

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**Estrategias de afrontamiento, burnout académico y engagement académico
en estudiantes universitarios de la carrera de psicología**

Tesis presentada por los bachilleres:

Fuentes Carreon, Miguel Angel

ORCID: 0000-0001-9141-2358

Caceres Montesinos, Sofia Valeria

ORCID: 0000-0003-1506-1212

para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesor:

Mg. Ramos Vargas, Luis Fernando

ORCID: 0000-0001-9216-7040

Arequipa - Perú

2025

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 08 de Abril del 2025

Dictamen: 009070-C-EPSIC-2025

Visto el borrador del expediente 009070, presentado por:

2018245981 - FUENTES CARREON MIGUEL ANGEL

2018245462 - CACERES MONTESINOS SOFIA VALERIA

Titulado:

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, BURNOUT ACADÉMICO Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

**29281582 - VILCHES VELASQUEZ FLOR ALEIDA
DICTAMINADOR**



**29247715 - GUZMAN GAMERO RUFINO RAUL LIZANDRO
DICTAMINADOR**



**29515547 - LUQUE RUIZ DE SOMOCURSIO ANDRES FERNANDO
DICTAMINADOR**



Estrategias de afrontamiento, burnout académico y engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de psicología

INFORME DE ORIGINALIDAD

| | | | |
|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| 22% | 20% | 9% | 7% |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|----|--|-----|
| 1 | hdl.handle.net Fuente de Internet | 4% |
| 2 | Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante | 1% |
| 3 | www.thefreelibrary.com Fuente de Internet | 1% |
| 4 | repositorio.ucsm.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 5 | vsip.info Fuente de Internet | 1% |
| 6 | dspace.ucuenca.edu.ec Fuente de Internet | 1% |
| 7 | www.coursehero.com Fuente de Internet | 1% |
| 8 | repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 9 | congresopsicologiacolombia.com Fuente de Internet | <1% |
| 10 | www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet | <1% |

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios por haberme dado las herramientas correctas en los momentos adecuados; a mis padres, que son orientadores y soporte en cada paso que doy, porque muchas veces supieron guiar mi camino con comprensión, amor y paciencia. A mi hermano pequeño, por motivarme a ser su inspiración y modelo a seguir, y finalmente a mí misma, por ser capaz de continuar incluso cuando el "no puedo más" fue recurrente.

Sofía Cáceres Montesinos

Dedico todo este esfuerzo a mis padres, en especial a mi madre, quien siempre confió en mí y sigue siendo mi principal motivo para seguir adelante. Por todas esas veces que antepuso mis necesidades a las de ella. A Dios por su peculiar forma de manifestarse en mi vida y por darme la oportunidad de poder servir a través de mi propósito. A mi amada novia Sheyla por su apoyo incondicional, alegría y ternura que me hacen muy feliz. A los distintos docentes de la carrera, quienes han sabido guiar y enseñarme con paciencia. Quienes en más de una ocasión me han ayudado a ver el mundo de una forma distinta, inspirándome y motivándome a seguir dando lo mejor de mí.

Miguel Angel Fuentes Carreon

Agradecimientos

Agradecemos a todos y cada uno de los docentes y personal universitario que velaron por nuestro bienestar y nuestro óptimo desarrollo personal y profesional. De manera especial, agradecer al Dr. Luis Taype Huarca quien supo guiarnos y acompañarnos en la etapa inicial del proceso de investigación, por su innovadora forma de llevar sus clases y la comunicación cercana que mantiene siempre con sus estudiantes. Agradecemos también al Mg. Luis Ramos por compartir su pasión por la investigación y ser pieza fundamental durante todo este proceso y asimismo, agradecer a la Dra. Veronika Alarcón, quien supo confiar en nosotros y apoyarnos en todo momento.



RESUMEN

Debido al incremento del estrés producido por diversos factores propios del estudio, los alumnos son más propensos a desarrollar Burnout académico, por lo que se consideran importantes las estrategias que usan los estudiantes para hacer frente a ello y logren desarrollar un óptimo desempeño académico y en consecuencia Engagement académico. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Burnout académico y Engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. Se trata de un estudio cuantitativo, de tipo no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 588 estudiantes (165 hombres y 423 mujeres) a quienes se les aplicó el inventario COPE-28 para la medición de estrategias de afrontamiento, en cuanto a la medición de Burnout académico se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach – Encuesta de Estudiantes (MBISS) y para Engagement se usó la escala UWES – S9. Los resultados indican que existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento, Engagement académico y Burnout académico.

Palabras clave: *burnout académico, engagement académico, estrategias de afrontamiento*

ABSTRACT

Due to the increase in stress produced by various study factors, students are more prone to develop academic Burnout, so the strategies used by students to cope with it and achieve optimal academic performance and consequently academic Engagement are considered important. The objective of this research was to determine the relationship between coping strategies and the dimensions of academic Burnout and academic Engagement in undergraduate students of Psychology. This is a quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational study. The sample consisted of 588 students (165 men and 423 women) to whom the COPE-28 inventory was applied for the measurement of coping strategies, the Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBISS) was used for the measurement of academic Burnout, and the UWES - S9 scale was used for Engagement. The results indicate that there is a significant relationship between coping strategies, academic engagement and academic burnout.

Key words: *academic burnout, academic engagement, coping strategies*

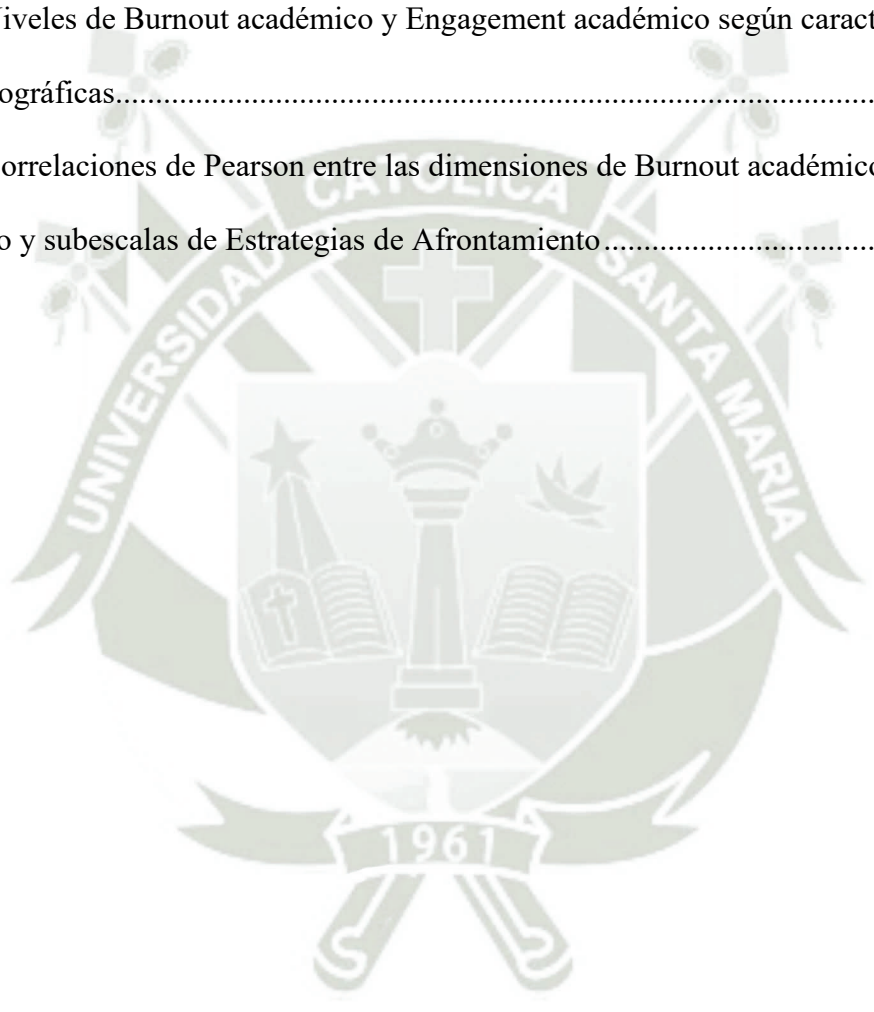
ÍNDICE

| | |
|---|----|
| DEDICATORIA | |
| AGRADECIMIENTOS | |
| RESUMEN | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Capítulo I. Problema y Marco Teórico | 6 |
| Pregunta de Investigación..... | 7 |
| Definición Operacional de Variables..... | 7 |
| Variable 1: Estrategias de Afrontamiento..... | 7 |
| Variable 2: Burnout académico | 7 |
| Variable 3: Engagement académico | 7 |
| Objetivos..... | 8 |
| Objetivo General..... | 8 |
| Objetivos Específicos | 8 |
| Antecedentes Teórico-Investigativos..... | 9 |
| Estrategias de Afrontamiento | 9 |
| Estrés | 11 |
| Burnout | 15 |
| Burnout Académico | 16 |
| Engagement Académico | 20 |
| Estrategias de Afrontamiento, Burnout Académico y Engagement Académico .. | 23 |
| Hipótesis | 25 |
| Capítulo II. Método..... | 26 |
| Método..... | 27 |

| | |
|--|----|
| Instrumentos..... | 27 |
| Ficha de Datos Sociodemográficos | 27 |
| Inventario Breve de Afrontamiento - COPE 28 | 27 |
| Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI SS)..... | 28 |
| Escala Utrech Work Engagement para Estudiantes (UWES-S 9)..... | 29 |
| Participantes..... | 30 |
| Procedimientos..... | 31 |
| Consideraciones Éticas | 32 |
| Análisis de datos | 33 |
| Capítulo III. Resultados | 34 |
| Resultados..... | 35 |
| Discusión | 45 |
| Conclusiones..... | 50 |
| Sugerencias | 52 |
| Limitaciones..... | 54 |
| Referencias..... | 55 |
| Anexos | 62 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Descripción de las características sociodemográficas | 31 |
| Tabla 2 Estadísticos descriptivos de las subescalas de estrategias de afrontamiento | 35 |
| Tabla 3 Descripción de la muestra según los niveles de Burnout académico y Engagement académico | 37 |
| Tabla 4 Niveles de Burnout académico y Engagement académico según características sociodemográficas..... | 38 |
| Tabla 5 Correlaciones de Pearson entre las dimensiones de Burnout académico y Engagement académico y subescalas de Estrategias de Afrontamiento..... | 42 |



Índice de Anexos

| | |
|--|----|
| Anexo 1. Consentimiento informado..... | 62 |
| Anexo 2. Ficha sociodemográfica..... | 63 |
| Anexo 3. Cuestionario para medir las Estrategias de Afrontamiento..... | 64 |
| Anexo 4. Cuestionario para medir el Burnout Académico..... | 65 |
| Anexo 5. Cuestionario para medir el Engagement Académico..... | 66 |
| Anexo 6. Documentos concernientes al Juicio de Expertos..... | 67 |



INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Salud Mental (2022) señala que durante el confinamiento por COVID-19 los niveles de estrés han incrementado en la población peruana, afectándolos física y psicológicamente. Por otro lado, el 83% de estudiantes de seis universidades del Perú han experimentado estrés académico en algún momento del semestre (Cassaretto et al., 2021). El estrés está presente en diversas esferas de la vida, una de las principales es la etapa universitaria, ya que esta puede generar niveles altos de estrés en los estudiantes por la dificultad percibida en el cumplimiento de las labores académicas. Es así que factores como el tiempo de realización, acumulación de tareas y la escasa comprensión de contenidos son estresores potenciales durante la incesante necesidad de ser grandes profesionales (Tacca et al., 2022).

Asimismo, se ha identificado al estrés como un proceso que puede afectar a la persona positiva o negativamente, ya que el nerviosismo causado por los factores estresores puede convertirse en una ventaja para motivar al cumplimiento de metas o por el contrario puede ocasionar que una demanda sea limitante para la persona si no se efectúan procesos de afrontamiento (Soriano & Décaro, 2021). Ahora bien, situaciones como desvelos, realización de proyectos, largas horas de estudio, el deficiente apoyo familiar o relaciones conflictivas entre compañeros permitiría que el alumno manifieste no sólo estrés sino Burnout académico, siendo el primero un agente que predispone el desarrollo del segundo (Osorio et al., 2020; Parra et al., 2015).

El término de Burnout se inició en el ámbito laboral por Freudenberger (1974) y profundizado por Maslach (1982) quien lo describió como una respuesta crónica frente al estrés que produce el trabajo. Sin embargo, durante las últimas décadas, este constructo se extendió a diversos ámbitos ya que las circunstancias estresantes se manifiestan en diversos contextos y en cualquier circunstancia como lo es el ámbito académico, llegando a ser

investigado en estudiantes de medicina, agricultura, enfermería, historia, odontología, entre otros, debido a las repercusiones negativas que las demandas académicas desmesuradas producen en el alumnado (Merino-Soto & Fernández-Arata, 2020).

El Burnout académico, para Pérez-Fuentes et al. (2020) es la sensación de agotamiento por las exigencias propias del estudio, denotando una actitud indiferente y distante al momento de estudiar, hace sentir al estudiante como alguien incompetente, provocando un bajo rendimiento académico, fracaso escolar e incluso comportamiento desadaptativo. Paralelamente y en oposición al Burnout académico, surge el término de Engagement académico, el cual es descrito como aquel estado de activación en donde el estudiante se motiva positivamente frente a los estímulos académicos estresantes que lo rodean ya que los considera como una oportunidad provechosa para hacer uso de las distintas capacidades, virtudes y recursos académicos con los que cuenta, siendo participativo y mostrando compromiso con las diferentes actividades planteadas en la institución educativa (Dominguez-Lara et al., 2020; Núñez-Regueiro et al., 2022).

Adicionalmente, existe una relación entre Engagement, éxito y satisfacción académica, así como la poca probabilidad de abandono escolar. En ese sentido, tanto el Burnout académico como el Engagement académico guardan relación con los niveles de estrés que es percibido en el entorno por los estudiantes, sin embargo, es necesario evaluar cuales son las estrategias de afrontamiento que son empleadas por los estudiantes al momento de lidiar con las situaciones estresantes propias del ámbito académico (Arias-Gundín & Vizoso, 2018). La manera en la que cada estudiante es capaz de interpretar y enfrentar estos factores será decisiva para la supresión del impacto nocivo que tenga sobre su ajuste psicosocial, los estudiantes serán capaces de usar estrategias que los protejan de las demandas que los hacen sentir superados (Merino-Soto & Fernández-Arata, 2020; Suárez & Ramírez-Díaz, 2020).

