

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Estrategias de Afrontamiento frente al estrés académico en Estudiantes de Artes Plásticas Durante la
Covid-19

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología que presenta

Ketty Mariella Miranda Mejía

Asesora

Gloria Margarita Gutiérrez Villa


Lima, 2026

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Gloria Margarita Gutiérrez Villa, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “Estrategias de Afrontamiento frente al estrés académico en Estudiantes de Artes Plásticas Durante la Covid-19”, de la autora Ketty Mariella Miranda Mejía, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 20/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 20 de febrero del 2026.

Apellidos y nombres de la asesora: Mg. Gutiérrez Villa, Gloria Margarita	
DNI: 46128006	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8684-5068	

Resumen:

El objetivo principal de la presente investigación es identificar y caracterizar las estrategias de afrontamiento usadas por los y las estudiantes de artes plásticas antes y durante la Covid-19 frente a problemas académicos. Mientras que algunos objetivos secundarios son comparar las diferencias en ambos momentos, y observar si la práctica de artes plásticas puede servir como una estrategia de afrontamiento. Para ello, se entrevistaron a siete estudiantes de diferentes especialidades (pintura, escultura y grabado) a quienes se les preguntó sobre los problemas con los que solían lidiar en el ámbito académico y que acciones concretas realizaban para manejarlos tanto antes como después de la pandemia. Luego, estas acciones se clasificaron en dos grupos estrategias enfocadas en la emoción (Alejarse de la situación estresante y enfocarse en regular las emociones) y el problema (Acudir a otros, realizar un esfuerzo cognitivo para solucionar un problema y realizar acciones concretas para solucionar un problema). Los resultados mostraron que los alumnos usaban ambos tipos de estrategias, a menudo combinadas. Del mismo modo, se halló que durante la pandemia se usaron más ciertas estrategias como la de realizar un esfuerzo cognitivo para solucionar un problema y la de alejarse de la situación estresante. Finalmente, se observó que ciertas estrategias empleadas sí se vinculaban con la práctica de artes, entre ellas estaban la de enfocarse en regular las emociones y alejarse de la situación estresante.

Palabras claves: estrés, estrategias de afrontamiento, estudiantes universitarios, artes plásticas, Covid 19

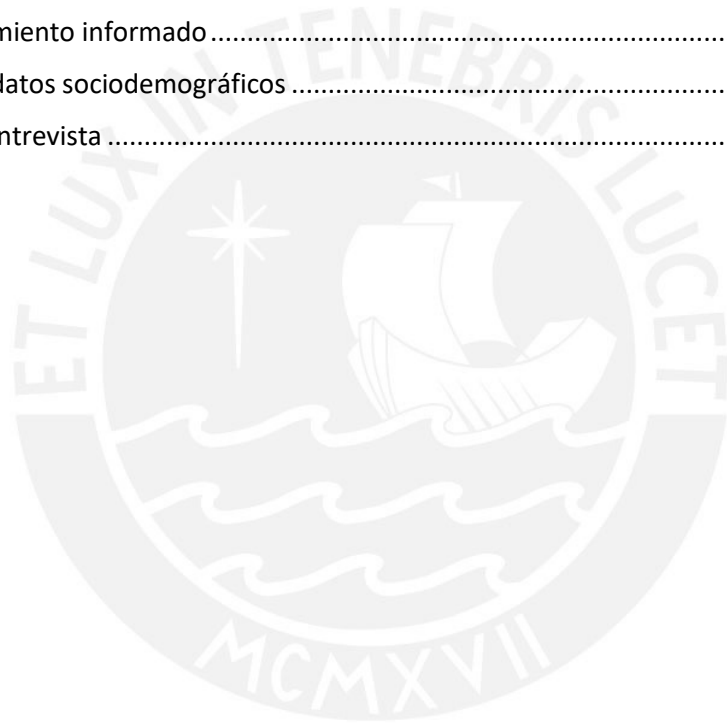
Abstract:

The main objective of this investigation is identify and characterize the coping strategies used by students of plastic arts before and after Covid 19 to manage academic problems. While other objectives are compare the differences between both moments, and observe if the practice of plastic arts could work as coping strategies. To fulfill these objectives, seven students of different specialties of plastic arts were interviewed, they were asked about the problems they have to face in the academic field and how they deal with these problems, what specific actions they realize to manage them before and during the Covid 19. Then, these actions were classified in two groups, emotion focused (distancing from the stressful source and focused on the emotional regulation) and problem focused (Ask others for help, realize a cognitive effort to solve a problem and concrete actions to solve a problem). The results show that students use both types of strategies, usually combined. Similarly, it was discovered that during the Covid 19 some strategies were more used than others such as realize a cognitive effort to solve a problem and distancing from the stressful source. Finally, it was observed that some strategies were positively related with the practice of plastic arts, these include strategies such as focused on emotional regulation and distancing from the stressful source.

Key words: stress, coping strategies, university students, plastic arts, Covid 19

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	14
Participantes.....	14
Técnicas de recolección de información	15
Procedimiento	16
Análisis de la información.....	18
Resultados y discusión.....	20
Referencias	43
Apéndices	55
Apéndice A: Consentimiento informado.....	55
Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos	56
Apéndice C: Guía de entrevista	57



Introducción

El *estrés* es un estado de tensión producto de la evaluación que el individuo realiza sobre su entorno, cuando el entorno se percibe amenazante y el individuo considera que cuenta con escasos recursos para afrontarlo, genera una respuesta denominada *estrés* (Barra, 2003). El *estrés* puede afectar a las personas en cualquier etapa de su vida y ocurrir en los diferentes entornos donde se desenvuelve el individuo (Apaza et al., 2020). El presente trabajo se centrará en el *estrés* surgido en el entorno educativo, producto de las demandas académicas, denominado *estrés académico*, pues es en este ámbito en el que se presentan más problemas por *estrés* en los y las jóvenes (Cassaretto et al.; 2003). Este puede darse en cualquier nivel educativo, pero es especialmente elevado en estudiantes universitarios/as (Berrio y Mazo, 2011; Estrada et al., 2021; González; 2020; Orlandini 1999, como se cita en Barraza, 2004).

En relación a ello, estudios realizados en países latinoamericanos como Chile, Colombia, Ecuador y México revelan una elevada prevalencia de *estrés* en esta población, que alcanza niveles moderados o altos en más del 67% de los casos (Álvarez-Silva et al., 2018; Castillo et al., 2018; Herrera y Moletto, 2014; Silva-Ramos et al., 2020; Santos, 2017). Y en Lima-Perú, Bedoya-Lau et al. (2014) halló que el 77.54% de los y las estudiantes universitarios/as encuestados/as reconoció sufrir de *estrés académico*; y Venancio (2018), que el 81.2%, presentaron niveles medios, altos o muy altos de *estrés académico*.

Cabe destacar que el ingreso a la educación superior suele coincidir con las etapas de desarrollo de adolescencia tardía y adultez temprana. Esta etapa se caracteriza por venir acompañada de una serie de cambios a nivel físico, psicológico y social, que podrían incrementar el *estrés* de los y las estudiantes. Estos cambios físicos en el cerebro, pueden tener un impacto en el ámbito psicológico. Por ejemplo, hay una sobre activación del sistema límbico; mientras que la corteza pre frontal todavía no termina de madurar, lo cual dificulta la gestión emocional (Ruiz, 2023). Asimismo, hay un nivel más elevado de cortisol, lo que genera mayores niveles de ansiedad; y la tetrahidropregnanolona, una hormona que se libera en situaciones de *estrés* y tiene un efecto sedante en los y las adultos/as, agudiza la ansiedad en los y las adolescentes (Bueno, 2022).

Mientras, en el aspecto social, en esta etapa los y las jóvenes asumen nuevos retos como el desarrollo de su identidad, y el logro de la independencia, para lo cual deben tomar importantes decisiones y asumir nuevas responsabilidades, principalmente académicas (Arnett, 2008; Arnett, 2015; Barrera-Herrera y Vinet, 2017; Cassaretto et al., 2003; Frydenberg y Lewis, 1993; Gaete, 2015; Harter, 2006; Oliva, 2014a; Oliva, 2014b; Sigelman y Rider, 2017; Steinberg, 2006). Específicamente, en el caso de los y las estudiantes universitarios/as el ingreso a la universidad implica nuevas demandas académicas, como la sobrecarga de trabajos y las evaluaciones; personales, como la adaptación a un nuevo entorno y la auto evaluación personal; y sociales, como los cambios en las redes de apoyo y las evaluaciones de padres y profesores (Berrio y Mazo, 2011; García-Ros et al., 2011). Sumado a ello, la pandemia sumó retos como problemas de conectividad, percepción de mayor carga académica, carencia de aparatos electrónicos, cambio en la metodología de enseñanza, percepción desfavorable de la nueva modalidad, continua exposición a aparatos electrónicos, sensación de menor acompañamiento, entre otros (Estrada et al., 2021; Lovón y Cisneros, 2020).

En relación a ello, González (2020) halló que el 35% de los y las participantes no contaban con una computadora personal o acceso estable a internet. Un 28% manifestó sentirse insatisfecho con la labor de sus docentes. Y, solo un 12% expresó haber podido adaptarse con facilidad a la modalidad virtual, mientras que el resto expresó sentir malestar en distintos grados, lo que indica un aumento de estrés académico. Él también señala que los niveles de estrés académico son diferentes al inicio y durante la pandemia. Al inicio, abril de 2020, un 15% aproximadamente de los y las participantes, afirmaron sentir un alto nivel de malestar; mientras que, en septiembre de 2020, un mayor número, 25 % aproximadamente, reportó sentir lo mismo.

