

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA**



**RESILIENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUAMANGA, 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

Br. Kristie Hellen Gutiérrez Castro

ASESOR

Mg. Alan David Vallejo Cruzado

<https://orcid.org/0009-0006-1146-0784>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Salud psicológica y relaciones familiares

TRUJILLO – PERÚ

2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

RESILIENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUAMANGA, 2023.

INFORME DE ORIGINALIDAD

20% INDICE DE SIMILITUD	20% FUENTES DE INTERNET	5% PUBLICACIONES	11% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
-----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------	---------------------------------------

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	5%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	1%
5	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	idoc.pub Fuente de Internet	<1%
8	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
9	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	

		<1 %
10	Submitted to Universidad Peruana Los Andes Trabajo del estudiante	<1 %
11	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	digibug.ugr.es Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to University of Limerick Trabajo del estudiante	<1 %
14	Submitted to University of Minnesota System Trabajo del estudiante	<1 %
15	files.osf.io Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Erasmus University of Rotterdam Trabajo del estudiante	<1 %
17	Submitted to Universidad Francisco de Vitoria Trabajo del estudiante	<1 %
18	Submitted to Universidad San Francisco de Quito Trabajo del estudiante	<1 %
19	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

20	www.scielo.org.bo Fuente de Internet	<1 %
21	archive.org Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.autonmadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
24	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
25	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
26	Submitted to Infile Trabajo del estudiante	<1 %
27	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 %
28	ddd.uab.cat Fuente de Internet	<1 %
29	dspace.unach.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
30	eprints.uanl.mx Fuente de Internet	<1 %
31	www.elsevier.es Fuente de Internet	<1 %

32	www.erudit.org Fuente de Internet	<1 %
33	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
34	redasistencial.tripod.com.ar Fuente de Internet	<1 %
35	Submitted to Universidad Autónoma de Nuevo León Trabajo del estudiante	<1 %
36	Submitted to Universidad Científica del Sur Trabajo del estudiante	<1 %
37	mind.help Fuente de Internet	<1 %
38	Submitted to urjc Trabajo del estudiante	<1 %
39	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
40	repositorio.udaff.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
41	repositorio.unjbg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	repositorio.unp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
43	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

		<1 %
44	www.journaltoocs.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
45	Submitted to Submitted on 1690394959253 Trabajo del estudiante	<1 %
46	Werner De Bondt, Rosa M. Mayoral, Eleuterio Vallelado. "Behavioral decision-making in finance: An overview and assessment of selected research", Spanish Journal of Finance and Accounting / Revista Española de Financiación y Contabilidad, 2013 Publicación	<1 %
47	doaj.org Fuente de Internet	<1 %
48	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
49	Submitted to Bülent Ecevit Üniversitesi Trabajo del estudiante	<1 %
50	Submitted to Universidad Popular del César,UPC Trabajo del estudiante	<1 %
51	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
52	www.mayoclinic.org Fuente de Internet	

		<1 %
53	www.panata.co.id Fuente de Internet	<1 %
54	zaguan.unizar.es Fuente de Internet	<1 %
55	Mariana Ladeira de Azevedo, Carolina Baptista Menezes. "Programas Baseados em Mindfulness para Alunos Universitários: Relato de Experiência de um Projeto de Extensão", Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2021 Publicación	<1 %
56	catalonica.bnc.cat Fuente de Internet	<1 %
57	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
58	eprints.ucm.es Fuente de Internet	<1 %
59	gacetasanitaria.org Fuente de Internet	<1 %
60	repositorio.ulasamericas.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
61	revistas.proeditio.com Fuente de Internet	<1 %

62	s3.amazonaws.com Fuente de Internet	<1 %
63	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
64	www.proz.com Fuente de Internet	<1 %
65	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas Activo
Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 10 words

PÁGINA DE AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Excmo. Mons. Dr. Héctor Miguel Cabrejos Vidarte, O.F.M.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Fundador y Gran Canciller de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

Dr. Luis Orlando Miranda Díaz

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

Dra. Mariana Geraldine Silva Balarezo

Vicerrectora académica

Dra. Anita Jeanette Campos Márquez

Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud

Dra. Ena Cecilia Obando Peralta

Vicerrectora de Investigación

Dra. Teresa Sofía Reátegui Marín

Secretaria General

PÁGINA DE CONFORMIDAD DEL ASESOR



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

ACTA APROBACIÓN DE ASESOR

Yo Alan David Vallejo Cruzado, con DNI N° 46721629, Asesor del Trabajo de Investigación titulado **“Resiliencia y Estrés Académico en Estudiantes de una Institución Educativa de Huamanga, 2023”** desarrollada por la **Bach. Kristie Hellen Gutiérrez Castro con DNI N° 74377689**, egresado de la Carrera Profesional de Psicología, considero que dicho trabajo de graduación reúne los requisitos tanto técnicos como científicos y corresponden con las normas establecidas en el reglamento de titulación de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de graduación de la Facultad de Ciencias de la Salud.

Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la referida Facultad.

Trujillo, 10 de abril de 2023.



Mg. Alan David Vallejo Cruzado
ASESOR

DEDICATORIA

Esta Tesis está dedicada a Jorge y Floriza, mis padres, en reconocimiento a su incesante amor y soporte que me han proporcionado a lo largo de mi vida. Mi gratitud es profunda por haberme inculcado la importancia de la educación y por alentarme a perseguir mis sueños, no importa cuán lejos parecían estar.

AGRADECIMIENTO

Mi más profundo agradecimiento al Mg. Alan David Vallejo Cruzado, mi asesor, por su orientación y su paciencia constante que han sido fundamentales para la conclusión de esta tesis. Además, deseo expresar mi gratitud al Mg. Frank Isaac Berrocal Aréstegui, mi asesor externo, por sus valiosas observaciones y correcciones que han permitido afinar y perfeccionar este trabajo.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Kristie Hellen Gutiérrez Castro, identificada con DNI: 74377689, egresada del Programa de Estudios de Psicología, de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, doy fe que he seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la universidad para la elaboración y sustentación de la Tesis titulada: “Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023”.

Dejo constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaro bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a mi autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de mi entera responsabilidad.

Declaro también que el porcentaje de similitud o coincidencia es del 20%, estándar permitido por el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo.

La autora.



Br. Kristie Hellen Gutiérrez Castro

DNI: 74377689

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE ORIGINALIDAD.....	ii
PÁGINA DE AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	ix
PÁGINA DE CONFORMIDAD DEL ASESOR.....	x
DEDICATORIA.....	xi
AGRADECIMIENTO	xii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	xiii
ÍNDICE DE CONTENIDO	xiv
ÍNDICE DE TABLAS.....	xvi
RESUMEN	xvii
ABSTRACT	xviii
I. INTRODUCCIÓN.....	19
II. METODOLOGÍA	40
2.1. Enfoque, tipo	40
2.2. Diseño de investigación.....	41
2.3. Población, muestra y muestreo.....	41
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos	42
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información.....	42
2.6. Aspectos éticos en investigación.....	43
III. RESULTADOS	45
IV. DISCUSIÓN.....	50
V. CONCLUSIONES.....	54
VI. RECOMENDACIONES	55
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	65
Anexo 1: Instrumentos de recolección de la información	65

Anexo 2: Ficha técnica	71
Anexo 3: Operacionalización de variables	72
Anexo 4: Carta de presentación.....	74
Anexo 5: Carta de autorización	75
Anexo 6: Consentimiento informado	76
Anexo 7: Asentimiento informado	77
Anexo 8: Matriz de consistencia	78
Anexo 9: Otros	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resiliencia y estrés académico.....	45
Tabla 2. Resiliencia.....	46
Tabla 3. Estrés académico.....	47
Tabla 4. Competencia personal y estrés académico.....	48
Tabla 5. Aceptación de uno mismo y de la vida y estrés académico.....	49
Tabla 6. Operacionalización de variables.....	72
Tabla 7. Matriz de consistencia.....	78

RESUMEN

Este estudio se propuso determinar la relación entre la resiliencia y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023. La metodología de la investigación fue cuantitativa, de tipo básico, con un enfoque correlacional y un diseño transversal no experimental. De un total de 324 estudiantes de secundaria, se seleccionó una muestra de 132 a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados para el estudio fueron la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) y el Inventario Sistémico-Cognitivista de Estrés Académico de Barraza (2007), y la técnica empleada fue la psicometría. Los hallazgos mostraron una relación significativa pero inversa entre la resiliencia y el estrés académico ($\rho=-0.545$; $p=0.000<0.05$). Además, se encontró que el 53.0% de los estudiantes tenían un nivel medio de resiliencia y el 52.3% un nivel medio de estrés académico.

Palabras clave: Estrés académico, estudiantes, resiliencia.

ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between resilience and academic stress in students of an educational institution in Huamanga, 2023. The research methodology was quantitative, basic, with a correlational approach and a non-experimental cross-sectional design. From a total of 324 high school students, a sample of 132 was selected through non-probabilistic convenience sampling. The instruments used for the study were Wagnild and Young's (1993) Resilience Scale and Barraza's (2007) Systemic-Cognitive Inventory of Academic Stress, and the technique used was psychometrics. The findings showed a significant but inverse relationship between resilience and academic stress ($\rho=-0.545$; $p=0.000<0.05$). In addition, 53.0% of the students were found to have a medium level of resilience and 52.3% a medium level of academic stress.

Key words: Academic stress, students, resilience.

I. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Paredes (2022), muchas personas son incapaces de hacer uso de su extraordinaria capacidad para adaptarse, encontrar sentido y prosperar ante situaciones terribles. A lo largo del periodo denominado “adolescencia” se producen cambios significativos, y es durante esta época cuando la capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias se vuelve crucial. Cada día, los estudiantes se enfrentan a una amplia gama de obstáculos educativos, incluidos los que encuentran en sus interacciones con compañeros de clase, instructores, familiares y amigos. El término “resiliencia” se refiere a la capacidad de una persona para recuperarse de la adversidad y utilizarla en su beneficio, lo que es especialmente importante para los adolescentes dado el mayor riesgo al que se enfrentan durante este periodo formativo de sus vidas debido a los muchos cambios que se producen a la vez. Esto es especialmente cierto en los tiempos modernos, cuando las apretadas agendas de los padres y el escaso tiempo de calidad que pasan con sus hijos agravan el problema.

A medida que estas ideas se han ido examinando en diversos contextos, la investigación de la resiliencia y el estrés escolar ha ido adquiriendo más importancia en la zona disciplinarios en la enseñanza y la psicología. Muchos niños experimentan estrés debido a la escuela, lo que puede tener severos efectos para su salud, su rendimiento académico y su desarrollo como personas (Suldo et al., 2008). Sin embargo, la resiliencia, definida por Masten (2001, p. 53) como “la capacidad de recuperarse de la adversidad sin dejar de rendir adecuadamente”, puede servir de amortiguador contra los efectos de la presión académica.

Alrededor de una tercera parte de los estudiantes universitarios (33%) alrededor del globo declaran tener altos niveles de estrés, y más de la mitad afirman enfrentarse a varios obstáculos que les impiden descansar lo suficiente y repercuten negativamente en su vida académica, social y personal. La ansiedad, la desesperación y el estrés mostraron ser más prevalentes en los jóvenes de numerosas naciones latinoamericanas con mayores sintomatologías físicas, menor resiliencia y mayor impacto de la epidemia COVID-19 (Griffiths et al., 2020; Palomera-Chávez et al., 2021). Los habitantes de las zonas más significativas de Ecuador también mostraron signos de desesperación, tensión y ansiedad debido a la misma epidemia (Tusev et al., 2020).

Al respecto, Chiluisa y Gaibor (2022) presentan datos significativos:

Con respecto al estrés académico se ha encontrado que el 88% de los estudiantes universitarios en Ecuador han experimentado estrés a causa de tareas, el 87% refirieron estrés por problemas de concentración y fatiga crónica 82%. Por otro lado, se obtuvo en el mismo estudio que el 18% de hombres y el 82% de mujeres ha presentado estrés académico (p. 1442).