Las estrategias de afrontamiento según Lazarus y Folkman (1984), están constituidas por esfuerzos conductuales y cognitivos que las personas emplean para hacer frente a exigencias internas y/o externas que son percibidas como estresantes. Siendo las más utilizadas la búsqueda de apoyo social, la resolución de conflictos y la reestructuración cognitiva de mayor uso, pero solo aquellas dirigidas al afrontamiento activo del problema se relacionan con altos niveles de bienestar emocional y bajos niveles de estrés (Tous-Pallarés et al., 2022). Asimismo, en vista del impacto negativo del estrés y el agotamiento académico, se recomienda el involucramiento de personal docente no solo en la inspiración estudiantil, sino también en el desarrollo de estrategias de afrontamiento activas que permitan el correcto manejo del estrés, dentro de un marco institucional de apoyo (Xu & Ba, 2022).

En relación con estas variables, Merhi et al. (2018) menciona que existe una correlación entre el nivel de Engagement y el desarrollo de Burnout académico, mientras el estudiante forme recursos personales y puedan adquirir percepciones de eficacia, el Engagement con las demandas académicas incrementará, si, por el contrario, existiera menor Engagement con las labores, el desarrollo de Burnout será una realidad. Esto se complementa con lo indicado por Sharififard et al. (2020), quien indica que cuando el estudiante desarrolla diversas estrategias de afrontamiento y encuentra la motivación intrínseca basada en la confianza en sí mismo, este será protegido de desarrollar el Burnout académico y percibir niveles de autoeficacia que incrementarán los logros positivos.

Así pues, diversas investigaciones establecen la relación entre el Burnout – Engagement académico y las estrategias de afrontamiento como la realizada por Długosz y Liszka (2021) quienes evidenciaron que, niveles altos de Burnout académico, poca satisfacción con la vida y el uso de estrategias negativas de afrontamiento al estrés provocan un deterioro del estado mental de los estudiantes polacos. Asimismo, dichas estrategias fortalecen la sensación de perder el control sobre su vida y aumenta las sensaciones de

impotencia. Por otro lado, en España se investigó el efecto de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico (Engagement) y éxito académico (rendimiento y satisfacción), encontrando que el afrontamiento orientado al conflicto y el afrontamiento de evitación tienen relación, a través del Engagement, con el rendimiento y satisfacción académico (Martínez et al., 2019).

De modo similar, un estudio canadiense señala que el estrés percibido por estudiantes de enfermería es mayor en los primeros años de carrera que en los últimos, siendo la estrategia de afrontamiento más notoria la búsqueda de apoyo social, ya que con esto, tenían la oportunidad de comunicar sus frustraciones y preocupaciones mediante charlas informales, esto motivó a la resolución de problemas considerando la experiencia que se ganó durante los primeros años de carrera, permitiéndoles desarrollar estrategias de autocontrol de emociones (Lavoie-Tremblay et al., 2022). Además, Arias-Gundín y Vizoso (2018) mencionan que, a mayor manejo de estrategias de afrontamiento activas, mayores son los niveles de Engagement que presentan los estudiantes, recalcan la importancia del desarrollo de estrategias de afrontamiento como recursos personales para contrarrestar la aparición de Burnout, siendo imprescindible el uso de herramientas adaptativas para fomentar la aparición de factores protectores como resiliencia, autoestima y autorregulación emocional.

Sin embargo, aunque se haya determinado la relación existente entre el *Burnout académico*, *Engagement académico* y las *estrategias de afrontamiento*, estos constructos no se han evaluado juntos en el contexto peruano. Por lo tanto, la presente investigación es importante porque no solo identifica las estrategias más eficaces en relación al *Burnout* y *Engagement*, sino que representa un avance dentro de la línea de investigación abarcada al desarrollarse dentro de una población universitaria peruana, lo que incide en que el potencial teórico radica en la contribución de resultados que permitan profundizar y ampliar la perspectiva de estrategias de afrontamiento como intermediario del *Burnout* y *Engagement*

académico, para que de ese modo puedan corroborarse investigaciones internacionales. En cuanto al potencial práctico de este estudio, luego de describir los niveles de *Burnout* y *Engagement* por año académico, es establecer programas y/o talleres dirigidos a los estudiantes de toda la carrera profesional para poner en práctica estrategias activas de afrontamiento, de hecho, podría gestionarse la incorporación de un curso-taller en donde se trabaje la motivación, comunicación, gestión y flexibilidad entre compañeros de trabajo como componentes fundamentales del *Engagement* académico.

Ante toda esta información expuesta, es preciso mencionar que el objetivo general de esta investigación fue determinar si existe relación entre las estrategias de afrontamiento, *Burnout* académico y el *Engagement* académico en estudiantes universitarios de la escuela profesional de Psicología.

Capítulo I. Problema y Marco

Teórico



Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Burnout académico y del Engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología?

Definición Operacional de Variables

Variable 1: Estrategias de Afrontamiento

Amarís et al. (2013) conceptualiza las estrategias de afrontamiento como medios psicológicos que permiten al individuo ejecutar herramientas para enfrentar hechos estresantes. Se mide esta variable mediante el inventario COPE-28 de Morán et al. (2010) el cual 14 subescalas, que son: planificación, apoyo social, apoyo emocional, reevaluación positiva, negación, aceptación, desconexión, uso de sustancias, desahogo, afrontamiento activo, auto distracción y humor.

Variable 2: Burnout académico

Según García et al. (2018) el Burnout académico está caracterizado por sentir agotamiento emocional, poca motivación frente a los estudios y estrés en la realización de labores académicas, provocando que los alumnos no se consideren capaces de alcanzar sus objetivos, superar los desafíos y hacer frente a las exigencias propias del estudio. Para medir esta variable, se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach – Encuesta de Estudiantes (MBISS) adaptado a la población peruana por Correa-López et al. (2020). Las dimensiones presentes son el agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica.

Variable 3: Engagement académico

Cavazos y Encinas (2016) conceptualiza al compromiso académico o Engagement como una aproximación del desarrollo educativo desde una percepción positiva, caracterizándose por la sensación de bienestar frente a un desafío percibido como

oportunidad de mejora. Se utilizó el instrumento UWES-S9, el cual fue adaptado por Dominguez-Lara et al. (2020) que miden tres componentes: absorción, dedicación y vigor.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Burnout académico y Engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Objetivos Específicos

Identificar las principales estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Describir cómo son los niveles de Burnout académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Describir los niveles de Burnout académico según características sociodemográficas en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Describir cómo son los niveles de Engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Describir los niveles de Engagement académico según características sociodemográficas en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Determinar la relación entre las subescalas de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Antecedentes Teórico-Investigativos

Estrategias de Afrontamiento

Dentro de los principales y más antiguos modelos teóricos que abarca la conceptualización del afrontamiento encontramos la proporcionada por Lazarus y Folkman (1984) que lo establece como un grupo de esfuerzos de carácter cognitivo y conductual que se encuentran cambiando constantemente para lidiar con las demandas internas y externas, que, por lo general, exceden los medios de las personas. Años después, Fernández (1997) definió a las estrategias de afrontamiento como aquel conjunto de procesos utilizados ante hechos estresantes y que, en base a ello, son muy propensas a modificarse.

No obstante, con el paso del tiempo, dichas definiciones fueron profundizadas y más elaboradas, como la de Jiménez et al. (2012) quienes concebían a las estrategias de afrontamiento como las conductas e ideas que empleamos para obtener resultados óptimos frente a situaciones estresantes que, por lo general, buscan la estabilidad emocional o la alteración del conflicto. Por otro lado, Bedoya et al. (2014) consideraron a dichas estrategias como la percepción general que tenemos de los acontecimientos y que son las situaciones frustrantes las que desencadenan nuestro afrontamiento al estrés.

Lazarus y Folkman (1984) nos dan una definición tanto cognitiva como emocional y conductual por lo que surgen tres tipos de afrontamiento. El afrontamiento cognitivo es el referido a los acontecimientos que ocurran en nuestro entorno y también el cómo podemos hacerlos menos desagradables; el afrontamiento conductual, el cual está basado en enfrentar la realidad y también manejar las consecuencias de estas y el afrontamiento afectivo, referido al manejo de emociones obteniendo un equilibrio de estas.

Es por ello que, cuando se presentan mayores demandas o abusos de recurso, se genera estrés, lo que provoca un desequilibrio. En estos casos, se ponen en práctica los tres

tipos de afrontamiento (cognitivo, conductual y afectivo) para manejar tanto los problemas internos como los externos.

A diario, las personas se enfrentan a un sinnúmero de acontecimientos que requieren de respuestas, lo que involucra el uso de estrategias de afrontamiento. Estas implican ciertas características que dependen del contexto, debido a que cambiará de acuerdo a la valoración cognitiva de la situación y de los recursos que posee; por lo que Folkman y Folkman (1986) plantean que la amenaza al bienestar se evalúa de forma diferente en las etapas y da lugar a diversas formas de afrontamiento; es decir, que algunas estrategias se utilizarán de manera reiterativa y/o serán más estables que otras, por lo que la evaluación de lo que se hará o no frente a un determinado problema tendrá efecto en el tipo de afrontamiento que se adopte (Aurich, 2020).

Por otro lado, existen dos estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción y al problema; este primer grupo de estrategias centradas en la emoción se orienta a conservar la estabilidad emocional mediante el apoyo social, que implica manejar las circunstancias estresantes a partir del control del estado de ánimo, parte de la inferencia del individuo al notar que no puede modificar la situación estresante que le afecta (Macías et al., 2013; Di-Collaredo et al., 2007). El segundo grupo de estrategias, centrado en el problema, pretende cambiar directamente al estresor buscando soluciones, abarcando esfuerzos por cambiar aspectos personales del entorno y de la relación existente entre ambas, concebidas como inquietantes (Macías et al., 2013; Di-Collaredo et al., 2007).

Por eso es fundamental considerar otras dos clases: la percepción de anticipación y la percepción de control de la situación. Este último se refiere a que el sujeto descubra que una situación depende de él y la puede manejar con los recursos que dispone. La anticipación, por su parte, es prepararse para un suceso, junto con su carácter positivo o

negativo, deseable o no deseable. Estos dos factores son fundamentales en el estrés, puesto que se ha encontrado que los sucesos percibidos como incontrolables o impredecibles son los que tienen mayor impacto sobre la salud (Sandín, 1995; Quiceno, Vinaccia, Lozano, Castaño & Fernández, en prensa).

Subescalas de Estrategias de Afrontamiento. Existen distintos modos de afrontamiento, algunos agrupados en grandes factores y otros enfocados en estilos, como los que se utilizarán en la presente investigación. Es así como Carver (1997) organiza las alternativas en 14 formas de afrontamiento: planificación, reinterpretación positiva, uso de apoyo emocional, desahogo, aceptación, negación, auto-inculpación, afrontamiento activo, auto-distracción, apoyo instrumental, desconexión conductual, religión, humor y uso de sustancias.

Estrés

El estrés es un concepto que ha ganado gran popularidad en la sociedad contemporánea debido a su impacto en la salud física y mental. Aunque comúnmente se asocia con experiencias negativas, el término "estrés" tiene múltiples significados y puede manifestarse de manera tanto positiva como negativa. La diferencia clave radica en la capacidad del individuo para afrontar la situación (McEwen & Karatsoreos, 2020).

Su definición ha evolucionado significativamente desde que Hans Selye introdujo la noción del síndrome de adaptación general en 1936; este concepto fue ampliado en sus publicaciones siguientes, donde Selye argumentó que cualquier cosa que cause estrés amenaza la vida, a menos que sea enfrentada por respuestas adaptativas adecuadas, lo cual destaca la importancia de la adaptabilidad y la resistencia al estrés como prerequisites fundamentales para la vida (O'Connor et al., 2021). Posteriormente Lazarus y Folkman en 1984 definen al estrés como la incapacidad de una persona para enfrentar de manera efectiva un desafío físico o psicológico (McEwen & Karatsoreos, 2020). Actualmente, la OMS (2023)

lo conceptúa como una condición de preocupación o tensión mental originada por situaciones complicadas; es una respuesta natural del ser humano que le motiva a enfrentar los retos y amenazas.

Tipos de Estrés. El término "estrés" abarca una variedad de experiencias y reacciones que difieren según la intensidad, duración y la capacidad del individuo para afrontarlas. Entre los tres principales tipos de estrés se tienen: estrés positivo (eustrés); estrés tolerable y estrés tóxico (distrés). El Estrés positivo está asociado con experiencias que desafían al individuo y promueven el crecimiento personal. Ejemplos comunes incluyen enfrentar un nuevo proyecto o dar una presentación importante. Un cerebro saludable, con buena autoestima, control de impulsos y capacidad de toma de decisiones, facilita la gestión del eustrés, convirtiéndolo en una experiencia que fortalece al individuo (Lazarus & Folkman, 1984).

Estrés tolerable se refiere a eventos adversos que el individuo puede manejar, usualmente con el apoyo de su entorno social, como la familia y los amigos. Este tipo de estrés, aunque incómodo, permite al individuo adaptarse y recuperarse, especialmente cuando cuenta con un sistema de soporte efectivo (Lazarus & Folkman, 1984).

Por último, el estrés tóxico se caracteriza por eventos adversos prolongados y falta de apoyo, lo que lleva a una respuesta fisiológica desregulada. Este tipo de estrés puede alterar la arquitectura cerebral y comprometer funciones esenciales como el control de impulsos y la autoestima, aumentando el riesgo de desarrollar trastornos físicos y mentales (McEwen & Karatsoreos, 2020).

Proceso del Estrés: Alostasis y Carga Alostática. La alostasis se refiere al proceso mediante el cual el cuerpo mantiene la estabilidad interna adaptándose a los cambios mediante la activación de mediadores químicos como las catecolaminas y los glucocorticoides (Godoy et al., 2018). A diferencia de la homeostasis, que busca mantener un

equilibrio constante, la homeostasis ajusta el punto de equilibrio según el contexto y las experiencias previas, permitiendo que el cuerpo responda de manera flexible a los desafíos cotidianos. Sin embargo, cuando estas respuestas homeostáticas se activan de manera crónica o ineficiente, se produce lo que se conoce como carga homeostática, que es el desgaste acumulativo del cuerpo y la mente debido a un manejo inapropiado del estrés (McEwen & Karatsoreos, 2020).

La carga homeostática representa el "desgaste y deterioro" que ocurre cuando el cuerpo está sometido a un estrés constante o mal gestionado, lo que incluye no apagar las respuestas fisiológicas una vez que han cumplido su función o no responder adecuadamente a un estresor (Godoy et al., 2018). Esta acumulación de desgaste puede llevar a problemas de salud como enfermedades cardiovasculares, deterioro cognitivo y alteraciones en la función inmune. Además, contribuye al envejecimiento acelerado y se ha vinculado con condiciones como la disminución de la longitud de los telómeros (McEwen & Karatsoreos, 2020).