Asimismo, Estrada et al. (2021), halló que durante la pandemia casi el 85% de los y las participantes presentaron niveles altos y moderados de estrés académico. Mientras que Lovón y Cisneros hallaron que un 54% de los y las participantes expresó sentir estrés académico; un 84%, que el cambio a las clases virtuales afectó su salud mental; y un 92 %, percibir un incremento de la carga académica. Estos resultados muestran un incremento del estrés académico tras el paso a la modalidad virtual, lo cual es importante, pues el estrés tiene consecuencias negativas en la salud y rendimiento académico de los y las estudiantes universitarios/as.

A nivel físico, genera dolores de cabeza, enfriamiento de extremidades, incremento del ritmo cardiaco y la respiración, fatiga y alteraciones de sueño; a nivel psicológico, depresión, ansiedad, preocupación, irritabilidad, nerviosismo, bloqueos mentales, pérdida de memoria y pérdida de interés en los estudios (Apaza et al., 2020). Y a nivel comportamental, aislamiento, cambios en los hábitos alimenticios y mayor conflictividad (Estrada et al., 2021). Todo ello, afecta su rendimiento, su relación con los demás, su bienestar físico y emocional, y su calidad de vida (Cassaretto et al., 2003).

Cabe destacar que, si bien la pandemia afectó a todos los y las estudiantes universitarios/as, lo hizo de forma especial a los de artes, pues muchos de sus cursos son prácticos y fue difícil adaptarlos a la modalidad virtual (Turiaci, 2020). Por ello, inicialmente, instituciones como la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (2020a) optaron por postergar las clases, recién posteriormente, se trató de adaptar los contenidos de los cursos a la modalidad virtual. Este cambio generó mucha preocupación y estrés en los y las estudiantes, como puede evidenciarse en sus comentarios en las páginas de Facebook de la universidad (Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes, 2020b). Por ello, es importante analizar cómo los y las estudiantes de artes afrontaron esta situación.

Esto es particularmente interesante en su caso, pues diversos autores afirman que la práctica de artes reduce los niveles de estrés (Lehikoinen, 2017; Serrano, 2006; Calderón et al., 2017). Por ejemplo, Páez (2019) y Vanegas-Farfano et al. (2017) hallaron que tras una sesión de actividad artística se redujeron los niveles de estrés de los y las participantes, así como la experimentación de emociones negativas. También, parece contribuir al bienestar emocional y la experimentación de emociones positivas, es así que, en un estudio de Calderón-Garrido et al. (2017) un 44.2% de los y las encuestados/as afirmó que el arte siempre puede contribuir a mejorar el estado anímico de las personas; y un 21.2% prefirieron las actividades artísticas como medio para aumentar su bienestar, al considerarlas un medio eficaz para ello. Y, Arbeláez et al. (2012) observó que tanto estudiantes de arte como de otras carreras vinculan el arte con la experimentación de placer o de admiración, sentimientos agradables que surgirían a partir de la percepción de la belleza de la obra artística.

Otros autores también afirman que las artes pueden contribuir al desarrollo de estrategias de afrontamiento a través del desarrollo de habilidades individuales y sociales, que sirven como recursos de afrontamiento que, a su vez, contribuyen al afrontamiento del estrés (Barra, 2003; Cassaretto et al., 2003; Delongis et al., 1998; Dumas y Aranguren, 2013).

En esa línea, Reynolds (2000) halló en su estudio que la práctica de actividades artísticas permitió a las participantes del mismo mostrar habilidades y experimentar sentimientos de control y maestría, lo que fortaleció su autoestima, aumentó su confianza y les permitió sentirse más capaces de afrontar una situación estresante. También, les permitió aumentar su apoyo social al servirles como medio para socializar con personas que compartían sus intereses o mostraban curiosidad por sus productos. También, les permitió fortalecer vínculos que ya tenían, al compartir sus productos con sus seres queridos.

La práctica del arte también podría favorecer la resolución de problema al fomentar la creatividad, lo que podría aumentar la capacidad del individuo de pensar en diferentes soluciones (Winner et al., 2014). En esa línea, Sheldon (1995) halló en un estudio que los y las estudiantes de educación superior considerados/as creativos/as se sentían más capaces y confiados para manejar un conflicto. Esto podría deberse a que con su creatividad podían encontrar y pensar en más soluciones para resolver un problema (Alzate y Samacá, 2016).

En relación a ello, Reynolds (2000) halló que las participantes que realizaban actividades artísticas solían contar con estrategias novedosas de afrontamiento, que podían implicar realizar estas mismas para lidiar con el estrés. Esto coincide con lo que dicen autores como Vanegas-Farfano et al (2017) quien afirma que la realización de actividades artísticas puede funcionar como una estrategia de afrontamiento. Mientras que Arbeláez et al. (2012) halló que los y las estudiantes encuestados/as, entre quienes se incluían estudiantes de artes, consideraban que el arte les había ayudado a adaptarse a distintas situaciones y les había hecho la vida más fácil. Esto parece indicar que lo usaban como estrategia de afrontamiento ante situaciones de estrés. Para comprender mejor cómo ocurre ello, primero, se revisarán algunos conceptos.

El *afrontamiento* es el proceso usado para manejar una demanda percibida como excedente a los recursos, se basa en los aprendizajes conductuales previos del individuo e implica usar un conjunto de acciones

que pueden ir modificándose de acuerdo a las circunstancias y el progreso de la situación, así como a las evaluaciones del individuo sobre su efectividad (Barra, 2003; Lazarus y Folkman, 1987). Requiere de un esfuerzo cognitivo y conductual consciente dirigido al manejo de las demandas más allá de los resultados, pues lo importante es que estos esfuerzos realizados tengan un propósito; sin embargo, cuando se realiza de forma adecuada disminuyen la tensión (Folkman y Moscovitz, 2004; Lazarus y Folkman, 1984). En ese sentido, podría decirse que el afrontamiento es la capacidad de la persona para lidiar con los problemas de la vida, recuperar el equilibrio emocional y alcanzar su mayor potencial dentro de lo posible, ya sea solucionando el problema o acomodándose a la situación (Frydenberg, 2017; Scafarelli y García, 2010).

Este es influido por la personalidad del individuo y el contexto (Berrio y Mazo, 2011). En esa línea, los *estilos de afrontamiento* son las predisposiciones personales que presentan los individuos para manejar las demandas de su entorno de una determinada manera (Cassaretto et al., 2003). Ello genera que usen de forma más estable ciertas estrategias.

La *estrategia* es un plan de acción que permite manejar un asunto de la forma más óptima, con un objetivo específico en mente (Maldonado et al., 2017; Ronda, 2020). Es el medio que se seguirá para alcanzar dicho objetivo e implica tres cosas, la determinación de los objetivos, la elección de las acciones a seguir y la asignación de los recursos necesarios para ello (Contreras, 2013; Ruíz, 2023). Por ello, *las estrategias de afrontamiento* pueden definirse como las acciones específicas y concretas empleadas por el individuo para hacer frente a una situación de estrés e intentar manejarla de la forma más óptima, usando recursos cognitivos y conductuales (Berrio y Mazo, 2011; López y Vélez, 2018). Estos pueden verse influenciados por los estilos de afrontamiento del individuo o por el contexto (Lazarus, 1993a).

Según Lazarus y Folkman (1987; Folkman, 2010), estos estilos se pueden clasificar en dos tipos. El enfocado en el problema que implica realizar acciones concretas para modificar la relación entre el individuo y su entorno y solucionar el problema; este incluye las estrategias de confrontación, planificación y búsqueda de apoyo social. Mientras que el enfocado en la emoción implica modificar la forma en que una situación es

percibida para así regular las emociones causadas por la misma; e incluye las estrategias de distanciamiento, autocontrol, reevaluación positiva, aceptación de la responsabilidad y escape-evitación.

Otro modelo existente es el de Frydenberg y Lewis (1993; 1996) quienes proponen una clasificación de tres estilos. El primero, resolver el problema, implica trabajar de forma activa para solucionar el problema, mientras se permanece relajado y socialmente conectado; incluye estrategias como concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia y distracción física. El segundo, referencia hacia los otros, implica compartir las preocupaciones con otros y buscar su apoyo; incluye estrategias como buscar apoyo social, apoyo espiritual, apoyo profesional y acción social. El tercero, afrontamiento no productivo, se asocia con estrategias evitativas que disminuyen temporalmente la tensión; incluye estrategias como preocuparse, hacerse ilusiones, ignorar el problema, auto inculparse, falta de afrontamiento, reservarlo para sí y reducción de la tensión.

Con respecto a la funcionalidad o disfuncionalidad de estas estrategias; Lazarus y Folkman (1984; 1987; Lazarus 1993b) señalan que no hay estrategias que sean intrínsecamente funcionales o disfuncionales, sino que lo que determinará su funcionalidad serán el contexto y las circunstancias en que sean empleadas. Aunque sí indican que hay estrategias que generalmente suelen ser adaptativas, como la planificación y la reevaluación positiva, mientras que hay otras que por lo general no, como el distanciamiento. Sin embargo, puede haber excepciones. Por ejemplo, frente a un examen, en el momento previo a la evaluación es más efectivo que el alumno utilice estrategias como la planificación, pero después de este el distanciamiento sería más útil para manejar el estrés mientras se espera el resultado del examen. Identificar correctamente el grado de control del individuo permitirá usar estrategias más productivas. Es por ello que, si la situación generadora de estrés se puede modificar será mejor usar estrategias enfocadas en el problema, mientras que en caso contrario sería mejor usar estrategias enfocadas en la emoción (Barra, 2003). Por ello, Lazarus y Folkman destacan la importancia del uso flexible de estrategias de afrontamiento orientadas al problema y a la emoción, pues cada una cumple su función y en determinadas situaciones es más adaptativo usarlas (Folkman y Moskowitz, 2004).