En un análisis utilizado en América Latina, se descubrió que los estudiantes chilenos se enfrentaban a niveles significativos de estrés académico, y que las estudiantes informaban de niveles aún más altos. Del mismo modo, se observó que la prevalencia de estrés académico era mayor en las regiones urbanas en comparación con las regiones rurales (Larico y Rivera, 2023). En contraste, la investigación realizada por García y Ríos (2016) en Perú revela que una proporción significativa de estudiantes de secundaria encuentran estrés académico de intensidad moderada, con 30,5% y 8,4% reportando estrés de alta intensidad. Las mujeres, que suelen priorizar sus responsabilidades académicas, mostraron niveles significativamente elevados de estrés, con un 34,2% reportando una alta intensidad de estrés. En el distrito de Comas, un estudio realizado por Torpoco (2018) reveló que una proporción significativa del alumnado en secundaria, específicamente el 60,2%, reportó experimentar un nivel moderado de estrés académico. Además, un porcentaje menor, concretamente el 10,9%, indicó experimentar niveles altos de estrés.

En el Perú, según estudios más recientes realizados por la gestión particular de mediación Estratégica en Salud Pública del Ministerio de Salud (2021), la gran mayoría de alumnos de secundaria del país (64%) no cuenta con estrategias para enfrentar condiciones negativas en el aula. El mismo estudio también encontró que a pesar de la mejora que se está logrando en el bienestar mental de los estudiantes, un gran porcentaje de estudiantes (58%) no comprende la importancia de la resiliencia, y un porcentaje igualmente grande (42%) no identifica este atributo en sí mismos. La ausencia de modelos sociales fuertes en los medios de comunicación, así como los deberes de los padres y la baja calidad del tiempo que dedican a sus hijos.

Sin embargo, si bien estos dos constructos son relevantes, existe una escasez de pesquisas que examinen su relación en la población escolar de Ayacucho, Perú. Ayacucho es una

región que ha experimentado eventos adversos y traumáticos en su historia reciente, de manera que el estrés académico de sus adolescentes y jóvenes puede verse exacerbado por el estrés histórico y la adversidad, incluidos el conflicto civil y las difíciles condiciones de vida. Todo ello podría tener, a su vez, un impacto significativo en los niveles de resiliencia de sus habitantes (Degregori et al., 1996). Además, según un informe del Programa de Secundaria Rural Horizontes (2022), existe evidencia de una alta prevalencia de estrés académico entre los escolares de esta región, lo que plantea la necesidad de profundizar en la investigación de esta problemática.

A todo esto, es necesario sumar la influencia negativa de la pandemia que perdura hasta hoy en ciertos sentidos. Así, García y González (2022) describe:

-En los últimos años, incluso antes de la llegada del coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2), el estrés en el aprendizaje ha aumentado exponencialmente debido a la falta de tiempo para realizar las actividades educativas, la poca o nula comprensión del contenido del programa de estudios en medios virtuales, así como las relaciones entre pares. El estrés académico también puede desarrollarse por una mala alimentación y un descanso insuficiente. Es un problema que afecta el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes- (pp. 3-4).

Sin embargo, a pesar de la importancia de estos factores, la literatura académica carece de investigaciones que exploren el vínculo entre los constructos de resiliencia y estrés académico en escolares de Ayacucho, Perú. Se desconoce cómo los niveles de resiliencia pueden asociarse con, e incluso influir en, el estrés académico en este conjunto poblacional específico y si las variables contextuales pueden moderar o mediar esta relación.

Esta tesis busca llenar este vacío en la literatura planteando como problema general la siguiente interrogante investigativa: ¿Cómo se relaciona la resiliencia y el estrés académico en los estudiantes? De ella se desprendieron los siguientes problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de resiliencia? ¿Cuál es el nivel de estrés académico? ¿Cómo se relaciona la competencia personal y el estrés académico? ¿Cómo se relaciona la aceptación de uno mismo y de la vida y el estrés académico?

Del anterior planteamiento se derivó la formulación del siguiente objetivo general: Determinar la relación entre la resiliencia y el estrés académico en los estudiantes. Mientras que como objetivos específicos se consideraron: Determinar el nivel de resiliencia. Determinar el nivel de estrés académico. Determinar la relación entre la competencia personal y el estrés académico. Determinar la relación entre la aceptación de uno mismo y de la vida y el estrés académico.

Con respecto a las hipótesis iniciales que no son más que estimaciones de lo que se espera encontrar en el estudio, se propuso la siguiente hipótesis general: Existe relación significativa entre la resiliencia y el estrés académico en los estudiantes. A partir de ella, se desglosaron como hipótesis específicas las siguientes: Existe predominio del nivel alto de resiliencia. Existe predominio del nivel bajo de estrés académico. Existe relación significativa entre la competencia personal y el estrés académico. Existe relación significativa entre la aceptación de uno mismo y de la vida y el estrés académico.

En relación a su justificación, el trabajo manifiesta su relevancia en tres niveles: teórico, metodológico y práctico. Por lo tanto, es relevante teóricamente porque la relación entre la resiliencia y el estrés académico genera un campo importante de estudio para la psicología de la educación. La hipótesis que subyace a esta investigación es que una mayor resiliencia puede tener una correlación inversa con el nivel de estrés académico, de manera que la justificación teórica de la tesis, entonces, estriba en la necesidad de explorar y confirmarla o negarla en el contexto de la educación peruana, específicamente en la ciudad de Huamanga, Ayacucho.

A nivel metodológico, la utilización de la Escala de Resiliencia (ER) y el Inventario Sistémico-Cognitivista de Estrés Académico (SISCO) proporciona una base sólida y válida para la medición de las variables en cuestión. Ambos instrumentos son reconocidos y utilizados internacionalmente en investigaciones similares. El hecho de que hayan sido utilizados en diversos contextos culturales y socioeconómicos refuerza su validez y confiabilidad. La adaptación de estas herramientas a la población de alumnos de Huamanga, Ayacucho, ofrece la oportunidad de comparar los resultados con estudios realizados en otros contextos y poblaciones.

Finalmente, la justificación práctica de la tesis radica en su potencial para identificar estrategias eficaces que puedan ser utilizadas por estudiantes, educadores y responsables políticos para mitigar los efectos negativos del estrés académico y promover la resiliencia en los estudiantes. El manejo adecuado del estrés académico puede resultar en un efecto positivo en la salud mental de los adolescentes, el rendimiento académico y la satisfacción general con la experiencia educativa. Por lo tanto, comprender los factores que pueden mitigar este estrés, como la resiliencia, es de suma importancia. Además, al situar este estudio en el contexto específico de Huamanga, Ayacucho, la tesis puede aportar datos y hallazgos útiles para comprender mejor cómo se manifiestan y pueden manejarse el estrés académico y la resiliencia en esta comunidad específica. Estos hallazgos pueden ser de particular relevancia dadas las circunstancias socioeconómicas únicas y los desafíos que enfrentan los estudiantes en esta región del Perú.

En cuanto a los antecedentes de investigación, se revisaron los distintos repositorios digitales de instituciones académicas para hallar estudios similares que permitan tener una mirada más cercana al problema que se desea dar solución. En ese sentido, en el plano internacional se tiene a Hernández-Brussolo y Nevárez-Mendoza (2023) elaboraron un trabajo con la meta de indagar el grado de efectividad de un programa en el desarrollo de la resiliencia, la autoestima, así como en la reducción del estrés en un grupo de 57 estudiantes del 3° grado de secundaria del centro poblado de Juárez, en México. La investigación fue de diseño cuasiexperimental y la intervención siguió un modelo cognitivo-conductual compuesto de 10 sesiones. Los instrumentos empleados para medir ambas variables fueron la ER-A y el RA-A y la EEP-A, con los cuales se pudo concluir que la intervención logró su fin en las tres variables antes mencionadas ($p < 0.05$).

Anrango (2022), quien efectuó una tesis a fin de establecer el impacto de un programa interventivo desde el enfoque cognitivo-conductual en la reducción del estrés académico en un conjunto de 68 estudiantes de una institución educativa cristiana en Ambato, Ecuador. Para ello dicho trabajo se desarrolló utilizando una metodología cuantitativa, aplicada y experimental. La herramienta que se utilizó para medir la variable dependiente fue el CEA, identificándose que dichos estudiantes sufren estrés debido a sus obligaciones académicas. El síntoma más frecuente de estrés académico es la incapacidad para concentrarse, y la causa más común de estrés académico es tener demasiadas obligaciones a la vez.

A nivel nacional se encontraron algunas investigaciones con temáticas aproximadas. En ese sentido, se puede mencionar a Paredes, (2022) desarrolló un trabajo con el fin de correlacionar las variables resiliencia y estrés académico en una muestra de 184 estudiantes del último grado de secundaria de una SIAGIE de Trujillo. Para cumplir con dicho fin, se diseñó el trabajo bajo un enfoque cuantitativo, nivel de profundidad correlacional y diseño no experimental. Los instrumentos documentales utilizados para medir las variables fueron la ER-WyY y el I-SISCO, obteniéndose como resultado que la resiliencia se relaciona inversamente con el estrés académico ($r=-0.232$; $p<0.05$)

Ramos-Montoya et al. (2022) desarrollaron un trabajo con la finalidad de resolver la correlación entre el estrés postrauma y la resiliencia en un grupo de 206 alumnos del último grado de secundaria de varios centros educativos de Lima. La metodología se ancló en un enfoque cuantitativo, además de ser correlacional y no experimental. Los instrumentos trabajados para medir ambas variables son la EGS-R y la ER-WyY, hallándose que el estrés postrauma no se vincula significativamente con la resiliencia en dichos estudiantes.

Castro et al. (2021) efectuaron una exploración con el fin de medir el nivel de correlación entre las variables estrés y resiliencia en tiempos de pandemia en un grupo de 52 estudiantes del último grado de secundaria de un centro educativo de Lima. En tal sentido, el estudio se ancló en una metodología cuantitativa, correlacional y no experimental. Se utilizaron como instrumentos la ER-WyY y el I-SISCO-SV, con los cuales se arribó al siguiente resultado: se encontró correlación inversa tanto entre las variables como entre las dimensiones de la primera variable y la segunda variable ($p<0.05$).

Pizarro (2018) llevó a cabo una investigación con el propósito de establecer la correlación entre las variables autoestima, resiliencia y rendimiento académico en un conjunto de 103 estudiantes en etapa de preparación para la universidad en una academia de Lima. Para ello, el estudio se alineó a una metodología cuantitativa, correlacional y no experimental. Los instrumentos utilizados para medir las variables fueron el IA-C, la ER-WyY y el promedio de las diversas evaluaciones. Luego de recoger la información, se encontró correlación entre la autoestima y la resiliencia, así como entre la resiliencia y el rendimiento académico de los adolescentes.

En el plano local, Vega (2022) desarrolló un trabajo con la finalidad de relacionar las variables de violencia familiar y resiliencia en 150 estudiantes de un centro educativo de la ciudad de Ayacucho. La investigación fue cuantitativa, correlacional y no experimental. Los instrumentos considerados para medir las variables fueron el C-VIFA y la ER-14, por medio de las cuales se obtuvo que la violencia familiar se correlaciona de manera inversa con cada una de las dos dimensiones de la resiliencia ($r=-0.485$; $r=-0.515$).

Usca (2021) realizó un trabajo con el propósito de medir el impacto del afrontamiento en el estrés académico de un conjunto de 130 estudiantes de un centro educativo de la ciudad de Abancay. La investigación fue de naturaleza cuantitativa, correlacional y no experimental. Los cuestionarios empleados como instrumentos de medición de las variables fueron el CA y el CEA, y una vez aplicados arrojaron como resultado que el afrontamiento tiene un impacto en el estrés académico de dichos estudiantes ($p<0.05$).

Quispe (2018) desarrolló una investigación con el propósito de correlacionar la disfuncionalidad familiar con la resiliencia en un grupo de 50 estudiantes cursantes del 6° ciclo de EBR en la ciudad de Ayacucho. Para conseguir los objetivos, el trabajo se alineó metodológicamente con un enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño transversal. Los instrumentos seleccionados para la medición de las variables fueron el I-DF y el CFP-R, con los cuales se halló que la disfuncionalidad familiar se encuentra correlacionada con la resiliencia en la muestra de estudio ($p<0.05$).

