, siendo un dilema de interacción entre el estudiante y su entorno.

Para Martínez y Díaz (2007, como se citó en Alfonso et al., 2015), el estrés académico muchas veces es percibido por estudiantes de estudios superiores, mientras que el estrés escolar está relacionado a estudiantes de nivel básico (inicial, primaria y secundaria), sin embargo, las conceptualizaciones son las mismas debido a que ambos términos hacen referencia al malestar que el alumno manifiesta en sus estudios por factores físicos y emocionales, y que desarrollan en la competencia individual una presión significativa para afrontar el aprendizaje frente al rendimiento académico, es decir, se atribuyen a estímulos estresores los cuales involucran: exámenes, búsqueda de solución de problemas, trabajos, relaciones interpersonales con los compañeros y profesores, reconocimiento y la capacidad de relacionar lo teórico con la realidad, todo esto dentro del contexto académico. Ello fue reafirmado por Barraza (2018) al presumir que a nivel conceptual no existen elementos que demuestren la diferencia de uno y otro término.

De acuerdo a Osorio (2017) en el campo educativo, el confrontar diversas exigencias de modo simultáneo puede debilitar o aminorar el rendimiento y desempeño académico a consecuencia de un elevado nivel de estrés, por lo tanto, el estrés académico es una reacción generada por estímulos estresores durante la formación del estudio que puede conllevar a la alteración de la homeostasis (equilibrio del cuerpo).

Estilos de afrontamiento

Lazarus y Folkman (1991) denominaron los estilos de afrontamiento como aquel esfuerzo conductual y cognitivo que se despliega para poder manejar demandas externas o internas consideradas como excedentes de los recursos con los que cuenta la persona.

Asimismo, encontraron dos estilos de afrontamiento que incluyen diversas estrategias: primero, afrontamiento centrado en el problema, en el que se busca una solución directa del problema para cambiar la situación estresante teniendo en cuenta distintas opciones según costo y beneficio; y el segundo, afrontamiento centrado en la emoción, en donde se considera que no se pueden cambiar las condiciones amenazantes del ambiente por lo que acude a procesos cognitivos con la intención de reducir la alteración emocional, el cual implica la reestructuración cognitiva para poder resistir las demandas que desbordan los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Fernández - Abascal (1997) señaló que los estilos, se refieren a la iniciativa personal para enfrentar los desafíos, además son los responsables del uso de las estrategias de afrontamiento, al igual que de su estabilidad temporal y situacional; mientras que, estrategias de afrontamiento son procesos concretos que pueden ser utilizados y muy cambiantes en cualquier momento dependiendo de la situación presentada. De igual manera, las estrategias de afrontamiento son distinguidas como recursos psicológicos que las personas tienen para ser uso del mismo cuando lo requiera contribuyendo a reducir las tensiones y brindando beneficios personales, teniendo en cuenta que no siempre aseguran el éxito (Amarís et al., 2013).

Por su parte, Canessa (2002) consideró el afrontamiento como las conductas y acciones que se desarrollan para responder las demandas de la persona. Asimismo, Frydenberg y Lewis (2012) señalaron que los estilos de afrontamiento son aquellas conductas cognitivas y afectivas que se presentan en respuesta de una preocupación o situación estresante, esta respuesta indica una intención de restaurar el equilibrio de la persona, eliminando o disminuyendo el malestar que sienten de manera física y emocional. A su vez, incrementaron un estilo de afrontamiento a lo señalado por Lazarus y Folkman (1986) siendo ello, el afrontamiento de evitación, que consiste en evadir el problema distrayéndose con

otras actividades; es así, que crearon la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Adolescent Coping Scale) basados en el modelo teórico de Lazarus y estableciendo tres estilos básicos del afrontamiento con 18 estrategias de afrontamiento señalados por Frydenberg y Lewis (1997) y adaptados al español por Pereña y Seisdedos (2000), el cual comprende:

El estilo dirigido a la resolución de problemas (ERP) en el que se busca resolver el problema con actitud optimista, que comprende las siguientes estrategias: buscar diversiones relajantes, distracción física, fijarse en lo positivo, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito. El estilo dirigido a la relación con los demás (ERD) que son los esfuerzos para resolver el dilema por medio del apoyo de otras personas, encontrando las estrategias que buscan: apoyo espiritual, ayuda profesional, invertir en amigos íntimos, pertenencia y apoyo social. El estilo improductivo (EI) el cual utiliza las siguientes estrategias evitativas: acción social, hacerse ilusiones, no afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, auto inculparse, reservarlo para sí y preocuparse (Arias y Huamaní, 2017).

Richaud de Minzi (2003) realizó una versión abreviada de la ACS (Escala de Afrontamiento para Adolescentes en español) compuesta también por tres estilos de afrontamiento y por 11 estrategias de afrontamiento en base a lo planteado por Frydenberg y Lewis (1997). Estos estilos o dimensiones de la escala de afrontamiento son: la dimensión centrada en el problema, que comprende las estrategias de evasión a través de la diversión, focalizado en el problema, evasión a través de la actividad física y apoyo emocional. La dimensión centrada en la emoción, en la que se encuentran las estrategias de descarga emocional y somatización, auto inculparse, fatalismo, ansiedad y aislamiento; por último, la dimensión centrada en la evitación, en la cual se identifican las estrategias de restructuración cognitiva y no acción (Richaud de Minzi, 2003). Ello fue validado por Caycho et al. (2014) en

una muestra peruana, siendo esta teoría, la que se tomó en cuenta para la aplicación de los instrumentos.

En este sentido y bajo el contexto actual, es importante conocer la conexión que existe entre el estrés académico y los estilos de afrontamiento en el sector educativo, puesto que el estrés académico; al ser un proceso sistémico de enfoque adaptativo y psicológico entre el estudiante y su entorno dentro del ambiente educativo (Rodríguez et al., 2020) asociada también a cuadros comportamentales y emocionales que alteran el estado psíquico, afectivo, cognitivo y social de los estudiantes, tiene un impacto negativo que pueden afectar su aprendizaje y rendimiento general (Maturana y Vargas, 2015; Kharche et al., 2012); por lo que los estilos de afrontamiento, según Frydenberg y Lewis (2012) son conductas cognitivas y afectivas que se presentan principalmente en respuesta de una o varias situaciones estresantes, y tiene como función, restaurar el equilibrio o disminuir las preocupaciones tanto físicas y emocionales, por consiguiente, el uso de los estilos de afrontamiento eficaces facilitará el desarrollo y el éxito académico y profesional de los estudiantes (Prekiel, 2021).

Frente al confinamiento por el COVID-19, es necesario demostrar la relación entre las variables de estrés académico y estilos de afrontamiento durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de un colegio estatal de Santa Eulalia, debido a que muchos estudiantes se han visto afectados por las diferentes medidas sanitarias dadas por el gobierno como: el aislamiento y distanciamiento social, la implementación de clases virtuales, sumado a ellos, las consecuencias físicas, como dolor de cabeza, pérdida del gusto, etc., y psicológicas, siendo los más comunes el estrés, depresión, ansiedad, entre otros, que ocasiona este virus. Por lo que es sumamente importante conocer y comprender estos factores dentro del ámbito académico, y generar a partir de ello nuevas líneas de investigación para desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas en bien de los estudiantes que ayuden a mejorar el rendimiento académico y la experiencia en su aprendizaje.

Antecedentes

Huamani y Pinto (2021) realizaron una investigación que tuvo por objetivo identificar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de estrés que presentaron los adolescentes en tiempos de pandemia de una I.E. pública de Arequipa. Participaron 141 adolescentes de todos los grados del nivel secundario entre 11 y 18 años, a quienes se suministró la Escala de Manifestaciones de Estrés del Student Stress Inventory y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. Se evidenció una relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio (p-valor 0.00<5%) tanto en manifestaciones emocionales, fisiológicas (p-valor 0.00<5%), y conductuales (p-valor 0.02<5%). En conclusión, las estrategias de afrontamiento a emplear por el estudiante dependen del nivel de estrés que presente, concretamente en las estrategias falta de afrontamiento, reducción de la tensión, auto inculparse y distracción física que se asocian con el nivel de estrés moderado.

Troyes y Abad (2021) estudiaron el estrés académico y estrategias de afrontamiento durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de la Universidad Peruana Unión con el objetivo de determinar la relación significativa entre ambas variables. La muestra se conformó por 310 universitarios de la facultad de ingeniería y arquitectura de ambos sexos. En este estudio se emplearon el inventario Brief Cope de Carver, Scheiner y Weintraub (1989) y el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU; Polo, Hernández y Poso, 1996). Se demostró una correlación estadísticamente significativa entre estrés académico y la estrategia centrada en la evitación del problema con un valor de rho=0.291, y p= 0.00, con la estrategia centrada en la emoción y en el problema cuyo valor fue de p > 0.05. Concluyendo así, que solo existe relación significativa entre estrés académico y la estrategia centrada en la evitación del problema.

Kho (2021) desarrolló un estudio teniendo como objetivo investigar los principales niveles de estresores, los niveles de mecanismos de afrontamiento positivos y negativos, así como ver si se establece una relación entre los estresores y los mecanismos de afrontamiento. Participaron 73 estudiantes de nivel secundario de STEC, quienes respondieron dos cuestionarios: el Estrés Ambiental Dental (DES) del estudio de Myrvold (2017) y el Inventario COPE (2013). Los resultados indicaron que los estudiantes del último año de secundaria del STEC están estresados y afectados por diferentes estresores por lo que participaron en múltiples mecanismos de afrontamiento influenciados por los entornos a los que están expuestos; sin embargo, encontraron una correlación muy débil entre los factores estresantes y los mecanismos de afrontamiento (Correlación de Pearson = 0,13). Se concluye que el aprendizaje a distancia provocada por el COVID-19 genera estrés en los estudiantes, sin embargo, esto no indica que la pandemia sea la única razón de los altos niveles de estrés. Por esta razón, los estudiantes participan en diferentes mecanismos de afrontamiento.