Por otro lado, Frydenberg y Lewis (1991; 1993; 2000) sí hacen una diferenciación entre estrategias adaptativas y desadaptativas, incluso denominan uno de sus estilos como no productivo y dentro de este incluyen estrategias que empíricamente se asocian con un afrontamiento disfuncional, ya que suelen venir acompañadas de la sensación de no estar afrontando y a menudo llevan al sujeto a retirarse de la situación de estrés, lo cual no soluciona el problema. Cabe destacar que no indican que haya estrategias intrínsecamente disfuncionales, pero sí enfatizan que hay un grupo de estrategias que, empíricamente, suelen relacionarse con resultados poco favorables, e incluso consecuencias negativas y perjudiciales para el individuo.

Pese a ello, se considera que todos los estilos pueden ser adaptativos dependiendo del contexto, pues todos pueden ser útiles en determinadas situaciones y se complementan (Lazarus 1993b; Cassaretto et al., 2003). Por ejemplo, frente a situaciones que no se pueden modificar, conviene usar estrategias enfocadas en la emoción, pues las enfocadas en el problema no ayudarán y podrían frustrar más al individuo (Lazarus y Folkman, 1987). Incluso en situaciones modificables es necesario que el individuo primero regule emociones como la preocupación, ansiedad y enojo, que pueden intervenir en el afrontamiento, y para ello sirven las estrategias enfocadas en la emoción (Frydenberg, 2017; Frydenberg y Lewis, 1997). Que el individuo recupere su equilibrio emocional podría contribuir a que su percepción se amplíe y su creatividad se estimule, lo que puede facilitar el uso de otras estrategias, quizás más enfocadas en el problema.

También, se considera que los estilos de “resolver el problema”, “referencia a otros” y “no productivo” de Frydenberg y Lewis son todos importantes, pues todos cumplen su función y pueden ser útiles en determinado momento. Cabe destacar que Frydenberg y Lewis (1993; 2000) reconocen que incluso el estilo no productivo sirve frente a situaciones que generan estrés para amortiguarlo por un corto periodo de tiempo, así como para brindarle oportunidad al individuo de acumular recursos que luego le permitan afrontar dicha situación. Esto coincide con lo señalado por Amarís et al. (2013) de que el estilo evitativo, parecido al no productivo, es útil frente a situaciones en las que se opta por aplazar el afrontamiento para primero ordenarse y acumular recursos que luego permitan afrontar la situación. El único momento en que la evitación se vuelve negativa es cuando impide que el individuo use otras estrategias más productivas (Lazarus 1993b).

Por todo ello, en el presente estudio se considera que todas las estrategias de afrontamiento son útiles, pues todas cumplen una función, y se complementan. Por ello, lo que se fomenta es la flexibilidad de afrontamiento, es decir, la capacidad del individuo de usar distintos tipos de estrategias de afrontamiento de acuerdo al contexto (Folkman y Moscovitz, 2004). Cabe destacar que la etapa de desarrollo de la adolescencia puede influir en los estilos y estrategias de afrontamiento usados. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento abstracto, permite el uso de distintas habilidades cognitivas que abarquen diferentes niveles de pensamiento concreto y abstracto, esto podría contribuir al posible uso de estrategias que implique un mayor esfuerzo cognitivo como la planificación o búsqueda de soluciones (Papalia, 2012). Sin embargo, como el cerebro aún se encuentra en desarrollo y la parte pre frontal será la última en madurar, puede ser que no predomine el uso de estas estrategias, que implican un mayor uso de las funciones ejecutivas (Muñoz, 2017; Ruíz, 2023).

Según autores como Seiffge-Krenke durante la adolescencia tardía hay un mayor uso de estrategias enfocadas en el problema (1995, como se cita en Cassaretto et al, 2003). Mientras que Frydenberg y Lewis (2000) hallaron un predominio del uso del estilo no productivo en adolescentes tardíos. Sin embargo, en general, lo que se espera es que, con el paso del tiempo, el proceso de afrontamiento se vuelva cada vez más efectivo y realista (Muñoz, 2017). Asimismo, Cassarretto et al. (2003) halló un mayor uso de estrategias como la reinterpretación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación en un grupo de estudiantes universitarios/as de entre 19 a 25 años frente a los problemas en general. Y, frente a problemas académicos, halló un mayor uso de estrategias como la planificación y el desentendimiento mental. Así puede verse un uso tanto de estrategias enfocadas en el problema, como estrategias enfocadas en la emoción.

También, la práctica de artes plásticas puede influir en los estilos de afrontamiento utilizados, al contribuir al desarrollo de habilidades como la expresión, comprensión y regulación de emociones, la creatividad, agudeza visual y visualización, reflexión y análisis, tolerancia a la frustración y perseverancia (Vanegas-Farfano et al., 2017; Winner et al., 2014). Así como al desarrollar recursos de afrontamiento como una mayor confianza, apoyo social y habilidades de resolución de problemas (Alzate y Samacá, 2016; Delongis et al., 1998; Dumas y Aranguren, 2013).

Esta mayor confianza en personas que realizaban una actividad artística se observó en un estudio de Reynolds (2000). Él explica que esta mayor confianza puede surgir producto de la experimentación de sentimientos de control y maestría al mostrar y mejorar habilidades individuales mediante el arte. Asimismo, en algunos estudios citados por Winner et al. (2014) se halló que estudiantes de distintas artes como música, artes visuales y teatro, experimentaban más confianza, autoeficacia y mejor auto concepto, respectivamente. Mientras que estudiantes de danza experimentaban las tres cosas en mayor medida. Esa mayor confianza también favorece la aparición de creencias de control, lo cual se asocia con un afrontamiento más enfocado al problema, pues el que una persona se sienta capaz y que perciba que una situación estresante se puede modificar influye en que esté más dispuesta a afrontarla de forma activa, con acciones que tengan el objetivo de cambiarla (Ellis y Grieger, 1990; Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus y Folkman, 1987).

Respecto a la mayor tolerancia a la frustración y la perseverancia, autores como Winner y Cooper señalan que las artes contribuyen al desarrollo de estas actitudes (2000, como se cita en Winner et al., 2014). Y, en algunos estudios citados por Winner et al. (2014) con estudiantes de danza y música se halló una mayor perseverancia, incluso en tareas no relacionadas con la actividad artística. Esto podría deberse a que los y las docentes de educación artística fomentan en sus estudiantes una actitud de persistencia y compromiso, así como de tolerancia a la frustración. Estas actitudes a su vez pueden ser fomentadas al tener una creencia de control, pues si el individuo considera que sí tiene la capacidad de modificar una situación es más probable que esté dispuesto a perseverar; y el evaluar una situación de forma positiva se relaciona con un afrontamiento más activo y orientado al problema (Ellis y Grieger, 1990; Lazarus y Folkman, 1984).

Asimismo, según Winner et al. (2014) la práctica de artes, especialmente las visuales, se relacionan con una mayor *agudeza visual*, una mirada minuciosa y atenta que busca cambiar la forma en que los objetos son percibidos y ser novedosa. En su investigación, cita estudios en los cuales se halló como esta capacidad de observación pudo transferirse a otras áreas como la observación de imágenes científicas, en un grupo de niños, y la observación de imágenes de medicina, en uno de adultos. Esta iría acompañada de un razonamiento y análisis, pues los y las docentes de artes fomentan una actitud de reflexión en sus estudiantes, los animan a

hacerse preguntas y evaluar su progreso. Todo ello, podría fomentar el desarrollo del pensamiento visual y la capacidad de visualización lo que podría desarrollar la habilidad de resolución de problemas, pues esta observación cuidadosa, junto con la reflexión y el análisis podría inspirar diferentes ideas y acciones, lo que podría generar un mayor uso de estrategias orientadas al problema (Barra, 2003; Lazarus y Folkman, 1987).

También, se notó una mayor capacidad de visualización, en el sentido de sostener imágenes mentales. En un estudio citado por Winner et al. (2014) se halló que los puntajes en una prueba de razonamiento geométrico que requería de visualización, fueron mayores en un grupo de estudiantes de artes visuales que en quienes llevaban otra carrera. La visualización se relaciona con el imaginar diferentes posibilidades, lo que a su vez podría fomentar la creatividad. En relación a ello, el mismo autor citó estudios en los que se halló que los y las estudiantes de artes visuales, danza, teatro y educación multiartística obtuvieron puntajes más altos de creatividad. Esta mayor creatividad también podría verse influida por el hecho de que los y las docentes de artes fomentan una actitud de exploración y experimentación en sus estudiantes, animándolos a probar cosas nuevas y tomar riesgos. Y, según Navarro (2019) la creatividad se relaciona con un mayor uso de estrategias orientadas al problema como la búsqueda de información, comunicar el problema y solución activa.

La práctica de una actividad artística también puede contribuir a un mayor apoyo social, especialmente cuando se realiza en grupos, pues la práctica conjunta de una actividad artística fomenta la interacción y el trabajo en equipo (Reynolds, 2000). En esa línea, Winner et al. (2014) cita diversos estudios que parecen apoyar esta idea. Por ejemplo, en estudios con estudiantes de danza, halló que ellos mostraron una mayor competencia social, una menor agresión y mejores habilidades sociales. En otro, se halló que, tras la incorporación de clases de música en una clase, mejoró el clima social. Y, en otros, con estudiantes de teatro, que quienes practicaban esta actividad mostraban una mayor empatía, una mayor comunicación y una menor conducta delictiva. Este mismo autor también considera que los mismos docentes fomentan el trabajo en equipo en sus clases, así como la adquisición de habilidades sociales como la capacidad de hablar en público. Además, en un estudio realizado por Román y Klimenko (2015) se halló que los y las estudiantes de artes valoran mucho el apoyo social. Todo ello, podría influir en que usen estrategias de búsqueda de apoyo social.