En relación a las bases teóricas del trabajo, luego de revisar literatura científica pertinente, se llegó a la siguiente información respecto a la primera variable:

El concepto de resiliencia ha sido estudiado por los psicólogos desde hace bastante tiempo, pero su interés se ha intensificado en los últimos años. Varios estudios longitudinales e informes clínicos han descubierto que algunos niños que sufrieron condiciones adversas, traumáticas o extremas en su infancia, como abandono, abusos, guerra, hambruna, entre otras, no manifiestan problemas de salud mental, dificultades con las drogas o inclinaciones delictivas en la edad adulta, lo que contribuye a la creciente relevancia del tema (Becoña, 2006). El impacto fue tal que ella se convirtió en un foco de interés significativo en el campo

de intersección entre las disciplinas de la psicología y la educación debido a su papel crucial en el manejo del estrés y la adversidad. Este constructo es multidimensional y ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas.

El concepto de resiliencia fue introducido en los dominios de la psicología y la psiquiatría para comprender el origen y la progresión de la psicopatología, particularmente en niños susceptibles de desarrollar estos desórdenes debido a diversos factores, como problemas de orden mental de los padres, complicaciones en el parto, conflictos interpersonales, pobreza o una combinación de estos factores. La disolución del matrimonio entre los padres es un acontecimiento vital adverso ampliamente investigado, como lo demuestran los trabajos de Glantz y Johnson (2013) y Correa (2021).

Becoña (2006) explica que la palabra latina “*resilio*” significa “volver”, “saltar hacia atrás”, “sobresalir” o “rebotar”, todos ellos conceptos esenciales en la definición moderna de resiliencia. La resiliencia, en el contexto de los diccionarios, es la resistencia al daño por impacto. En palabras técnicas, la resiliencia es la potencialidad de una sustancia para restaurar su forma después de haber estado expuesta a una presión que la deforma, o lo contrario de la fragilidad. Esta idea se desarrolló en las disciplinas física y arquitectónica, pero ahora se ha extendido a las ciencias sociales.

Wagnild y Young (1993) definieron la resiliencia como un rasgo personal caracterizado por la capacidad de una persona para mantener un sentido de sí misma y perseverar en la adversidad, para recuperarse de la adversidad y para crecer y mejorar como resultado de la adversidad. Este constructo es medido a través de su Escala de Resiliencia, que se basa en dos componentes principales: la “Aceptación de sí mismo y de la vida”, y la “Competencia personal”.

Por otro lado, Masten (2001) propuso que la resiliencia es un proceso versátil que engloba la adaptación adecuadamente positiva en situaciones de adversidad marcadamente significativa. Esto implica que la resiliencia no es simplemente un rasgo personal, sino un proceso que implica la interacción de múltiples factores y sistemas, incluyendo tanto los factores individuales como los contextuales.

Posteriormente Becoña (2006) agrega elementos adicionales a su definición, de manera que la consideró como:

La habilidad para exitosamente afrontar el estrés y los eventos adversos proceden de la interacción de diversos elementos en la vida del niño como: el temperamento biológico y las características internas, especialmente la inteligencia; el temperamento del niño y el locus de control interno o dominio; la familia y el ambiente de la comunidad en la que el niño vive, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que están presentes; y, el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por las que ha pasado el niño, especialmente a temprana edad. Por ello, se ha llegado a considerar que la resiliencia puede llegar a ser funcionalmente equivalente a la invulnerabilidad y la resistencia al estrés y a la adversidad (p. 126).

El análisis de Fergus y Zimmerman (2005, p. 402) afirma que la resiliencia es “la capacidad de recuperarse de la adversidad, afrontar eficazmente el trauma y eludir los procesos nocivos asociados al riesgo”. Para que se desarrolle la resiliencia, deben coexistir tanto las influencias potencialmente dañinas como las que pueden ayudar a evitar o disminuir su impacto, conocidas como factores de protección. Además, la resiliencia suele centrarse en la asunción de riesgos en la adolescencia y destaca los atributos positivos más que los negativos. Tanto los factores internos como los externos, como el apoyo de los padres, los compañeros, un profesor o mentor, etc., pueden ayudar al adolescente a evitar los resultados desfavorables de asumir riesgos. También destacan el valor de las redes sociales y la ayuda que pueden aportar a la hora de alcanzar un objetivo.

La resiliencia ha sido vinculada a diversos factores de protección y de riesgo en el contexto estudiantil. Por ejemplo, Luthar et al. (2000) señalaron que la resiliencia en el ámbito escolar está influenciada por factores como el soporte social, el entorno escolar positivo y la presencia de al menos un adulto de referencia en la vida del estudiante.

En términos de su relación con el estrés académico, la resiliencia parece funcionar como un amortiguador. Según Steinhardt y Dolbier (2008), los estudiantes resilientes son capaces de manejar mejor el estrés académico y son menos propensos a experimentar sus efectos negativos, como la ansiedad y la depresión.

Por otro lado, el estudio de la resiliencia ha sido abordado desde varios enfoques teóricos, cada uno de los cuales resalta diferentes aspectos de este fenómeno complejo. Es así que, en primer lugar, se mencionará al Enfoque Trait o de Rasgo, según el cual, la resiliencia se considera como un rasgo de personalidad, una característica estable que las personas poseen en diferentes grados. Las personas resilientes, de acuerdo a este enfoque, tienen un alto grado de autonomía, un sentido de propósito y dirección en la vida, y la capacidad de manejar situaciones adversas de manera efectiva (Wagnild y Young, 1993).

Seguidamente, se encuentra el Enfoque Ecológico, que considera la resiliencia como un fenómeno dinámico y contextual, donde las interacciones entre el individuo y su entorno determinan su capacidad para manejar la adversidad. Se reconoce la importancia de los factores ambientales, como el apoyo familiar y social, la calidad de las escuelas y las oportunidades de aprendizaje, en la promoción de la resiliencia (Ungar, 2011).

En tercer lugar, se puede mencionar al Enfoque del Proceso, según la cual, la resiliencia es un fenómeno dinámico y polifacético que engloba la capacidad de adaptarse positivamente ante la adversidad. La capacidad de afrontar y superar retos no es atribuible únicamente a características inherentes o circunstancias externas, sino a la utilización estratégica de los propios recursos y competencias (Masten, 2001).

Finalmente, se toma en cuenta el Enfoque Multisistémico, que considera la resiliencia desde una perspectiva integral, tomando en cuenta los sistemas biológicos, psicológicos, familiares, escolares, comunitarios y culturales que interactúan para influir en la capacidad de un individuo para manejar el estrés y la adversidad (Cicchetti, 2013).

Es importante recalcar que cada uno de estos enfoques aporta una visión valiosa para entender la resiliencia, y juntos ofrecen una imagen completa y matizada de este constructo. Además, cada enfoque sugiere diferentes estrategias para promover la resiliencia, desde intervenciones enfocadas en fortalecer los rasgos personales hasta esfuerzos más amplios para mejorar los entornos en los que viven y aprenden las personas.

Respecto a las dimensiones de la resiliencia, el instrumento original, la Escala de Resiliencia desarrollada por Wagnild y Young (1993), consideró dos factores principales: la aceptación de uno mismo y de la vida y la competencia personal.

En cuanto a la primera dimensión, según Wagnild (2009), ella se refiere a la potencialidad de aceptar y amoldarse a los cambios en el ciclo vital y a las circunstancias que están fuera de nuestro control. Las personas que puntúan alto en esta dimensión son capaces de mantener una perspectiva positiva y aceptar la realidad de su vida, incluso cuando se enfrentan a la adversidad. También son capaces de mantener su equilibrio emocional y de recuperarse rápidamente de las dificultades.

La segunda dimensión, hace referencia a la autoeficacia y a la confianza en la propia capacidad para manejar la adversidad. Las personas con alta competencia personal creen en su capacidad para influir en su entorno y para superar los desafíos y las dificultades. Tienen un fuerte sentido de propósito en la vida y se sienten capaces de tomar decisiones y de lograr sus objetivos (Wagnild, 2009).

Cabe agregar que la resiliencia no es un constructo estático, sino que puede cambiar a lo largo del tiempo y en respuesta a diferentes circunstancias. Además, la resiliencia puede ser promovida a través de intervenciones y estrategias de apoyo, lo que subraya su relevancia para la educación y la salud mental. En ese sentido, la adolescencia es una etapa crítica de desarrollo y crecimiento, durante la cual los individuos experimentan una serie de cambios físicos, emocionales y sociales. Durante este tiempo, la resiliencia puede desempeñar un papel crucial en cómo los adolescentes manejan estos desafíos y transiciones.

Según Luthar et al. (2000), la resiliencia en la adolescencia se refiere a la capacidad de los jóvenes para superar adversidades significativas, ya sean estas internas (como problemas de salud mental) o externas (como el estrés académico o la pobreza). Los adolescentes resilientes son capaces de adaptarse y prosperar, a pesar de estas dificultades.

Un estudio de Fergus y Zimmerman (2005) identificó dos tipos principales de factores de resiliencia en los adolescentes: los activos, que son las habilidades y recursos individuales, y los recursos, que son los aspectos del entorno que promueven la resiliencia. Los activos

incluyen habilidades de afrontamiento, la autodisciplina y la competencia académica, mientras que los recursos incluyen el soporte del círculo familiar, los amigos y la comunidad en general.

Masten (2001) también destacó la importancia de los procesos de desarrollo ordinarios en la resiliencia de los adolescentes, sugiriendo que factores como la inteligencia, el autocontrol y el apoyo social pueden contribuir a la capacidad de un adolescente para superar la adversidad.

Por otro lado, un estudio de Ungar (2011) subrayó la importancia de los elementos contextuales y culturales en la promoción de la resiliencia de los adolescentes. Postula que las normas culturales y las expectativas sociales pueden influir en los mecanismos de afrontamiento empleados por los adolescentes ante la adversidad. Por lo tanto, se puede deducir que la resiliencia de los adolescentes es un fenómeno complejo en el que influyen diversos factores individuales y contextuales. La investigación de métodos para cultivar la resiliencia en los adolescentes podría tener ramificaciones notables para el bienestar y el desarrollo académico de los jóvenes.

Cada vez es más evidente la necesidad de utilizar un enfoque interdisciplinario para el estudio de la resiliencia. Ahora comprendemos que nuestras experiencias vitales moldean nuestra maduración neurológica. La investigación ha demostrado que el aprendizaje basado en la experiencia puede inducir cambios en la expresión génica, así como en la estructura, función y organización del cerebro. La investigación ha demostrado que las modificaciones en la expresión génica derivadas de experiencias cognitivas y socio-psicológicas pueden inducir modificaciones en los patrones sinápticos y de conexión entre neuronas, afectando así a su funcionalidad global. La variabilidad en las respuestas individuales a sucesos traumáticos implica que tales alteraciones pueden tener un impacto significativo en la aparición y persistencia de anomalías conductuales derivadas de encuentros sociales y psicológicos. Estresarse en exceso de forma regular, por ejemplo, podría alterar la arquitectura del hipocampo y la consiguiente vulnerabilidad al estrés. Dado que la respuesta al estrés puede afectar a otros procesos corporales, el estudio del funcionamiento del sistema inmunitario podría aportar nuevos conocimientos sobre la ciencia de la resiliencia (Luthar, 2003; Cicchetti, 2013).

La educación es un factor clave en el desarrollo de la resiliencia. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a ser más resilientes creando un ambiente acogedor en el aula y contribuyendo al desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos (Greenberg et al., 2003).

Como señalan Southwick et al. (2014), la resiliencia no es un rasgo fijo, sino que puede modificarse y mejorarse mediante una intervención estratégica. Se ha comprobado que los programas de fomento de la resiliencia, como la iniciativa Amigos por la Vida, reducen con éxito el estrés y la ansiedad de los adolescentes (Barrett y Turner, 2001).

La resiliencia es vital porque permite a las personas, comunidades y sociedades adaptarse y prosperar en medio de desafíos y cambios. Es un área de interés tanto para la investigación como para la práctica en campos como la salud mental, la educación, la organización laboral y el desarrollo comunitario.