Prekiel (2021) realizó una investigación con el objetivo de analizar las situaciones potencialmente estresantes, su asociación con las estrategias de afrontamiento y con el estado de ánimo de los estudiantes universitarios de Psicología. Los participantes fueron 44 universitarios de ambos sexos, a quienes se aplicó el Inventario de Estrés Académico (I.E.A.), la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) y la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). Los resultados evidenciaron tres situaciones que a los estudiantes le ocasionan estrés: la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas con un 81.8%, la sobrecarga académica con un 77.3% y la exposición de trabajos en clase con un 77.3%. También, el estrés académico se correlacionó negativamente con la reevaluación positiva (-.60, $p < .001$), mientras que con la búsqueda de apoyo y con la planificación no se encontraron correlaciones ($p > .05$), pero el estrés académico si se relacionó negativamente con el estado de ánimo positivo (-041, $p < .01$) y se correlacionó positivamente con el estado

de ánimo negativo (.55, p < .001). Se concluye que, la estrategia de afrontamiento de reevaluación positiva tendría una función adaptativa que permitiría un ajuste más flexible a las demandas académicas reduciendo el estrés y el malestar emocional.

Condorimay y Quiro (2020) realizaron una investigación correlacional para determinar la relación entre estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primero a quinto año de secundaria de una institución estatal de Juliaca, 2019. Se suministró el Inventario SISCO (Barraza, 2007) y la Escala de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg y Lewis; 1997 adaptado por Canessa, 2002) en 99 estudiantes de ambos sexos entre 11 a 18 años de edad. Los resultados mostraron que existe una relación significativa en las variables (p = 0,024, Rho = 0,227), pero que no existe dicha correlación significativa entre estrategias de afrontamiento con las siguientes dimensiones: reacciones físicas (Rho = 0.31, p = 122), y reacciones psicológicas (Rho = 0.142, p = .091), salvo reacciones comportamentales en el que se encontró un nivel de correlación significativa (Rho = .253, p = 003). Se concluye que, existe una relación significativa en las variables estudiadas, siendo la dimensión de reacciones comportamentales el más significativo.

Melgar (2019) realizó un estudio correlacional sobre el estrés cotidiano y estrategias de afrontamiento en alumnos de nivel primario de Chiclayo con el objetivo de encontrar la relación entre las dos variables señaladas. La muestra se conformó por 121 escolares entre 9 y 12 años, a quienes se le aplicó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (Trianes et al., 2011; Lázaro, 2017) y la Escala de Afrontamiento para Niños (Morales et al., 2012; adaptado por Moran, 2018). Los resultados comprobaron una relación entre estrés cotidiano infantil con las siguientes estrategias: solución activa, afrontamiento improductivo (Rho = 0.275, p < 0.5), reservarse el problema (Rho = 0.259, p < 0.5) y evitación cognitiva (Rho = 0.207, p < 0.5). En conclusión, existe relación positiva débil entre ambas variables, a excepción de la dimensión estrés escolar y estrategias de afrontamiento.

Hukom y Madrigal (2020) efectuaron un estudio descriptivo correlacional denominado estrés académico y estrategias de afrontamiento en alumnos del nivel secundario con padres solteros en Antique, 2019 -2020 para determinar la relación entre las variables y la demografía de los estudiantes. Participaron 67 estudiantes filipinos a quienes se le aplicó la Escala de Estrés Académico (Rao, 2012) y el Inventario COPE (Carver, 1989). Los resultados evidenciaron que no existe correlación significativa entre ambas variables [r (65) = -0,209, p = 0,818] independiente a la demografía, sin embargo, se encontró que la estrategia centrada en la emoción fue la más empleada por los estudiantes. En conclusión, las variables de este estudio no se correlacionaron por lo que se indicó que los maestros deben enfocarse en minimizar el estrés académico y maximizar las estrategias de afrontamiento de los estudiantes.

Joseph et al. (2021) llevaron a cabo una investigación que tuvo por objetivo evaluar el estrés académico, reconocer sus determinantes, evaluar otras fuentes de estrés y explorar los distintos estilos de afrontamiento frente al estrés académico que adoptan los estudiantes. La muestra se conformó por 400 estudiantes de medicina de primero a cuarto año y utilizaron cuestionarios estándar autoadministrados para evaluar el estrés académico y el comportamiento de afrontamiento. Los resultados demostraron que el estrés académico era de nivel leve, moderado y severo entre 68 (17%), 309 (77,3%) y 23 (5,7%) participantes respectivamente. En general, se encontró que el manejo del estrés era malo, promedio y bueno entre 15 (3,8%), 380 (95%) y 5 (1,2%) participantes, respectivamente. Los estilos de afrontamiento fueron del tipo Pasivo emocional (p = 0,054) y problemas pasivos (p = 0,001), siendo significativamente mejores entre los hombres, mientras que el comportamiento de afrontamiento activo de problemas (p = 0,007) fue significativamente mejor entre las mujeres. El comportamiento de afrontamiento emocional activo no varió significativamente entre géneros (p = 0,54); asimismo, la mayoría de los estudiantes prefirieron compartir sus

problemas personales con los padres 211 (52,7 %) seguidos de amigos 202 (50,5 %). En conclusión, el estilo de afrontamiento para enfrentar el estrés académico fue bueno solo en unos pocos y no fueron satisfactorios, particularmente entre los participantes masculinos.

Coavoy (2019) llevó a cabo una investigación correlacional sobre estrés académico y afrontamiento en estudiantes de la carrera de enfermería de Juliaca para determinar la relación entre las dos variables. Participaron 82 alumnos de 17 a 25 años de edad, a quienes se les suministró el Cuestionario de SISCO (Barraza, 2007; validado por Puescas, 2010) que evalúa las variables en cuestión. Los resultados demostraron que, existe una relación baja con una correlación significativa (r = ,225) entre las variables estudiadas. Por lo cual concluye que, los estudiantes padecen de estrés moderado (68.3%) porque emplean tácticas de afrontamiento en un nivel promedio (59.8%), es decir a menor uso de estas estrategias, mayor reacción de estrés afrontan.

Yousif et al. (2022) realizaron un estudio para evaluar el estrés académico percibido, las causas y las estrategias de afrontamiento entre estudiantes de pregrado de farmacia durante la pandemia de COVID-19. La muestra fue conformada por 251 estudiantes de la Universidad de Jartum, a quienes se aplicaron tres cuestionarios autoadministrados validados; escala de estrés percibido, inventario de hábitos de estudio e inventario de salud mental. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los participantes (92%) experimentaron estrés académico, con una puntuación media (24,99 ± 5,159), el nivel de estrés académico varía de bajo (4,3%), moderado (73,2%) a alto (22,5%). Aproximadamente el 80% de los perceptores reportaron estrés académico durante todas las épocas de exámenes con un puntaje promedio (25.33 ± 4.976). El nivel de estrés académico se asoció significativamente con el género de la muestra (valor P: 0,042) y las condiciones de vida (valor P: 0,001). Los factores más comunes asociados significativamente con el estrés académico fueron la dificultad para recordar todo lo estudiado (66,7%, P=0,006) y la

preocupación por los exámenes (54,1%, P=0,011). Además, la estrategia más empleada para afrontar el estrés académico fue la oración (84%). Se concluye que existe una alta prevalencia de estrés académico entre los perceptores y recomiendan el asesoramiento académico, el control del estado mental y la implementación de programas de reducción del estrés.

Objetivos

Objetivo General

- Determinar la correlación entre el estrés académico y estilos de afrontamiento durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia-Huarochirí.

Objetivos específicos

O1. Determinar la correlación entre Estresores y estilo de afrontamiento centrado en el problema durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O2. Determinar la correlación entre Estresores y estilo de afrontamiento centrado en la emoción durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O3. Determinar la correlación entre Estresores y estilo de afrontamiento centrado en la evitación durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O4. Determinar la correlación entre Síntoma y estilo de afrontamiento centrado en el problema durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O5. Determinar la correlación entre Síntoma y estilo de afrontamiento centrado en la emoción durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria

de Santa Eulalia.

O6. Determinar la correlación entre Síntoma y estilo de afrontamiento centrado en la evitación durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O7. Determinar la correlación entre Estrategia y estilo de afrontamiento centrado en el problema durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O8. Determinar la correlación entre Estrategia y estilo de afrontamiento centrado en la emoción durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

O9. Determinar la correlación entre Estrategia y estilo de afrontamiento centrado en la evitación durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

Hipótesis

Hipótesis General

- Existe relación estadísticamente significativa entre Estrés Académico y Estilos de Afrontamiento durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia-Huarochirí.

Hipótesis específicas

H1. Existe relación estadísticamente significativa entre Estresores y estilo de afrontamiento centrado en el problema durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H2. Existe relación estadísticamente significativa entre Estresores y estilo de afrontamiento centrado en la emoción durante la pandemia en estudiantes de cuarto y

quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H3. Existe relación estadísticamente significativa entre Estresores y estilo de afrontamiento centrado en la evitación durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H4. Existe relación estadísticamente significativa entre Síntoma y estilo de afrontamiento centrado en el problema durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H5. Existe relación estadísticamente significativa entre Síntoma y estilo de afrontamiento centrado en la emoción durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H6. Existe relación estadísticamente significativa entre Síntoma y estilo de afrontamiento centrado en la evitación durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H7. Existe relación estadísticamente significativa entre Estrategias y estilo de afrontamiento centrado en el problema durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H8. Existe relación estadísticamente significativa entre Estrategias y estilo de afrontamiento centrado en la emoción durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

H9. Existe relación estadísticamente significativa entre Estrategias y estilo de afrontamiento centrado en la evitación durante la pandemia en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de Santa Eulalia.