Cabe destacar que, si bien pareciera que los y las estudiantes de artes suelen usar un afrontamiento más enfocado en el problema, la expresión y regulación emocional también es bastante fomentada por la práctica artística. En estudios citados por Winner et al. (2014) con estudiantes de teatro, se halló que este grupo solía tener una mejor comprensión e identificación de las emociones, y una mejor regulación emocional manifestada en una mayor capacidad para regular emociones positivas y un mejor manejo del estrés, lo que coincide con otros estudios (Arbeláez et al., 2012; Calderón-Garrido et al, 2017; Páez, 2019). También se observó que este grupo solía usar menos la estrategia de la supresión emocional, lo que podría deberse a que los y las docentes de artes fomentan la capacidad de expresión en sus estudiantes, y el teatro está bastante relacionado con la expresión de emociones. Sin embargo, otros autores también señalan que el arte en general contribuye a una mayor expresión de las emociones (Alzate y Samacá, 2016; Dumas y Aranguren, 2013; Vanegas-Farfano et al., 2017). Por todo ello, se espera que los y las estudiantes de artes plásticas utilicen tanto estrategias enfocadas en el problema como en la emoción (Muñoz, 2017).

Relacionado con todo lo descrito, el presente estudio se centrará en el concepto de estrategias de afrontamiento, pues su objetivo es obtener información específica y detallada sobre cómo los estudiantes de artes plásticas lidian con las demandas académicas, es decir, qué acciones concretas realizan para manejarlas. Además, existe una mayor bibliografía sobre este tema, lo que enriquecerá la discusión de resultados. También se escogió este concepto, pues como ya se explicó anteriormente algunos autores consideran que la práctica de actividades artísticas puede servir como una estrategia de afrontamiento. Específicamente, según Vanegas-Farfano et al. (2016; 2017) como una de enfoque en el problema o de distracción. El primero ocurriría cuando el individuo busca representar la situación estresante en la obra artística, momento durante el cual podría reflexionar en el problema y pensar en una solución, lo que se vincula con la estrategia de concentrarse en el problema de Frydenberg y Lewis (1997). El segundo ocurriría cuando el individuo busca realizar una actividad artística con el objetivo de dirigir su atención a algo distinto al estresor para reducir su malestar emocional, como una forma de escape, lo que se vincula con la estrategia de afrontamiento de buscar diversiones relajantes de Frydenberg y Lewis (Gutiérrez, 2014).

Con respecto a las estrategias de afrontamiento empleadas por los y las estudiantes universitarios/as, se halló que algunas de las más usadas, en diferentes lugares, incluido Lima-Perú, son las de búsqueda de apoyo social, reevaluación positiva y estrategias de afrontamiento activas como confrontación, planificación, esforzarse, entre otros (Alba et al., 2013; Cabrera, 2019; Castaño y León, 2010; Gonzales y Sutta, 2014; Huicho, 2020; Morales, 2018; Muñoz, 2017; Scafarelli y García, 2010). Incluso durante la pandemia predominó el uso de la reevaluación positiva y estrategias de afrontamiento activo. En cuanto a las estrategias de afrontamiento usadas por los y las estudiantes de artes, específicamente, solo se encontró un estudio realizado con estudiantes de artes plásticas en el cual se halló un predominio del uso de estrategias enfocadas en la emoción como la expresión emocional abierta, la auto focalización negativa, y la reevaluación positiva (Muñoz, 2017). Es por ello, que el siguiente estudio también se enfocará en estudiantes de artes plásticas. De esa forma también se contará con una población más específica.

A partir de todo ello, surge la pregunta: ¿Cómo son las estrategias de afrontamiento de los y las estudiantes de artes plásticas? Esta pregunta es interesante pues según la literatura revisada la práctica de artes plásticas es un factor protector contra el estrés e incluso puede funcionar como una estrategia de afrontamiento (Alzate y Samacá, 2016; Dumas y Aranguren, 2013; Lehtikoinen, 2017; Serrano, 2006; Vanegas-Farfano et al., 2017). Por ello, el objetivo del siguiente estudio es identificar y caracterizar las estrategias de afrontamiento usadas por los y las estudiantes de artes antes y durante la Covid-19. También, se observará si la práctica de artes plásticas puede servir como una estrategia de afrontamiento, y se compararán las estrategias de afrontamiento usadas por los y las estudiantes antes y durante la pandemia.

Se considera que este estudio es relevante debido a que la pandemia trajo consigo mayores niveles de estrés académico, lo cual afectó el bienestar y calidad de vida de los y las estudiantes universitarios/as (Lovón y Cisneros, 2020; González, 2020). Frente a ello, es importante comprender qué estrategias, emplearon para manejar estas nuevas demandas. Además, un correcto afrontamiento permite manejar las tensiones y el estrés, así como recuperar el equilibrio emocional y desarrollar una mayor resiliencia, lo cual es especialmente importante para ellos y ellas, pues al comenzar sus carreras estarán expuestos a más circunstancias que

podrían elevar sus niveles de estrés (Cassaretto et al., 2003; Frydenberg, 2017; Scafarelli y García, 2010). Por ello, es importante que aprendan a manejar el estrés y regular sus emociones, para disminuir su riesgo de mortalidad y morbilidad, y mantener su salud, bienestar y productividad.

Es así que, una investigación sobre este tema podría contribuir a realizar futuras intervenciones para mejorar sus estrategias de afrontamiento. También, se podrá ver si las artes plásticas pueden servir como una estrategia de afrontamiento, lo que podría servir para el diseño de futuras intervenciones que usen la práctica de artes plásticas como medio para manejar el estrés. Asimismo, se podrá observar las diferencias entre las estrategias de afrontamiento empleadas por los y las estudiantes de artes plásticas antes y durante la pandemia, lo que permitirá tener una visión más completa de cómo ellos y ellas manejan los diferentes problemas y cambios de circunstancias que se les presenten. Aparte de ello, casi no se han realizado estudios sobre este tema en el Perú, por lo que este estudio brindará información nueva.

El presente trabajo siguió una metodología cualitativa, pues buscó comprender de forma profunda y detallada la experiencia de los y las participantes para así identificar sus estrategias de afrontamiento, pues al haberse realizado pocos estudios sobre este tema, se consideró que esta metodología brindaría información más detallada (Pistrang y Barker, 2012). Asimismo, según la clasificación mencionada por Noblega et al (2020) se siguió una ontología constructiva y partió de la premisa de que la realidad se va construyendo a partir de la interacción entre individuo y ambiente. Por ello, se buscó explorar las estrategias de afrontamiento que los y las estudiantes de artes plásticas han ido construyendo para responder a sus demandas académicas. También, se siguió una epistemología fenomenológica, al buscar comprender a partir de la experiencia subjetiva de los y las participantes las estrategias de afrontamiento que emplearon y el efecto que estas han tenido en ellas y ellos. Finalmente, se siguió un enfoque temático, caracterizado por identificar y describir las ideas centrales de la información recolectada, y a partir de ellas formar categorías o temas. Específicamente, se usó la técnica del análisis temático inductivo, pues el esquema de clasificación se formó a partir de la información recolectada en la investigación (Braun y Clarke, 2006).

Método

Participantes

El grupo de participantes estuvo compuesto por siete estudiantes de artes plásticas de una universidad privada de Lima. Sus datos principales se encuentran en la Tabla 1. Los criterios de inclusión fueron ser mayor de edad y contar con estudios antes y durante la pandemia para así poder contrastarlos. El contacto inicial se realizó a partir de un contacto de la investigadora, quien actuó como intermediario para comunicarse con algunos/as estudiantes a través de redes sociales como Facebook y WhatsApp. Asimismo, después de entrevistar a los contactos, se les preguntó si conocían a alguien más que pudiera estar interesado en participar de la investigación. De esa forma, se obtuvo nuevos contactos a los cuales también se entrevistó, y se pudo acceder a un mayor número de participantes. Es así que se accedió a los participantes por un muestreo de bola de nieve (Sandoval, 1996). Cabe resaltar que el número de participantes se determinó por el número de personas que se logró contactar a través del contacto de la investigadora y los y las participantes.

Tabla 1

Datos de los participantes

N°	Nombre*	Sexo	Especialidad	Edad	Ciclo
P1	María	M	Pintura	20-24	10-12
P2	Nina	M	Escultura	20-24	7-9
P3	Diana	M	Escultura	20-24	7-9
P4	Alejandro	H	Pintura	25-29	10-12
P5	Paula	M	Escultura	20-24	7-9
P6	Renzo	H	Grabado	25-29	10-12
P7	Sandra	M	Grabado	25-29	7-9

*Se usaron seudónimos

En relación a los aspectos éticos, se tomaron en cuenta los principios bioéticos de autonomía, beneficencia y no maleficencia (Almiñaque et al., 2002). Para el primero, antes de realizar la entrevista, se solicitó el consentimiento de los y las participantes a través de un formulario de Google Forms (ver Apéndice A). Cabe destacar que en este también se les pidió permiso para grabar las entrevistas. Para el segundo y el

tercero, se informó a los participantes que, si sentían incómodos con alguna pregunta, podían negarse a responderla y retirarse en cualquier momento. Además, en caso lo desearan la entrevistadora también podría contactarlos con un especialista de psicología.

Asimismo, con el fin de garantizar la confidencialidad de la información recolectada se utilizaron pseudónimos (APA, 2020). Cabe destacar que, durante la entrevista, los y las participantes siempre tuvieron la libertad de brindar la entrevista con la cámara encendida o apagada, dependiendo de su comodidad, así como las facilidades de conectividad con las que contaban. Mientras que la entrevistadora sí se aseguró de tener activada su cámara a lo largo de todo el proceso para la comodidad del o la entrevistado/a.

Técnicas de recolección de información

Para el presente estudio, se utilizó una entrevista semi estructurada virtual, caracterizada por la inclusión sistemática de ciertas preguntas orientadas al tema de investigación, a las cuales se puede sumar otras según el desarrollo de la conversación (Hernández et al., 2014). Se consideró pertinente su uso, porque permitió identificar las estrategias que los y las estudiantes solían emplear para afrontar diferentes problemas, así como obtener información más completa, profunda y detallada, lo cual permitió cumplir el objetivo del estudio de comprender las estrategias de afrontamiento utilizadas por los y las estudiantes de artes plásticas.