Según algunos estudios, un considerable número de pruebas indica que la mayoría de las personas muestran resiliencia cuando se enfrentan a circunstancias difíciles. A modo de ejemplo, Bonanno (2004) descubrió que se estima que entre el 50% y el 70% de los individuos que experimentaron sucesos potencialmente traumáticos no manifestaron ningún trastorno asociado. Sin embargo, es importante señalar que el nivel de resiliencia que muestran los niños y adolescentes puede diferir significativamente en función de diversos factores, entre los que se incluyen el entorno familiar, la comunidad y la escuela a la que están expuestos. Según Masten (2001), es importante señalar que la resiliencia no es un rasgo poco común, ya que numerosos niños y adolescentes muestran niveles notables de resiliencia.

La importancia de la resiliencia puede explicarse a través de las siguientes dimensiones: La resiliencia desempeña un papel fundamental en la capacidad de las personas para gestionar y manejar eficazmente el estrés y la adversidad, mitigando así la probabilidad de desarrollar trastornos mentales como la depresión y la ansiedad (Bonanno et al., 2007). La capacidad de resiliencia desempeña un papel crucial a la hora de facilitar el proceso de recuperación tras traumas o crisis significativas, permitiendo a los individuos descubrir el

significado y experimentar el desarrollo personal a pesar de las circunstancias desafiantes (Tedeschi y Calhoun, 2004).

La promoción de la resiliencia en niños y adolescentes en el ámbito del desarrollo infantil y adolescente les permite desenvolverse y desarrollarse de forma positiva, incluso ante adversidades como el abuso, la negligencia o la pobreza (Masten y Tellegen, 2012). El entorno laboral se ve mejorado por la presencia de resiliencia, que se ha comprobado que repercute positivamente en la satisfacción laboral, la productividad y la capacidad de afrontar eficazmente el estrés laboral (Robertson et al., 2015). Comunidades y sociedades resilientes: El concepto de resiliencia se extiende más allá del nivel individual y abarca la capacidad de las comunidades y las sociedades para gestionar eficazmente y recuperarse de eventos catastróficos o navegar a través de períodos de transformación social y económica significativa (Norris et al., 2008).

La prevalencia de la resiliencia puede verse afectada por una multitud de factores, entre los que se incluyen el apoyo social, el nivel educativo, los antecedentes culturales y los mecanismos de afrontamiento. Diversas poblaciones y comunidades pueden mostrar diferentes grados de resiliencia como resultado de una multitud de factores, como destacan Ungar (2011) y otros estudiosos. Además, la prevalencia del fenómeno antes mencionado puede mostrar variaciones a través de diversos contextos y poblaciones, incluyendo, pero no limitado a los veteranos de guerra, sobrevivientes de desastres naturales, y las personas empleadas en ocupaciones de alto estrés. La prevalencia dentro de estos grupos puede depender de distintos factores asociados con sus experiencias vividas y los niveles de apoyo (Pietrzak y Southwick, 2011).

En cuanto a la segunda variable, que es relativamente nuevo, a lo largo de las últimas décadas se ensayaron diversas definiciones. Esto debido a que el estrés académico es un concepto de importancia crítica en la educación media superior y superior debido a su impacto en el rendimiento y bienestar de los escolares. El término estrés se refiere a un conjunto de respuestas no específicas del cuerpo a cualquier demanda (Selye, 1976). De manera que cuando se habla específicamente de estrés académico, se hace referencia a aquel que se experimenta en el contexto de las actividades académicas y educativas.

Al respecto, Frontera et al. (2020) lo conceptualiza como la:

-Tensión psíquica o somática que prepara al individuo para la lucha o la huida y que, prolongada en el tiempo, pone en marcha el síndrome general de adaptación. Por tanto, el estrés se podría considerar como una reacción fisiológica, endocrinológica y psicológica del organismo frente a una situación que es percibida como amenazante y que, de esta manera, genera una respuesta necesaria y natural para la supervivencia (p. 34).

Dicho de otro modo, el estrés académico es un subtipo del estrés general y puede definirse como un estado de malestar emocional causado por diversas demandas académicas que exceden la capacidad de un estudiante para afrontarlas. En el contexto educativo, es importante analizar el estrés ya que puede tener implicaciones significativas en el rendimiento y bienestar del estudiante (Misra y McKean, 2000).

La conceptualización del estrés académico se basa en el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984). Este modelo sostiene que el estrés es el resultado de una transacción entre el individuo y su entorno, en la cual las demandas percibidas exceden los recursos percibidos. En el caso del estrés académico, las demandas pueden incluir factores como la carga de trabajo, la presión por obtener buenas calificaciones, la competencia con otros estudiantes y el equilibrio entre el estudio y otras responsabilidades de la vida.

La educación media superior y superior en particular pueden ser fuentes significativas de estrés para muchos estudiantes. Se han identificado varias fuentes de estrés académico, incluyendo la presión de las pruebas y exámenes, la carga de trabajo, la gestión del tiempo, las preocupaciones financieras, y las dificultades con el ajuste a la vida escolar y universitaria (Misra y McKean, 2000).

De allí que el estrés académico se define como aquella reacción del estudiante a las demandas percibidas o reales que le impone su entorno educativo. Este tipo de estrés puede ser provocado por diversas fuentes, incluyendo la sobrecarga de trabajo, la presión por obtener buenas calificaciones, las dificultades financieras, y la dificultad para equilibrar las responsabilidades académicas con las personales (Ross et al., 1999; Misra y McKean, 2000).

Mucho más recientemente que los anteriores, Barraza (2007), creador del Inventario Sistemático Cognitivista de Estrés Académico (SISCO), conceptualizó el estrés académico como un fenómeno multidimensional que engloba las demandas académicas, personales, sociales y de salud que los estudiantes experimentan en su vida académica, sea de orden escolar o universitaria.

En un mundo perfecto, el aula sería un lugar donde los alumnos se sintieran apoyados en sus esfuerzos, lo que los llevaría a su propio desarrollo como personas. Por lo tanto, la motivación del alumno para aprender debería ser su propio deseo de crecimiento y desarrollo. El hecho, sin embargo, es que las tareas académicas a menudo requieren un nivel de participación y esfuerzo del alumno que puede estar por encima de su capacidad. Esto significa que el estudiante siempre está buscando y poniendo en práctica nuevas formas de afrontar el estrés y la presión. Independientemente de cómo se evalúe, la discrepancia entre las necesidades previstas y los recursos existentes es una causa potencial de tensión (Souto, 2014).

Por otro lado, la literatura también se ha centrado en los efectos del estrés académico en los estudiantes. El estrés académico puede afectar negativamente a la salud mental y física de los estudiantes, incluyendo la depresión, la ansiedad, el insomnio y otros problemas de salud (Robotham y Julian, 2006). Además, la presencia de estrés académico puede tener una influencia directa en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que puede impedir su capacidad para concentrarse, comprender y retener información (Elliot y McGregor, 1999).

Los estudios han mostrado que el estrés académico puede tener efectos negativos en una serie de resultados importantes. Como demuestran investigaciones anteriores (Liu y Lu, 2011; Beiter et al., 2015; Stallman, 2010), el estrés excesivo puede dar lugar a resultados negativos como la reducción del rendimiento académico, una mayor susceptibilidad a problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión, y una disminución de la satisfacción general con la vida.

Recientemente, Chiluisa y Gaibor (2022) expusieron los siguientes resultados al respecto: -Estudios determinan que el estrés puede afectar el rendimiento académico, provocar un desequilibrio sistémico, en el aspecto físico psicológico y comportamental, donde

experimentan síntomas que pueden llegar a afectar el tránsito escolar, desde dolores de cabeza o migrañas, problemas de concentración, así como desgano para realizar labores escolares y el consumo o reducción de alimentos. La ansiedad, la depresión, el consumo de sustancias y la ideación suicida podrían entretejer una trampa muy riesgosa para la salud y el proyecto de vida de personas jóvenes- (p. 1442).

En lo que respecta al enfoque, el estrés académico se ha abordado desde distintos modelos teóricos. Así, el modelo de estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) se considera el principal modelo de estrés. Postula que el estrés surge de la percepción de un individuo de la interacción entre las demandas externas y sus recursos personales para gestionarlas. El afrontamiento se refiere a las estrategias cognitivas y conductuales empleadas por los individuos para gestionar y navegar eficazmente las demandas estresantes. El Modelo de Interacción Demanda-Control de Karasek (1979) ocupa la segunda posición, postulando que el estrés académico surge de la interacción entre las demandas académicas y el grado de control que los estudiantes poseen sobre sus actividades académicas. En concreto, el aumento de las exigencias académicas junto con la reducción del control está relacionado con el aumento del estrés académico. La presente discusión destaca el modelo de interacción apoyo-demanda social de Cohen y Wills (1985), que propone que el apoyo social puede funcionar como un factor protector en la asociación entre las demandas académicas y el estrés que sufren los estudiantes. La provisión de un mayor apoyo social tiene el potencial de mitigar los efectos adversos del estrés académico.

El estrés se ha examinado a través de diversos marcos teóricos, siendo las tres perspectivas más prevalentes las que usted ha destacado. En la sección siguiente se profundizará en cada uno de los temas.

La perspectiva del estímulo del estrés postula que el estrés es un fenómeno o circunstancia que provoca una modificación de nuestras circunstancias personales o del entorno. Los sucesos estresantes abarcan una amplia gama de experiencias, que varían en magnitud desde acontecimientos vitales significativos, como la muerte de un ser querido o un divorcio, hasta sucesos más mundanos, como encontrarse con atascos de tráfico o enfrentarse a inminentes plazos de entrega en el trabajo. Las circunstancias estresantes pueden manifestarse tanto de

forma positiva, como el hecho de casarse o tener un hijo, como de forma negativa (Selye, 1976).

En esta perspectiva, la respuesta al estrés se conceptualiza como una reacción a un acontecimiento o situación específicos. La respuesta puede manifestarse en síntomas físicos, como el aumento de la frecuencia cardiaca o la sudoración excesiva, síntomas emocionales, como sentimientos de ansiedad o depresión, o síntomas cognitivos, como el deterioro de la concentración o de la capacidad para tomar decisiones. Algunos estudiosos también afirman que la reacción al estrés puede manifestarse en el comportamiento, incluyendo alteraciones en los patrones de sueño o de alimentación (Lazarus, 1993).

La conceptualización del estrés como un proceso implica percibir el estrés como una interacción dinámica entre un individuo y el entorno que le rodea. El estrés abarca no sólo la aparición o la respuesta, sino también el proceso global de afrontar y supervisar eficazmente las circunstancias desafiantes. Este enfoque reconoce que la percepción del estrés por parte de un individuo está influida por múltiples factores, como su capacidad para gestionar el estrés, la presencia de una red social de apoyo y sus creencias y actitudes hacia el estrés (Lazarus y Folkman, 1984).

Estas perspectivas no se excluyen mutuamente, sino que con frecuencia se entrecruzan tanto en la investigación como en la práctica clínica. A modo de ejemplo, una intervención de gestión del estrés puede abarcar la identificación de los acontecimientos que provocan estrés (el estrés como estímulo), la adquisición de técnicas para regular las reacciones fisiológicas y emocionales al estrés (el estrés como respuesta) y el cultivo de mecanismos de afrontamiento y capacidades de resiliencia (el estrés como proceso).

Todo cuadro tiene factores asociados que influyen en su aparición y el estrés académico no es ajeno a ello, tanto es así que se considerarán cuatro factores propios de este constructo. Así, se tiene en primer lugar a los factores personales, entre los cuales se encuentran el temperamento, la autoeficacia, la motivación y las estrategias de afrontamiento (Zimmerman y Schunk, 2011).

Seguidamente se pueden mencionar los factores académicos, que incluyen las demandas académicas, como la carga de trabajo, la dificultad de las tareas y las evaluaciones, pueden generar estrés en los estudiantes (Misra y McKean, 2000). En tercer lugar, se puede contar los factores psicosociales, que tiene que ver con las relaciones con compañeros, docentes y familiares, así como la adaptación al entorno escolar, que pueden influir en el nivel de estrés académico que experimentan los estudiantes (Gall et al., 2000). Y, por último, los factores contextuales, es decir, el contexto cultural, socioeconómico y educativo en el que se encuentran los estudiantes y que también puede contribuir al estrés académico. Ejemplos de esto último pueden ser la falta de recursos y el apoyo institucional, los cuales puede aumentar el estrés de los estudiantes (Dyrbye et al., 2006).