Estrés Agudo y Crónico. El estrés agudo y crónico afectan al cuerpo y al cerebro de formas diferentes. El estrés agudo se caracteriza por respuestas fisiológicas rápidas y temporales que pueden mejorar la excitabilidad neuronal y la memoria, facilitando la adaptación en situaciones de amenaza inmediata (Stephenson et al., 2022). En este contexto, los niveles de hormonas del estrés, como los glucocorticoides, trabajan junto con otros mediadores para preparar al cuerpo para reaccionar de manera efectiva. Sin embargo, cuando los niveles de estas hormonas son muy altos o prolongados, el impacto puede volverse negativo, provocando la supresión de la excitabilidad y afectando funciones como la memoria y el procesamiento de información contextual (McEwen & Karatsoreos, 2020).

Por otro lado, el estrés crónico implica una exposición continua o repetida a estresores que puede llevar a cambios estructurales en el cerebro y otros sistemas corporales (Stephenson et al., 2022). En el cerebro, el estrés crónico puede causar la remodelación de

neuronas, particularmente en el hipocampo, la amígdala y la corteza prefrontal, afectando la memoria, la toma de decisiones y el manejo emocional. Estos cambios pueden ser inicialmente adaptativos, como la reducción temporal de las dendritas para proteger al cerebro del daño, pero con el tiempo pueden volverse perjudiciales, contribuyendo a trastornos como la depresión, la ansiedad y la disfunción cognitiva. Además, el estrés crónico suprime la función inmune y promueve la inflamación, aumentando la vulnerabilidad a enfermedades y acelerando procesos de envejecimiento celular (McEwen & Karatsoreos, 2020).

Estrés y Aprendizaje. Aunque, comúnmente el estrés se percibe como una condición negativa en el proceso de aprendizaje, su impacto puede ser dual: en niveles moderados, el estrés puede potenciar la memoria y la concentración, mientras que, en niveles crónicos o extremos, puede deteriorar el rendimiento intelectual (Córdova et al., 2023).

El estrés excesivo o crónico tiene efectos perjudiciales en el aprendizaje al interferir en funciones cognitivas clave como la atención y la memoria. La ansiedad generada por situaciones estresantes ha demostrado causar un aumento en los niveles de frustración y una disminución en la capacidad de concentración de los estudiantes universitarios (Córdova et al., 2023). Asimismo, su acumulación a lo largo del tiempo puede tener efectos persistentes en la capacidad de los niños para aprender y adaptarse a nuevos desafíos. Estos factores a largo plazo no solo afectan la respuesta inmediata al estrés, sino también la capacidad de recuperación, aumentando la vulnerabilidad a futuros estresores y dificultando el proceso de aprendizaje (Whiting et al., 2021).

Contrario a los efectos negativos, estudios han indicado que el estrés bajo control puede actuar como un impulsor positivo en el aprendizaje, tal como se describe en la Ley de Yerkes-Dodson, que sugiere que el mejor rendimiento se alcanza en niveles moderados de arousal o activación fisiológica (Whiting et al., 2021). El estrés moderado activa mecanismos

adaptativos en el cerebro, como el aumento en la actividad dopaminérgica y noradrenérgica en la corteza prefrontal, mejorando la atención y la capacidad de resolución de problemas. Este tipo de estrés fomenta la adopción de estrategias de afrontamiento efectivas, que son esenciales para la autorregulación del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes enfrentarse a desafíos de manera proactiva (Córdova et al., 2023; Rudland et al., 2019).

Burnout

El síndrome de Burnout es una respuesta individual al estrés laboral crónico que se desarrolla progresivamente y puede cronificarse, afectando la salud mental y física de los trabajadores. Desde un enfoque psicológico, el Burnout provoca daños cognitivos, emocionales y actitudinales, manifestándose en conductas negativas hacia el trabajo, los compañeros, usuarios y el propio rol profesional. No es un problema exclusivamente personal, sino que se deriva de ciertas características laborales que generan un entorno estresante (Edú-Valsania et al., 2022).

El término fue introducido inicialmente por Graham Greene en su novela "A Burnt-Out Case" en donde se hablaba de un arquitecto que no le hallaba sentido a su profesión ni pacer a su vida (Edú-Valsania et al., 2022). Después, este término fue recogido por Freudenberger (1974), quien lo describió como un estado de agotamiento y frustración vinculado a expectativas laborales no cumplidas, afectando principalmente a trabajadores en roles de ayuda; posteriormente, Maslach (1982) lo definió como un síndrome psicológico que incluye agotamiento emocional, despersonalización y una baja sensación de eficacia profesional, especialmente entre los cuidadores.

Asimismo, Olivares-Faundez (2016) nos habla del burnout como un proceso psicosocial que tiene como principal enfoque en la relación que desarrolla el individuo entre el ambiente de trabajo y sus características humanas.

Después de ampliar la línea investigativa del síndrome, Maslach (2009) reafirma las dimensiones de burnout, describiéndolas como: a) Agotamiento emocional, el cual representa el estrés individual básico, derivado de la idea de sobre exigirse y sentirse imposibilitado de hacerle frente por las carencias emocionales y físicas. b) Cinismo, se refiere a las actitudes de insensibilidad y desgano por varios aspectos del trabajo, existiendo la tendencia a perder el idealismo y compañerismo que puede generar en su ambiente de trabajo. c) Ineficacia, se habla de la autoevaluación, sentimientos de que es una persona carente de logros y refleja un declive en su productividad.

Burnout Académico

El Burnout académico se define como un síndrome de agotamiento físico, cognitivo y emocional que los estudiantes experimentan debido a la exposición prolongada a altos niveles de estrés académico (Salmela-Aro et al., 2009). Esta condición, similar al Burnout laboral, afecta a los estudiantes universitarios, quienes enfrentan constantes desafíos académicos, presión para cumplir con los estándares de rendimiento y adaptarse a nuevas exigencias sociales y académicas (Parviainen et al., 2021). Esto se ha evidenciado en la alta prevalencia de presencia de Burnout académico en estudiantes de diferentes carreras universitarias, tales como medicina, educación, enfermería, entre otros (Estrada et al., 2021; Kilic et al., 2021; Zhou et al., 2022).

Dimensiones del Burnout Académico. Hederich-Martínez (2016) hace alusión a las siguientes dimensiones planteadas originalmente por Maslach: 1) Agotamiento emocional: se trata de la sensación de no poder continuar en la situación estresante, sintiéndose incapaces de aportar algo positivo. Según Salmela et al. (2009) esta sensación se debe al estrés relacionado con la escuela y la fatiga crónica derivada del estudio y las tareas escolares. 2) Cinismo: se trata de las actitudes negativas como falta de interés en cuanto a la realización de las actividades académicas. Es visto como una forma en la que los estudiantes se distancian

de la situación estresante, desarrollando una actitud desapegada y desmotivada hacia las tareas académicas (Salmela et al., 2009). 3) Eficacia académica: hace referencia al sentimiento de competencia generado por la habilidad de resolución de conflictos en el ambiente académico. Esta dimensión constituye parte del Burnout en su característica negativa, es decir cuando hay una disminución en el sentido de logro y se tiene la percepción de ser inadecuado en el entorno escolar; los estudiantes sienten que no alcanzan los estándares esperados, lo que afecta negativamente su autoestima y motivación académica (Salmela et al., 2009).

Factores Vinculantes al Burnout Académico. El Burnout académico no es únicamente un resultado del estrés personal, sino que se ve influenciado tanto por factores personales como contextuales (Cengiz & Peker, 2024).

Entre los factores personales se puede resaltar al perfeccionismo académico, el cual se caracteriza por la ansiedad ante los errores y dudas sobre el rendimiento académico, es un predictor significativo del Burnout (Malik & Ghayas, 2016). Los estudiantes con alto perfeccionismo tienden a establecer estándares poco realistas y reaccionan negativamente ante cualquier falla, lo cual contribuye al agotamiento emocional (Garratt-Reed et al., 2018). En este aspecto, la autorregulación juega un rol fundamental para contrarrestar estos efectos, ya que permite a los estudiantes gestionar sus expectativas y emociones frente a los desafíos (Charkhabi et al., 2013). Entre otros factores Hwang y Kim (2022), en una muestra de estudiantes de medicina, identificaron a la ansiedad, depresión, satisfacción con los docentes y la motivación de comprometerse con la carrera de enfermería, mencionando que aquellos con malas experiencias en la práctica clínica tienden a desarrollar menor satisfacción en cuanto a su avance profesional, desencadenando en estrés.

Entre los factores contextuales destaca el comportamiento de los padres, especialmente el denominado "helicopter parenting", que implica una sobreprotección y

control excesivo (Schiffirin et al., 2013). Este tipo de crianza limita la autonomía y la capacidad de autorregulación de los estudiantes, aumentando su vulnerabilidad al estrés y el Burnout. La teoría del aprendizaje autorregulado (SRL) y su contraparte de aprendizaje regulado externamente (ERL) sugieren que un contexto altamente regulado externamente puede inhibir la autorregulación y exacerbar el Burnout académico (Fuente et al., 2019). Entre otros factores también resaltan la metodología deficiente del docente, sobrecarga de tareas, las expectativas sobre el desempeño académico (Abarca et al., 2022), y la falta de apoyo económico y social (familia, amigos y compañeros) ya que estos desarrollan un mayor riesgo de estrés percibido (Abreu et al., 2022; Afshar et al., 2022). Asimismo, también se puede destacar el contexto social en el que se da la educación, por ejemplo, El Mouedden et al. (2022) encontraron que durante el confinamiento por COVID 19 los estudiantes de medicina en Bélgica tuvieron más carga de trabajo, menos oportunidades de aprendizaje, poca relación con los pacientes y sus supervisores y la angustia que generó el perder o contagiar a sus queridos generó niveles altos de Burnout en los estudiantes.

Burnout Académico y Bienestar Psicológico. Dentro de las consecuencias del malestar general y la presencia de afrontamiento desadaptativo ante el Burnout académico está la intención de abandono de sus estudios, el bajo rendimiento y la insatisfacción académica (Abreu et al., 2022; Atalayin et al., 2019). Incluso se ha encontrado evidencia que la exposición a situaciones de estrés prolongado durante la pandemia impactó de forma negativa en su salud física y mental, percibiéndose deprimidos y desvinculados de su vida social, siéndoles difícil recuperar información aprendida recientemente (Mosleh et al., 2022). Es así como en un estudio realizado a estudiantes de medicina en nueve países (Canadá, Dinamarca, India, Indonesia, Irán, Nepal, Nigeria, Rusia y Sri Lanka) se evidenció que el consumo de sustancias, enfermedades psiquiátricas y el Burnout están asociados a factores estresantes como financieros, estudios y/o vivienda, considerando los contextos

socioculturales de cada país para el afrontamiento de situaciones de estrés (Kadhun et al., 2022). Del mismo modo, las manifestaciones biopsicosociales fueron la ansiedad, depresión e irritabilidad, sin embargo, Abarca et al. (2022) menciona no haber encontrado asociaciones significativas con manifestaciones psicológicas fuertemente adversas en el estado mental de los estudiantes, esto debido al mayor control del ambiente y la regulación de estrés mediante factores protectores.

Intervenciones en el Burnout Académico. Las intervenciones para reducir el Burnout académico se han desarrollado en base a las intervenciones ya establecidas en el campo organizacional; entre estas se tienen la terapia cognitivo-conductual (CBT), la terapia de comportamiento emotivo racional (REBT) y la reducción de estrés basada en la atención plena. Estas intervenciones buscan modificar patrones cognitivos subyacentes y proporcionar a los estudiantes herramientas para manejar el estrés de manera más efectiva (Madigan et al., 2023).

La Terapia de Comportamiento Emotivo Racional (REBT) se centra en identificar y reestructurar creencias irracionales que contribuyen al Burnout. Estudios han demostrado que intervenciones basadas en REBT son altamente efectivas, con efectos significativos en la reducción del Burnout total y sus síntomas, especialmente en estudiantes con altos niveles iniciales de Burnout (Ezeudu et al., 2020).

La Reducción de Estrés Basada en la Atención Plena (Mindfulness) promueve la capacidad de los estudiantes para mantenerse presentes, evitando la rumiación sobre el pasado o la preocupación por el futuro. Se ha comprobado que intervenciones basadas en mindfulness pueden reducir síntomas específicos del Burnout, especialmente en programas más largos y con una variedad de métodos de entrega (Clarkson et al., 2019).

La Psicoeducación consiste en la transferencia estructurada de conocimientos y habilidades para manejar el estrés académico. Estas intervenciones han mostrado efectividad moderada, reduciendo el Burnout total y mejorando la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos (Fang et al., 2021).

En cuanto a las intervenciones basadas en la actividad física, como el entrenamiento de alta intensidad, han demostrado ser útiles en la reducción del agotamiento, aunque su efectividad comparada con los grupos de control es variable (May et al., 2019).

Por último, la Terapia Cognitivo-Conductual (CBT), focalizada en la modificación de procesos cognitivos, ha mostrado beneficios en la reducción del Burnout, aunque con efectos menores en comparación con otros enfoques terapéuticos como REBT (Bresó et al., 2011).

Engagement Académico

El Engagement académico, también conocido como "esfuerzo estudiantil" o "compromiso estudiantil", es un concepto amplio y complejo definido de diversas formas. Según Kuh (2009), el Engagement se refiere al tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a actividades vinculadas a resultados deseados y a lo que las instituciones hacen para motivar a los estudiantes a participar en estas actividades. Asimismo, autores como López-Aguilar (2021) y Quiroga y Pelaez (2021) lo conceptúan como la sensación de bienestar en cuanto a los retos que se han presentado en su etapa académica, mostrándose conectados y proactivos en el aprendizaje, asimismo, se trata del resultado entre la relación existente del buen rendimiento y la integración social en la universidad, los estudiantes que desarrollan este compromiso presentan un propósito determinado y son activamente participativos. Por último, se puede mencionar a Cajas et al. (2020) quienes mencionan que las cualidades del Engagement implica sentimientos de entrega total hacia su desarrollo académico, requiriendo su compromiso activo y constante interés para su óptimo desenvolvimiento.

Este término tiene sus raíces teóricas en estudios que, desde los años 70 y 80, se centraron en la calidad y cantidad del esfuerzo estudiantil, reconociendo que las características familiares, como el estatus socioeconómico, predecían débilmente el aprendizaje una vez en la educación superior. A partir del 2000, se identificaron factores contextuales como el estilo de instrucción y el clima escolar que afectan el Engagement, y se enfatizó su importancia durante la transición a la educación superior y las experiencias de primer año. Aunque gran parte de la investigación se ha centrado en educación superior, los principios del Engagement se aplican en todos los niveles educativos y disciplinas, ya que se considera una herramienta efectiva para combatir el aburrimiento y la apatía, mejorando resultados académicos mediante oportunidades de aprendizaje desafiantes y un entorno seguro. En la actualidad, el Engagement se utiliza como medida de calidad educativa para la acreditación, autoevaluación y desarrollo institucional, enfocándose directamente en las experiencias de los estudiantes como una evaluación más precisa de las oportunidades de aprendizaje en comparación con las medidas tradicionales de calidad escolar (Carini, 2012).