Para ello, se elaboró una guía de entrevista a partir de la revisión bibliográfica realizada. También, se contó con una ficha de datos sociodemográficos, en la cual se incluyó información de los y las participantes, como su edad, sexo, lugar de residencia, universidad, especialidad, año en el que comenzó sus estudios y el ciclo que se encuentra cursando actualmente (ver Apéndice B). La guía de entrevista contó con dos ejes: clases antes de la pandemia y clases durante la pandemia (ver Apéndice C). El primero buscó identificar las situaciones académicas estresantes con las que los y las estudiantes lidiaban antes de la pandemia, así como las estrategias de afrontamiento que usaban; mientras que el segundo buscó identificar esto mismo, pero durante el contexto de pandemia. Una vez elaborada la entrevista, esta pasó por una revisión de expertos/as quienes sugirieron algunos cambios cómo aclarar que los retos por los que se preguntaba eran específicamente

académicos, preguntar si estas estrategias resultaron eficaces, y pedir un ejemplo de un reto superado con éxito y otro en el que no se obtuvo el resultado esperado. Luego, se realizaron las correcciones necesarias.

Finalmente, para completar el proceso de validación de la entrevista se programó una prueba piloto con un estudiante de artes plásticas con el fin de corroborar si esta cumplía con los objetivos de investigación, así como conocer si recogía suficiente información y si las preguntas de la guía de entrevista eran claras y comprensibles. Antes de comenzar la entrevista se leyó el consentimiento con la estudiante, luego se completó la ficha de datos sociodemográficos y después se procedió a realizar las preguntas de la guía de entrevista. Cabe destacar que tras esta entrevista no fue necesario realizar nuevos cambios a la guía de entrevista.

Procedimiento

Antes de realizar el trabajo de campo, la guía de entrevista pasó por un proceso de validación. Para ello, fue revisada por jueces expertos/as quienes la evaluaron, en criterios como la pertinencia, si la pregunta iba acorde al objetivo del estudio; coherencia, si existía una relación directa entre la pregunta y su objetivo; apertura, si las preguntas eran abiertas; claridad, si la pregunta era fácil de entender y no causaba ambigüedades; y fluidez, si había una secuencia lógica en las preguntas. A partir de estos criterios, calificaron las preguntas de la guía e hicieron sugerencias (Robles y Del Carmen, 2015). Luego de modificar la guía de entrevista según las recomendaciones, se procedió a contactar a los y las participantes, cuyos contactos fueron brindados por un conocido de la investigadora, a través de redes sociales como Facebook y WhatsApp. En esta comunicación inicial, se les informó del objetivo de estudio y se les preguntó si estarían interesados en participar. Una vez obtenidas sus respuestas, se programó una entrevista piloto, para culminar con la validación del instrumento. Esta permitió evaluar si la guía de entrevista recolectaba la información esperada y era clara, así como brindar mayor destreza a la investigadora para usarla (Noblega et al., 2020).

Después, se programaron entrevistas, de una hora de duración aproximadamente, de acuerdo a la disponibilidad de los y las participantes, en la plataforma de su preferencia. Al iniciar la entrevista, se proyectaba en pantalla el Consentimiento Informado y se leía con los y las participantes. En este se explicaba los objetivos del estudio, y se enfatizaba que la información recolectada sería utilizada únicamente con fines

académicos para la elaboración de un trabajo de investigación, a partir de cuyos resultados se realizaría una devolución posterior. Asimismo, se resaltó el carácter voluntario y confidencial de la entrevista enfatizando que, si en algún momento preferían no responder una pregunta o retirarse, podían hacerlo con total libertad.

También, se pidió permiso a los y las participantes para grabar la entrevista, y se les explicó que, una vez recolectada la información necesaria, estas grabaciones serían eliminadas. Del mismo modo, se resaltó que la información recolectada sería confidencial, y que se tendría cuidado de no difundir sus datos personales. Una vez brindada esta información, se les pidió su consentimiento para proseguir con la entrevista. Una vez que ellos lo brindaron, se procedió a realizar algunas preguntas de datos sociodemográficos para luego pasar a las de la guía de entrevista. Finalmente, luego de la recolección de la información, se procedió a realizar transcripciones literales de las grabaciones para facilitar su posterior sistematización y análisis. Todo ello, procurando respetar la confidencialidad de los participantes para lo cual se usaron seudónimos.

Asimismo, se tomaron en cuenta los criterios de rigor mencionados por Pistrang y Barker (2012). En primer lugar, en relación a la fundamentación, se cuidó que todas las conclusiones descritas en el estudio tuvieran una base en los datos recopilados en las entrevistas. En segundo lugar, en relación a la transparencia, se cuidó que la investigadora sea consciente de sus creencias y expectativas sobre lo que espera encontrar en el estudio y lo comunique. En esa línea, es importante señalar que a partir de la revisión bibliográfica realizada se esperaba encontrar que la práctica de artes plásticas sea una estrategia que los y las estudiantes de artes plásticas empleen para afrontar situaciones estresantes.

En tercer lugar, en relación a la coherencia, a lo largo de todo el proceso de investigación se tomó en cuenta la información revisada en el marco teórico, tanto para la realización de las preguntas de la guía, como para el análisis y la interpretación posterior de la información recolectada. En cuarto lugar, en relación a los indicadores de credibilidad, la devolución de resultados permitirá tener un diálogo posterior con los y las participantes del estudio para, de esa forma, confirmar la veracidad de las conclusiones obtenidas. Se espera que todos los criterios mencionados, en conjunto, permitan garantizar la calidad y la integridad del estudio.

Análisis de la información

Al finalizar las entrevistas, se procedió a analizar la información recolectada mediante el análisis temático inductivo. Dicha técnica permite identificar y reportar temas dentro del discurso de los y las participantes (Braun y Clarke, 2006). Según los investigadores Braun y Clarke (2006), esta técnica consta de seis pasos. En primer lugar, hay que familiarizarse con la información, para ello el investigador debe transcribir las entrevistas y releerlas varias veces para dominar bien la información de las mismas. En relación a este punto, cabe señalar que la investigadora realizó personalmente las transcripciones de cada una de las entrevistas para tener un mejor manejo de la información de las mismas. Además, también releyó las transcripciones varias veces hasta tener una idea clara de los puntos principales que se mencionaron en cada una de ellas.

En segundo lugar, hay que proceder a realizar una codificación inicial de la información buscando que cada código contenga información pertinente y relevante que sea importante separar de otras ideas de las entrevistas. En relación a este punto, una vez que la investigadora se familiarizó con las entrevistas, realizó una codificación inicial que buscaba facilitar la clasificación y sistematización de la información recolectada. Para ello, se esforzó por encontrar patrones de acción que se repetían en diferentes entrevistas y que eran utilizadas ante una situación problemática para hacer frente a un problema, pues consideró que estas acciones eran las que podrían denominarse estrategias de afrontamiento, por lo que se consideró pertinente codificarlas. Una vez que se identificaba un grupo de acciones que compartían ciertas similitudes entre ellas, se creaba un código que pudiera englobarlas a todas y se le daba un nombre específico. También, se hizo un esfuerzo por que cada código agrupara acciones diferentes para no formar códigos de más.

En tercer lugar, hay que juntar códigos que compartan ciertas similitudes y formar temas. Para ello, la investigadora comenzó a revisar los códigos y a juntar los que, a su parecer, compartían ciertas semejanzas y podrían incluirse dentro de un mismo tema. En cuarto lugar, se procede a realizar una revisión de los temas en dos niveles. Por un lado, se revisa que haya coherencia entre los temas propuestos y las citas que se incluyen dentro de estos. Por otro lado, después, se revisa si los distintos temas propuestos reflejan en conjunto toda la información recogida. Para ello, una vez que ya se hubiese hecho un primer esbozo de los temas hallados en la entrevista, la investigadora revisó que los códigos incluidos dentro de cada tema guardaran relación entre

ellos, y respondieran al objetivo de la investigación. Además, también revisó si los temas hallados, en conjunto, lograban incluir en su mayoría la información hallada en las entrevistas, y se realizó las correcciones necesarias.

En quinto lugar, se debe terminar de definir los temas y otorgárseles un nombre que refleje su contenido. Para ello, la investigadora realizó una revisión de los temas y se centró en ver si los nombres de estos temas reflejaban el contenido de los códigos. En sexto lugar se procede a escribir el reporte para el cual se seleccionan citas representativas que permitan responder la pregunta de investigación. Es así que una vez que la investigadora terminó de formar los temas, procedió a escoger citas representativas de cada una de las estrategias para, a partir de ello escribir un reporte que en conjunto respondiera a la pregunta de investigación ¿Qué estrategias de afrontamiento usaron los estudiantes de artes plásticas durante la pandemia de COVID 19? En todo este proceso se tuvo en cuenta los criterios de rigor propuestos por Pistrang y Barker (2012).

Con respecto a la fundamentación, se cuidó que las conclusiones reportadas en el presente informe tuvieran una base sólida en lo mencionado por los y las participantes en las entrevistas. Para ello, se conservaron las transcripciones de las mismas y estas se revisaron constantemente durante el análisis de los resultados. En cuanto a la transparencia, durante el proceso de análisis de los resultados, la investigadora fue consciente de que esperaba encontrar que los y las estudiantes de artes plásticas utilizaran el arte como una estrategia de afrontamiento. Por ello, se aseguró de revisar con mucho cuidado las transcripciones de las entrevistas para asegurarse de no basarse únicamente en su idea preconcebida, sino de tener una base sólida para los resultados reportados en el informe. Con respecto a la coherencia, es importante resaltar que aparte de la constante revisión de las entrevistas también se volvió a revisar las fuentes del marco teórico, junto con otras nuevas, para realizar una triangulación de fuentes que permitiera asegurar la coherencia de los resultados. Con todo ello, se espera garantizar la calidad y la integridad de la investigación.