Como cualquier cuadro que raya más hacia lo patológico, el estrés académico presenta una serie de consecuencias. No obstante, en esta sección sólo se mencionarán las áreas cardinales en los que tiene un impacto directo. En tal sentido, el enfoque principal se centra en la salud mental y el bienestar, ya que el estrés académico tiene el potencial de afectar negativamente a la salud mental y el bienestar de los estudiantes, aumentando así la probabilidad de ansiedad, depresión y otros trastornos psicológicos (Suldo et al., 2008).

El segundo aspecto considerado se refiere al rendimiento académico, ya que el estrés académico puede conducir a resultados adversos como la reducción de la concentración, la memoria y la capacidad de aprendizaje (Zeidner, 1998). Sin embargo, la investigación de Akgun y Ciarrochi (2003) muestra que los mecanismos individuales de afrontamiento de los estudiantes son más importantes que la magnitud del estrés académico a la hora de determinar si su rendimiento se resiente o no como consecuencia de ello. La cuestión del abandono escolar también se tiene en cuenta como tercera área de preocupación, ya que el estrés académico tiene el potencial de causar desmotivación y el consiguiente abandono escolar, especialmente entre los estudiantes que poseen niveles limitados de resiliencia y apoyo social.

Existe un amplio abanico de factores fisiológicos, psicológicos y sociales que se ven afectados por las presiones académicas y que, por tanto, conforman sus impactos y repercusiones. De hecho, algunos investigadores han propuesto que el estrés tiene efectos inmediatos y retardados, siendo los primeros más perceptibles. El estrés académico puede

tener consecuencias negativas tanto psicológicas como corporales, que a menudo coexisten y son difíciles de separar. A la luz de este hecho, muchos estudios sobre la presión académica utilizan cuestionarios que tratan de incluir de forma exhaustiva mediciones de ambos tipos de impactos (Tinto, 1993).

Respecto a los efectos a corto plazo, Souto (2014) incluye:

-[Aquel]los que afectan al estado emocional del individuo (ansiedad, tensión percibida), algunas respuestas cognitivas y emocionales vinculadas a la evaluación de la situación y a la forma de afrontarla, y determinadas comportamientos manifiestos que afectan al estado de salud física del individuo y que presentan una elevada sensibilidad sobre la experiencia inmediata de estrés académico (consumo de tabaco y de bebidas excitantes, alteraciones del sueño o modificaciones en la ingesta de alimentos)- (p. 132).

Por otro lado, los de largo plazo se manifiestan en:

-Estados de depresión y preocupación, el malestar generalizado, los cambios en el autoconcepto y la autoestima, diversas alteraciones en las relaciones interpersonales (hostilidad, irritabilidad, conductas antisociales, pérdida de apetito sexual...), los síntomas de burnout (agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal) y de enfermedad física, el consumo de fármacos y de drogas, la demanda de asistencia médica y psicológica, etc.- (Souto, 2014, p. 135).

Es importante concluir trayendo a mención que la resiliencia es un factor crítico en el manejo del estrés académico y la promoción de la salud mental de los estudiantes. Es crucial entender más a fondo cómo se puede fomentar la actitud resiliente en los educandos y cómo se puede utilizar esta capacidad para combatir el estrés académico. De hecho, un estudio de Holmes y Rahe (1967) demostró que los adolescentes con mayores niveles de resiliencia eran capaces de manejar mejor el estrés. La resiliencia les permitía ver las experiencias estresantes como oportunidades de crecimiento, en lugar de amenazas, lo que resultaba en una menor prevalencia de síntomas de estrés y ansiedad.

Por estas y otras razones, fomentar la resiliencia de los adolescentes puede adoptar muchas formas. Por ejemplo, el refuerzo de las redes sociales, el aprendizaje de mecanismos de afrontamiento eficaces y el cultivo de una imagen saludable de sí mismo pueden ser útiles

(Zolkoski y Bullock, 2012). La resiliencia de los adolescentes puede potenciarse mediante programas de intervención en la escuela que hagan hincapié en estas capacidades (Durlak et al., 2011).

Los adolescentes que son capaces de desarrollar resiliencia son más capaces de capear las tormentas de la vida y pueden ser menos propensos a sufrir enfermedades mentales más adelante en la vida. El manejo inadecuado del estrés crónico se ha relacionado con el desarrollo de trastornos del estado de ánimo y de ansiedad. Los adolescentes pueden manejar mejor el estrés y evitar estas consecuencias si desarrollan resiliencia (McEwen, 1998).

La capacidad de recuperación de un adolescente puede verse afectada por distintas variables. El entorno y las experiencias vitales también son elementos importantes, aunque el temperamento y la genética puedan desempeñar un papel (Masten y Tellegen, 2012).

Los adolescentes pueden aprender habilidades y mecanismos de afrontamiento del estrés si se les da la oportunidad de participar en una amplia gama de situaciones vitales. Por ejemplo, la resiliencia parece ser mayor entre los adolescentes que se han enfrentado a la adversidad y han aprendido a perseverar (Rutter, 2012).

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo

El enfoque de la investigación es cuantitativo, toda vez que se recopilaron y analizaron datos numéricos sobre las variables en cuestión con el fin de responder preguntas específicas planteadas en el estudio (Creswell, 2014). En esta misma línea, Ñaupas et al. (2018, p. 140), afirma que “se caracteriza por utilizar métodos y técnicas cuantitativas y por ende tiene que ver con la medición, el uso de magnitudes, la observación y medición de las unidades de análisis, el muestreo, el tratamiento estadístico”.

El tipo de investigación que corresponde a este estudio es el básico, ya que buscó única y exclusivamente a generar conocimiento teórico y empírico para explicar fenómenos en un contexto específico (Bernal, 2016). Al respecto complementa Ñaupas et al. (2018) cuando afirma:

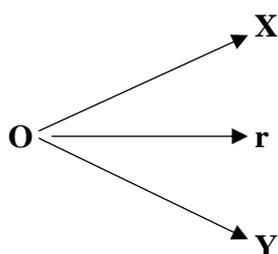
-La investigación pura, básica o sustantiva, recibe el nombre de pura porque en efecto no está interesada por un objetivo crematístico, su motivación es la simple curiosidad, el inmenso gozo de descubrir nuevos conocimientos, es como dicen otros el amor de la ciencia por la ciencia; se dice que es básica por qué sirve de cimiento a la investigación aplicada o tecnológica; y fundamental porque es esencial para el desarrollo de la ciencia- (p. 134).

El nivel de investigación fue correlacional, ya que buscó analizar la relación entre las variables estrés académico y resiliencia, con el fin de determinar el grado de relación estadística entre ambas (Hernández et al., 2014). Así:

-La investigación correlacional tiene como propósito mostrar o examinar la relación entre variables o resultados de variables. De acuerdo con este autor, uno de los puntos importantes respecto a la investigación correlacional es examinar relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica que una sea la causa de la otra. En otras palabras, la correlación examina asociaciones, pero no relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro- (Ñaupas et al., 2018, p. 147).

2.2. Diseño de investigación

En cuanto al diseño, la investigación fue no experimental transversal, ya que “se recolecta[ro]n datos en un solo momento, en un tiempo único” con el propósito de “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014, p. 154). Esto se esquematizó de la siguiente forma:



En el cual:

O: Observación de la muestra.

X: Variable 1.

Y: Variable 2.

r: Correlación entre X e Y.

2.3. Población, muestra y muestreo

La población de estudio es “el total de las unidades de estudio, que contienen las características requeridas, para ser consideradas como tales. Estas unidades pueden ser personas, objetos, conglomerados, hechos o fenómenos, que presentan las características requeridas para la investigación” (Ñaupas et al., 2018, p. 334). En tal sentido, estuvo compuesta del total de los 324 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa “Gustavo Castro Pantoja” del distrito de Ayacucho, durante el periodo académico 2023.

La investigación se realizó en una muestra de 132 estudiantes de la institución referida, en razón de ser “una porción de la población que por lo tanto tienen las características necesarias para la investigación” (Ñaupas et al., 2018, p. 334). Ellos fueron selectos por medio del muestreo no probabilístico por conveniencia, que según Niño (2011, p. 57), “permite seleccionar muestras con una clara intención o por un criterio preestablecido. Las muestras que se seleccionan buscan, desde luego, una representatividad de la población, pero puede tener falencias, según la situación”. Para ello hicieron la selección en base a criterios

del investigador. En ellos se encuentran los de inclusión, es decir: 1) Estudiantes matriculados en el nivel secundario. 2) Estudiantes autorizados por sus padres o apoderados. 3) Estudiantes dispuestos de manera voluntaria. Por otro lado, se excluyeron debido a los siguientes criterios: 1) Estudiantes ausentes el día de evaluación. 2) Estudiantes que resuelvan inadecuadamente los tests.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

La técnica de acopio de datos utilizado en este trabajo fue la psicometría. Cuando se trata de medir las capacidades cognitivas, la psicometría es el área de la psicología que primero viene a la mente. La inteligencia, la personalidad, la motivación y el rendimiento son sólo algunos de los muchos factores psicológicos que pueden medirse con el uso de herramientas de recopilación de datos psicométricos (Cohen et al., 2018).

Para evaluar el nivel de las variables se empleó como instrumentos, el primero de ellos fue la Escala de Resiliencia diseñada por Wagnild y Young (1993) en EE.UU., estandarizada por Gómez (2019) y revisada por Castro (2018) en Lima – Perú, con 25 ítems organizados en dos dimensiones, con una validez de contenido y una confiabilidad adecuadas ($V > 0.80$; $\alpha = 0.83$) para su uso (Castro, 2018). Es de aplicación individual y colectiva y se utiliza en los ámbitos clínicos y educativos.

El segundo instrumento fue el Inventario SISCO de Estrés Académico de Barraza (2007) en México, revisado por Quito (2019) y Torres (2018) en Lima – Perú, con 29 ítems organizados en tres dimensiones, con una validez de contenido y una confiabilidad adecuadas ($V > 0.99$; $\omega = 0.81$) para su uso (Torres, 2018). Es de aplicación individual y colectiva y se utiliza sobre todo en los ámbitos educativos.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

En este trabajo se consideraron algunas estrategias de procesamiento y análisis de datos para investigar la conexión entre la resiliencia de los estudiantes y el estrés académico. A continuación, se mencionan los métodos utilizados:

Para conocer el grado de relación entre dos variables continuas, el análisis de correlación es una herramienta imprescindible. En este caso se trató de cuantificar la conexión entre la resiliencia y el estrés académico. Además, se midió la fuerza y la dirección de la asociación.

Por otro lado, para conocer descriptivamente los niveles de las variables antes mencionadas, se emplearon tablas de frecuencias y porcentajes.

2.6. Aspectos éticos en investigación

En este trabajo se tuvieron en cuenta una serie de cuestiones éticas a la hora de realizar la relación entre la resiliencia y el estrés académico en un conjunto de estudiantes de secundaria de un centro educativo, los cuales se encuentran considerados en el Código de Ética institucional (Universidad Católica de Trujillo [UCT], 2021). Entre ellas se pueden mencionar:

Consentimiento informado: Al respecto, dicho documento expresa que “en toda investigación debe contarse con la manifestación de voluntad informada, libre, inequívoca y específica mediante la cual las personas o titulares de los datos consienten el uso de esa información para los fines específicos de la investigación” (p. 3). En ese sentido, todos los participantes recibieron autorización de sus padres o apoderados por medio de la firma del consentimiento informado antes de ser incluidos en el estudio. Esto significa que se les dio información sobre el propósito del estudio, los riesgos y beneficios de participar, y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.

Confidencialidad: Todos los datos de los participantes asumieron la categoría de confidenciales. Esto significa que fueron almacenados en un lugar seguro y que sólo se hizo uso de lo necesario y con fines eminentemente investigativos.

Protección frente a daños: Los participantes fueron protegidos de cualquier daño durante el estudio. Esto significa que el estudio se diseñó de forma que se minimice el riesgo de que los participantes sufran consecuencias negativas.