Dimensiones del Engagement Académico. Chávez-Hernández et al. (2018) menciona las siguientes: a) vigor, se trata de aquella vinculación a los niveles altos de resiliencia y energía que se pone en la realización de las labores, b) dedicación, se refiere al entusiasmo, orgullo e inspiración con la tarea, lo que lo lleva a disfrutar del reto que implica esta y c) absorción, hace referencia a la identificación de la felicidad de la persona por la labor que realiza, si se encuentra sumergida y está completamente involucrada.

Componentes del Engagement. El Engagement académico se compone de varios elementos interrelacionados que describen cómo los estudiantes se involucran en sus actividades educativas. Los componentes más estudiados son el Engagement conductual, emocional, cognitivo y agéntico. Cada uno de estos componentes aporta una perspectiva

distinta sobre cómo los estudiantes participan y se conectan con su aprendizaje (Alonso-Tapia, 2022).

El Engagement conductual se refiere a las acciones visibles y observables de los estudiantes en su entorno académico. Implica la participación activa en actividades escolares, como asistir a clases, hacer tareas, participar en discusiones y cumplir con las normas escolares. Este componente es fundamental, ya que se asocia con la permanencia en la escuela y el logro académico (Fredricks & McColskey, 2012).

El Engagement emocional se relaciona con las respuestas afectivas de los estudiantes hacia el entorno escolar, incluidos sus compañeros, profesores y las propias actividades académicas. Estas respuestas emocionales pueden ser tanto positivas como negativas y afectan significativamente la manera en que los estudiantes se relacionan con su aprendizaje (Fredricks & McColskey, 2012).

El Engagement cognitivo se refiere al nivel de esfuerzo mental y estratégico que los estudiantes dedican a la comprensión y el dominio de los contenidos académicos. Incluye la autorregulación del aprendizaje, el uso de estrategias de estudio y la capacidad de persistir frente a desafíos académicos (Fredricks & McColskey, 2012).

El Engagement agéntico, propuesto por Reeve y Tseng (2011), se refiere a la capacidad de los estudiantes para influir activamente en su experiencia educativa. Este componente implica que los estudiantes no solo reaccionan a la enseñanza, sino que también contribuyen de manera constructiva al flujo de la instrucción con sus preguntas, comentarios y sugerencias, modificando incluso los enfoques de los profesores.

Factores Relacionados al Engagement Académico. Las estrategias de afrontamiento y de autorregulación hacen más fácil el proceso de aprendizaje, logrando un sentimiento de competencia en los retos planteados; es así que, a mayor autoeficacia, mejores experiencias

académicas tendrá el estudiante (Borzzone, 2017; Torres-Escobar & Botero, 2021), además que dentro de las características que predominan en un estudiante que desarrolla mayor Engagement está la organización, planificación, abiertos a ideas y nuevos hábitos, entusiastas y capaces de controlar su conducta (Serrano-Sánchez et al., 2022).

El Engagement académico también se relaciona de forma positiva con la motivación, las expectativas de autoeficacia, estilos de enseñanza de los profesores, rendimiento y satisfacción académica. Asimismo, el Engagement se relaciona negativamente con el Burnout, indicando que la gestión del estrés es fundamental para mantener altos niveles de Engagement (Alonso-Tapia et al., 2022).

Estrategias de Afrontamiento, Burnout Académico y Engagement Académico

Las estrategias de afrontamiento han sido ampliamente estudiadas en relación con el Burnout académico y el Engagement académico, dada su influencia en el bienestar y desempeño de los estudiantes. Diversos estudios han buscado comprender cómo estas estrategias pueden predecir o mitigar los niveles de agotamiento académico y fomentar el compromiso estudiantil.

En cuanto a la relación entre estrategias de afrontamiento y Burnout académico, Xu y Ba (2022) demostraron que estrategias adaptativas, como la tolerancia a la ambigüedad, ayudan a prevenir el Burnout en contextos de aprendizaje exigentes, especialmente en la adquisición de un nuevo idioma. En la misma línea, Długosz y Liszka (2021) encontraron que los estudiantes que enfrentaron altos niveles de Burnout durante la pandemia por COVID-19 utilizaban estrategias desadaptativas de afrontamiento, lo que afectó negativamente su estado mental y bienestar general. Además, Vizoso et al. (2018) identificaron una relación directa entre Burnout académico y estrategias desadaptativas, mientras que estrategias adaptativas y el optimismo mostraron una correlación negativa con el agotamiento emocional.

Por otro lado, el Engagement académico, entendido como el opuesto al Burnout, ha sido estudiado en relación con las estrategias de afrontamiento. Vizoso et al. (2018) encontraron que estrategias de afrontamiento adaptativas se vinculan positivamente con todas las dimensiones del Engagement académico y el rendimiento académico, mientras que las estrategias desadaptativas afectan negativamente estos aspectos. De la Fuente et al. (2014) reafirmaron que el Engagement académico está favorecido por estrategias centradas en el problema y en la resiliencia, mientras que aquellas centradas en la emoción tienen un impacto negativo. En este sentido, un mayor nivel de resiliencia no solo incrementa el Engagement sino que también disminuye el Burnout académico.

Al analizar el vínculo entre los tres constructos, Vargas et al. (2022) determinaron que la despersonalización y el cansancio emocional del Burnout se asocian con estrategias de afrontamiento como la expresión emocional abierta, la reevaluación positiva, la evitación y la auto focalización negativa. En contraste, el Engagement académico y el optimismo mostraron una relación positiva con estrategias centradas en la solución de problemas, la búsqueda de apoyo social y el uso de la religión como recurso de afrontamiento.

En relación con la clasificación de las estrategias de afrontamiento, se puede distinguir entre estrategias adaptativas y desadaptativas según los estudios analizados. Las estrategias adaptativas incluyen la tolerancia a la ambigüedad (Xu & Ba, 2022), el afrontamiento centrado en el problema (De la Fuente et al., 2014; Gustems-Carnicer et al., 2019), la resiliencia (De la Fuente et al., 2014), la reevaluación positiva (Vargas et al., 2022), la búsqueda de apoyo social (Vargas et al., 2022), el uso de la religión como recurso (Vargas et al., 2022), estrategias activas de afrontamiento (Arias-Gundín & Vizoso, 2018) y el optimismo (Vizoso et al., 2018). Estas estrategias han demostrado su efectividad en la reducción del Burnout y el fortalecimiento del Engagement académico.

Por otro lado, las estrategias desadaptativas incluyen la evitación (Vargas et al., 2022; Gustems-Carnicer et al., 2019), la auto focalización negativa (Vargas et al., 2022), la expresión emocional abierta sin regulación (Vargas et al., 2022), el afrontamiento centrado en la emoción (De la Fuente et al., 2014), estrategias desadaptativas en general (Vizoso et al., 2018; Długosz & Liszka, 2021), la procrastinación (Merhi et al., 2018) y el afecto negativo (Merhi et al., 2018). Estas estrategias se asocian con mayores niveles de Burnout y un menor compromiso académico.

Finalmente, Merhi et al. (2018) demostraron que el Engagement académico es promovido por recursos personales como la motivación, la eficacia, la satisfacción académica, el bienestar y la persistencia. En contraste, el Burnout académico se predice por exigencias académicas, procrastinación y afecto negativo, así como por bajos niveles de Engagement y motivación intrínseca.

En síntesis, las estrategias de afrontamiento juegan un papel crucial en la regulación del Burnout y el Engagement académico. Mientras que estrategias adaptativas contribuyen a mejorar el compromiso académico y reducir el agotamiento, las estrategias desadaptativas incrementan el riesgo de Burnout y afectan negativamente el compromiso y el desempeño de los estudiantes.

Hipótesis

Existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Burnout académico y Engagement académico en estudiantes de la carrera de Psicología.



Capítulo II. Método

Método

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y correlacional ya que busca determinar la relación entre el Burnout académico, Engagement académico y Estrategias de afrontamiento, recolectando datos de dichas variables en un momento único (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Instrumentos

La técnica empleada fue la aplicación de cuestionarios siendo el primero una ficha sociodemográfica para recabar información específica que nos ayudó a complementar la investigación.

Ficha de Datos Sociodemográficos

Es un breve cuestionario con seis preguntas elaboradas para recolectar datos de edad, sexo, procedencia, semestre, religión y ocupación extracurricular. Las preguntas son de elección múltiple a excepción de la relacionada con la edad.

Inventario Breve de Afrontamiento - COPE 28

El COPE fue creado por Carver et al. (1989) para medir las estrategias específicas de afrontamiento que las personas usan frente a hechos de estrés. Años más tarde Carver (1997) presenta una versión más breve (Brief COPE) que principalmente se usó en investigaciones con temas de salud y que consta de 14 subescalas. En la presente investigación se utilizará la versión en español del mismo (COPE-28), elaborada por Morán et al. (2010) que consta de 28 ítems y 14 subescalas que se responden a través de una escala de tipo Likert con 4 alternativas de respuesta (0 a 3), entre “nunca” y “casi siempre”. Dicha versión obtuvo una consistencia interna que oscila entre .58 y .93 excepto la subescala de Aceptación (.30). En cuanto a la validez, el resultado de la prueba KMO alcanzó un valor adecuado de .66.

Este inventario ha sido utilizado en población adolescente del mismo contexto (España) en donde determinaron que el alfa de Cronbach de .78 y una validez por KMO de .75 (Mate et al., 2016). Por otro lado, en países latinoamericanos como Uruguay, se estudiaron sus propiedades psicométricas en mujeres, obteniendo un alfa de Cronbach global de .78 y un valor KMO de .70 (Reich et al., 2016).

Sin embargo, al no contar con una adaptación en nuestro contexto, se realizó un Juicio de Expertos (Anexos) para asegurar la validez de contenido y permitir el uso del cuestionario, lo que llevó a la modificación de los ítems 11, 14 y 18. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto con 69 estudiantes (17 hombres y 52 mujeres). La fiabilidad del instrumento en ese estudio, evaluada mediante el coeficiente Omega de McDonald, fue de .71. Por otro lado, la fiabilidad en el presente estudio mediante alfa de Cronbach fue de .68.

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI SS)

El instrumento fue creado en un inicio por Maslach y Jackson (1981) para su uso en el ámbito exclusivo de la salud, constaba de 22 ítems con tres dimensiones: despersonalización, agotamiento y baja eficacia profesional. Años después Schaufeli, et al. (2002) adaptan el instrumento al contexto académico con las dimensiones de autoeficacia, cinismo y agotamiento; mostraron los resultados de tres países diferentes (Holanda, España y Portugal) en el que el modelo factorial de tres factores era idóneo, además que contaba con una confiabilidad que oscilaba entre .67 y .86 (variaba según el país).

En la presente investigación se utilizará la adaptación por Correa-López et al. (2020) hecha a estudiantes universitarios peruanos, el instrumento consta de 14 ítems con una escala en formato Likert de 6 opciones: (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Regularmente, 5=A menudo, 6=Casi siempre, 7=Siempre). En cuanto a la validez, en la prueba de esfericidad se obtuvo 1007.5, $p < .001$ y en el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se evidenció .813,

con relación al coeficiente Alfa de Cronbach los resultados fueron: Eficacia Académica (.74), Cinismo (.62) y Agotamiento emocional (.85). Otra adaptación en un contexto latinoamericano es el realizado por Hederich-Martínez y Caballero (2016) con una muestra de estudiantes colombianos, evidencian una validez según KMO de .87 y un coeficiente de alfa de Cronbach entre .72 y .82. En cuanto al resultado obtenido en la presente investigación para el coeficiente Alfa de Cronbach se halló un .89.

Escala Utrecht Work Engagement para Estudiantes (UWES-S 9)

Este instrumento fue elaborado por Schaufeli et al. (2002) para determinar el estado mental positivo y la satisfacción académica. Cuenta con dos versiones una para trabajadores (UWES) y para estudiantes (UWES-S); inicialmente contaba con 24 ítems, sin embargo, al determinarse inconsistentes algunos de estos fueron eliminados, quedando una versión de 17 ítems. Posteriormente se determinaron inconsistentes dos ítems más, por lo que estudios subsiguientes usaron la versión de 15 ítems (Demerouti et al., 2001). Consecuentemente, Schaufeli et al. (2006) reducen la cantidad de ítems a nueve convirtiéndose en la versión final del instrumento, evaluando las dimensiones de absorción dedicación y vigor.

Es así que, Domínguez-Lara et al. (2020) en su análisis psicométrico dentro de una población peruana, concluyen que el constructo tiene una consistencia interna de .93 por coeficiente omega y que el mejor modelo factorial para el contexto peruano es el unidimensional, esto mediante un análisis factorial confirmatorio, con cargas factoriales que oscilan entre .68 y .87. La estructura factorial podría diferir su ajuste en cuanto al país en el que se lleva a cabo el estudio (Portalanza et al., 2017).

En cuanto a la adaptación del instrumento en otros contextos hispanohablantes, evidencia una consistencia interna oscilante entre .88 y .83 en Ecuador, y en una muestra poblacional mexicana la siguiente: vigor de .83, dedicación de .78 y absorción de .75 (de la

Cruz, 2017; Portalanza et al., 2017). Con relación al resultado obtenido en la presente investigación para el coeficiente Alfa de Cronbach se halló un .91.

Participantes

La población estuvo constituida aproximadamente de 1,100 estudiantes de la carrera de Psicología.

Para elegir los participantes se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que los participantes no fueron elegidos aleatoriamente sino en base a la facilidad de acceso y la disponibilidad de la misma (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). De esta manera, se seleccionó una muestra representativa de 588 estudiantes, hombres y mujeres, que manifestaron su disposición a participar en la investigación.

Criterios de inclusión. Dentro de los criterios de inclusión se consideró a todos los estudiantes de ambos sexos comprendidos entre los 18 y 24 años de edad, que hayan leído y autorizado su participación a través del consentimiento informado y aquellos que tengan matrícula regular en la carrera profesional de Psicología.