Resultados y discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender las estrategias de afrontamiento de los y las estudiantes de artes plásticas durante la Covid-19 para manejar las demandas académicas. Con este fin, el presente capítulo se estructuró en dos áreas. La primera es la de “Estrategias enfocadas en la emoción”, que incluyó estrategias que tenían como objetivo regular las emociones causadas por una situación estresante, la segunda es “Estrategias enfocadas en el problema”, que incluyó estrategias con el objetivo de modificar el problema (Lazarus y Folkman, 1997). Cada una de estas áreas incluyó a su vez sub áreas. La primera incluyó dos, siendo la primera “Alejarse de la situación estresante” la cual incluyó las estrategias “Evitar una situación o un recuerdo estresante” y “Hacer una actividad placentera o descansar para relajarse”. En ambas, la persona se aleja de la situación estresante para almacenar recursos y energía, y afrontar el problema después (Frydenberg y Lewis, 1993; 2000). Sin embargo, mientras en la primera solo se evita afrontar el problema, en la segunda se realiza otra actividad que permite a la persona relajarse y experimentar emociones más agradables para después seguir con la actividad pendiente.

La estrategia “Evitar una situación o recuerdo estresante” se relaciona con la de escape-evitación de Lazarus y Folkman, en ambas el individuo evita situaciones consideradas amenazantes (Barra, 2003; López y Vélez, 2018). Esta fue usada por todos los y las participantes, lo que coincide con lo hallado por Cabrera (2019) en Perú acerca de que una de las estrategias más usadas por los y las estudiantes fue la de evitación (Cabrera, 2019). Esto podría deberse a que en la adolescencia hay una alta sensibilidad a la retroalimentación negativa y una mayor vulnerabilidad al estrés debido a cambios hormonales como un mayor nivel de cortisol, lo cual puede influir en que los y las adolescentes tengan una actitud de evitación (Bueno, 2022; Taber y Pérez, 2015). Además, la corteza pre frontal sigue en desarrollo, y habilidades como la inteligencia y gestión emocional también, y según Martínez et al. (2011) un bajo nivel de esta habilidad se relaciona con un mayor uso de estrategias de evitación. Esta incluyó acciones como “Guardarse las cosas para sí”, “Evitar pensar en algo estresante”, “Postergar una actividad”, “Retirarse de un curso”, “Dejar de llevar ciertos cursos”, “Dejar de estudiar un semestre” y “Dejar de realizar una actividad” y se usó tanto antes como durante la pandemia.

Todas estas acciones buscaban evitar situaciones que los y las estudiantes consideraban que aumentarían su estrés innecesariamente, o que lo harían en un momento en el que no estaban preparados para ello. Por ello, buscaban alejarse de ellas para almacenar nuevos recursos y recuperar el equilibrio emocional. Esta estrategia se usó tanto antes como durante la pandemia frente a problemas como bloqueos creativos, dificultades con los cursos teóricos y con la adaptación a la modalidad virtual. Así, una estudiante comenta: “a veces, o sea, yo no me siento como tan lista de abrir y hablar sobre tales cosas [...] a veces, me guardo las cosas” (Sandra, 26 años, especialidad de grabado). Ella explica que la carrera de artes plásticas se caracteriza por generar una fuerte carga emocional en los y las estudiantes, ya que sus trabajos expresan cosas de ellos/as y a veces no se sienten preparados para mostrar eso, lo cual puede causar que sufran bloqueos, pues se “guardan cosas para sí”, no pudiendo realizar el producto. Y optan por “Dejar de realizar la actividad” o “postergar” para alejarse de la situación estresante y recuperar el equilibrio emocional. La postergación podría deberse a que durante la adolescencia no ha terminado de madurar el estriado, vinculado con la capacidad de retrasar la gratificación de los deseos inmediatos por una recompensa futura (Bueno, 2022; Papalia, 2012).

Además, tampoco ha madurado la corteza pre frontal, ni capacidades como el control inhibitorio, la inhibición cognitiva y la atención selectiva que permiten controlar los impulsos y evitar las distracciones, lo que puede hacer a los y las adolescentes más propensos a procrastinar (Bocanegra y Cabanillas, 2020; Palacio, 2019; Ruiz, 2023). Asimismo, durante la pandemia, hubo dificultades para adaptar los cursos prácticos a la modalidad virtual y nuevos retos como la necesidad de aprender a manejar nuevas herramientas y adaptarse a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje (Estrada et al., 2021; González, 2020; Lovón y Cisneros, 2020; Turiaci, 2020). Todo ello, puede haber causado que algunos estudiantes opten por “Dejar de estudiar un curso y retirarse de él”, “Dejar de llevar ciertos cursos” o “Dejar de estudiar un semestre” para reducir su carga, darse tiempo para adaptarse a esta nueva modalidad y estar más preparados para los próximos ciclos. En esa línea, una estudiante comenta: “Cuando llevamos las primeras clases de este curso [...] no estábamos conformes [...] casi el 80% se salió [...] el siguiente ciclo mediante una carta logramos abrirlo [...] y replantearon [...] colocaron muchas más clases, más retroalimentaciones, más ejercicios.” (María, 23 años, especialidad de pintura)

A partir de esta cita se puede ver como una estudiante optó por retirarse de un curso que sentía que no se había adaptado bien a la virtualidad para reducir su carga académica. Eso, junto con otras estrategias, le permitió llevar un mejor curso el siguiente ciclo. La estrategia de “Hacer una actividad placentera o descansar para relajarse” se relaciona con la de Distanciamiento de Lazarus y Folkman, pues en ambas hay un intento de alejarse del problema realizando otra actividad (Barra, 2003; López y Vélez, 2018). También, con la de buscar diversiones relajantes de Frydenberg y Lewis, en ambas los y las estudiantes se relajan haciendo otra actividad (Canessa, 2002; Frydenberg y Lewis, 2000; Solís y Vidal, 2006). Esta estrategia fue usada por María, Diana, Alejandro, Paula y Sandra. Que la mayoría sean mujeres se relacionan con lo hallado por Frydenberg y Lewis (1991) y Scafarelli y García (2010) de que buscar diversiones relajantes es una estrategia más usada por ellas.

Esta incluyó acciones como “Cambiar de actividad y relajarse”, “Descansar de una actividad por un tiempo” y “Disfrutar de hacer arte” que tenían como objetivo alejar al estudiante temporalmente de una situación percibida como estresante realizando otras actividades placenteras para calmar su tensión, así como para experimentar emociones más agradables que le permitan recuperar su equilibrio emocional. Estas otras actividades incluían pasear, salir con amigos, dedicar tiempo a un hobby, descansar, entre otros. Incluso el arte podía considerarse “hobby” (Alejandro, 29 años, especialidad de pintura) cuando se hacía sin las presiones o exigencias de la carrera, sino como el estudiante prefería, “más consciente del proceso que del resultado” (Sandra, 26 años, especialidad de grabado); cuando este simplemente se enfocaba en “disfrutar” (Diana, 24 años, especialidad de escultura). Esta estrategia se usó antes y durante la pandemia frente a problemas como bloqueos creativos, dificultades con los cursos prácticos y para manejar las emociones. Una estudiante dice:

Son altibajos emocionales donde uno siente que no puede [...] está como cansado emocionalmente [...] es como que toda la carga que te da el proceso [...] yo lo estoy estudiando porque me gusta [...] ahora en pandemia como que sí me ayuda, o sea trato de sacar un poco de cosas, reflexiono sobre lo que me gusta, o sea es como que mi cosa que me mantiene ahí. (Sandra, 26 años, especialidad de grabado)

En esta cita puede verse como al tener dificultades para manejar las emociones experimentadas durante su carrera el “disfrutar de hacer arte” centrarse en el disfrute que le da el proceso, motiva al

estudiante a seguir pese a las dificultades. A lo largo de las entrevistas también se vio como el “cambiar de actividad y relajarse” o el “descansar de una actividad por un tiempo” permitió a los y las estudiantes calmarse y recuperar energías para luego volver a afrontar las demandas. En relación a este punto, especialistas señalan que el alternar momentos de estudio con otros de recreación y descanso favorece el aprendizaje e incluso recomiendan la inclusión de momentos de ocio en los horarios de estudio (Ruiz, 2023). Esto permite que los estudiantes se recarguen y mejora su humor (Goleman, 1996). Un ejemplo puede verse en la siguiente cita:

Me conozco, digo: un jueves va a ser como mi sábado, por ejemplo, y los jueves no hago nada. Me propongo no hacer nada y relajarme en ese aspecto ¿no? Ese día duermo hasta tarde; ese día como tarde; ese día veo, no sé, alguna novela, serie o algo así o leo algún cómic o cosas por ahí que me interesen, ¿no? Me relajo y al día siguiente, ya digo: ya hoy día, si me tengo que levantar a tal hora, hacer tales cosas; acabar esto o dejarlo quizás para mañana y así. (Paula, 22 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como frente al estrés generado por los trabajos de cursos Paula opta por darse un día de descanso, así al día siguiente se despierta con nuevas energías y puede seguir. En estas situaciones, “Hacer una actividad placentera o descansar para relajarse” resultó útil, pues incluso si los y las participantes se hubiesen forzado a seguir, difícilmente hubiesen sido productivos. Así recuperaron su equilibrio emocional y sus energías. En cuanto al sub área “Enfocarse en regular las emociones”, incluyó las estrategias “Expresar las emociones” y “Aceptar una situación, aprender de ella e intentar ver lo positivo de la misma”. Ambas buscan ayudar al individuo a recuperar el equilibrio emocional. En la primera, expresando las emociones abiertamente, y en la segunda, cambiando la perspectiva de la situación para modificar las emociones que genera.