Método

Tipo y Diseño de Investigación

Este estudio presentó una investigación empírica, de estrategia asociativa al examinar la asociación funcional entre dos o más variables (Ato et al., 2013). Asimismo, la investigación asumió un diseño correlacional simple y trasversal debido a que estudió las variables en su estado natural de un contexto en particular, es decir, la realidad de los estudiantes en tiempos de pandemia sin propósito de intervención o manipulación de las variables por parte del investigador; también, fue considerado un estudio transversal por el registro de información en un momento temporal determinado (Ato et al., 2013).

Participantes

Los participantes de la muestra fueron estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santa Eulalia, Provincia de Huarochirí. Se consideró la técnica del muestreo no probabilístico por conveniencia debido a que no fue efectuado al azar, ni dependió de fórmulas probabilísticas con respecto al proceso de unidad de análisis, siendo dirigido a un grupo de personas que cumplió con los requisitos de la investigación, así como de las características u objetivos del examinador considerando la accesibilidad a la muestra en el momento adecuado (Ato et al., 2013).

En la presente investigación, tal como se aprecia en la Tabla 1, la muestra fue conformada por 109 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 17 años con una media de 15.7 años y una desviación estándar (DE)=0.656, el 65.1% fueron mujeres y el resto varones, perteneciendo un 43.1% a cuarto grado de secundaria y un 56.9% a quinto grado de secundaria. En cuanto a los recursos tecnológicos, el 73.4% señaló tener celular, teniendo el 80.7% un uso exclusivo del mismo. Respecto a internet, el 64.2% manifestó tener una conectividad regular y solo el 23.9%, una conectividad buena; empleando en un 98.2% el

aplicativo de WhatsApp para las clases virtuales y recibiendo el 81.7% apoyo en casa. Para la percepción de nivel de estrés, la muestra indicó percibirlo en un 33.9% de manera regular, un 31.2% alto y 16.5% muy alto; por último, la totalidad de estudiantes refirió sentir preocupación o nerviosismo en sus clases virtuales.

Los criterios de inclusión fueron: estudiantes matriculados en el cuarto y quinto año de secundaria que cursaron el año 2021 en la institución educativa pública elegida del distrito de Santa Eulalia de la provincia de Huarochirí, alumnos de ambos sexos (masculino y femenino), tener el consentimiento informado de los padres de familia y la participación voluntaria validada a través del asentimiento informado de los estudiantes. En cuanto a los criterios de exclusión fueron: estudiantes que no aceptaron el asentimiento informado y que entregaron cuestionarios incompletos.

Tabla 1

Descripción sociodemográfica de los participantes

Variables	Min.	Max.	DE
Edad	14	17	0.656
	N	%	
Sexo			
Varón	38	34.9	
Mujer	71	65.1	
Grado de instrucción			
Cuarto de secundaria	47	43.1	
Quinto de secundaria	62	56.9	
Cuenta con un equipo tecnológico			
Celular	80	73.4	
Laptop	3	2.8	
Ambos	26	23.9	
Lo comparte con otros miembros del hogar			
Sí	21	19.3	
No	88	80.7	
Conectividad a internet			
Muy mala	1	0.9	
Mala	6	5.5	
Regular	70	64.2	

Buena	26	23.9
Muy buena	6	5.5
Aplicativo con mayor uso para las clases		
WhatsApp	107	98.2
Zoom	1	0.9
Ambos	1	0.9
Recibe apoyo en casa		
Sí	89	81.7
No	20	18.3
Percepción de nivel de estrés		
Muy bajo	8	7.3
Bajo	12	11
Promedio	37	33.9
Alto	34	31.2
Muy alto	18	16.5
Sintió preocupación y nerviosismo durante las clases		
Si	109	100
No	0	0

Instrumentos de Medición

Teniendo en cuenta el enfoque del estudio, se emplearon los siguientes instrumentos:

Una ficha de datos sociodemográficos que se elaboró con el propósito de recolectar información de los estudiantes como edad, sexo, grado académico, conectividad a internet, aplicativos usados para sus clases virtuales, entre otros (Anexo 3) para conocer mejor la situación de los participantes durante la pandemia por COVID-19, y el cual ayudó a respaldar la discusión, permitiendo analizar mejor los resultados en relación al estrés académico y los estilos de afrontamiento, contrastando lo obtenido con los antecedentes y la teoría planteada. Esta ficha asumió opciones múltiples y se administró alrededor de 6 minutos.

De otro lado, se utilizó el inventario SISCO del estrés académico, creado y validado en México por Barraza (2007; 2018), que comprende tres dimensiones para tener información sobre el funcionamiento del sujeto por medio de la autoobservación. La primera dimensión; estresores, el cual busca determinar aquellas condiciones que son percibidas por los

encuestados como estímulos estresores con mayor frecuencia. La segunda dimensión; síntomas, en donde se averigua la presencia de reacciones a nivel físico, psicológico y comportamental de esta variable en los adolescentes. Por último; la dimensión estrategias de afrontamiento, en el que se identifica las estrategias más empleadas en momentos estresantes. Cada dimensión, está compuesta por 15 preguntas haciendo un total de 45 ítems y se responde mediante la escala tipo Likert con seis puntuaciones entre: nunca (0), casi nunca (1), raras veces (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). La aplicación puede ser de forma individual o colectiva, con un tiempo aproximado de 15 minutos. En cuanto a la validez, tiene una varianza total del 46% y una confiabilidad por mitades de un índice de 0.83 para el instrumento completo, 0.82 para estresores, 0.88 para síntomas y 0.71 para estrategias de afrontamiento.

En el caso de Perú, el instrumento fue adaptado a la crisis sanitaria por Alania et al. (2020) en una muestra de 151 estudiantes universitarios, el cual fue utilizado en este estudio. Obtuvo índices superiores a 0.75 en la V de Aiken para la validez genérica y específica de contenido; mientras que, el coeficiente de correlación r de Pearson corregida para la validez de constructo por medio del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, obtuvieron valores mayores a 0.2. Respecto a la confiabilidad del instrumento, el coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach se identificó en cada dimensión siendo: 0.92 (estresores), 0.95 (síntomas) y 0.88 (estrategias de afrontamiento). Determinando así, la validez y confiabilidad del instrumento. También, agregaron dos ítems a la tercera dimensión siendo este “navegar en internet y jugar videojuegos” por lo que ahora el cuestionario tiene 47 ítems. En cuanto a la validez del instrumento se obtuvieron valores superiores a 0.94 en la V de Aiken, siendo para la dimensión de estresores = 0.97, síntomas = 0.94 y estrategias = 0.95 (Anexo 4). Asimismo, en relación al análisis de confiabilidad de los instrumentos empleados en este estudio, por medio del método de consistencia interna y el coeficiente alfa

de Cronbach, se obtuvo para el Inventario de Estrés Académico SISCO SV, en su dimensión Estresores un valor muy bueno (α = .821), en la dimensión Síntomas un valor excelente (α = .932) y en la dimensión Estrategias un valor muy bueno (α = .882). Cabe resaltar que los autores originales aplicaron el instrumento a una población adolescente, mientras que los autores de la validación en el Perú lo realizaron en universitarios, sin embargo, los autores refirieron que este instrumento puede ser aplicado en ambas poblaciones.

Del mismo modo, se empleó la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), un inventario de autoinforme planteado por Frydenberg y Lewis (1997) que está dirigido a los adolescentes de 12 a 18 años de edad, comprende 80 ítems que evalúan 18 estrategias de afrontamiento identificados de manera conceptual y empírico; estas estrategias están estructuradas en tres dimensiones: El primero; resolución del problema, en el que se identifica con cuanta frecuencia la persona aborda el problema para el encuentro de una solución. La segunda; búsqueda de ayuda en los demás, en el que se evalúa si es frecuente en los evaluados recurrir al soporte de otras personas, así como el hecho de compartir sus preocupaciones. Y la tercera; afrontamiento improductivo, que es la búsqueda fallida de solución pese a las estrategias empleadas. Sin embargo, existe una versión abreviada realizada por Richaud de Minzi, (2003) conformada también por tres estilos de afrontamiento y por 11 estrategias de afrontamiento que comprende 46 ítems analizados a través del método de ejes principales con rotación Oblimin. Se aplica de forma individual o colectiva con un tiempo aproximado de 25 minutos empleando la escala tipo Likert que tiene cinco valoraciones entre: no me ocurre nunca (1) y me ocurre siempre (5).

En el Perú, este instrumento fue adaptado por Caycho et al. (2014) a partir de la versión abreviada de la escala de afrontamiento de Richaud de Minzi (2003), en una muestra conformada por 240 estudiantes entre 16 a 19 años de edad, la misma que se empleó en este estudio. La validez se encontró por medio del análisis factorial confirmatorio, empleando el

método de máxima verosimilitud, utilizando múltiples ajustes donde los valores dan cuenta de un ajuste aceptable de los datos (X^2 = 1692.3, RMSEA = 0.075, GFI = 0.95 Y AGFI = 0.96); asimismo, analizaron sus propiedades psicométricas encontrando una elevada consistencia interna en el alfa de Cronbach de 0.88 y asociaciones altamente significativas en la correlación ítem – test. En cuanto a la validez del instrumento se obtuvieron valores superiores a 0.87 en la V de Aiken, siendo para la estrategia centrado en el problema = 0.87, para la estrategia centrado en la emoción = 0.88 y para la estrategia centrado en la evitación = 0.92 (Anexo 4). Referente al análisis de confiabilidad del instrumento empleado en el presente estudio, por medio del método de consistencia interna y el coeficiente alfa de Cronbach, se obtuvieron los siguientes valores para las dimensiones de la Escala de Afrontamiento: en el Estilo de afrontamiento centrado en el problema, muy bueno (α = .857); para el Estilo de afrontamiento centrado en la emoción, aceptable (α = .756); y para el Estilo de afrontamiento centrado en la evitación, ligeramente aceptable (α = .627). De igual manera, los autores originales aplicaron el instrumento en adolescentes con edades entre los 13 a 15 años, mientras que los autores de la validación en el Perú, lo realizaron en universitarios con edades de 16 a 19 años; sin embargo, los autores refirieron que este instrumento puede ser aplicado en ambas poblaciones.