Tabla 1

Descripción de las características sociodemográficas

| Características | Opciones de respuesta | f | % |
|-----------------|--------------------------------|-----|-------|
| Sexo | Hombre | 165 | 28.1% |
| | Mujer | 423 | 71.9% |
| Procedencia | Arequipa | 432 | 73.5% |
| | Otra región | 156 | 26.5% |
| Semestre | II Semestre | 120 | 20.4% |
| | IV Semestre | 109 | 18.5% |
| | VI Semestre | 112 | 19.0% |
| | VIII Semestre | 142 | 24.1% |
| | X Semestre | 105 | 17.9% |
| Religión | Creyente | 444 | 75.5% |
| | No creyente | 144 | 24.5% |
| Ocupación | Entrenamiento de algún deporte | 75 | 12.8% |
| Extracurricular | Idiomas o algún otro estudio | 64 | 10.9% |
| | Trabajo MT / TC* | 75 | 12.8% |
| | Voluntariado | 25 | 4.3% |
| | Más de una | 52 | 8.8% |
| | Ninguna | 245 | 41.7% |
| | Otra | 52 | 8.8% |
| Total | | 588 | 100% |

*MT / TC: Medio Tiempo / Tiempo Completo

Procedimientos

En primer lugar, el proyecto de tesis fue presentado a la facultad correspondiente. Una vez obtenida la aprobación institucional, se gestionó el acceso a las aulas de todos los estudiantes del periodo 2023-II de la carrera de Psicología. A la par, se coordinó con los docentes para establecer el horario más adecuado para la aplicación de los instrumentos.

En cuanto a la ejecución, se ingresó a cada aula de acuerdo con el horario acordado, destinando entre 20 y 30 minutos por sesión. Se inició con una explicación grupal sobre el

propósito de la evaluación, seguida de la distribución del consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y los cuestionarios, todos entregados a través de un formulario en Google Forms. Posteriormente, tras completar los datos y aceptar el consentimiento, se brindaron instrucciones detalladas sobre cómo completar cada uno de los cuestionarios. Al finalizar la evaluación, se agradeció tanto a los estudiantes como al docente por su tiempo y colaboración.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se desarrolló dentro del marco del Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú (2018) que, según el capítulo III, toda investigación debe hacerse respetando la normatividad nacional e internacional, aunado a lo planteado por la American Psychological Association (2017) donde en la sección ocho refiere que el consentimiento informado y la aprobación institucional deberán ser considerados para continuar con los lineamientos de conducta responsable en la investigación científica, esto con la finalidad de resguardar la confidencialidad y datos de los participantes.

Adicionalmente, se consideró el reporte Belmont (U.s. Departmente of Health, Education, and Welfare, 1979) para garantizar la protección de los participantes. Se priorizó el principio de respeto a las personas a través del consentimiento informado claro y detallado, permitiendo que cada participante tome una decisión autónoma respecto a su participación. Asimismo, se consideró el principio de beneficencia, ya que buscamos minimizar los riesgos y maximizar los beneficios para los involucrados en el proceso. Finalmente, para asegurar la justicia, se garantizó una selección equitativa de los participantes.

Estos principios proporcionaron un marco ético fundamental para el desarrollo de esta investigación y la protección de los derechos de los participantes.

Análisis de datos

Luego de recolectar los datos, estos se ingresaron inicialmente a una matriz en el programa Microsoft Excel. En donde se realizó la codificación respectiva y limpieza de datos de las variables sociodemográficas y los respectivos ítems de cada dimensión y prueba empleada. Una vez hecho eso, la información se procesó con el programa estadístico SPSS versión 26 de acuerdo con los objetivos de la presente investigación.

En cuanto a la distribución de la normalidad se realizó a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov obteniendo un valor p de 0.84. Finalmente, la estadística descriptiva se desarrolló con frecuencias y porcentajes para posteriormente emplear la prueba estadística inferencial de Pearson para probar o rechazar la hipótesis de investigación.

Capítulo III. Resultados



Resultados

Se presentarán de la siguiente manera: en primer lugar, se identificarán las principales estrategias de afrontamiento de los participantes. A continuación, se describirán los niveles de Burnout académico, seguidos de una comparación de dichos niveles según las características sociodemográficas de los participantes. Asimismo, se abordarán los niveles de Engagement académico y, posteriormente, se realizará una comparación de estos niveles en función de las características sociodemográficas. Finalmente, se detallará el objetivo principal, que consiste en explorar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones de Burnout y Engagement académico.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las subescalas de estrategias de afrontamiento

| Subescalas | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|-----------------------|----------|-----------|
| Aceptación | 4.04 | 1.12 |
| Afrontamiento activo | 3.81 | 1.14 |
| Apoyo emocional | 3.11 | 1.41 |
| Apoyo social | 3.13 | 1.22 |
| Autodistracción | 3.79 | 1.24 |
| Autoinculpción | 3.11 | 1.53 |
| Desahogo | 2.75 | 1.17 |
| Desconexión | 2.35 | 1.29 |
| Humor | 3.52 | 1.51 |
| Negación | 2.30 | 1.42 |
| Planificación | 3.75 | 1.19 |
| Reevaluación positiva | 3.78 | 1.22 |
| Religión | 2.12 | 1.59 |
| Uso de sustancias | 1.17 | 1.56 |

La Tabla 2 presenta estadísticas descriptivas de las subescalas de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios. Se observa que las estrategias de Aceptación ($M= 4.04$ y $DT=1.12$), Afrontamiento activo ($M= 3.81$ y $DT=1.14$), Autodistracción ($M= 3.79$ y $DT=1.24$), Reevaluación positiva ($M= 3.78$ y $DT=1.22$) y Planificación ($M= 3.75$ y $DT=1.19$) muestran puntuaciones medias relativamente altas, indicando su amplia utilización. Por otro lado, las estrategias menos comunes, como Uso de sustancias ($M= 1.17$ y $DT=1.56$), Negación ($M= 2.30$ y $DT=1.42$) y Desconexión ($M= 2.35$ y $DT=1.29$) muestran puntuaciones medias bajas, sugiriendo que son menos empleadas por los estudiantes. Se destaca una variabilidad considerable en las puntuaciones de estrategias como la de Religión ($M= 2.12$ y $DT=1.59$) ya que su uso puede variar significativamente entre los estudiantes.

Tabla 3*Descripción de la muestra según los niveles de Burnout académico y Engagement académico*

| Variabes | Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|-------|------------|------------|
| Burnout Académico | Bajo | 3 | 0.5% |
| | Medio | 448 | 76.2% |
| | Alto | 137 | 23.3% |
| | Total | 588 | 100.0% |
| Engagement Académico | Bajo | 68 | 11.6% |
| | Medio | 366 | 62.2% |
| | Alto | 154 | 26.2% |
| | Total | 588 | 100.0% |

La Tabla 3 muestra que la mayoría de los participantes tienen un nivel medio de Burnout académico (76.2%) y Engagement académico (62.2%). Sin embargo, también se observa que un porcentaje considerable tienen un nivel alto de Burnout (23.3%) y Engagement académico (26.2%). Además, solo un pequeño porcentaje presenta nivel bajo de Burnout académico (0.5%) y Engagement académico (11.6%).

Tabla 4

Niveles de Burnout académico y Engagement académico según características sociodemográficas

| Características | Nivel | Burnout A. | | Engagement A. | | | |
|-----------------|-------------|-------------|------------|---------------|------------|--------|--------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | | |
| Sexo | Hombre | Bajo | 2 | 1.2% | 16 | 9.7% | |
| | | Medio | 135 | 81.8% | 111 | 67.3% | |
| | | Alto | 28 | 17.0% | 38 | 23.0% | |
| | | Total | 165 | 100.0% | 165 | 100.0% | |
| | Mujer | Bajo | 1 | 0.2% | 52 | 12.3% | |
| | | Medio | 313 | 74.0% | 255 | 60.3% | |
| | | Alto | 109 | 25.8% | 116 | 27.4% | |
| | | Total | 423 | 100.0% | 423 | 100.0% | |
| Procedencia | Arequipa | Bajo | 3 | 0.7% | 48 | 11.1% | |
| | | Medio | 324 | 75.0% | 268 | 62.0% | |
| | | Alto | 105 | 24.3% | 116 | 26.9% | |
| | | Total | 432 | 100.0% | 432 | 100.0% | |
| | Otra región | Bajo | 0 | 0.0% | 20 | 12.8% | |
| | | Medio | 124 | 79.5% | 98 | 62.8% | |
| | | Alto | 32 | 20.5% | 38 | 24.4% | |
| | | Total | 156 | 100.0% | 156 | 100.0% | |
| | Semestre | II Semestre | Bajo | 0 | 0.0% | 18 | 15.0% |
| | | | Medio | 95 | 79.2% | 63 | 52.5% |
| | | | Alto | 25 | 20.8% | 39 | 32.5% |
| | | | Total | 120 | 100.0% | 120 | 100.0% |
| IV Semestre | | Bajo | 0 | 0.0% | 14 | 12.8% | |
| | | Medio | 83 | 76.1% | 72 | 66.1% | |
| | | Alto | 26 | 23.9% | 23 | 21.1% | |
| | | Total | 109 | 100.0% | 109 | 100.0% | |
| VI Semestre | | Bajo | 2 | 1.8% | 11 | 9.8% | |
| | | Medio | 98 | 87.5% | 64 | 57.1% | |
| | | Alto | 12 | 10.7% | 37 | 33.0% | |
| | | Total | 112 | 100.0% | 112 | 100.0% | |
| VIII Semestre | | Bajo | 0 | 0.0% | 18 | 12.7% | |
| | | Medio | 103 | 72.5% | 103 | 72.5% | |
| | | Alto | 39 | 27.5% | 21 | 14.8% | |
| | | Total | 142 | 100.0% | 142 | 100.0% | |
| X Semestre | | Bajo | 1 | 1.0% | 7 | 6.7% | |
| | | Medio | 69 | 65.7% | 64 | 61.0% | |
| | | Alto | 35 | 33.3% | 34 | 32.4% | |
| | | Total | 105 | 100.0% | 105 | 100.0% | |
| Religión | | Creyente | Bajo | 3 | 0.7% | 35 | 7.9% |
| | | | Medio | 348 | 78.4% | 279 | 62.8% |
| | | | Alto | 93 | 20.9% | 130 | 29.3% |

| | | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|
| | | Total | 444 | 100.0% | 444 | 100.0% |
| No creyente | Bajo | 0 | 0.0% | 33 | 22.9% | |
| | Medio | 100 | 69.4% | 87 | 60.4% | |
| | Alto | 44 | 30.6% | 24 | 16.7% | |
| | Total | 144 | 100.0% | 144 | 100.0% | |
| Ocupación extracurricular | Entrenamiento de algún deporte | Bajo | 1 | 1.3% | 5 | 6.7% |
| | | Medio | 58 | 77.3% | 47 | 62.7% |
| | | Alto | 16 | 21.3% | 23 | 30.7% |
| | | Total | 75 | 100.0% | 75 | 100.0% |
| Idiomas o algún otro estudio | Bajo | 0 | 0.0% | 6 | 9.4% | |
| | Medio | 43 | 67.2% | 43 | 67.2% | |
| | Alto | 21 | 32.8% | 15 | 23.4% | |
| | Total | 64 | 100.0% | 64 | 100.0% | |
| Trabajo MT / TC* | Bajo | 0 | 0.0% | 6 | 8.0% | |
| | Medio | 58 | 77.3% | 47 | 62.7% | |
| | Alto | 17 | 22.7% | 22 | 29.3% | |
| | Total | 75 | 100.0% | 75 | 100.0% | |
| Voluntariado | Bajo | 2 | 8.0% | 3 | 12.0% | |
| | Medio | 13 | 52.0% | 16 | 64.0% | |
| | Alto | 10 | 40.0% | 6 | 24.0% | |
| | Total | 25 | 100.0% | 25 | 100.0% | |
| Más de una | Bajo | 0 | 0.0% | 9 | 17.3% | |
| | Medio | 35 | 67.3% | 30 | 57.7% | |
| | Alto | 17 | 32.7% | 13 | 25.0% | |
| | Total | 52 | 100.0% | 52 | 100.0% | |
| Ninguna | Bajo | 0 | 0.0% | 34 | 13.9% | |
| | Medio | 201 | 82.0% | 149 | 60.8% | |
| | Alto | 44 | 18.0% | 62 | 25.3% | |
| | Total | 245 | 100.0% | 245 | 100.0% | |
| Otra | Bajo | 0 | 0.0% | 5 | 9.6% | |
| | Medio | 40 | 76.9% | 34 | 65.4% | |
| | Alto | 12 | 23.1% | 13 | 25.0% | |
| | Total | 52 | 100.0% | 52 | 100.0% | |

Según la Tabla 4, la distribución de los niveles de Burnout académico varía ligeramente según el sexo. Los hombres tienen una proporción ligeramente menor en el nivel alto de Burnout académico (17.0%), mientras que las mujeres muestran una proporción mayor en el nivel alto de Burnout académico (25.8%). En cuanto a la distribución de niveles de Engagement no presentan diferencias significativas.

En cuanto a procedencia, los estudiantes provenientes de Arequipa muestran una distribución muy similar en los niveles de Burnout y Engagement académico en comparación con los estudiantes de otras regiones. Sin embargo, hay una muy ligera diferencia en el nivel alto de Burnout académico, donde los estudiantes de Arequipa tienen una proporción mayor (24.3%) en comparación con los estudiantes de otras regiones (20.5%).

Por otro lado, la distribución de los niveles de Burnout académico varía significativamente según el semestre académico. Por ejemplo, estudiantes del VI semestre muestran menor proporción en el nivel alto de Burnout académico (10.70%) mientras que los estudiantes de los otros semestres superan el 20%, siendo los estudiantes del X semestre quienes obtuvieron el mayor porcentaje de nivel alto de Burnout académico (33.3%). En cuanto a los niveles de Engagement académico se observa que los estudiantes del VIII semestre son quienes presentan la menor proporción de nivel alto de Engagement académico (14.8%) a diferencia de aquellos estudiantes del VI semestre (33.0%) y X semestre (32.4%).

La distribución de los niveles de Burnout académico varía según la Religión. Los estudiantes no creyentes muestran una proporción mucho mayor en el nivel alto de Burnout (30.6%) en comparación con los creyentes (20.9%). Muy diferente de la los niveles de Engagement académico, en donde los estudiantes creyentes presentaron una mayor proporción (29.3%) en comparación con los no creyentes (16.7%) en el nivel alto de Engagement.

Finalmente, en cuanto a la ocupación extracurricular, esta también influye en los niveles de Burnout académico. Por ejemplo, los estudiantes que acuden a un centro de idiomas o de algún otro estudio (32.8%) y aquellos que participan de algún voluntariado (40.0%) presentaron la proporción más grande en cuanto al nivel alto de Burnout académico, mientras que aquellos estudiantes que no participan de ninguna ocupación extracurricular

(18.0%) presentaron la menor proporción del nivel alto de Burnout académico. Sin embargo, en cuanto a los niveles de Engagement académico, únicamente los estudiantes que entrenan algún deporte (30.7%) y aquellos que trabajan a medio tiempo o tiempo completo (29.3%) presentaron la mayor proporción de nivel alto de Engagement académico en comparación con el resto de ocupaciones extracurriculares.