“Expresar las emociones” se relaciona con la estrategia reducción de la tensión de Frydenberg y Lewis y con la expresión emocional abierta de Lazarus y Folkman, en todas se busca reducir la tensión por diferentes conductas (Canessa, 2002; Frydenberg y Lewis, 2000; Muñoz, 2017; Solís y Vidal, 2006). Esta fue usada por María, Nina, Alejandro, Paula y Sandra. Que la mayoría sean mujeres se relaciona con lo hallado por Frydenberg y Lewis (1991; 1993) de que ellas suelen usar más esta estrategia que incluyó acciones como “Expresar los sentimientos hablando”, “llorar para desahogarse”, “mostrar expresiones de enojo”, “culparse por algo que no salió bien” y “expresar los sentimientos a través del arte”. Todas permitían al estudiante

desahogarse y calmarse. Se usó tanto antes como durante la pandemia, frente a problemas como bloqueos creativos, dificultades en la realización de trabajos artísticos en pandemia, entre otros. Una alumna comenta:

“yo he visto a mucha gente llorar en el baño [...] por el proceso [...] es fuerte emocionalmente, o sea porque [...] cada uno tiene un proceso diferente de como exterioriza sus emociones, sus problemas y no se separa, entonces, y es terapéutico también [...] me ayudó a sacar cosas” (Sandra, 26 años, especialidad de grabado)

En esta cita puede verse como ante los bloqueos creativos los y las estudiantes suelen desahogarse llorando, pues sus proyectos tienen una carga emocional fuerte al expresar cosas propias, esto puede causar que al inicio se bloqueen. Sin embargo, para realizar la obra de arte tienen que hacerlo, aunque les duela. En estas circunstancias, a veces descargan sus emociones llorando. Esto podría deberse a que en esta etapa hay un desbalance en el desarrollo del sistema límbico y la corteza prefrontal, por lo que se experimentan fuertes emociones, pero todavía cuesta regularlas (Bueno, 2022; Ruiz, 2023). Ante ello, se puede optar por llorar, pues esta parece ser una forma natural en la que el cuerpo regula las emociones (Goleman, 1996). Una vez que el estudiante se desahoga, puede calmarse, retomar su trabajo y, en algunos casos, superar su bloqueo inicial, y expresar emociones guardadas a través de sus obras. Es así que el arte les permite expresar sus sentimientos y liberarse de tensiones, lo cual podría relacionarse a la sublimación, como se verá después (Alzate y Samacá, 2016; Dumas y Aranguren, 2013; Gutiérrez, 2014; Vanegas-Farfano et al., 2017). Otra estudiante comenta:

Hablar de los problemas [...] es algo que estoy haciendo bastante como que le escribo a alguien [...] le digo a una amiga [...] pucha, no lo logro para este curso que también esta amiga está llevando y me dice, yo tampoco, estoy en las mismas que tú, y eso no sé, siento que te ayuda a sobrellevar. (María, 23 años, especialidad de pintura)

En esta cita puede verse como ante una situación estresante María expresa abiertamente su sentir a una amiga con sus palabras. Esto le permite desahogarse y la ayuda a sobrellevar. Esta expresión abierta de las emociones podría deberse a que el estrés puede generar irritabilidad y depresión, lo que podría hacer a los y las estudiantes más propensos a llorar o mostrar expresiones de enojo (Estrada et al., 2021). Además, como crear una obra artística cansa emocionalmente, los y las estudiantes podrían necesitar desahogarse por medio de estas conductas. Asimismo, en esta etapa, la inteligencia emocional no ha terminado de madurar, conforme esta se desarrolle ellos y ellas podrán manejar mejor sus emociones, y usar estrategias más relacionados con la

reflexión y el afrontamiento activo (Martínez et al., 2011; Esnaola et al., 2017; Extremera y Fernández, 2013; Gaete, 2015; Sahrc, 2021; Serrano y García, 2010; Sigelman y Rider 2017; Ruiz, 2023).

La estrategia “Aceptar una situación, aprender de ella e intentar ver lo positivo de la misma” se relaciona con la de reevaluación positiva de Lazarus y Folkman y la de fijarse en lo positivo de Frydenberg y Lewis, en todas se busca extraer consecuencias positivas de las experiencias (Canessa, 2002; López y Vélez, 2018; Solís y Vidal, 2006). Esta estrategia fue usada por todos los y las participantes, lo que coincide con otros estudios en los cuales se halló que una de las estrategias más usadas por los y las jóvenes universitarios/as fue la reevaluación positiva (Alba et al., 2013; Cabrera, 2019; Castaño y León, 2010; Huicho, 2020; Muñoz, 2017). Esta incluyó acciones como “Pensar de manera positiva”, “Centrarse en lo positivo”, “Aceptar y conformarse con un resultado menor del deseado”, “Aceptar una situación y aprender de ella” y “Aceptar una situación y esperar con paciencia”. Todas buscaban cambiar la perspectiva de los y las estudiantes para ayudarlos a sentirse mejor. Implicaba usar su capacidad cognitiva para centrarse en lo positivo de sus circunstancias, en algún beneficio o en lo aprendido. Se usó tanto antes como durante la pandemia frente problemas como dificultades con los trabajos, espacios, cursos teóricos, y para adaptarse a la virtualidad. Una alumna comenta:

Dije, ya, hasta aquí [...] ya ni siquiera importa si la nota es muy alta [...] lo que necesito es pasar [...] saqué el puntaje así a las justas para pasar [...] dije "ya, no me voy a estresar, ya salió la nota, ya está en el sistema, no me voy a estar estresando por algo que al final yo sé que me he esforzado. (Nina, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita, puede verse como ante las dificultades con un curso teórico Nina se conforma con un resultado menor del esperado, se prepara para ese resultado y lo acepta, así se siente más calmada mientras espera la entrega de la nota. También, cuando la recibió se centró en que se había esforzado para seguir pensando de forma positiva sobre sí misma. Durante la pandemia, ella también tuvo dificultades y comenta:

Si bien al inicio estaba preocupada por eso, yo siento que al final fue bueno que el tema esté orientado de esa manera [...] sirvió bastante como para madurar, los proyectos [...] estar en un contexto totalmente distinto me obligó a no pensar de la manera en que siempre pienso sino a hallar otras posibilidades [...] fue una ventaja [...] al no pensar de la misma manera [...] me hicieron tener otros resultados distintos [...] mejores a los resultados que normalmente obtenía, y, bueno, además que me ayudó a madurar. (Nina, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita, puede verse como frente a los problemas con los cursos durante la pandemia, Nina se centró en lo positivo, en los beneficios y ventajas de sus nuevas circunstancias y experiencias, que al principio deben haber sido estresantes, pero las aceptó y aprendió de ellas, así pudo sentirse mejor. Todos los y las participantes usaron esta estrategia, esto podría deberse a que en esta etapa empiezan a madurar funciones ejecutivas como la gestión emocional, reflexión, razonamiento, metacognición y flexibilidad cognitiva (Bueno, 2022; Papalia, 2012; Sigelman y Rider, 2017; Ruíz, 2023). La flexibilidad cognitiva contribuye a la aceptación de los errores y al aprendizaje a partir de ellos (Ruíz, 2023). Una mejor gestión emocional, junto con la reflexión se vinculan con un mayor uso de estrategias cognitivas de regulación emocional como la reevaluación positiva (Andrés et al., 2016; Delval, 2002; Flavell, 2000). Mientras que la metacognición, al evaluar la eficiencia de las estrategias usadas fomenta el aprendizaje a partir de los errores (Bueno, 2022; Kuhn, 2000; Papalia, 2012).

Este mejor aprendizaje, también podría ser por el desarrollo del pensamiento formal y postformal (Papalia 2012; Ruíz, 2023). El primero implica formular hipótesis, probarlas y según los resultados ajustarlas y extraer conclusiones acertadas, lo cual contribuye al aprendizaje (Delval, 2002; Flavell, 2000). Mientras que el segundo implica poder ver las cosas desde diferentes perspectivas lo que podría favorecer el que una situación aparentemente mala se vea de forma positiva (Papalia, 2012; Sinnot, 1998). Esta estrategia parece haber sido usada de forma óptima, pues se usó ante situaciones que no se podían cambiar (Lazarus, 1993a). Además, autores como Goleman (1996) destacan la efectividad de esta estrategia y hay estudios que la relacionan con una mayor resiliencia y bienestar (Augerot et al., 2018; Morán et al., 2019). Con esto culminan las “Estrategias enfocadas en la emoción”, y se pasarán a las “enfocadas en el problema” divididas en tres sub áreas.

La primera fue “Acudir a otras personas”, que incluyó las estrategias “Apoyarse entre compañeros” y “Pedir ayuda a otros y recibir su apoyo”. En ambas se pide ayuda a otros, pero mientras una se centra en pedir ayuda a compañeros/as, en la otra se acude a diferentes personas. Y, mientras en la primera hay una ayuda recíproca, en la segunda es una persona en específico la que pide ayuda a otra. Esta estrategia se relaciona con la de búsqueda de apoyo social de Lazarus y Folkman, y la de buscar apoyo social de Frydenberg y Lewis, en todas se pide ayuda a otros (Barra, 2003; Canessa, 2002; Frydenberg y Lewis, 2000; López y Vélez, 2018; Solís y

Vidal, 2006). Esta estrategia fue usada por todos los y las participantes, lo que coincide con lo hallado en otros estudios en los cuales se observó que la búsqueda de apoyo social era una de las estrategias más utilizadas por los y las estudiantes (Alba et al., 2013; Cabrera, 2019; Castaño y León, 2010; Huicho, 2020; Morales, 2018). Esto podría deberse a que la mayoría de participantes eran mujeres y distintos estudios señalan que ellas emplean más estas estrategias (Frydenberg y Lewis, 1991; Frydenberg y Lewis, 1993; Scafarelli y García, 2010).