Es preciso señalar que, para el presente estudio se contó con los permisos de los autores que validaron ambos instrumentos en el Perú, para aplicarlo en una muestra de estudiantes del nivel secundario.

Procedimiento

Primero se realizó la validación de contenido de los instrumentos por medio de jueces expertos, quienes respondieron en base a tres criterios: claridad, coherencia y representatividad. Segundo, se solicitó el permiso a través de una carta de solicitud

respaldada por la carrera de psicología a la directora de la Institución Educativa Pública del nivel secundario de Santa Eulalia, perteneciente a la provincia de Huarochirí, luego de que la solicitud fue aprobada; se realizó una llamada a la coordinadora del área de tutoría para presentar el estudio a los profesores a cargo de la muestra elegida, quienes a su vez validaron el consentimiento informado de los padres de familia (Anexo 1). Seguidamente, se estableció con los tutores la fecha y el horario de aplicación de los cuestionarios, siendo ello, dentro de las horas del área de tutoría. Posteriormente, se compartió por medio del aplicativo WhatsApp dos links dirigidos a los estudiantes con una breve descripción del estudio, explicando el tema y el objetivo de la investigación, así como, el asentimiento informado dirigido a los estudiantes (Anexo 2), asegurando el criterio de confidencialidad y con la opción de confirmar la participación voluntaria (de lo contrario, el cuestionario finalizaba automáticamente), y la ficha sociodemográfica (Anexo 3). Ambos links fueron enviados en un solo tiempo y cada estudiante tuvo un código de identificación (los códigos fueron el número de orden de lista emitidos previamente por los tutores de cada aula) que aseguró el llenado de los cuestionarios por la misma persona. El primer link, incluyó el inventario de Estrés Académico Sistémico Cognoscitivista (SISCO SV), adaptado al contexto de la crisis por COVID-19; mientras que el segundo, la versión abreviada de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Por último, se procedió con el análisis de los datos.

Señalando que, todo este proceso fue de manera online debido a que el país se encuentra en Estado de Emergencia por el brote del COVID-19. Asimismo, el tiempo de recolección de datos fue de aproximadamente 1 mes, iniciando el 10 de junio de 2021 y culminando el 11 de julio de 2021. Finalmente, se entregará un informe detallado de la investigación realizada al centro educativo para los fines que este, considere necesario.

Análisis de Datos

Una vez obtenida las respuestas de los jueces expertos, se validaron los instrumentos por medio de la V de Aiken, para posteriormente aplicarlo a los participantes. Obtenida la información de la muestra, se procedió en primer lugar a pasar los datos al programa Excel y, en segundo lugar, al programa estadístico Jamovi versión 1.6.23, una herramienta útil en el cálculo de correlaciones entre las variables. Luego, se analizó los datos de la ficha demográfica para obtener la tabla de frecuencias. Posteriormente, se estimó la fiabilidad de los instrumentos, donde los puntajes superiores a .70 son estimados como aceptables, entre .80 a .90 como buenos y mayores a .91 como excelentes (Prieto y Delgado, 2010). A nivel descriptivo, se calculó la media, desviación estándar, asimetría, curtosis y Shapiro-Wilk, este último con el objetivo de comprobar si la población presentó una distribución normal (Ato et al., 2013).

En términos correlacionales, se empleó el coeficiente de correlación *Rho de Spearman*, debido a que la muestra indicó un orden que no se acerca a la normalidad estadística; el coeficiente *Rho de Spearman*, señala el grado de relación entre dos o más variables (que se presumen están correlacionadas), para analizarlo y cuantificarlo de acuerdo con el valor de asociación (Ato et al., 2013). Los valores de correlación entre +/- .20 manifiestan una baja o leve asociación entre las variables, los valores en torno a +/- .50 se consideran promedio o moderado y los valores alrededor de +/- .80 son calificados como alto (Ferguson, 2009).

Resultados

Análisis Descriptivo

En la Tabla 2, los valores de la prueba Shapiro-Wilk mostraron que las variables de Estrés Académico y Estilos de Afrontamiento no se distribuyen de manera normal ya que SW > 0.01 en la mayoría de las dimensiones (Ato et al., 2013) y, por lo tanto, se hizo uso de pruebas estadísticas no paramétricas, en este sentido se utilizó la rho de Spearman para el respectivo análisis de correlación.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables

	M	DE	g1	g2	SW
Estrés Académico					
Estresores	53.9	10.8	-0.806	1.60	<.001
Síntomas	52.3	16.6	-0.195	-0.711	.083
Estrategias	67.1	13.8	-0.328	0.638	.180
Estilo de Afrontamiento					
Centrado en el Problema	50.6	12.6	0.602	0.725	.020
Centrado en la Emoción	62	14.2	1.01	5.85	<.001
Centrado en la evitación	21.6	4.5	0.467	0.435	.055

Nota: M = media; DE = desviación estándar; g1 = asimetría; g2 = curtosis; SW = Shapiro-Wilk.

Análisis Inferencial

Se revelaron la contrastación de las hipótesis específicas (Tabla 3). En la hipótesis específica 1, los resultados indicaron que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Estresores y el estilo de afrontamiento centrado en el problema (*p-valor* > 0.05). Con relación a la hipótesis específica 2, se observó que existe relación positiva estadísticamente significativa y baja entre la dimensión de Estresores y el estilo de afrontamiento centrado en la emoción (*p-valor* < 0.05; rho= 0.201). En cuanto a la hipótesis específica 3, se evidenció que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Estresores y el estilo de afrontamiento centrado en la evitación (*p-valor* > 0.05).

En la hipótesis específica 4, se demostró que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Síntomas y el estilo de afrontamiento centrado en el problema (*p-valor* > 0.05). Respecto a la hipótesis específica 5, se observó que existe correlación positiva estadísticamente significativa y baja entre la dimensión de Síntomas y el estilo de afrontamiento centrado en la emoción (*p-valor* < 0.05; rho= 0.222). En cuanto a la hipótesis específica 6, se evidenció que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Síntomas y el estilo de afrontamiento centrado en la evitación (*p-valor* > 0.05). Con relación a la hipótesis específica 7, se determinó que existe correlación estadísticamente significativa y baja entre la dimensión Estrategias y el estilo de afrontamiento centrado en el problema (*p-valor* < 0.05; rho= 0.220). Finalmente, tanto en la hipótesis específica 8 y 9, se observó que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión de Estrategias y el estilo de afrontamiento centrado en la emoción (*p-valor* > 0.05) y la dimensión Estrategias y el estilo de afrontamiento centrado en la evitación (*p-valor* > 0.05).

Tabla 3

Análisis de correlación de las variables

		Estilo de afrontamiento		
Estrés académico		Centrado en el problema	Centrado en la emoción	Centrado en la evitación
Estresores	Rho	0.144	**0.201**	-0.032
	p-valor	0.134	**0.036**	0.739
Síntomas	rho	-0.012	**0.222**	0.042
	p-valor	0.899	**0.020**	0.667
Estrategias	Rho	**0.220**	0.096	0.057
	p-valor	**0.021**	0.321	0.553

Discusión

Los resultados evidenciaron que se aceptan parcialmente las hipótesis específicas, por lo que no se puede determinar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio. Este resultado es similar a los hallados por, Huamani y Pinto (2021), Hukom y Madrigal (2020), y Prekiel (2021), donde evidenciaron la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones estresores y síntomas (estrés académico) con la estrategia centrada en la emoción, así como las Estrategias (dimensión del estrés académico) con el afrontamiento centrado en el problema, mientras que en las otras dimensiones no se encontraron correlaciones. Esto puede responderse con lo señalado por Coavoy (2019), quien manifestó que la existencia de una baja correlación entre el estrés académico y estilos de afrontamiento se debe, en gran parte, a las puntuaciones alcanzados en el nivel de estrés y al mayor uso del estilo de afrontamiento centrado en la emoción. Considerando que, en particular, este estilo intenta reducir la alteración emocional debido a que las condiciones amenazantes del entorno no cambian (Lazarus y Folkman, 1986). Por lo tanto, los estilos de afrontamiento no podrían comportarse como variable dependiente del estrés académico.

En cuanto a la hipótesis especifica 1, los resultados indicaron que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estresores y el estilo de afrontamiento centrado en el problema. Este resultado es similar a lo encontrado por Kho (2021), quien reportó una muy débil relación entre los factores estresantes y los mecanismos de afrontamientos, a pesar de que los estudiantes participaron en diferentes actividades para enfrentar el estrés (influenciados por los entornos en los que están expuestos); asimismo, este resultado se puede responder según a lo planteado por Osorio (2017), quien manifestó que el estrés académico se produce por una reacción generada a través de los estímulos estresores, es decir, la competitividad, la sobrecarga de tareas, las evaluaciones, exposiciones, etc., y

dichos estresores deberían estimular el uso de un estilo de afrontamiento centrado en el problema, mediante una actitud optimista, diversión, actividad física y apoyo emocional (Frydenberg y Lewis, 1997); por lo que se infiere que la identificación de estímulos estresores es independiente al uso del estilo de afronte centrado en el problema, en los estudiantes de esta investigación en tiempos de pandemia por el COVID-19; además, uno de los factores estresores significativos fue la conectividad a internet, donde más del 60% de los estudiantes manifestaron una regular conexión.