Además de todo lo anterior, el documento también agrega que “Todos los implicados en alguna investigación científica en la UCT deben mostrar un comportamiento absolutamente

opuesto al fraude o deshonestidad”, la misma que es definida “como toda acción que, inobservando el principio de transparencia, viola los derechos de autor o incumple las normas éticas de la UCT, para los procesos de evaluación y presentación de resultados de la investigación científica” (p. 5). Por ello, en este trabajo se respetaron las citas y referencias en la normativa vigente siempre que se hizo uso de ideas ajenas, a fin de cumplir con la honestidad de carácter intelectual.

III. RESULTADOS

Tabla 1

Resiliencia y estrés académico.

	Prueba de Spearman	Estrés académico
Resiliencia	rho	-0.545
	p	0.000
	n	132

Según expresa la tabla 1, la correlación de las variables es de -0.545, lo cual quiere decir que, en este caso, a medida que aumenta la resiliencia, disminuye el estrés académico, lo que sugiere que existe relación inversa entre ambas. Además, el valor p es 0.000, lo que significa que la relación entre los constructos es estadísticamente significativa, sugiriendo que existen pruebas para rechazar la hipótesis nula.

Tabla 2*Resiliencia.*

Nivel	f	%
Alto	43	32.6
Medio	70	53.0
Bajo	19	14.4
Total	132	100.0

Según expresa la tabla 2, los datos indican que el 32.6% de los escolares evaluados, es decir 43, tienen un nivel alto de resiliencia, el 53.0%, es decir 70, un nivel medio y el 14.4%, es decir 19, un nivel bajo.

Tabla 3*Estrés académico.*

Nivel	f	%
Alto	28	21.2
Medio	69	52.3
Bajo	35	26.5
Total	132	100.0

Según expresa la tabla 3, los datos indican que el 21.2% de los escolares evaluados, es decir 28, tienen un nivel alto de estrés académico, el 52.3%, es decir 69, un nivel medio y el 26.5%, es decir 35, un nivel bajo.

Tabla 4*Competencia personal y estrés académico.*

	Prueba de Spearman	Estrés académico
Competencia personal	rho	-0.531
	p	0.000
	n	132

Según expresa la tabla 4, la correlación entre las variables es de -0.531, lo cual quiere decir que, en este caso, a medida que aumenta la competencia personal, disminuye el estrés académico, lo que sugiere que existe una relación inversa entre ambas. Además, el valor p es 0.000, lo que significa que la relación entre los constructos es estadísticamente significativa, sugiriendo que existen pruebas para rechazar la hipótesis nula.

Tabla 5*Aceptación de uno mismo y de la vida y estrés académico.*

	Prueba de Spearman	Estrés académico
	rho	-0.580
Aceptación de uno mismo y de la vida	p	0.000
	n	132

Según expresa la tabla 5, la correlación entre las variables es de -0.580, lo cual quiere decir que, en este caso, a medida que aumenta la resiliencia, disminuye el estrés académico, lo que sugiere que existe una relación inversa entre ambas. Además, el valor p es 0.000, lo que significa que la relación entre los constructos es estadísticamente significativa, sugiriendo que existen pruebas para rechazar la hipótesis nula.

IV. DISCUSIÓN

El presente estudio se ejecutó en un conjunto de 132 escolares con el propósito de determinar la relación entre la resiliencia y el estrés académico en los estudiantes del lugar, la mayoría de los cuales son varones, que representan el 74.2% del total. En cuanto al nivel de estudio, la mayoría de los alumnos están en segundo grado de secundaria, con un 34.1% del total. Por último, en relación con la edad, la mayoría de los alumnos tienen 13 años, lo que representa el 34.1% de la muestra. Los instrumentos utilizados para medir estas variables fueron la ER de Wagnild y Young (1993) y el SISCO de Barraza (2007).

La primera variable fue definida por Wagnild y Young (1993) como un rasgo personal caracterizado por la capacidad de una persona para mantener un sentido de sí misma y perseverar en la adversidad, para recuperarse de la adversidad y para crecer y mejorar como resultado de la adversidad. Por su parte, Masten (2001) entiende esta variable no como un acto, sino como un proceso muy versátil que engloba la conformidad adecuadamente positiva del individuo en situaciones de adversidad marcadamente significativa. Esto implica que la resiliencia no es simplemente un rasgo personal, sino un proceso que implica la interacción de múltiples factores y sistemas, incluyendo tanto los factores individuales como los contextuales.

Respecto a la segunda variable, ha sido entendida como aquella reacción del estudiante a las demandas percibidas o reales que le impone su entorno educativo. Este tipo de estrés puede ser provocado por diversas fuentes, incluyendo la sobrecarga de trabajo, la presión por obtener buenas calificaciones, las dificultades financieras, y la dificultad para equilibrar las responsabilidades académicas con las personales (Ross et al., 1999; Misra y McKean, 2000). Respecto a esto último, Barraza (2007), agrega que es un fenómeno multidimensional que engloba las demandas académicas, personales, sociales y de salud que los estudiantes experimentan en su vida académica, sea de orden escolar o universitaria.

Los resultados del estudio se discuten a continuación:

En concordancia con el objetivo general de la investigación, se encontró una correlación negativa significativa entre la resiliencia y el estrés académico ($\rho = -0.545$; $p = 0.000$). Esto

significa que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia experimentan menores niveles de estrés académico, lo cual refuerza la idea de que la resiliencia puede actuar como un factor de protección frente al estrés académico (Masten, 2001; Hartley, 2011).

Los hallazgos de este estudio son consistentes con investigaciones previas que han encontrado una relación negativa entre la resiliencia y el estrés académico. En ese sentido, se consideraron en la sección de los antecedentes los trabajos realizados por Paredes, (2022), quien luego de concluir su trabajo sobre “Resiliencia y estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Virú, 2022”, que buscaba identificar el grado de correlación entre las variables resiliencia y estrés académico en 184 estudiantes del último grado de secundaria de una SIAGIE de Trujillo, y en el que corroboró la hipótesis inicial que afirmaba que la resiliencia se relaciona inversamente con el estrés académico ($r=-0.232$; $p<0.05$). Por otro lado, también Castro et al. (2021) llegó a resultados similares una vez que desarrolló su investigación “Estrés y resiliencia en el contexto del COVID-19, en estudiantes de educación secundaria”, con el propósito de calcular el nivel de correlación entre las variables estrés y resiliencia en 52 estudiantes del último grado de secundaria, en tiempos de pandemia. En ella, dicho autor encontró correlación inversa tanto entre las variables como entre las dimensiones de la primera variable y la segunda variable ($p<0.05$).

Los resultados de este estudio sugieren que la resiliencia puede ayudar a los estudiantes a hacer frente al estrés académico. Los estudiantes con mayores niveles de resiliencia son más capaces de gestionar su estrés, mantenerse positivos y perseverar ante los retos. Esto puede conducir a una mejora del rendimiento académico y del bienestar general.

En relación al primer objetivo específico, se determinó que el 53.0% de los estudiantes presentan un nivel medio de resiliencia. Siendo que la resiliencia es la capacidad de una persona para hacer frente a la adversidad y recuperarse de los contratiempos, y que ella es un constructo complejo que está influenciado por una variedad de factores, incluida la personalidad, las habilidades de afrontamiento y el apoyo social. En tal sentido, este resultado es interesante, dado que apoyan la idea de que la mayoría de los estudiantes pueden afrontar retos y superarlos, aunque pueden experimentar dificultades en situaciones de alto estrés (Wagnild, 2009).

Respecto al segundo objetivo específico, se determinó que el 52.3% de los estudiantes presentan un nivel medio de estrés académico. La prevalencia de este fenómeno entre los estudiantes de secundaria puede atribuirse a una serie de factores, como la rigurosa carga de trabajo académico, las elevadas expectativas de rendimiento y la omnipresencia de la presión por alcanzar logros. En consecuencia, las consecuencias perjudiciales del estrés académico se manifiestan en efectos adversos tanto en el bienestar físico como mental de los estudiantes, además de en el deterioro de sus logros académicos. Por lo tanto, este descubrimiento sirve para reforzar la idea de que el estrés académico es un problema prevalente entre los estudiantes y requiere la implicación de educadores y profesionales de la salud mental (Misra y McKean, 2000).

Por otro lado, en consonancia con el tercer objetivo específico de la investigación, se encontró una correlación negativa significativa entre la competencia personal y el estrés académico ($\rho=-0.531$; $p=0.000$). Esto sugiere que los estudiantes que perciben que tienen habilidades y capacidades para manejar los retos tienden a experimentar menos estrés académico (Masten, 2001). Además, esto puede tener varias implicaciones prácticas para la educación y el bienestar de los estudiantes. Por ejemplo, podría sugerir que la intervención y el apoyo para mejorar las habilidades y capacidades de los estudiantes, así como su autoconfianza, pueden ser estrategias eficaces para reducir el estrés académico. Además, podría reforzar la importancia de enseñar a los estudiantes estrategias eficaces de afrontamiento y habilidades de gestión del tiempo para aumentar su sensación de competencia y control sobre sus tareas y retos académicos.

En cuanto al cuarto objetivo específico de la investigación, se encontró una correlación negativa significativa entre la aceptación de uno mismo y de la vida y el estrés académico ($\rho=-0.580$; $p=0.000$). Esto apoya la idea de que la autoaceptación y la aceptación de la vida pueden ser un factor protector contra el estrés académico (Ivtzan et al., 2011). Tanto es así que las personas que tienen una mayor aceptación de sí mismas y de su vida pueden enfrentar situaciones académicas desafiantes de una manera más resiliente y adaptativa, lo que puede resultar en niveles reducidos de estrés.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones para los educadores y los distintos profesionales del rubro que tiene que ver con la salud mental que trabajan con

estudiantes de secundaria. Los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar resiliencia proporcionándoles oportunidades para aprender capacidades de afrontamiento, construir redes de soporte social y experimentar el éxito. Los profesionales de las distintas disciplinas del rubro que tiene que ver con la salud mental pueden ayudar a los estudiantes a identificar y abordar las fuentes de su estrés y desarrollar diversas estrategias que les permitan afrontar el problema.

V. CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos en el estudio:

- Se encontró una relación negativa entre la resiliencia y el estrés académico ($\rho=-0.545$; $p=0.000$).
- Además, el 53.0% de los estudiantes presentan un nivel medio de resiliencia.
- Del mismo modo, el 52.3% presentan un nivel medio de estrés académico.
- Por otro lado, se encontró una relación negativa entre la competencia personal y el estrés académico ($\rho=-0.531$; $p=0.000$).
- También se encontró una relación negativa entre la aceptación de uno mismo y de la vida y el estrés académico ($\rho=-0.580$; $p=0.000$).

VI. RECOMENDACIONES

Sobre la base de los resultados encontrados en el trabajo, se plantean las siguientes recomendaciones para el bienestar de los estudiantes:

- **Asesoramiento y apoyo psicológico:** Dado que más de la mitad de los estudiantes experimentan niveles medios de estrés académico y resiliencia, sería útil proporcionar servicios de asesoramiento psicológico para los estudiantes. Esto podría ayudar a los estudiantes a manejar mejor el estrés académico y otros problemas psicológicos que puedan surgir.
- **Derivaciones:** Es conveniente el trabajo articulado con instituciones aliadas, a fin de derivar los casos identificados como moderados y graves en las evaluaciones individualizadas, a fin de que puedan recibir atención temprana.
- **Desarrollo de habilidades de resiliencia:** dado que la resiliencia tiene una correlación negativa significativa con el estrés académico, se recomienda que la institución educativa implemente programas o talleres de desarrollo de habilidades de resiliencia para adolescentes. Estos pueden incluir técnicas de gestión del estrés, fomento de la autoeficacia, pensamiento positivo y resolución de problemas.
- **Promover la competencia personal:** La competencia personal también está negativamente correlacionada con el estrés académico. Por lo tanto, es esencial que el centro educativo promueva la confianza y la competencia personal entre los estudiantes. Esto puede hacerse mediante actividades que permitan a los estudiantes demostrar y desarrollar sus habilidades y capacidades.
- **Fomentar la autoaceptación y la aceptación de la vida:** Dado que la autoaceptación y la aceptación de la vida tienen una correlación negativa con el estrés académico, sería beneficioso que la institución educativa pusiera en marcha programas que fomenten la autoaceptación y una actitud positiva ante la vida. Esto podría incluir talleres o conferencias sobre autoestima, amor propio y aceptación de la vida con sus retos y recompensas.
- **Más investigación:** Esta investigación podría ampliarse para comprender mejor los factores que contribuyen a la resiliencia y cómo interactúan con el estrés académico. ¿Existen factores demográficos o ambientales que afecten a estas relaciones? ¿Cómo

varían estos resultados según las distintas etapas educativas (por ejemplo, secundaria, universidad)?