La Tabla 5 presenta las correlaciones entre las distintas subescalas de las estrategias de afrontamiento, permitiendo identificar dos grupos principales. El primero abarca estrategias como Aceptación, Afrontamiento activo, Apoyo emocional, Apoyo social, Planificación y Reevaluación positiva. El segundo grupo incluye Autoinculpación, Desahogo, Desconexión y Uso de sustancias. No obstante, estos grupos no son opuestos, ya que en su mayoría no presentan correlaciones negativas entre sí, salvo algunos casos específicos, como Afrontamiento activo, Planificación y Reevaluación positiva, que muestran correlaciones negativas con ciertas subescalas del segundo grupo.

Tabla 5

Correlaciones de Pearson entre las dimensiones de Burnout académico y Engagement académico y subescalas de Estrategias de Afrontamiento

| Dimensiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1. Agotamiento Emocional ^a | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Cinismo ^a | .559** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Eficacia Académica ^a | -.090* | -.284** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Vigor ^b | -.398** | -.352** | .464** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Dedicación ^b | -.286** | -.559** | .508** | .560** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Absorción ^b | -.320** | -.430** | .492** | .717** | .719** | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Aceptación ^c | -0.080 | -.198** | .334** | .194** | .362** | .284** | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Apoyo emocional ^c | -0.030 | -.122** | .205** | .215** | .254** | .245** | .164** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 9. Apoyo social ^c | 0.028 | -.093* | .128** | .201** | .216** | .238** | .177** | .612** | 1 | | | | | | | | | | | |
| 10. Autodistracción ^c | 0.032 | -0.023 | .157** | .118** | .174** | .119** | .327** | .191** | .226** | 1 | | | | | | | | | | |
| 11. Afrontamiento activo ^c | -.151** | -.300** | .473** | .344** | .411** | .381** | .445** | .335** | .290** | .293** | 1 | | | | | | | | | |
| 12. Planificación ^c | -.092* | -.247** | .456** | .289** | .398** | .336** | .412** | .267** | .184** | .314** | .588** | 1 | | | | | | | | |
| 13. Reevaluación positiva ^c | -.130** | -.246** | .356** | .307** | .359** | .287** | .430** | .288** | .231** | .328** | .496** | .487** | 1 | | | | | | | |
| 14. Religión ^c | -.095* | -.097* | .109** | .258** | .166** | .297** | 0.074 | .280** | .257** | .136** | .163** | .158** | .187** | 1 | | | | | | |
| 15. Humor ^c | .174** | .166** | 0.047 | -.087* | -0.009 | -0.063 | .210** | .143** | .102* | .174** | .202** | .169** | .250** | -0.075 | 1 | | | | | |
| 16. Desahogo ^c | .126** | .182** | 0.078 | 0.055 | 0.017 | 0.067 | -0.009 | .245** | .219** | .098* | .144** | .147** | .093* | .149** | .193** | 1 | | | | |
| 17. Negación ^c | .202** | .310** | -.200** | -0.006 | -.140** | -0.080 | -.152** | -0.001 | 0.052 | .118** | -.107** | -0.059 | -0.053 | .141** | .145** | .322** | 1 | | | |
| 18. Autoinculpación ^c | .418** | .384** | -.257** | -.361** | -.268** | -.297** | -0.020 | -0.077 | -0.018 | .133** | -.148** | -0.067 | -.126** | -.090* | .242** | .122** | .248** | 1 | | |
| 19. Desconexión ^c | .256** | .359** | -.261** | -.114** | -.215** | -.155** | -.089* | -0.018 | 0.038 | 0.040 | -.241** | -.153** | -.219** | .152** | .116** | .249** | .406** | .315** | 1 | |
| 20. Uso de sustancias ^c | .224** | .417** | -.245** | -.127** | -.297** | -.205** | -.219** | 0.006 | 0.026 | -0.009 | -.218** | -.186** | -.171** | .182** | .142** | .268** | .394** | .224** | .384** | 1 |

* p < .05, ** p < .01

^a Dimensiones del Burnout Académico

^b Dimensiones del Engagement Académico

^c Subescalas de Estrategias de Afrontamiento

Un aspecto interesante es que algunas subescalas, como Humor, Religión y Desahogo, presentan correlaciones positivas con la mayoría de las demás estrategias, con ciertas excepciones. Por ejemplo, Humor no se vincula con Religión, y tanto Religión como Desahogo no presentan asociación con Aceptación.

En relación con las dimensiones del Burnout y Engagement académico, los hallazgos indican que el Agotamiento emocional y el Cinismo tienen una correlación positiva entre sí, pero negativa con la Eficacia académica. Por otro lado, las tres dimensiones del Engagement académico (Vigor, Dedicación y Absorción) muestran asociaciones positivas entre ellas. Asimismo, se observa una relación inversa entre Burnout y Engagement académico, dado que el Agotamiento emocional y el Cinismo se correlacionan negativamente con las tres dimensiones del Engagement académico.

En cuanto a la relación entre Burnout académico y las estrategias de afrontamiento, se identifica que Afrontamiento activo, Planificación, Reevaluación positiva y Religión se asocian negativamente con el Agotamiento emocional y el Cinismo. En contraste, Humor, Autoinculpación, Desahogo, Desconexión, Negación y Uso de sustancias se correlacionan positivamente con el Burnout académico.

Respecto a la Eficacia académica, se observa que Aceptación, Afrontamiento activo, Apoyo emocional, Apoyo social, Autodistracción, Planificación, Reevaluación positiva y Religión presentan una correlación positiva con esta dimensión. En contraposición, Autoinculpación, Desconexión, Negación y Uso de sustancias tienen una asociación negativa con la Eficacia académica.

Finalmente, en lo que concierne al Engagement académico, se identifica que Aceptación, Afrontamiento activo, Apoyo emocional, Apoyo social, Autodistracción, Planificación, Reevaluación positiva y Religión se relacionan positivamente con sus tres dimensiones (Vigor, Dedicación y Absorción). Por el contrario, Autoinculpación,

Desconexión y Uso de sustancias presentan correlaciones negativas con el Engagement académico.



Discusión

En la actualidad, se ha observado un incremento progresivo en los niveles de estrés académico experimentado por los estudiantes universitarios en el país. Factores como la procrastinación, los largos periodos dedicados a la realización de tareas, las dificultades para adaptarse al entorno social-académico y los conflictos familiares contribuyen a que el estrés evolucione hacia el Burnout académico. Este fenómeno se caracteriza por un estado de fatiga física, agotamiento cognitivo y el sentimiento de desgaste emocional (Khammissa et al., 2022). Para prevenir esta situación y fomentar el compromiso académico (Engagement), es crucial emplear estrategias de afrontamiento efectivas. En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Burnout académico y Engagement académico en estudiantes de la carrera de Psicología.

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes fueron la aceptación, el afrontamiento activo, la autodistracción, la reevaluación positiva y la planificación, mientras que las estrategias menos empleadas fueron el uso de sustancias y la religión. Estos resultados coinciden con investigaciones previas, en las que predominan estrategias adaptativas o centradas en la solución de problemas y estrategias emocionales. No obstante, otros estudios, como los de Kleanthous et al. (2022) y Morales (2018), encontraron una mayor prevalencia de estrategias distintas, como "esperar lo mejor", "permanecer ocupado" y "fe religiosa". Esto sugiere que el contexto sociocultural y las características propias de cada población pueden influir en la elección y adquisición de estrategias de afrontamiento. En esta línea, Gibbons (2022) señala que el uso de estrategias inefectivas favorece la proliferación de ansiedad en estudiantes universitarios, al generar expectativas irreales y objetivos que evitan los problemas en lugar de resolverlos.

En cuanto a los niveles de Burnout académico, se encontró que un gran porcentaje de los participantes se ubican en un nivel medio (76.2%), lo que indica la presencia de complicaciones emocionales y físicas derivadas del estrés, como fatiga, desmotivación y frustración. Estas dificultades pueden limitar el manejo de responsabilidades y oportunidades de éxito académico. Los hallazgos son consistentes con estudios previos, como el de Seperak et al. (2021), quienes reportaron que más del 40% de los estudiantes evaluados presentaban niveles medios y altos de Burnout, encontrando una relación significativa con la depresión y la ansiedad.

Desde una perspectiva sociodemográfica, se identificó que las mujeres presentan una mayor tendencia a niveles altos de Burnout en comparación con los hombres, quienes no mostraron diferencias significativas. Además, los estudiantes de semestres avanzados reportaron niveles más elevados de Burnout, lo que podría explicarse por la acumulación de demandas académicas y la proximidad a la culminación de la carrera. Ser creyente también mostró una relación favorable respecto al Burnout, ya que los participantes no creyentes presentaron niveles más altos de esta variable. Asimismo, el involucrarse en ocupaciones extracurriculares, como aprender otro idioma, hacer voluntariado o participar en múltiples actividades, se asoció con niveles más altos de Burnout, posiblemente debido a la carga adicional de responsabilidades. No se encontraron diferencias significativas en función de la procedencia de los participantes.

En lo referente al Engagement académico, se halló que el 62.2% de los estudiantes presentaba niveles promedio, lo que sugiere que, pese a experimentar niveles medios de Burnout, mantienen compromiso, entusiasmo y dedicación hacia sus estudios. Factores como la práctica deportiva y la religión sobresalieron en los niveles altos de Engagement, lo que concuerda con estudios previos que destacan el impacto positivo de las actividades deportivas en el rendimiento académico, al fomentar la

disciplina y organización (Oropeza Tena et al., 2017; Prieto & Martínez, 2016). Sin embargo, variables como el sexo, la procedencia, el semestre y la participación en otras actividades extracurriculares no mostraron tendencias claras respecto al Engagement.

El análisis permitió determinar que las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de Psicología se agrupan en dos dimensiones claramente diferenciadas. Por un lado, se identificaron estrategias funcionales, conformadas por la aceptación, el apoyo social y emocional, la autodistracción, el afrontamiento activo, la planificación y la reevaluación positiva, las cuales favorecen una gestión constructiva de las demandas académicas y personales. Por otro lado, emergieron estrategias menos funcionales, como la autoinculpación, la desconexión, la negación y el uso de sustancias, que se relacionan con una menor eficacia en la resolución de problemas y un mayor riesgo de impacto negativo en el bienestar psicológico. Estos hallazgos guardan relación con la clasificación propuesta por Macías et al. (2013) y Di-Colloredo et al. (2007), quienes distinguen entre estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción y al problema. En la primera, se busca conservar la estabilidad emocional a través de recursos como el apoyo social, especialmente cuando el individuo percibe que no puede modificar la situación estresante. En la segunda, centrada en el problema, se intenta cambiar directamente el estresor mediante la búsqueda de soluciones y la modificación de aspectos personales o contextuales. La comparación entre ambas aproximaciones permite observar que las estrategias funcionales identificadas en los estudiantes comparten características con las centradas en el problema, al enfocarse en acciones orientadas a la resolución, mientras que las menos funcionales se asemejan a las centradas en la emoción, pero desde un abordaje menos adaptativo, al limitarse a evitar, negar o desplazar el malestar sin resolver la causa del estrés.

Desde una perspectiva relacional, se encontraron asociaciones significativas entre las dimensiones de Burnout (cinismo y autoeficacia académica) y la mayoría de estrategias de afrontamiento. Estrategias como la autoinculpación, el desahogo, la desconexión, el humor, la negación y el uso de sustancias se asociaron con niveles elevados de Burnout, clasificándose como desadaptativas. En contraste, el afrontamiento activo, la reevaluación positiva, la planificación y la religión demostraron efectos protectores contra el Burnout, destacando el afrontamiento activo como la estrategia más efectiva. Estos hallazgos han sido corroborados por estudios previos, como los de Xu y Ba (2022), quienes evidenciaron que estrategias de tolerancia a la ambigüedad, como la reevaluación positiva y la aceptación, previenen el Burnout académico.

En cuanto al Engagement, se hallaron relaciones significativas entre sus dimensiones (vigor, dedicación y absorción) y la mayoría de estrategias de afrontamiento. Estrategias como la aceptación, el afrontamiento activo, el apoyo emocional, la autodistracción, la planificación, la reevaluación positiva y la religión se vincularon positivamente con altos niveles de Engagement, mientras que la autoinculpación, la desconexión, la negación y el uso de sustancias presentaron asociaciones inversas. Vizoso et al. (2018) encontraron resultados similares, evidenciando que estrategias adaptativas, como el afrontamiento activo y la planificación, se asocian positivamente con el Engagement académico.

Sin embargo, es importante considerar que los resultados de este estudio están influenciados por las características sociodemográficas y el contexto específico de la población evaluada. Factores como la edad, el género, el semestre académico y las creencias religiosas pueden haber condicionado la elección de estrategias de afrontamiento y los niveles de Burnout académico y Engagement académico reportados.

Por lo tanto, generalizar estos hallazgos a otros contextos en los que no se cumplan estos parámetros podría resultar inapropiado. Según Hernández Sampieri et al., 2014 la generalización de los resultados debe hacerse con cautela, considerando siempre la representatividad de la muestra y las diferencias contextuales que puedan existir entre poblaciones.

Estos hallazgos subrayan la importancia del uso de estrategias de afrontamiento, particularmente aquellas centradas en la solución de problemas, como factores protectores ante el Burnout y promotores del Engagement académico. Uribe e Illesca (2017) sostienen que los estudiantes con mayor autoconocimiento y capacidad para reconocer su entorno se desenvuelven mejor ante situaciones problemáticas, lo que refuerza la eficacia del afrontamiento activo y la planificación. En esta línea, Datu et al. (2022) destacan el manejo emocional como un predictor positivo del éxito académico, resaltando la reevaluación positiva, la aceptación y el humor como estrategias favorables al Engagement. En consecuencia, se sugiere la implementación de programas de intervención y psicoeducación en estrategias de afrontamiento para prevenir el Burnout académico y fomentar el Engagement académico.

Conclusiones

Primera: Las estrategias de Afrontamiento activo, Planificación, Reevaluación positiva y Religión muestran una correlación negativa con el Agotamiento emocional y el Cinismo mientras que se asocian positivamente con la Eficacia académica, Vigor, Dedicación y Absorción. En contraste, las estrategias de Autoinculpación, Desconexión y Uso de sustancias presentan una correlación positiva con el Agotamiento emocional y el Cinismo, pero negativa con la Eficacia académica, Vigor, Dedicación y Absorción.