Respecto a la hipótesis específica 2, se observó que existe correlación positiva baja entre la dimensión de estresores y el estilo de afrontamiento centrado en la emoción. Ello coincide con los aportes de Huamani y Pinto (2021), quienes mencionaron que los estímulos estresores tienen una relación muy significativa con las manifestaciones emocionales, las cuales determinan el nivel de estrés; y esto se debe a que, el estilo de afrontamiento centrado en la emoción está conformado por las estrategias de descarga emocional y somatización, auto inculparse, fatalismo, ansiedad y aislamiento (Richaud de Minzi, 2003), las cuales se asocian significativamente con los estresores, por ejemplo, dificultad para recordar lo estudiado y preocupación por los exámenes o por la sobrecarga de trabajos que fueron reportados por estudiantes durante el confinamiento por el COVID-19 (Rodríguez et al. 2020; Yousif et al., 2022). Esto se reflejó en el más del 30% de los estudiantes de esta investigación, quienes manifestaron alta percepción de estrés, y en el 100% que indicaron haber sentido preocupación y nerviosismo durante las clases, ello concuerda con lo señalado por Barraza (2018) al referir que los estudiantes, bajo su propia valoración, consideran como estímulos estresores las demandas que enfrentan con mayor frecuencia en el campo educativo. Por lo tanto, se presume que los estudiantes del presente estudio, usaron sus propios recursos psicológicos como guardar sus sentimientos, no buscar apoyo o evitar que

otros interfieran en sus problemas, para confrontar el estrés académico en tiempos de pandemia.

En cuanto a la hipótesis específica 3, se evidenció que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estresores y el estilo de afrontamiento centrado en la evitación. Este resultado difiere a los estudios de Troyes y Abad (2021) y Condorimay y Quiro (2020), quienes hallaron correlaciones significativas positivas entre ambas dimensiones. Ello puede explicarse, debido a que el estilo centrado en la evitación implica la eliminación de sentimientos negativos por medio de la reestructuración cognitiva y la no acción para poder resistir las demandas que desbordan los recursos de la persona (Lazarus y Folkman, 1986; Richaud de Minzi, 2003). Por lo tanto, la pandemia por COVID-19 influenció en los estudiantes para que no pudieran adquirir de forma esperada los aspectos positivos de las cosas, mucho menos considerar otros puntos de vista o la recreación por medio de juegos al aire libre debido al confinamiento, y al no encontrar opciones o recursos de afronte no consideraron este estilo de afrontamiento como prioridad frente al estrés académico (Huamani y Pinto, 2021). En tal sentido, la identificación de estímulos estresores es independiente al uso del estilo de afronte centrado en la evitación.

En la hipótesis específica 4, se evidenció que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión síntomas y el estilo de afrontamiento centrado en el problema. Este resultado es respaldado por Prekiel (2021), quien encontró una correlación negativa entre el estrés académico y la reevaluación positiva, mientras que con la planificación (características de la estrategia centrado en el problema) no se encontraron correlaciones; asimismo, los estudiantes en este estudio no tienen un estilo centrado en el problema, debido a que, según Muzio (2012) el estrés se origina cuando se percibe cambios a nivel externo o interno el cual es interpretado por el organismo como amenaza para la homeostasis, lo que conduce a que la persona responda de diferentes maneras, tanto físico,

psicológico y comportamental, y dicha respuesta se ve reflejado en los trastornos de sueño, dolores de cabeza, ansiedad, agresividad, etc. Ante ello, el estilo de afrontamiento centrado en el problema busca afrontar estos síntomas a través del deporte, salidas con los amigos, pedir consejo o hablar con otros para apoyarse mutuamente (Lazarus y Folkman, 1986; Richaud de Minzi,2003). Por ende, se deduce que los síntomas del estrés académico son independientes al uso del estilo de afrontamiento centrado en el problema en los estudiantes de este estudio, debido al confinamiento por el COVID-19; teniendo en cuenta que la reevaluación positiva (estrategia del estilo centrado en el problema) permite asumir un papel adaptativo, con un ajuste más resistente a las demandas académicas, así como disminuir el estrés y el malestar emocional (Prekiel, 2021).

Con relación a la hipótesis específica 5, se observó que existe correlación positiva estadísticamente significativa entre la dimensión de síntomas y el estilo de afrontamiento centrado en la emoción. Ello coincide con lo obtenido por Joseph et al. (2021), quienes mencionaron que los comportamientos de afrontamiento entre los estudiantes, ante el estrés académico, son mayormente de tipo pasivo emocional, es decir, los estudiantes manifiestan reacciones fisiológicas y psicológicas como llorar, auto inculparse, fatalismo, hostilidad, etc. (Lazarus y Folkman, 1986; Richaud de Minzi, 2003). De manera que, el aislamiento social por el COVID-19 pudo haber influenciado en los estudiantes, en optar por este estilo de afrontamiento, presentando reacciones comportamentales orientadas a la ansiedad, aislamiento y el pesimismo, características del estrés académico (Barraza, 2020). Al respecto, Joseph et al. (2021) señalaron que los estudiantes deben conocer métodos de afrontamiento saludables para mejorar la autoestima y el rendimiento académico, por lo que es importante brindar la ayuda inmediata ante la crisis que presente el estudiante cuando tiene dificultad en realizar sus actividades para hacer frente al estrés.

En cuanto a la hipótesis específica 6, se evidenció que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión síntomas y el estilo de afrontamiento centrado en la evitación. Este resultado también difiere a lo encontrado por Troyes y Abad (2021) y, Condorimay y Quiro (2020), ello se debe a que el estrés académico es el desequilibrio sistemático o situación estresante que se expresa a través de síntomas a nivel físico, psicológico y comportamental, y se relaciona con la persona y su entorno (Barraza, 2018). En este sentido, la pandemia por COVID-19 ha contribuido en los altos niveles de estrés académico en los estudiantes, afectando en su proceso cognoscitivo de la apreciación de las demandas y el de reconocer los recursos internos para afrontarlas (Gonzales, 2016; Kho, 2021); por lo que se infiere que los síntomas del estrés académico son independientes al uso de un estilo de afronte centrado en la evitación en los estudiantes de esta investigación, quienes no optaron por este estilo de afrontamiento, como una manera de fijarse en los aspectos positivos de los problemas o considerar otros puntos de vista como estrategias de afrontamiento más favorable. Asimismo, se asume que el estrés académico ocasionó en los estudiantes bajos estados de ánimo y desmotivación al tener complejas actividades académicas, además, la falta de actividades recreativas debido al confinamiento por COVID-19, causó ansias de socialización y conllevó a que los estudiantes no distinguieran entre estas opciones frente al estrés académico, aunque no se puede atribuir a la pandemia como único motivo de los elevados niveles de estrés (Kho, 2021).

En la hipótesis específica 7, se evidenció que existe correlación estadísticamente significativa baja entre la dimensión Estrategias y el estilo de afrontamiento centrado en el problema. Esto puede responderse según lo encontrado por Huamani y Pinto (2021), quienes mencionaron que la estrategia de afrontamiento a emplear por el adolescente es conforme el nivel de estrés que presente, es así que las estrategias como la carencia de afrontamiento, auto inculparse, distracción física y reducción de la tensión, es la que se asocian con un nivel de

estrés moderado. Asimismo, Barraza (2018) manifestó que las estrategias de afrontamiento que se expresan a través de síntomas a nivel físico, psicológico y comportamental, es debido al desequilibrio sistemático o situación estresante que se presenta, producto de los estresores, lo cual obliga al estudiante a buscar acciones inmediatas para reestablecer el equilibrio sistemático, por lo que promueve el uso de un estilo de afrontamiento más orientado a la diversión, la focalización en el problema, la actividad física y el apoyo emocional, las cuales son características principales de este tipo de estilo y que está ligado a la búsqueda significativa de apoyo social en amigos o familiares, e incluso a la preocupación por las relaciones con los demás (Joseph et al., 2021). En tal sentido, los estudiantes buscaron estrategias de afrontamiento más inmediatas y focalizados en el problema, siendo principalmente el apoyo percibido del entorno por parte de los compañeros de clase, padres, hermanos o algún familiar cercano para hacer frente al estrés académico mediante el estilo de afronte centrado en el problema de manera conjunta, el cual depende de la valoración de la persona en base a sus previas experiencias y aprendizajes (Richaud de Minzi, 2003; Barraza, 2018).