- Políticas y estructura educativas: Por último, sería aconsejable revisar las políticas y la estructura educativas actuales para determinar cómo podrían reducirse los niveles de estrés académico. Esto podría incluir la revisión de las cargas de trabajo, los métodos de evaluación y la disponibilidad de apoyo académico y emocional.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060129>
- Anrango, I. (2022). *Plan de intervención para reducir el estrés académico en estudiantes adolescentes de Otavalo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3713>
- Barraza, A. (2007a). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 90-93. https://www.researchgate.net/publication/28175062_El_Inventario_SISCO_del_Estres_Academico
- Barraza, A. (2007b). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. *Revista Psicología Científica.com*, 9(13). <https://www.psicologiacientifica.com/inventario-sisco-estres-academico-propiedades-psicometricas/>
- Barrett, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *The British Journal of Clinical Psychology*, 40(4), 399-410. <https://doi.org/10.1348/014466501163887>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4.ª ed.). Pearson.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *The American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of*

- Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671-682. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>
- Castro, D., Taípe, F., Castro, S., & Castro, V. (2021). Estrés y resiliencia en el contexto del COVID-19, en estudiantes de educación secundaria. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(3), Article 3. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i3.20893>
- Castro, K. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia de Wagnild y Young en adolescentes de Pachacutec, Ventanilla, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29971>
- Chiluisa, E., & Gaibor, I. (2022). Dependencia a los videojuegos y su relación con el estrés académico en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), Article 3. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2305
- Cicchetti, D. (2013). Annual Research Review: Resilient functioning in maltreated children—past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(4), 402-422. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02608.x>
- Cohen, R., Swerdlik, M., & Sturman, E. (2018). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement* (8.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Correa, A. (2021). *Relación entre la resiliencia, el afecto y la empatía en la infancia intermedia* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/DGB_UNAM/TES01000813352/3/0813352.pdf
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative. Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications, Inc.
- Degregori, C., Coronel, J., Del Pino, P., & Starn, O. (1996). Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso. En *Instituto de Estudios Peruanos* (2.^a ed.). Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/588>
- Dirección General de Intervenciones Estratégicas en Salud Pública. (2021). *Orientaciones técnicas para el cuidado integral de la salud mental de la población adolescente*. Ministerio de Salud. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5472.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dyrbye, L. N., Thomas, M., & Shanafelt, T. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 81(4), 354-373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
- Elliot, A., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.628>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Frontera, N., Sánchez, G., & Capablo, J. (2020). Evaluación del estrés académico y de la salud general en estudiantes de primer curso universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de Zaragoza. *Enfermería Docente*, 112, 33-41. <https://ciberindex.com/index.php/ed/article/view/11233ed>
- Gall, T., Evans, D., & Bellerose, S. (2000). Transition to First-Year University: Patterns of Change in Adjustment Across Life Domains and Time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544>
- García, J., & González, E. (2022). El estrés académico causante de la procrastinación en la educación virtual. Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), 1-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1238>
- García, R., & Ríos, G. (2016). *Estrés Académico y Rendimiento Académico en estudiantes del 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/554>
- Glantz, M., & Johnson, J. (Eds.). (2013). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Editorial Springer.
- Gómez, M. (2019). *Estandarización de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young en universitarios de Lima metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Ricardo Palma]. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1921>
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated

- social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Griffiths, A., Leka, S., & Cox, T. (2020). *La organización del trabajo y el estrés: Estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales*. Organización Mundial de la Salud.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42756>
- Hartley, M. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health: J of ACH*, 59(7), 596-604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Hernández-Brussolo, R., & Nevárez-Mendoza, B. (2023). Estrés, resiliencia y autoestima: Una intervención psicosocial con superhéroes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(29), Article 29.
<https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i29.20625>
- Ivtzan, I., Gardner, H., & Smailova, Z. (2011). Mindfulness meditation and curiosity: The contributing factors to wellbeing and the process of closing the self-discrepancy gap. *International Journal of Wellbeing*, 1(3), Article 3.
<https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/60>
- Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
<https://doi.org/10.2307/2392498>
- Larico, M., & Rivera, J. (2023). *Estrategias de afrontamiento y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución pública en la ciudad de Oxapampa—Pasco 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Continental].
<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/12720>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>

- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.513959>
- Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. xxxi, 574). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- McEwen, B. (1998). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171-179. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51. <https://www.proquest.com/openview/c2c1309ac42c1cc4b74e146f6b0e260c/1>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución* (1.^a ed.). Ediciones de la U.
- Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K., & Pfefferbaum, R. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 127-150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (5.^a ed.). Ediciones de la U.
- Palomera-Chávez, A., Herrero, M., Carrasco, N., Juárez-Rodríguez, P., Barrales, C., Hernández-Rivas, M., Llantá, M., Lorenzana, L., Meda-Lara, R., & Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 83-93. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.10>

- Paredes, C. (2022). *Resiliencia y estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Virú, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/104786>
- Pietrzak, R., & Southwick, S. (2011). Psychological resilience in OEF-OIF Veterans: Application of a novel classification approach and examination of demographic and psychosocial correlates. *Journal of Affective Disorders, 133*(3), 560-568. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.04.028>
- Pizarro, E. (2018). Autoestima, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología, 20*(2), Article 2. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/331>
- Programa de Secundaria Rural Horizontes. (2022). *Informe final de la evaluación intermedia*. UNESCO Perú. https://es.unesco.org/sites/default/files/220214_informe_final.pdf
- Quispe, M. (2018). *Familias disfuncionales y resiliencia en estudiantes del sexto ciclo de la institución educativa Simón Bolívar. Ayacucho, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29004>
- Quito, N. (2019). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de Breña – 2019* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36627>
- Ramos-Montoya, S., Bedoya, J., & Ninamango, E. (2022). Estrés postraumático y resiliencia en estudiantes del quinto año de secundaria de instituciones educativas de Lima Sur en tiempos de pandemia. *Revista Psicológica Herediana, 15*(2), 54-60. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4412>
- Robertson, I., Cooper, C., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88*(3), 533-562. <https://doi.org/10.1111/joop.12120>
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: A critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education, 30*(2), 107-117. <https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Ross, S., Niebling, B., & Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal, 33*(2), 312-312.

- <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=01463934&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA62839434&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life*. McGraw-Hill.
- Southwick, S., Bonanno, G., Masten, A., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 10.3402/ejpt.v5.25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Souto, A. (2014). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia* [Tesis de doctorado, Universidade da Coruña]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39696>
- Stallman, H. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health: J of ACH*, 56(4), 445-453. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.44.445-454>
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290. <https://doi.org/10.1002/pits.20300>
- Tedeschi, R., & Calhoun, L. (2004). Target Article: «Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence». *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2.^a ed.). University of Chicago Press.
- Torpoco, A. (2018). *Tareas escolares y Estrés académico de los alumnos del nivel secundario de la Institución Educativa “El Amauta” del distrito de Comas, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20867>
- Torres, A. (2018). *Inventario SISCO de estrés académico: Evidencias psicométricas en estudiantes de tercero a quinto de secundaria de tres instituciones educativas públicas-*

- Independencia, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29967>
- Tusev, A., Tonon, L., & Capella, M. (2020). The Initial Mental Health Effects of the Covid-19 Pandemic Across Some Ecuadorian Provinces. *INVESTIGATIO, 15*, Article 15.
<https://doi.org/10.31095/investigatio.2020.15.2>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Universidad Católica de Trujillo. (2021). *Código de ética de la investigación científica*. Archivo digital. https://www.uct.edu.pe/images/transp/RES_014-2021_R_APROBAR_CODIGO_ETICA_INVESTIGACION_VERSION_10.pdf
- Usca, E. (2021). *Afrontamiento en niveles de estrés académico en adolescentes de un centro educativo de la ciudad de Abancay—2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69041>
- Vega, S. (2022). *Violencia familiar y resiliencia en adolescentes de una institución educativa privada de Ayacucho, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85262>
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 17*(2), 105-113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-178.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zolkoski, S., & Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2295-2303.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de recolección de la información

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Género: Masculino.

Femenino.

Grado: 1° año de secundaria.

2° año de secundaria.

3° año de secundaria.

4° año de secundaria.

5° año de secundaria.

Edad: _____ años.

ESCALA DE RESILENCIA

Wagnild y Young (1993)

Instrucciones: A continuación, se te presenta unas frases que te permitirán pensar acerca de tu forma de ser. Contesta a cada una de las siguientes preguntas con una "X" en la casilla que mejor represente la frecuencia con la que actúas.

N°	Ítems	Valoración						
		En desacuerdo			De acuerdo			
		1	2	3	4	5	6	7
01.	Cuando planifico algo, lo realizo:							
02.	Generalmente me las arreglo de una manera u otra:							
03.	Dependo más de mí mismo que de otras personas:							
04.	Es importante para mí mantenerme interesado(a) en las cosas:							
05.	Puedo estar solo(a) si tengo que hacerlo:							
06.	Me siento orgulloso(a) de haber logrado cosas en mi vida:							
07.	Usualmente veo las cosas a largo plazo:							
08.	Soy amigo(a) de mí mismo(a):							
09.	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo:							
10.	Soy decidido(a):							
11.	Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo:							
12.	Tomo las cosas una por una:							
13.	Puedo enfrentar las situaciones porque las he pasado anteriormente:							
14.	Tengo autodisciplina:							

15.	Me mantengo interesado(a) en las cosas:							
16.	Por lo general encuentro algo de qué reírme:							
17.	El creer en mí mismo(a) me permite atravesar tiempos difíciles:							
18.	En una emergencia, soy una persona en la que se puede confiar:							
19.	Generalmente puedo ver una situación de varias maneras:							
20.	Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera:							
21.	Mi vida tiene significado:							
22.	No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada:							
23.	Cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida:							
24.	Tengo energía suficiente para hacer lo que debo hacer:							
25.	Acepto que hay personas a las que yo no les agrado:							

INVENTARIO SISTÉMICO CONGNITIVISTA DE ESTRÉS ACADÉMICO (SISCO)

Barraza (2007)

Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre?

Sí.

No.