Segunda: Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes de la carrera de Psicología son la Aceptación, Afrontamiento activo y Planificación, mientras que la menos utilizada fue el Uso de sustancias.

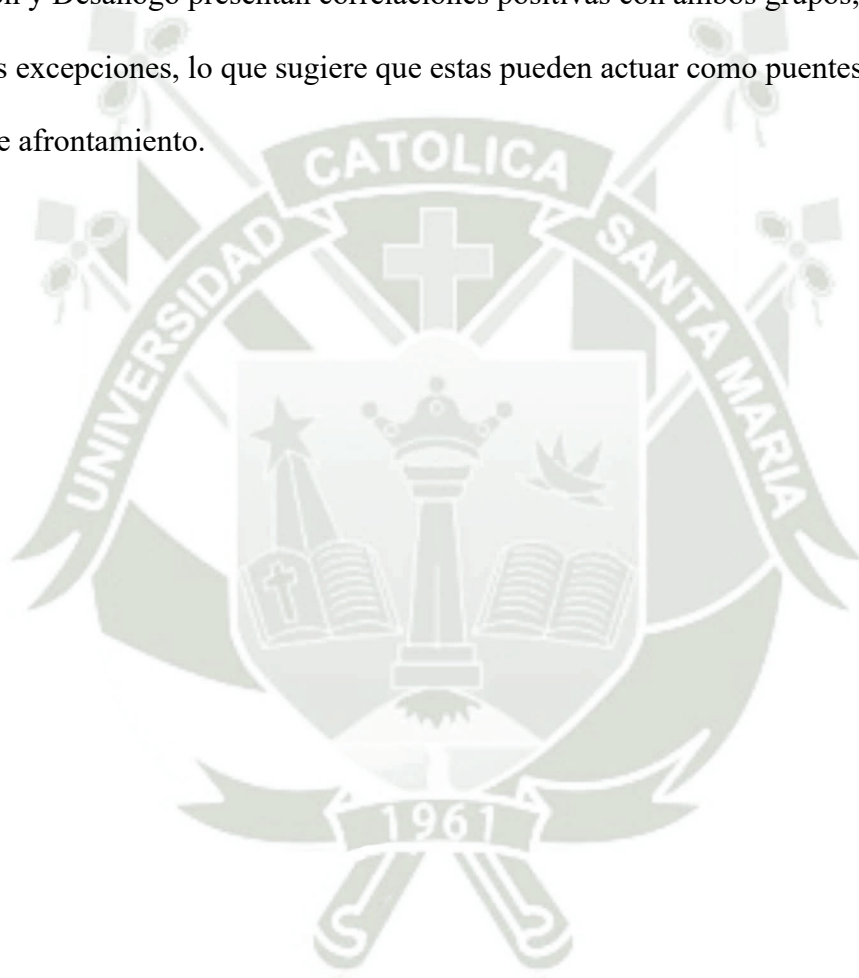
Tercera: Se identificó la presencia de niveles alto, medio y bajo de Burnout académico en los estudiantes de la carrera de Psicología, siendo el nivel medio el más predominante y el nivel bajo el de menor proporción.

Cuarta: Se identificaron diferencias significativas entre los niveles de Burnout académico y las características sociodemográficas como el sexo, el semestre, la religión y la ocupación extracurricular; sin embargo, no se encontraron diferencias asociadas a la procedencia.

Quinta: Se identificó la presencia de niveles alto, medio y bajo de Engagement académico en los estudiantes de la carrera de Psicología, siendo el nivel medio el más predominante y el nivel bajo el de menor proporción.

Sexta: Se identificaron diferencias significativas entre los niveles de Engagement académico y ciertas características sociodemográficas como el semestre, la religión y la ocupación extracurricular; sin embargo, no se observaron diferencias asociadas al sexo ni a la procedencia.

Séptima: El análisis de correlaciones entre las subescalas de las estrategias de afrontamiento revela dos grupos: uno funcional con estrategias de Aceptación, Afrontamiento activo, Apoyo emocional, Autodistracción, Apoyo social, Planificación y Reevaluación positiva y otro menos funcional compuesto por Autoinculpación, Negación, Desconexión y Uso de sustancias. Sin embargo, estrategias como Humor, Religión y Desahogo presentan correlaciones positivas con ambos grupos, aunque con algunas excepciones, lo que sugiere que estas pueden actuar como puentes entre ambos tipos de afrontamiento.



Sugerencias

Primera: Se sugiere a la Escuela Profesional de Psicología la consideración de la presente investigación para la programación, implementación y ejecución de talleres de promoción y prevención en donde puedan participar todos los estudiantes de la carrera teniendo como objetivo promover el Engagement académico y prevenir el Burnout académico además de cualquier otra actividad que la Escuela considere pertinente en favor del desarrollo de cada uno de sus estudiantes.

Segundo: Se sugiere a la universidad fomentar espacios de encuentro a través de la Capellanía, en donde los estudiantes, sin importar si son creyentes o no, puedan participar de actividades que permitan un adecuado desarrollo personal en el aspecto humano y espiritual.

Tercero: Se sugiere fomentar la creación de redes de apoyo dentro de la institución orientados al arte, cultura y deporte, en donde sean los mismos estudiantes quienes lo lideren.

Cuarto: Se sugiere continuar con investigaciones que involucren a los estudiantes de la universidad, para contribuir con su desarrollo académico y profesional según los perfiles que requiere cada Escuela Profesional.

Quinto: Se sugiere indagar características sociodemográficas significativas que permitan complementar la investigación, como puede ser la composición familiar y especialmente si realizan actividades extracurriculares no mencionadas en la ficha sociodemográfica, como actividades culturales y/o artísticas, así como representación estudiantil.

Sexta: Se sugiere ampliar la línea investigativa de las estrategias de afrontamiento y las dimensiones de Burnout académico y Engagement académico en las

demás escuelas profesionales de la universidad, esto con la final de abarcar la realidad de las diversas carreras profesionales y colaborar al óptimo desarrollo académico de los estudiantes.



Limitaciones

Primera: Al momento de aplicar las pruebas, hubo dificultades para acceder a ciertos grupos de estudiantes, ya sea por horarios específicos o por año de estudio, no obstante, en coordinación con los docentes, se pudo abordar a dichos grupos de manera exitosa.

Segunda: Algunos estudiantes manifestaron no contar con un plan de datos como para poder realizar el formulario, sin embargo, se les compartió datos para que puedan completar las encuestas sin ninguna dificultad.



Referencias

- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico Individual and family coping strategies when facing psychological stress situations. *Psicología Desde El Caribe*, 30(1), 123–145.
- American Psychological Association. (2017). *APA Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*.
- Arias-Gundín, O., & Vizoso, C. (2018a). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, Burnout y Engagement en futuros educadores. *Estudios Sobre Educación*, 35, 409–427. <https://doi.org/10.15581/004.34.409-427>
- Arias-Gundín, O., & Vizoso, C. (2018b). Relationship between approach coping, Burnout and Engagement in future educators | Relación entre estrategias activas de afrontamiento, Burnout y Engagement en futuros educadores. *Estudios Sobre Educacion*, 35, 409–427. <https://doi.org/10.15581/004.34.409-427>
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/S15327558IJBM0401_6
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>

- Cavazos, J., & Encinas, F. (2016). Influencia del Engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228–238.
<https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). *Código de Ética y Deontología*.
- Correa-López, L. E., Loayza-Castro, J. A., Vargas, M., Huamán, M. O., Roldán-Arbieto, L., & Perez, M. (2020). Adaptación y validación de un cuestionario para medir Burnout académico en estudiantes de medicina de la universidad Ricardo Palma. *Revista de La Facultad de Medicina Humana*, 19(1), 64–73.
<https://inicib.urp.edu.pe/rfmh/vol19/iss1/9>
- Demerouti, E., Bakker A., de Jonge J., Janssen, P., & Schaufeli, W. (2001). Burnout and Engagement at work as a function of demands and control. *Scand J Work Environ Health*, 27(4), 279–286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Długosz, P., & Liszka, D. (2021). The relationship between mental health, educational Burnout and strategies for coping with stress among students. A cross-sectional study of Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph182010827>
- Dominguez-Lara, S., Fernández-Arata, M., & Seperak-Viera, R. (2021). Análisis psicométrico de una medida ultra-breve para el Engagement académico: UWES-3S. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 25–37.
- Dominguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A. R., & Fernández-Arata, M. (2020). Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7–39.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & María del Pilar Baptista, L. (2014).

Metodología de la Investigación (6th ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

INSM. (2022, March). *Altos niveles de estrés ocasionados por el confinamiento y temor al contagio han originado problemas de sueño*. Instituto Nacional de Salud Mental. <https://www.gob.pe/inasm>

Lavoie-Tremblay, M., Sanzone, L., Aubé, T., & Paquet, M. (2022). Sources of Stress and Coping Strategies Among Undergraduate Nursing Students Across All Years. *The Canadian Journal of Nursing Research = Revue Canadienne de Recherche En Sciences Infirmieres*, 54(3), 261–271.

<https://doi.org/10.1177/08445621211028076>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.

Martínez, I., Meneghel, I., & Peñalver, J. (2019). Does Gender Affect Coping Strategies Leading to Well-Being and Improved Academic Performance? *Revista de Psicodidactica*, 24(2), 111–119.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003>

Maslach, C. (1982). Understanding Burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. Paine (Ed.), *Job stress and Burnout. Research, theory and intervention perspectives* (pp. 29–40). SAGE .

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
<https://doi.org/10.1002/JOB.4030020205>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
https://www.researchgate.net/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout
- Mate, A., Andreu, J., & Peña, M. (2016). Propiedades psicométricas de la versión española del “Inventario breve de afrontamiento” (COPE-28) en una muestra de adolescentes. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de La Salud*, 24(2), 305–318.
- Merhi, R., Sanchez-Elvira-Paniagua, A., & Palaci, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic Engagement and Burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Merino-Soto, C., & Fernández-Arata, J. (2020). Ítem único de Burnout académico: correlato con MBI-S en el nivel de los ítems. *Educación Médica*, 21(1), 61–62. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2018.10.004>
- Morán, C., Landero, R., & Gonzales, M. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543–552.
- Olivares-Faúndez, V. (2016). Laudatio leído en la ceremonia de entrega del Doctorado Honoris Causa a Christina Maslach por parte de la Universidad de Valparaíso el 20 de octubre del 2016. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
<https://www.researchgate.net/publication/311611859>

- Osorio, M., Parrello, S., & Prado, C. (2020). Academic Burnout in a sample of Mexican university students. In *Enseñanza e Investigación en Psicología* | (Vol. 2, Issue 1).
- Parra, L., Rojas-Castaño, L., Patiño-Córdoba, I., Caicedo-Ausecha, G., & Valderrama-Aguirre, A. (2015). Correlación en Síndrome de Burnout y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina de una Facultad de Salud en Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 31–34.
- Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Simón, M., Oropesa, N., & Gázquez, J. (2020). Validation of the maslach Burnout inventory-student survey in spanish adolescents. *Psicothema*, 32(3), 444–451.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.373>
- Portalanza, C., Grueso, M., & Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Aportes a La Investigación y Docencia*, 27(64), 145–156.
<https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>
- Reich, M., Costa-Ball, C., & Remor, E. (2016). Estudio de las propiedades psicométricas del Brief COPE para una muestra de mujeres uruguayas. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(3), 615–636.
<https://doi.org/10.12804/APL34.3.2016.13>
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work Engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of*

Cross-Cultural Psychology, 33(5), 464–481.

<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Sharififard, F., Asayesh, H., Hosseini, M., & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic Burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7(2), 88.

https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS_30_19

Soriano, M., & Décaro, L. (2021). Estrés y Burnout. Efectos en la Organización. *Revista Académica de Investigación*, 36.

Suárez, O., & Ramírez-Díaz, M. (2020). Estrés académico en estudiantes que cursan asignaturas de Física en ingeniería: dos casos diferenciados en Colombia y México. *Revista Científica*, 39(39), 341–352.

<https://doi.org/10.14483/23448350.15989>

Tacca, D., Alva, M., & Tacca, A. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19.

Revista de Investigación Psicológica, 27, 15–32.

<http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n27/2223-3032-rip-27-15.pdf>

Tous-Pallarés, J., Espinoza-Díaz, I. M., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., & Gómez-Romero, M. D. R. (2022). CSI-SF: Psychometric properties of Spanish version of the coping strategies inventory-short form. *Anales de Psicología*, 38(1), 85–92. <https://doi.org/10.6018/ANALES.478671>

Xu, J., & Ba, Y. (2022). Coping with students' stress and Burnout: Learners' ambiguity of tolerance. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842113>



Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participación en Investigación

Esta comunicación tiene como objetivo proporcionar a los participantes información detallada sobre la investigación titulada **"Relación entre las Estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Burnout académico y Engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología"** llevada a cabo por los investigadores Sofia Cáceres Montesinos y Miguel Fuentes Carreon de la Universidad Católica de Santa María.

Objetivo del Estudio: Nuestro estudio tiene como finalidad explorar la relación entre el burnout académico, el engagement académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. Utilizaremos tres cuestionarios específicos para evaluar estos aspectos:

1. Cuestionario para medir el burnout académico: Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)
2. Cuestionario para medir el engagement académico: Utrecht Work Engagement Student Scale (UWES-SS)
3. Cuestionario para medir las estrategias de afrontamiento: COPE-28

Además, utilizaremos una ficha sociodemográfica para recopilar información relevante sobre los participantes.

Duración de la Evaluación: La evaluación no tomará más de 20 minutos de su tiempo. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, y puede decidir detenerse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Confidencialidad de sus Datos: Toda la información proporcionada será tratada de manera confidencial. Sus respuestas serán anónimas y no se utilizarán con ningún otro propósito que no sea este estudio. Cada respuesta será codificada para preservar su privacidad.

Preguntas y Aclaraciones: Si tiene alguna pregunta o inquietud en cualquier momento durante el estudio, no dude en ponerse en contacto con nosotros a través de los siguientes correos electrónicos:

- Sofia Cáceres Montesinos: sofiavalerial601@gmail.com
- Miguel Fuentes Carreon: fuentescarreonmiguel@gmail.com

Agradecemos sinceramente su participación en esta investigación. Su colaboración es esencial para avanzar en nuestro entendimiento de estos temas y mejorar la calidad de la educación universitaria.

Código universitario: _____

¿Usted desea participar de la presente investigación?

ACEPTO participar

NO ACEPTO participar

Anexo 2. Ficha sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica

A continuación, se presentan una serie de preguntas en donde deberá marcar una X la opción que corresponda a su situación actual o completar, si es el caso, la información solicitada. Las respuestas son anónimas y los datos recabados apoyaran la presente investigación. Agradecemos su colaboración de antemano.