Por último, en las hipótesis específicas 8 y 9, se observaron que no existen correlaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de Estrategias y el estilo de afrontamiento centrado en la emoción y el estilo de afrontamiento centrado en la evitación. Este resultado es similar a lo hallado por Prekiel (2021), quien manifestó que las Estrategias de afrontamiento del estrés académico se correlaciona negativamente con el estado de ánimo positivo y se relaciona positivamente con el estado de ánimo negativo; sin embargo, este resultado también se contradice con lo encontrado por Troyes y Abad (2021), quienes mencionaron que la estrategia centrada en la emoción no se correlaciona con el estrés académico en ninguna de sus dimensiones, pero si existe correlación positiva entre el estrés académico y la estrategia centrada en la evitación. En tal sentido, Frydenberg y Lewis (2012)

manifestaron que las Estrategias de afrontamiento como parte del proceso sistemático del estrés académico son aquellas reacciones cognitivas y afectivas que se presentan de manera inmediata, en respuesta de los estresores y los síntomas, dicha respuesta indica la intención de restaurar el equilibrio de la persona, eliminando o disminuyendo el malestar que sienten de manera física y emocional en ese preciso momento, por lo cual, el empleo de un estilo orientado en la evitación generaría en los estudiantes una respuesta consecuente para enfrentar el estrés académico, eliminando los sentimientos negativos, ignorando el problema o no afrontándolos, por medio de la reestructuración cognitiva para poder resistir las demandas que desbordan sus recursos; o caso contrario, el uso de un estilo centrado en la emoción conllevaría a los estudiantes a tomar estrategias como preocuparse, reservarlo para sí mismo, llorar, etc., teniendo en cuenta que no siempre aseguran el éxito para afrontar el estrés académico (Arias y Huamaní, 2017; Lazarus y Folkman, 1986). Es por ello que, se infiere que el uso de estrategias es independiente al uso de los estilos de afronte centrado en la emoción y en la evitación, debido en gran parte a la descarga emocional y somática, la ansiedad y el aislamiento, y su impacto en la salud mental de las personas (Shigemura et al., 2020) por influencia del COVID-19, especialmente en los estudiantes de este estudio. Además, hacer uso de los estilos de afrontamiento centrado en la emoción y la evitación, implica seguir un proceso sistemático que tiene que ver con los estresores y los síntomas para volver consciente los sucesos alrededor del problema (Barraza, 2018; Gonzales, 2016). Así también, sucede al querer realizar actividades recreativas o deportivas que es preciso mencionar, fueron restringidos por el confinamiento; de igual manera, las estrategias como parte del estrés académico, son inmediatas; y esto sugiere que los estudiantes también optaron por recursos inmediatos y no por recursos que impliquen el uso de evaluaciones cognitivas o emocionales (Richaud de Minzi, 2003).

Finalmente, por los resultados obtenidos en las hipótesis específicas, se puede indicar que se rechaza la hipótesis general, evidenciando que no existe correlaciones estadísticamente significativas entre las variables de estudio, similares a lo obtenido por Troyes y Abad (2021), Hukom y Madrigal (2020), Kho (2021) y Prekiel (2021), quienes manifestaron que no todas las dimensiones del estrés académico se correlacionan positivamente con las dimensiones de los estilos de afrontamiento; siendo mayormente significativo las correlaciones entre las dimensiones de estresores y síntomas con el estilo de afrontamiento centrado en la emoción. Al respecto, Melgar (2019) señala que los estudiantes emplean con mayor frecuencia este estilo de afrontamiento ante el estrés académico. De igual manera, las diversas medidas sanitarias dispuestos por el estado para hacer frente al COVID-19 también influyeron en la obtención de estos resultados, ya que el estar aislado de los amigos o compañeros de clase y el tener clases remotas, con poca participación e interacción, incluso con una limitada conectividad a internet, y en algunos casos, la carencia de las herramientas esenciales para las clases virtuales, conllevó a que los estudiantes no puedan resolver los problemas de manera efectiva, por lo cual predomina el estilo emocional, donde la ansiedad, el aislamiento y la descarga emocional y somática; síntomas muy relacionadas al COVID-19, fueron muy significativas (Barraza, 2020; Osorio, 2017).

Se concluye, a nivel general, que las variables de estrés académico y estilos de afrontamiento se comportan de manera independiente; sin embargo, se encontró que las dimensiones de síntomas y estresores si se correlacionaron con el estilo de afrontamiento centrado en la emoción, es decir, que los estudiantes que identificaron más estímulos estresores o reportaron más síntomas de estrés, presentaron un estilo de afrontamiento centrado en la emoción en tiempos de pandemia, por lo que optaron por aislarse, auto culparse o llorar frente a las diversas dificultades académicas, como trabajos y tareas que para ellos fueron difíciles de resolver.

La relevancia teórica de esta investigación, fue la contribución desde la revisión conceptual y empírica en cuanto a conocimientos actualizados de las variables de estrés académico y estilos de afrontamiento en tiempos de pandemia, para que estos resultados puedan servir de interés en futuras investigaciones. En cuanto a las implicancias prácticas, será de importancia para los gestores de la educación, puesto que, mediante estos resultados tendrán la necesidad de crear programas orientadas a brindar estrategias de afrontamiento más positivos que puedan frenar los niveles severos de estrés académico así como programas preventivos, donde se trabajen aspectos informativos respecto a los síntomas psicológicos a consecuencia del contexto actual de pandemia del COVID-19, ocasionado principalmente por el confinamiento de los escolares y las secuelas que pueden ocasionar dichos síntomas en el rendimiento académico. Finalmente, la implicancia metodológica de este estudio, permitió analizar las variables desde la perspectiva correlacional simple, considerando la muestra de estudiantes del nivel secundario debido a que la mayoría de los estudios previamente revisados se enfocaron en el ámbito universitario.

Respecto a las limitaciones y teniendo en cuenta el contexto de la pandemia, donde las actividades académicas se desarrollaron de manera virtual; la mayor dificultad fue coordinar los horarios disponibles con los tutores sin afectar las actividades programadas, así como el limitado acceso de internet por parte de algunos estudiantes, retardando de esta manera la aplicación de los instrumentos. De otro lado, se identificaron pocas investigaciones que relacionen ambas variables en la coyuntura actual y en la muestra elegida; es por ello que, al realizar la discusión, el presente estudio se apoyó también de investigaciones efectuadas antes de la pandemia. Finalmente, debido a que en este estudio la muestra fue poco representativa y al ser de una sola institución, los resultados no pueden ser generalizados.

Se recomienda llevar a cabo estudios correlaciones-transversales en cuanto a la relación de apoyo social percibido, estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de nivel secundario en el contexto actual, así como estudios comparativos de los estilos de afrontamiento según la institución educativa (públicas y privadas) y un análisis descriptivo-comparativo de las estrategias de afrontamiento y su relación con el rendimiento escolar antes y después del confinamiento, tomando como referencia las conclusiones de la investigación. También, se sugiere llevar a cabo programas o talleres para hacer frente a los problemas que atraviesan o padecen los estudiantes sin dejar de lado, el llevar a cabo un mapeo más exhaustivo y coherente de la realidad peruana durante la pandemia por COVID-19.

Referencias Bibliográficas

Alania, R., Llancari, R., De la Cruz., M., y Ortega, D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium, 4* (2), 111-130. https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669

Alfonso, B., Calcines, A., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO, 7* (2), 163 -178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es

Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe, 30* (1), 123-145. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007

Arias, W., y Huamaní, J. (2017). Escala de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis aplicada a escolares de nivel secundario de la ciudad de Arequipa (Perú). *Cátedra Villareal Psicología*, 2 (2), 387 – 406. https://revistas.unfv.edu.pe/index.php/CVFP/article/view/324

Ato, M., López., J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29* (3), 1038 -1059. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. http://hdl.handle.net/10986/33696

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica, 8* (17). https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/

Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica, 9* (10), 77-83.

Barraza, A. (2018). Inventario SISCO SV-21 Inventario Sistémico Cognoscitivista, para el estudio del Estrés Académico. Segunda versión de 21 Ítems. *ECORFAN*, México, Durango.

Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (Covid-19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf

Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, (005), 191-233. https://doi.org/10.26439/persona2002.n005.876

Caycho, T., Castilla, H., y Shimabukuro, M. (2014). Afrontamiento en adolescentes peruanos: Análisis confirmatorio de la Adolescent Coping Scale versión abreviada. *Eureka, 11* (2), 187-203. https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-11-2-9.pdf

Coavoy, L. (2019). *Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de enfermería* (Tesis de bachiller). Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid–19*. http://hdl.handle.net/11362/45904

Condorimay, M. y Quiro, Y. (2020). *Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1ro a 5to. Grado de secundaria de una institución educativa estatal de Juliaca, 2019* (Tesis de bachiller). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

De Mendoza, A. (2020). Refundemos la escuela. *UNICEF*. https://www.unicef.org/peru/articulos/refundemos-la-escuela-covid-19-ninez-adolescencia

Ferguson, C. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. Professional Psychology: Research and Practice, 40(5), 532-538. http://dx.doi.org/10.1037/a0015808

Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En Fernández - Abascal, E. G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (Eds.), *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*, Madrid: Pirámide.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *Manual: Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS).* Madrid: TEA Ediciones.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (2012). Frydenberg's coping strategies. *Australian Council for Educational Research.*

Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión,* 1(1), pp. 1-6. https://doi.org/10.24215/16696581e312

Gallo, N. (2020). *Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia.* Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

García, M. y Gil, M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. *Persona,* (19),11-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147149810001

Gomez, G. y Valdivia, M. (2020). *Percepción sobre actividades de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de zona urbana y rural durante la pandemia en Perú* (Tesis de licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Gonzales, E. (2016). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1. ° y 5. ° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, 2015* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

Huamani, G. y Pinto, R. (2021). *Estrés y estrategias de afrontamiento en adolescentes en tiempos de pandemia de una I.E pública de Arequipa* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Hukom, K. y Madrigal, D. (2020). Academic Stress and Coping Strategies of High School Students with Single – Parents in Antique. *Philippine Social Science Journal.*

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales,* 176-187.

Joseph, N., Nallapati, A., Machado, MX et al. (2021). Evaluación del estrés académico y sus mecanismos de afrontamiento entre estudiantes de pregrado de medicina en una gran universidad del Medio Oeste. *Current Psychology 40,* 2599–2609. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00963-2

Kharche JS, Pranita A, Phadke AV, Joshi AR. (2012). Evaluación del estrés del examen en estudiantes de medicina del I MBBS. *NJIRM*; 3:27–31

Kho, C. (2021). Stressors and Stress Coping Strategies on Online Learning among Senior High School Students during COVID-19. 10.13140/RG.2.2.19938.86723.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R. y Folkman., S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

López, A. y Acuña, K. (2020). Contingencia sanitaria por COVID – 19 y su impacto en la modalidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División De Ciencias Económicas Y Sociales*, (34), 1–35. https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi34.361

Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID – 19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones, 8* (SPE3), e5888. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588

Low, P. (2021). Introducción al sistema nervioso autónomo. Manual MSD versión para público general.

Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26* (1), 34 – 41. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003

Melgar, L. (2019). Estrés cotidiano infantil y estrategias de afrontamiento en estudiantes del nivel primario de Chiclayo. *Revista Paian, 10* (1), 61- 75.

Mera, A., Tabares-Gonzalez, E., Montoya-Gonzalez, S., Muñoz-Rodriguez, D., y Monsalve Vélez, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el desacondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad Y Salud*, *22*(2), 166-177. https://doi.org/10.22267/rus.202202.188

MINEDU (2020). Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en casa", a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. Diario Oficial El Peruano (31 de marzo de 2020). https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1/

Muzio, R. (2012). Psicobiología del Estrés. *Biología del Estrés*, 9, 1-25. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf

Organización Mundial de la Salud (11 de marzo de 2020). *La OMS caracteriza a COVID – 19 como una pandemia*. https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia

Osiptel (2022, en línea). Checa tu señal. Mapa de cobertura móvil. https://serviciosweb.osiptel.gob.pe/CoberturaMovil/

Osorio, M. (2017). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Universidad de Chile. https://uchile.cl/u114600

Padilla, J. (06 de junio de 2020). Educación en tiempos de COVID. *CE Noticias Financieras*. Recuperado de: https://www.proquest.com/wire-feeds/educación-en-tiempos-de-covid/docview/2410081388/se-2?accountid=43847

Pereña, J., y Seisdedos, N. (2000). *ACS. Escalas de afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.

Prekiel, P. (2021). *Estresores académicos y estrategias de afrontamiento y estado de ánimo en estudiantes de psicología* (Tesis de grado). Universidad de les Illes Balears.

Prieto, G., y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo, 31*(1), 67-74. http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf

Ramos, C. (2020). El reto de la educación virtual. *UNICEF*. https://www.unicef.org/peru/historias/covid-reto-de-educacion-virtual-peru

Richaud de Minzi, M.C. (2003). Coping Assessment in adolescents. *Adolescence*, *38* (150), 321-330.

Rodríguez, A., Maury, E., Troncoso, C., Morales, M. y Parra, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. *EDUMECENTRO, 12* (4), 1 -16. http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1595

Rubio, T. (2020). La pandemia y la utopía: Hacia nuevos paradigmas educativos. *El Cotidiano, 35* (221), 17-28. https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-pandemia-y-utopía-hacia-nuevos-paradigmas/docview/2462681312/se-2?accountid=43847

Shigemura, J., Ursano, R., Morganstein, J., Kurosawa, M., y Benedek, D. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 74, 277–283. doi:10.1111/pcn.12988

Troyes, K. y Abad, J. (2021). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Universidad Peruana Unión durante la pandemia COVID – 19* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú.

Yousif MA, Arbab AH, Yousef, BA. (2022). Estrés académico percibido, causas y estrategias de afrontamiento entre estudiantes de pregrado de farmacia durante la pandemia de COVID-19. Adv Med Educ Pract.;13:189-197. https://doi.org/10.2147/AMEP.S350562

Anexos

Anexo 1

Consentimiento Informado

Presentación:

Yo Leydi Jennifer Rojas Ponce, bachiller de la carrera de Psicología de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) me encuentro realizando el estudio denominado **"Estrés académico y estilos de afrontamiento durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes de un colegio estatal de Santa Eulalia"** con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables, para obtener el título profesional de licenciada en psicología.

Como parte de esta investigación se aplicará dos pruebas a los estudiantes: el Inventario de Estrés Académico SISCO SV, adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 y la versión abreviada de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), que se enviarán en un archivo digital a través del aplicativo WhatsApp debido a la coyuntura actual.

La participación en este estudio es voluntaria y la información que se recoja estará bajo el criterio de confidencialidad manteniendo en el anonimato la identidad del estudiante, empleándose solo para fines académicos. Agradezco por anticipado su colaboración.

_____

Respuesta:

Yo……padre o madre de familia acepto que mi menor hijo (a) participe voluntariamente en la presente investigación dirigida por la tesista Leydi Jennifer Rojas Ponce, reconociendo que la información que proporcione en el curso de este trabajo sea confidencial y de uso exclusivo del mismo.

Fecha: …….

_____

(Padre o madre)

Anexo 2

Asentimiento Informado

Yo Leydi Jennifer Rojas Ponce, bachiller de la carrera de Psicología de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) me encuentro realizando el estudio denominado **"Estrés académico y estilos de afrontamiento durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes de un colegio estatal de Santa Eulalia"** con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables, para obtener el título profesional de licenciada en psicología.

Como parte de esta investigación se te aplicará dos cuestionarios: el Inventario de Estrés Académico SISCO SV, adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 y la versión abreviada de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), que se enviarán en un archivo digital a través del aplicativo WhatsApp debido a la coyuntura actual.

La participación en este estudio es voluntaria y la información que se recoja estará bajo el criterio de confidencialidad manteniendo en el anonimato la identidad del estudiante, empleándose solo para fines académicos. Por lo mismo, requiero de tu apoyo para el desarrollo de la presente investigación.

Si estás de acuerdo, confirma tu participación aceptando la siguiente opción en el link enviado: **"Sí, acepto participar en este estudio"** para posteriormente responder los cuestionarios mencionados.

Anticipadamente, gracias.

Anexo 3

Ficha sociodemográfica

ID

Edad: _____

Fecha de evaluación: ____/____/_____

Sexo

□ Masculino

□Femenino

Edad

□ 14 años

□ 15 años

□ 16 años

□ 17 años

□ 18 años

¿Grado que cursa?

□ Cuarto grado

□ Quinto grado

Sección:

□ A

□ B

□ C

¿Cuenta con un equipo tecnológico?

□ Celular

□ Laptop

□ Ambos

Este equipo, ¿Lo comparte con su hermano(a)?

□ Sí

□ No

La conectividad de internet es:

□ Muy buena

□ Buena

□ Regular

□ Mala

□ Muy mala

¿Qué aplicativo usa con mayor frecuencia para las clases?

□ WhatsApp

□ Zoom

□ Google meet

Recibe apoyo en casa:

□ Sí

□ No

Anexo 4

Tabla de validez por medio del coeficiente V de Aiken (95%) con relación a los criterios de claridad, coherencia y representatividad del Inventario de Estrés Académico Sistémico Cognoscitivista/SISCO, adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 por Alania et al. (2020).

Dimensiones	Criterios V de Aiken			
	Claridad	*Coherencia*	*representatividad*	*Promedio V de Aiken*
Estresores				**0.97**
Ítem 1	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 2	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 3	0.84	0.84	0.84	0.84
Ítem 4	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 5	0.94	0.94	0.97	0.95
Ítem 6	0.97	0.97	0.94	0.96
Ítem 7	0.94	0.94	0.94	0.94
Ítem 8	0.94	0.94	0.94	0.94
Ítem 9	0.97	0.94	0.97	0.96
Ítem 10	0.88	0.81	0.81	0.83
Ítem 11	0.94	0.91	0.91	0.92
Ítem 12	0.94	0.91	0.91	0.92
Ítem 13	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 14	0.91	0.91	0.91	0.91
Ítem 15	0.94	0.91	0.91	0.92
Síntomas				**0.94**
Ítem 1	0.88	0.88	0.91	0.89
Ítem 2	0.91	0.88	0.91	0.90
Ítem 3	0.91	0.91	0.91	0.91
Ítem 4	0.94	0.94	0.91	0.93
Ítem 5	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 6	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 7	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 8	0.97	0.94	0.97	0.96
Ítem 9	0.97	0.97	0.94	0.96
Ítem 10	0.97	0.97	0.94	0.96
Ítem 11	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 12	0.88	0.91	0.91	0.90
Ítem 13	0.97	0.94	0.94	0.95
Ítem 14	0.97	0.94	0.94	0.95
Ítem 15	0.97	0.94	0.97	0.96
Estrategias				**0.95**
Ítem 1	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 2	0.97	0.97	0.97	0.97
Ítem 3	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 4	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 5	0.91	0.91	0.91	0.91
Ítem 6	0.94	0.91	0.91	0.92
Ítem 7	0.94	0.94	0.91	0.93
Ítem 8	0.97	0.94	0.91	0.94
Ítem 9	0.97	0.97	0.94	0.96
Ítem 10	0.97	0.97	0.94	0.96
Ítem 11	0.94	0.94	0.97	0.95

Ítem 12	0.94	0.94	0.97	0.95
Ítem 13	0.97	0.94	0.97	0.96
Ítem 14	0.97	0.94	0.97	0.96
Ítem 15	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 16	0.94	0.97	0.97	0.96
Ítem 17	0.94	0.97	0.97	0.96