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, donde 1 es poco y 5 mucho, señale su nivel de preocupación o nerviosismo:

1	2	3	4	5
Poco		Mucho		

A continuación, se te presenta una serie de enunciados sobre las características en que se te manifiesta el estrés durante tus actividades académicas, lee atentamente cada uno de ellos y responde marcando con total sinceridad una de las opciones de respuesta según la frecuencia con que te suceda:

Frecuencia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Abreviatura	N	CN	AV	CS	S
Valoración	1	2	3	4	5

Nº	ENUNCIADOS	N	CN	AV	CS	S
3.1.	¿Con qué frecuencia te inquietaron competir con los compañeros del grupo?					
3.2.	¿Con qué frecuencia te inquietaron la sobrecarga de tareas y trabajos académicos?					
3.3.	¿Con qué frecuencia te inquietaron la personalidad y el carácter del profesor?					
3.4.	¿Con qué frecuencia te inquietaron las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)?					
3.5.	¿Con qué frecuencia te inquietaron el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas,					

	fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)?					
3.6.	¿Con qué frecuencia te inquietaron no entender los temas que se abordan en la clase?					
3.7.	¿Con qué frecuencia te inquietaron la participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)?					
3.8.	¿Con qué frecuencia te inquietaron el tiempo limitado para hacer el trabajo?					
4.1.	¿Con qué frecuencia tuviste trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas) cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.2.	¿Con qué frecuencia tuviste fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.3.	¿Con qué frecuencia tuviste dolores de cabeza o migrañas cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.4.	¿Con qué frecuencia tuviste problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.5.	¿Con qué frecuencia te rascabas, mordías las uñas, frotabas, etc., cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.6.	¿Con qué frecuencia tuviste somnolencia o mayor necesidad de dormir cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.7.	¿Con qué frecuencia tuviste inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.8.	¿Con qué frecuencia tuviste sentimientos de depresión y tristeza (decaído) cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.9.	¿Con qué frecuencia tuviste ansiedad, angustia o desesperación cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.10.	¿Con qué frecuencia tuviste problemas de concentración cuando estabas preocupado o					

	nervioso?					
4.11.	¿Con qué frecuencia tuviste sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.12.	¿Con qué frecuencia tuviste conflictos o tendencia a polemizar o discutir cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.13.	¿Con qué frecuencia tuviste aislamiento de los demás cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.14.	¿Con qué frecuencia tuviste desgano para realizar las labores académicas cuando estabas preocupado o nervioso?					
4.15.	¿Con qué frecuencia tuviste aumento o reducción del apetito cuando estabas preocupado o nervioso?					
5.1.	¿Con qué frecuencia utilizaste la habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros) para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo?					
5.2.	¿Con qué frecuencia utilizaste la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo?					
5.3.	¿Con qué frecuencia utilizaste los elogios a usted mismo para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo?					
5.4.	¿Con qué frecuencia utilizaste la religiosidad (oraciones o asistencia a misa) para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo?					
5.5.	¿Con qué frecuencia utilizaste la búsqueda de información sobre el problema para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo?					
5.6.	¿Con qué frecuencia utilizaste la ventilación y confidencias (verbalizar y contar a otros la situación que preocupa) para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo?					

Anexo 2: Ficha técnica

VARIABLE 1

Nombre del Instrumento:	Escala de Resiliencia de Wagnild y Young.
Autor, año y lugar:	Elaborado por Wagnild y Young (1993) en EE.UU.
Objetivo del Instrumento:	Medir el nivel de resiliencia en adolescentes y adultos.
Población objetivo:	Adolescentes y adultos a partir de los 12 años de edad.
Administración:	Individual y colectiva.
Validez y Confiabilidad:	Castro (2018) revisó sus propiedades psicométricas de manera que estableció una validez de contenido y una confiabilidad adecuadas para su uso ($V > 0.80$; $\alpha = 0.83$).

VARIABLE 2

Nombre del Instrumento:	Inventario Sistemico-Cognitivista de Estrés Académico (SISCO).
Autor, año y lugar:	Barraza (2007b) en México.
Objetivo del Instrumento:	Medir el nivel de estrés académico.
Población objetivo:	Adolescentes y adultos que cursen algún programa de estudio.
Administración:	Individual y colectiva.
Validez y Confiabilidad:	Torres (2018) revisó sus propiedades psicométricas de manera que estableció una validez de contenido y una confiabilidad adecuadas para su uso ($V > 0.99$; $\omega = 0.81$).

Anexo 3: Operacionalización de variables

Tabla 6

Operacionalización de variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala de medición
Resiliencia.	“Es una característica de la personalidad que regula los efectos nocivos del estrés y promueve la adaptación ante los obstáculos de la vida (Wagnild y Young, 1993, p. 168).	La resiliencia fue medida a través de la “Escala de Resiliencia” de Wagnild y Young (1993), compuesta por 25 ítems y distribuida en 2 dimensiones y 5 indicadores.	Competencia personal.	Perseverancia. Sentirse bien solo. Confianza en sí mismo.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 y 24	Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993)	Ordinal
			Aceptación de uno mismo y de la vida.	Ecuanimidad. Satisfacción personal.	7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 y 25		
Estrés académico.	“Es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido, en	La resiliencia fue medida a través del “Inventario Sistémico-Cognitivista de Estrés Académico” de	Estresores.	Actividades escolares. Situaciones estresantes.	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7 y 3.8	Inventario Sistémico-Cognitivista de Estrés Académico de Barraza (2007).	Ordinal.
			Síntomas.	Físicos. Psicológicos.	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9,		

<p>contextos académicos, a una serie de demandas que son considerados estresores; cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistemático que se manifiesta en una serie de síntomas y cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico” (Barraza, 2007a, p. 67).</p>	<p>Barraza (2007). compuesta por 29 ítems y distribuida en 3 dimensiones y 9 indicadores.</p>	<p>Conductuales.</p>	<p>4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14 y 4.15</p>
	<p>Estrategias de afrontamiento.</p>	<p>Planificación. Elogios. Espiritualidad. Información.</p>	<p>5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 y 5.6</p>

Anexo 4: Carta de presentación



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Trujillo, 12 de abril de 2023

Solicito: Autorización para la aplicación de instrumentos de una Tesis en la I.E.P. “Gustavo Castro Pantoja”.

Prof. Arturo Carlos Cuti
Director de la Institución Educativa Pública “Gustavo Castro Pantoja”.

De mi especial consideración:

Reciba el cordial saludo a nombre de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica Benedicto XVI, y el mío en particular.

Por medio de la presente solicito a su persona se sirva autorizar la aplicación de los siguientes instrumentos en los estudiantes de secundaria de la institución educativa que usted dirige: la **Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)** y el **Inventario Sistemático Cognitivista de Estrés Académico (SISCO) de Barraza (2007)**, de 25 y 29 ítems respectivamente, que corresponden a la Tesis titulada: **“Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023”**, que viene realizando la Br. Kristie Hellen Gutiérrez Castro, egresada de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, y que se encuentra con el aval de su asesor, el Mg. Alan David Vallejo Cruzado.

Sin otro particular y agradeciendo por su atención a la presente, me despido expresándole las muestras de consideración y estima.

Atentamente:



Anita Campos Márquez

Dra. Anita Jeanette Campos Márquez
Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud



C.C.:interesada/archivo PLS/

Campus Universitario: Panamericana Norte Km. 555 - Trujillo - Perú
Teléfonos: +51(044) 607430 / +51(044) 607431 / +51(044) 607432 / +51(044) 607433
informes@uct.edu.pe www.uct.edu.pe

Anexo 5: Carta de autorización

“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Ayacucho, 13 de abril de 2023.

Br. Kristie Hellen Gutiérrez Castro.
Responsable de la investigación.

Estimada Srta. Kristie,

Nos dirigimos a usted en calidad de Director de la Institución Educativa Pública “Gustavo Castro Pantoja”, ubicada en el distrito de Ayacucho, provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho, para informarle que, habiendo evaluado su solicitud de autorización para realizar una investigación sobre **“Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023”**, hemos decidido concederle la autorización para realizar su investigación en nuestra institución.

A través de este documento, le concedemos la autorización para que lleve a cabo su investigación sobre el tema mencionado anteriormente en nuestra institución educativa, específicamente en el grupo de estudiantes de secundaria que voluntariamente deseen participar. La investigación se llevará a cabo durante el periodo que se acuerde mutuamente, y se utilizarán los instrumentos de recolección de datos que la investigadora ha propuesto, como **la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) y el Inventario Sistemático Cognitivista de Estrés Académico (SISCO) de Barraza (2007)**, de 25 y 29 ítems respectivamente.

Nos comprometemos a brindar al investigador el acceso necesario a la institución educativa y a los estudiantes de secundaria, así como a proporcionar cualquier información relevante que sea necesaria para la realización de la investigación. Asimismo, garantizamos que la información recopilada será tratada de manera confidencial y se utilizará únicamente con fines académicos.

Agradecemos su interés en realizar su investigación en nuestra institución y le deseamos el mejor de los éxitos en su proyecto.

Atentamente,


LIC. ARTURO CARLOS CUTI
DIRECCIÓN

Lic. Arturo Carlos Cuti
Director de la I.E.P. “Gustavo Castro Pantoja”

Anexo 6: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO PARA PADRES DE FAMILIA

Estimado Sr./Sra., padre, madre o apoderado(a), se le pone en conocimiento que los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa “Gustavo Castro Pantoja” fueron invitados a participar en la investigación titulada **“Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023”**, realizada por la Br. Kristie Hellen Gutiérrez Castro, con DNI: 74377689, y que es conducente a la obtención del Título Profesional de Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XV”.

El presente formulario tiene el propósito de extenderle toda la información necesaria para que usted decida si desea que su hijo(a) o tutelado(a) participe o no en esta investigación, que tiene como propósito principal determinar la relación entre la resiliencia y el estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa Pública “Gustavo Castro Pantoja” de Ayacucho, 2023. Su participación consistirá únicamente en resolver dos cuestionarios, **la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) y el Inventario Sistémico Cognitivista de Estrés Académico (SISCO) de Barraza (2007)**, de 25 y 29 ítems respectivamente, los cuales podrán ser respondidos en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Cabe agregar que la evaluación será de carácter absolutamente voluntaria, confidencial, anónima y exclusiva a la investigación. Ella no representará ningún peligro para la integridad física y mental del o de la menor.

Ante cualquier duda y para mayor información sobre la misma, puede ponerse en contacto al siguiente número de celular: 950801417.

Firma de aceptación

DNI:

Nombre completo del padre, madre o apoderado(a) : _____.
DNI del padre, madre o apoderado(a) : _____.
Nombre completo del o de la menor : _____.
Relación con el o la menor : _____.

Anexo 7: Asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante:

Te invitamos a participar en un estudio titulado: **“Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023”**. Si aceptas participar, se te pedirá que respondas dos cuestionarios anónimos: **la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)** y **el Inventario Sistémico Cognitivista de Estrés Académico (SISCO) de Barraza (2007)**, de 25 y 29 ítems respectivamente, los cuales te tomarán un tiempo aproximado de 30 minutos

Tu participación es voluntaria y puedes retirarte en cualquier momento sin consecuencias negativas. Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial y solo se utilizarán para fines de investigación.

Si tienes alguna pregunta o inquietud, puedes comunicarte con el investigador principal en cualquier momento.

Firma de aceptación

DNI:

Nombre completo : _____.

Fecha de aplicación : _____.

Anexo 8: Matriz de consistencia

Tabla 7

Matriz de consistencia.

Título	Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
Resiliencia y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2023.	Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Resiliencia.	Competencia personal	Enfoque, tipo Cuantitativo, básico y correlacional.
	¿Cómo se relaciona la resiliencia y el estrés académico?	Determinar la relación entre la resiliencia y el estrés académico.	Existe relación significativa entre la resiliencia y el estrés académico.		Aceptación de uno mismo y de la vida	Diseño de investigación No experimental transversal.
	Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Estrés académico.	Estresores	Población, muestra y muestreo N: 324 estudiantes. n: 132 estudiantes.
	¿Cuál es el nivel de resiliencia?	Determinar el nivel de resiliencia.	Existe predominio del nivel alto de resiliencia.		Síntomas	Muestreo no probabilístico por conveniencia.
	¿Cuál es el nivel de estrés académico?	Determinar el nivel de estrés académico.	Existe predominio del nivel bajo de estrés académico.		Estrategias de afrontamiento	Técnicas e
¿Cómo se relaciona la competencia personal y el estrés académico?	Determinar la relación entre la competencia personal y el estrés académico.	Existe relación significativa entre la competencia personal y el estrés académico.				
¿Cómo se relaciona la aceptación de uno	Determinar la relación entre la aceptación de uno	Existe relación significativa entre				

mismo y de la vida
y el estrés
académico?

mismo y de la vida
y el estrés
académico.

la aceptación de
uno mismo y de la
vida y el estrés
académico.

instrumentos

Psicometría.

Escala de Resiliencia
(ER) de Wagnild y
Young (1993).

Inventario Sistémico
Cognitivista de Estrés
Académico (SISCO) de
Barraza (2007).

Anexo 9: Otros

PRUEBA DE NORMALIDAD

Kolmogorov-Smirnov	E	gl	p
Competencia personal	0.146	132	0.000
Aceptación de uno mismo y de la vida	0.128	132	0.000
Resiliencia	0.147	132	0.000
Estresores	0.189	132	0.000
Síntomas	0.197	132	0.000
Estrategias de afrontamiento	0.181	132	0.000
Estrés académico	0.191	132	0.000