Edad: ____

Sexo:

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Hombre | Mujer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Procedencia:

| | |
|--------------------------|--|
| Arequipa | Otra región (no indicar, solo marcar con X) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Semestre:

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| II semestre | IV semestre | VI semestre | VIII semestre | X semestre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Religión:

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Creyente | No creyente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ocupación extracurricular:

| | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Trabajo medio tiempo/tiempo completo | Voluntariado | Entrenamiento de algún deporte | Ninguna | Otro (indicar cual por favor) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo 3. Cuestionario para medir las Estrategias de Afrontamiento

Cuestionario para medir las Estrategias de Afrontamiento

Las siguientes frases describen algunas formas de sentir, pensar o comportarse que normalmente la gente utiliza para lidiar con los problemas o situaciones estresantes de la vida. No hay formas buenas ni malas, si mejores o peores, solamente algunas se usan más que otras. Por favor, lea cuidadosamente cada frase y coloque "0" si usted nunca lo haría o en caso contrario indique el número que mejor refleje su forma de enfrentarse al problema de acuerdo a la siguiente escala de respuesta.

| 0 | 1 | 2 | 3 |
|-------|----------|----------------|--------------|
| Nunca | Rara vez | Con frecuencia | Casi siempre |

| | | |
|----|---|--|
| 1 | Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer. | |
| 2 | Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy. | |
| 3 | Acepto la realidad de lo que ha sucedido. | |
| 4 | Recurso al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente. | |
| 5 | Me digo a mí mismo "esto no es real". | |
| 6 | Intento proponer una estrategia sobre qué hacer. | |
| 7 | Hago bromas sobre ello. | |
| 8 | Me critico a mí mismo. | |
| 9 | Consigo apoyo emocional de otros. | |
| 10 | Tomo medidas para intentar que la situación mejore. | |
| 11 | Renuncio a intentar ocuparme de la situación estresante. | |
| 12 | Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables. | |
| 13 | Me niego a creer que haya sucedido. | |
| 14 | Veo con otros ojos la situación, para hacer que parezca más positiva. | |
| 15 | Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor. | |
| 16 | Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales. | |
| 17 | Consigo el consuelo y la comprensión de alguien. | |
| 18 | Tiendo a buscar lo bueno en las experiencias que vivo. | |
| 19 | Me río de la situación. | |
| 20 | Rezo o medito. | |
| 21 | Aprendo a vivir con ello. | |
| 22 | Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión. | |
| 23 | Expreso mis sentimientos negativos. | |
| 24 | Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo. | |
| 25 | Renuncio al intento de hacer frente al problema. | |
| 26 | Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir. | |
| 27 | Me echo la culpa de lo que ha sucedido. | |
| 28 | Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen. | |

Anexo 4. Cuestionario para medir el Burnout Académico

Cuestionario para medir Burnout Académico

Los siguientes enunciados se refieren a los sentimientos de las personas en el ámbito académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '1' (uno), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 7).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------|------------|---------|--------------|----------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Regularmente | A menudo | Casi siempre | Siempre |

| | | |
|----|---|--|
| 1 | Me siento emocionalmente agotado por mis estudios. | |
| 2 | Me siento cansado al final de la jornada de estudio. | |
| 3 | Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio. | |
| 4 | Se me hace difícil prestar atención ya sea en clase o al momento de estudiar. | |
| 5 | Me siento agotado por mis estudios. | |
| 6 | El entusiasmo por mis estudios ha disminuido. | |
| 7 | Dudo de la importancia de mis estudios. | |
| 8 | El interés por mis estudios ha disminuido desde mi ingreso a la universidad. | |
| 9 | Puedo solucionar efectivamente los problemas que se presentan durante el estudio. | |
| 10 | Pienso que cuando asisto a clases mis aportes son importantes. | |
| 11 | En mi opinión soy buen estudiante. | |
| 12 | Me siento estimulado cuando alcanzo mis metas de estudios. | |
| 13 | He conseguido y aprendido muchas cosas útiles en el transcurso de mi carrera. | |
| 14 | Durante mis estudios siento confianza de mi habilidad para entender y resolver problemas con mucha calma. | |

Anexo 5. Cuestionario para medir el Engagement Académico

Cuestionario para medir el Engagement Académico

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el ámbito académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|------------|---------------|--------------|-----------------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Regularmente | Bastantes veces | Casi siempre | Siempre |

| | | |
|---|--|--|
| 1 | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía | |
| 2 | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases | |
| 3 | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar | |
| 4 | Estoy entusiasmado con mi carrera | |
| 5 | Mis estudios me inspiran cosas nuevas | |
| 6 | Estoy orgulloso de hacer esta carrera | |
| 7 | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios | |
| 8 | Estoy inmerso en mis estudios | |
| 9 | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante | |



Anexo 6. Documentos concernientes al Juicio de Expertos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor:

Presente. -

Asunto: Validación de instrumento a través de juicio de experto.

Por intermedio del presente documento le saludamos cordialmente a usted, siendo egresados de la carrera de Psicología por la Universidad Católica de Santa María.

Ante usted nos dirigimos y exponemos lo siguiente:

Teniendo que validar el instrumento de medición psicológica: Cuestionario breve de Afrontamiento al Estrés - COPE 28, con el cual recogeremos información objetiva, para ello, es imprescindible contar con sus apreciaciones como especialista, y por su connotada experiencia en el tema y/o investigación.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, y su valioso aporte al desarrollo de la ciencia psicológica.

Atte,

Nombre Miguel Fuentes Carreon
D.N.I:71768676

Nombre Sofia Cáceres Montesinos
D.N.I:71696232

Adjuntamos:

1. Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
2. Matriz de operacionalización de las variables.
3. Certificado de validez de contenido del instrumento.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLE Y SUS SUBESCALAS.

Variable: Estrategias de afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento son “los esfuerzos cognitivos y conductuales que se utilizan para manejar las demandas internas y externas que se perciben como excesivas o que exceden los recursos personales (Lazarus y Folkman, 1984).

Subescalas de las estrategias de afrontamiento:

1. **Afrontamiento activo:** Iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos eliminar o reducir al estresor.
2. **Planificación:** Pensar acerca de cómo afrontar al estresor. Planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar.
3. **Apoyo social:** Procurar ayuda, consejo, información a personas que son competentes acerca de lo que debe hacer.
4. **Apoyo emocional:** Conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión.
5. **Auto-distracción:** Concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades, para tratar de no concentrarse en el estresor.
6. **Desahogo:** Aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos.
7. **Desconexión conductual:** Reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor.
8. **Reevaluación positiva:** Buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación.
9. **Negación:** Negar la realidad del suceso estresante.
10. **Aceptación:** Aceptar el hecho de lo que está ocurriendo, de que es real.
11. **Religión:** La tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas.
12. **Uso de sustancias (alcohol, medicamentos):** Significa tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor.
13. **Humor:** Hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma.
14. **Auto-inculpación:** Criticarse y culpabilizarse por lo sucedido.

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE

Variable: Estrategias de Afrontamiento

| Variable | Definición Conceptual | Definición operacional | Ítems |
|------------------------------|---|---|---|
| Estrategias de afrontamiento | Las estrategias de afrontamiento son “los esfuerzos cognitivos y conductuales que se utilizan para manejar las demandas internas y externas que se perciben como excesivas o que exceden los recursos personales (Lazarus y Folkman, 1984). | Se divide en catorce subescalas: Afrontamiento activo Planificación Apoyo social Apoyo emocional Autodistracción Desahogo Desconexión conductual Reevaluación positiva Negación Aceptación Religión Uso de sustancias Humor Autoinculpación | 2, 10 6, 26 1, 28 9, 17 4, 22 12, 23 11, 25 14, 18 5, 13 3, 21 16, 20 15, 24 7, 19 8, 27 |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO BREVE DE AFRONTAMIENTO COPE-28

Apellidos y nombres del juez validador: Ramos Vargas, Luis Fernando

Criterios:

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es importante y apropiado para incluirlo en la dimensión del constructo.

Claridad: Se comprende fácilmente y se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

Suficiencia: Se refieren a los ítems que pertenecen a una dimensión y que permiten la medición de la misma.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems con una “X” según corresponda:

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----|--|--------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|--------------------|
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| | SUBESCALA 1. Afrontamiento activo: Iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos eliminar o reducir al estresor. | | | | | | | |
| 2 | Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy | X | | X | | X | | |
| 10 | Tomo medidas para intentar que la situación mejore. | X | | X | | X | | |
| | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |

| | | | | | | | | |
|--|--|--------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|--------------------|
| SUBESCALA 2. Planificación: Pensar acerca de cómo afrontar al estresor. Planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar. | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 6 | Intento proponer una estrategia sobre qué hacer. | X | | X | | X | | |
| 26 | Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 3. Apoyo social: Procurar ayuda, consejo, información a personas que son competentes acerca de lo que debe hacer. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer | X | | X | | X | | |
| 28 | Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 4. Apoyo emocional: Conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 9 | Consigo apoyo emocional de otros. | X | | X | | X | | |
| 17 | Consigo el consuelo y la comprensión de alguien. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 5. Autodistracción: Concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades, para tratar de no concentrarse en el estresor. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 4 | Recurso al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|--|---|--------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|---|
| 22 | Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 6. Desahogo: Aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 12 | Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables. | X | | X | | X | | |
| 23 | Expreso mis sentimientos negativos. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 7. Desconexión conductual: Reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 11 | Renuncio a intentar ocuparme de ello. | X | | X | | | X | No queda claro a que se refiere con “ello”. Sería mejor que se pueda especificar. |
| 25 | Renuncio al intento de hacer frente al problema. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 8. Reevaluación positiva: Buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 14 | Intento verlo con otros ojos, para hacer que parezca más positivo. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|---|
| 18 | Busco algo bueno en lo que está sucediendo. | X | | X | | | X | Pienso que mejoraría la reacción si es que va así: “Tiendo a buscar lo bueno en las experiencias que vivo” |
| SUBESCALA 9. Negación: Negar la realidad del suceso estresante. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 5 | Me digo a mí mismo “esto no es real”. | X | | X | | X | | |
| 13 | Me niego a creer que haya sucedido. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 10. Aceptación: Aceptar el hecho de lo que está ocurriendo, de que es real. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 3 | Acepto la realidad de lo que ha sucedido. | X | | X | | X | | |
| 21 | Aprendo a vivir con ello. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 11. Religión: La tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 16 | Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales. | X | | X | | X | | |
| 20 | Rezo o medito. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 12. Uso de sustancias: Significa tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |

| | | | | | | | | |
|--|---|--------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|--------------------|
| 15 | Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor. | X | | X | | X | | |
| 24 | Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 13. Humor: Hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 7 | Hago bromas sobre ello. | X | | X | | X | | |
| 19 | Me río de la situación. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 14 Autoinculpación: Criticarse y culpabilizarse por lo sucedido. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 8 | Me critico a mí mismo. | X | | X | | X | | |
| 27 | Me echo la culpa de lo que ha sucedido. | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable []

Aplicable después de corregir [X]

No aplicable []

19 de Abril del 2023

LUIS FERNANDO RAMOS VARGAS
DNI: 42957579

.....
Firma del Experto

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO BREVE DE AFRONTAMIENTO COPE-28

Apellidos y nombres del juez validador: Luis Alberto Taype Huarca

Criterios:

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es importante y apropiado para incluirlo en la dimensión del constructo.

Claridad: Se comprende fácilmente y se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

Suficiencia: Se refieren a los ítems que pertenecen a una dimensión y que permiten la medición de la misma.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems con una “X” según corresponda:

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
|----|--|--------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|--------------------|
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| | SUBESCALA 1. Afrontamiento activo: Iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos eliminar o reducir al estresor. | | | | | | | |
| 2 | Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy | X | | X | | X | | |
| 10 | Tomo medidas para intentar que la situación mejore. | X | | X | | X | | |
| | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |

| | | | | | | | | |
|--|--|--------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|--------------------|
| SUBESCALA 2. Planificación: Pensar acerca de cómo afrontar al estresor. Planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar. | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 6 | Intento proponer una estrategia sobre qué hacer. | X | | X | | X | | |
| 26 | Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 3. Apoyo social: Procurar ayuda, consejo, información a personas que son competentes acerca de lo que debe hacer. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer | X | | X | | X | | |
| 28 | Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 4. Apoyo emocional: Conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 9 | Consigo apoyo emocional de otros. | X | | X | | X | | |
| 17 | Consigo el consuelo y la comprensión de alguien. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 5. Autodistracción: Concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades, para tratar de no concentrarse en el estresor. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 4 | Recurso al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|--|---|--------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|-------------------------------------|
| 22 | Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 6. Desahogo: Aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 12 | Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables. | X | | X | | X | | |
| 23 | Expreso mis sentimientos negativos. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 7. Desconexión conductual: Reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 11 | Renuncio a intentar ocuparme de ello. | X | | X | | X | | |
| 25 | Renuncio al intento de hacer frente al problema. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 8. Reevaluación positiva: Buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 14 | Intento verlo con otros ojos, para hacer que parezca más positivo. | X | | X | | | X | Veo las cosas de forma más positiva |
| 18 | Busco algo bueno en lo que está sucediendo. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 9. Negación: Negar la realidad del suceso estresante. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |

| | | | | | | | | |
|---|--|--------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|--------------------|
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 5 | Me digo a mí mismo “esto no es real”. | X | | X | | X | | |
| 13 | Me niego a creer que haya sucedido. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 10. Aceptación: Aceptar el hecho de lo que está ocurriendo, de que es real. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 3 | Acepto la realidad de lo que ha sucedido. | X | | X | | X | | |
| 21 | Aprendo a vivir con ello. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 11. Religión: La tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 16 | Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales. | X | | X | | X | | |
| 20 | Rezo o medito. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 12. Uso de sustancias: Significa tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 15 | Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor. | X | | X | | X | | |
| 24 | Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 13. Humor: Hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 7 | Hago bromas sobre ello. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|--|---|-------------|----|------------|----|----------|----|-------------|
| 19 | Me río de la situación. | X | | X | | X | | |
| SUBESCALA 14 Autoinculpación: Criticarse y culpabilizarse por lo sucedido. | | Pertinencia | | Relevancia | | Claridad | | Sugerencias |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 8 | Me critico a mí mismo. | X | | X | | X | | |
| 27 | Me echo la culpa de lo que ha sucedido. | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems que inician con el verbo “intentar” parecen ser poco claros debido a que no dan cuenta de la certeza de la acción a diferencia de los otros verbos utilizados. Debido a esto se recomienda evitar utilizar verbos compuestos “intento ver” por verbos simple “veo” para evitar la confusión.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

05 de julio del 2023



.....
Firma del Experto