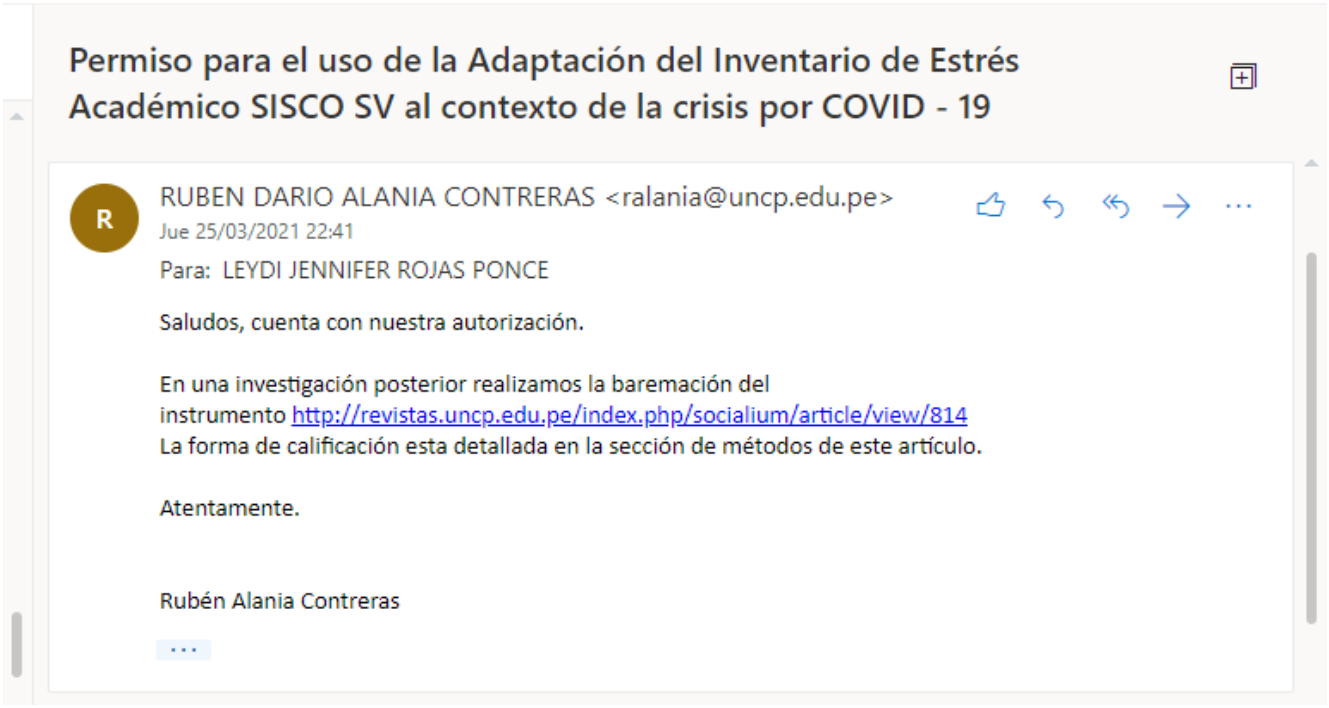
Tabla de validez por medio del coeficiente V de Aiken (95%) con relación a los criterios de claridad, coherencia y representatividad de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) – versión abreviada realizada por Richaud de Minzi (2003), adaptado por Caycho et al. (2014).

Dimensiones	**Criterios V de Aiken**			
	Claridad	*Coherencia*	*representatividad*	*Promedio V de Aiken*
Centrado en el problema				**0.87**
Ítem 3	0.88	0.83	0.83	0.85
Ítem 22	0.92	0.92	0.92	0.92
Ítem 26	0.83	0.67	0.67	0.72
Ítem 43	0.88	0.83	0.79	0.83
Ítem 1	0.92	0.92	0.88	0.90
Ítem 10	0.92	0.92	0.92	0.92
Ítem 12	0.88	0.88	0.88	0.88
Ítem 13	0.92	0.96	0.96	0.94
Ítem 19	0.83	0.83	0.79	0.82
Ítem 40	0.92	0.88	0.88	0.89
Ítem 41	0.92	0.92	0.92	0.92
Ítem 11	0.88	0.88	0.92	0.89
Ítem 21	0.83	0.75	0.75	0.78
Ítem 23	0.92	0.92	0.96	0.93
Ítem 33	0.92	0.88	0.92	0.90
Ítem 4	0.92	0.88	0.83	0.88
Ítem 14	0.96	0.83	0.83	0.88
Ítem 27	0.96	0.83	0.83	0.88
Ítem 35	0.96	0.88	0.88	0.90
Centrado en la emoción				**0.88**
Ítem 5	0.96	0.96	0.96	0.96
Ítem 36	0.75	0.88	0.88	0.83
Ítem 45	0.88	0.92	0.92	0.90
Ítem 46	0.88	0.71	0.71	0.76
Ítem 7	0.96	0.96	0.96	0.96
Ítem 29	0.88	0.83	0.83	0.85
Ítem 37	0.79	0.79	0.79	0.79
Ítem 9	0.88	0.79	0.83	0.83
Ítem 15	0.92	0.88	0.88	0.89
Ítem 31	0.92	0.92	0.92	0.92
Ítem 39	0.96	0.92	0.92	0.93
Ítem 2	0.92	0.92	0.92	0.92
Ítem 25	0.83	0.83	0.83	0.85
Ítem 34	0.92	0.96	0.96	0.94
Ítem 42	0.83	0.83	0.75	0.81
Ítem 8	0.96	0.96	0.96	0.96
Ítem 18	0.96	0.92	0.92	0.93
Ítem 30	0.96	0.92	0.88	0.92
Ítem 38	0.96	0.96	0.96	0.96

Centrado en la evitación				**0.92**
Ítem 20	0.92	0.92	0.92	0.92
Ítem 24	0.92	0.96	0.96	0.94
Ítem 32	0.96	0.92	0.92	0.93
Ítem 44	0.83	0.83	0.83	0.83
Ítem 6	0.92	0.92	0.88	0.90
Ítem 16	0.96	0.92	0.96	0.94
Ítem 17	0.96	0.96	0.96	0.96
Ítem 28	0.96	0.96	0.96	0.96

Anexo 5

Autorización de los Instrumentos



Permiso para el uso de la Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID - 19

R

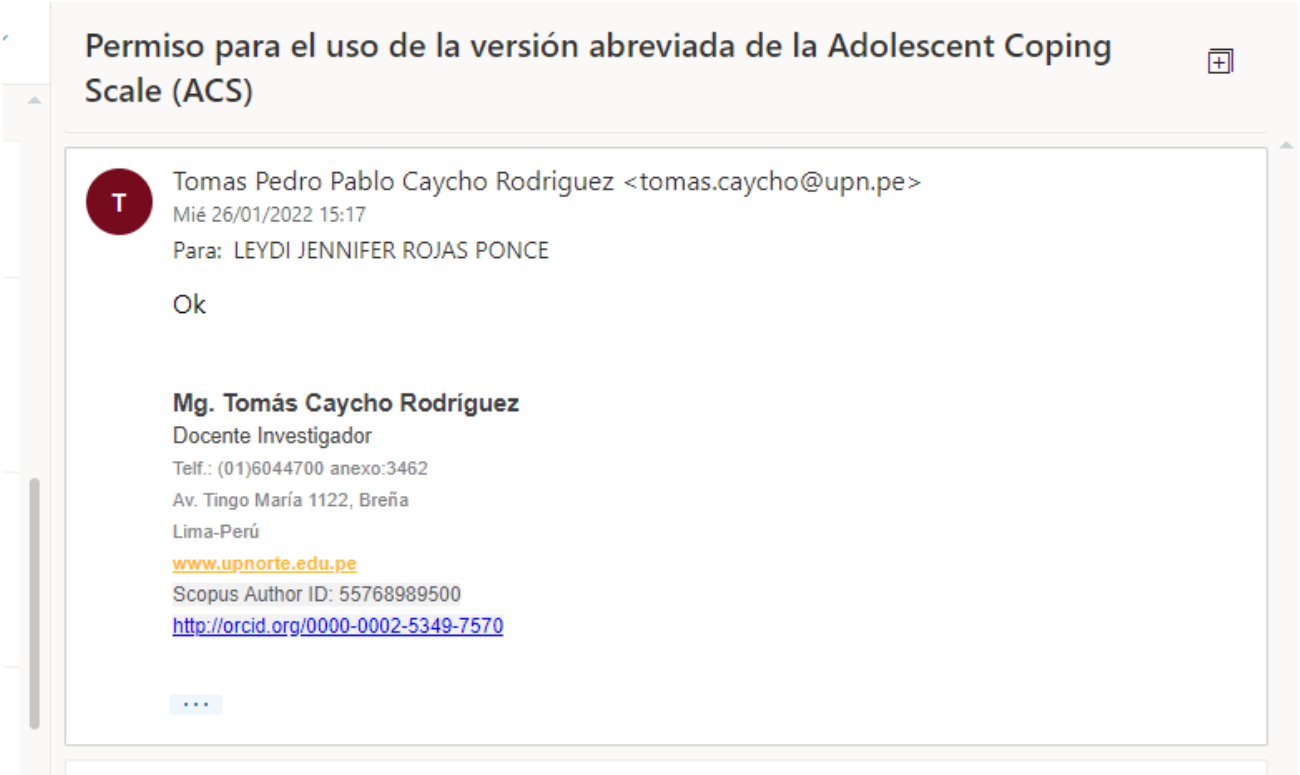
RUBEN DARIO ALANIA CONTRERAS <ralania@uncp.edu.pe>
Jue 25/03/2021 22:41
Para: LEYDI JENNIFER ROJAS PONCE

Saludos, cuenta con nuestra autorización.

En una investigación posterior realizamos la baremación del instrumento http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/814
La forma de calificación esta detallada en la sección de métodos de este artículo.

Atentamente.

Rubén Alania Contreras



Permiso para el uso de la versión abreviada de la Adolescent Coping Scale (ACS)

T

Tomas Pedro Pablo Caycho Rodriguez <tomas.caycho@upn.pe>
Mié 26/01/2022 15:17
Para: LEYDI JENNIFER ROJAS PONCE

Ok

Mg. Tomás Caycho Rodríguez
Docente Investigador
Telf.: (01)6044700 anexo:3462
Av. Tingo María 1122, Breña
Lima-Perú
www.upnorte.edu.pe
Scopus Author ID: 55768989500
http://orcid.org/0000-0002-5349-7570