Además, en esta etapa los y las jóvenes buscan una mayor interacción social, pues eso activa su sistema de recompensa en el estriado y, les permite liberar dopamina y oxitocina, hormonas que les permiten sentirse acompañados y disminuyen su ansiedad, contribuyendo a su bienestar y felicidad (Bueno, 2022; Ruíz, 2023). Es así que buscan establecer nuevos vínculos, en muchos casos con sus iguales y pares, para enriquecerse con sus diferentes opiniones, visiones y perspectivas (Bueno, 2022; Steinberg y Morris, 2001). Además, el tiempo que pasan fuera de casa con sus pares, también aumenta (Ruiz, 2023; Sahrc, 2021; Steinberg y Morris, 2001). Todo ello puede influir en que, ante problemas, acudan a amigos/as y compañeros/as. Además, la maduración de las funciones ejecutivas, les facilita trabajar en equipo, mostrar empatía y relacionarse con los demás, lo que mejora sus habilidades sociales (Gaete, 2015; Ruíz, 2023). Aparte de ello, en un estudio realizado por Román y Klimenko (2015) se halló que los y las estudiantes de artes suelen valorar mucho el apoyo social.

Todo ello puede influir en que usen más esta estrategia. Esta se usó tanto antes como durante la pandemia e incluyó acciones como “Intercambiar ideas, saberes o consejos entre compañeros/as”, “Apoyarse entre compañeros/as para hacer una solicitud o expresar una queja”, “Apoyarse entre compañeros/as para conseguir materiales de trabajo, compartir herramientas o estar pendientes de un trabajo”, “Apoyarse entre compañeros/as compartiendo problemas y dándose apoyo mutuo” y “Realizar actividades juntos con otros compañeros/as para animarse”. Todas implican un apoyo mutuo entre compañeros/as, darse ayuda práctica, así como apoyo y ánimo. Esta se usó frente a problemas como dificultades en la realización de trabajos antes y durante la pandemia y otras dificultades durante su carrera. Al respecto, un participante comenta:

Había bastante compañerismo [...] si alguien había dejado un metal corroyéndose en el ácido, eh, se avisan [...] salías, gritabas nombre y decías "Oye, por si acaso, eso lleva ahí media hora" y te puede decir "Ok, voy y lo saco"

o "avisame dentro de otra media hora más porque esa placa necesita otra media hora de quemado" [...] había bastante ayuda entre los alumnos. (Renzo, 25 años, especialidad de grabado)

En esta cita Renzo explica como los y las estudiantes se apoyaban de forma práctica en la realización de trabajos antes de la pandemia estando pendientes de los trabajos de otros/as y pasándose la voz para que todo vaya bien con sus trabajos. Este apoyo continuo durante pandemia, al respecto, otra participante comenta:

Ahora, como no se puede salir, igual hacemos estas reuniones virtuales por zoom y como que conversamos [...] sobre nuestro trabajo [...] preguntas qué, qué estás haciendo [...] o cómo [...] y te hablan [...] de igual manera uno dice lo que está haciendo y como podría ayudar a la otra persona. (Paula, 22 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como los y las estudiantes de artes plásticas siguieron apoyándose durante la pandemia intercambiando ideas, saberes o consejos. Así adquirirían nuevas ideas que los y las podían ayudar con sus trabajos. A lo largo de las entrevistas, muchos participantes mencionaron que siempre ha habido cierta cercanía y apoyo entre los alumnos de artes. La forma en que se organiza el espacio de su facultad puede haber influido, pues este "era como que un patio en el que todos nos ayudábamos" (Diana, 24 años, especialidad de escultura), lo cual puede haber fomentado la interacción y el apoyo entre compañeros/as. La pequeña cantidad de estudiantes también puede haber influido en que los y las estudiantes de artes sean más unidos y usen más esta estrategia. Al respecto, una alumna comenta "Éramos doce aproximadamente, eso ayuda [...] a generar lazos [...] más profundos" (María, 23 años, especialidad de pintura), y otra "Somos conscientes de nuestros compañeros [...] somos bien poquitos, somos como 6" (Sandra, 26 años, especialidad de grabado).

Con respecto a la estrategia "Pedir ayuda a otras personas y recibir su apoyo", esta se relaciona con la de búsqueda de apoyo social de Lazarus y Folkman y la de buscar apoyo social de Frydenberg y Lewis, en todas se busca la ayuda de otros (Barra, 2003; Canessa, 2002; Frydenberg y Lewis, 2000; López y Vélez, 2018). Esta fue usada por todos los y las participantes, lo que coincide con lo hallada en otros estudios en que esta fue una de las estrategias más usadas por los y las universitarios/as (Alba et al., 2013; Cabrera, 2019; Castaño y León, 2010; Gonzales y Sutta, 2014; Morales, 2018). Cabe destacar que la mayoría de participantes eran mujeres, pues según Frydenberg y Lewis (1991; 1993) ellas suelen usar más esta estrategia. En esta etapa, también, se desarrolla la corteza pre frontal, y maduran una serie de funciones que contribuyen al desarrollo de las

habilidades sociales, competencia social o capacidad para interactuar con otros (Gaete, 2015; Ruíz, 2023).

Además, en la adolescencia tardía los jóvenes que en un inicio pueden haberse alejado de los adultos vuelven a acercarse a ellos (Bueno, 2022; Gaete, 2015). Todo ello podría contribuir a que usen más esta estrategia.

Esta incluyó acciones como “Recibir sugerencias de docentes, vendedores/as u otros”, “Pedir ayuda, consejos o sugerencias a los y las docentes”, “Usar las ayudas brindadas por la universidad”, “Pedir ayuda, consejos o sugerencias a amigos/as o compañeros/as”, “Pedir ayuda, consejos o sugerencias al conserje” y “Pedir ayuda, consejos o sugerencias a otras personas”. En todas se acude a terceras personas en busca de ayuda práctica. Esta estrategia fue usada tanto antes como durante la pandemia, aunque durante la pandemia se pidió más ayuda a los y las docentes, pues se limitó el contacto con otras personas, pero a ellos y ellas sí se les podía “escribir [...] tener asesorías y [...] reuniones esporádicas” (María, 23 años, especialidad de pintura). También, se recibió un mayor apoyo de la universidad. Esta estrategia fue usada ante dificultades con la redacción de trabajos o exámenes, los cursos teóricos y la realización de trabajos. Así, un estudiante comenta: “pedirle ayuda a algunas compañeras y compañeros [...] creo que estudiar en grupo es un poquito más fácil porque, la otra persona te lo puede explicar mejor” (Alejandro, 29 años, especialidad de pintura).

En esta cita puede verse como al tener dificultades para comprender los cursos teóricos un estudiante pide ayuda a sus compañeros/as. Así, logra entender mejor el tema y absolver sus dudas. Este caso se incluyó dentro de esta última estrategia en lugar de en la de “Apoyarse entre compañeros” porque la ayuda no es recíproca, sino que es uno de los implicados el que pide ayuda específicamente a otro. Cabe destacar que esta estrategia también implica recibir los consejos y la ayuda de otros, al respecto otra estudiante comenta:

“esta mezcla de agar con papa me lo recomendó una señora que [...] vende un montón de productos quirúrgicos [...] pensé, uhm, podría hacer una mezcla casera de este producto, eh, y busqué los materiales que necesitaba [...] y se resolvió pude hacer ese experimento en mi casa [...] y todo bien” (María, 23 años, especialidad de pintura)

En esta cita puede verse como ante las dificultades para realizar un trabajo de arte María sigue la sugerencia de una vendedora, y logra terminar su trabajo y presentarlo en la universidad. El frecuente uso de esta estrategia podría deberse a que el espacio de trabajo de la facultad de artes plásticas parece fomentar la

interacción entre los alumnos y profesores, pues según una alumna, este era un patio, en el cual todos se reunían para avanzar sus trabajos, mientras que los y las docentes pasaban por los sitios. Una alumna explica “podías hablar con profesores de otros años [...] pedirles recomendaciones, opiniones del trabajo” (Diana, 24 años, especialidad de escultura). Así se podía consultar a compañeros/as, llamar a profesores/as y pedirles ayuda. Todo ello, pudo contribuir a que usen más esta estrategia. Con ello culmina esta primera sub área.

La segunda “Realizar esfuerzos cognitivos para solucionar un problema”, incluyó las estrategias “Preocuparse y pensar en una solución”, “Realizar un plan de acción y ajustarlo de acuerdo a las circunstancias” y “Pensar en soluciones alternativas y creativas” todas implican la realización de un esfuerzo cognitivo para solucionar un problema. La primera estrategia se relaciona con la de preocuparse de Frydenberg y Lewis, pues en ambas el individuo se preocupa por problemas que podrían surgir más adelante. Esta estrategia fue usada por todos los y las participantes. Ello podría deberse a que la mayoría fueron mujeres, pues según Scafarelli y García (2010) ellas suelen usar más esta estrategia. Además, en esta etapa también maduran funciones ejecutivas, como el anticiparse al futuro, lo que podría contribuir a que la persona realice acciones que le permitan evitar problemas o aprovechar mejor las oportunidades que surjan (Bueno, 2022; Ruíz, 2023; Sahrc, 2021). Esta estrategia incluyó acciones como “Pensar mucho en un problema”, “Anticipar complicaciones futuras” y “Anticiparse a los problemas y actuar”, y su objetivo fue que la persona se enfoque en un problema y piense cómo evitarlo o solucionarlo. Según Lazarus y Folkman (1984) algunos individuos necesitan primero presionarse más para movilizarse a la acción. Es así que estas acciones podrían formar parte de un ciclo.

Primero la persona se enfoca en el problema, piensa en complicaciones que podría haber y busca formas de evitarlas. De no ser esto posible, el haberse anticipado al problema podría ayudarlo a estar más preparado mentalmente cuando este venga. Esta estrategia se usó antes y durante la pandemia, pero parece haber sido especialmente usada durante la pandemia, al respecto una estudiante comenta: “tenía que, más pensar como en problemas, qué pasaría si esto, esto ocurriera [...] en presencial no lo notaba tanto” (María, 23 años, especialidad de pintura). Por ello, esta estrategia parece haber sido especialmente importante para lidiar con problemas surgidos durante la pandemia como adaptarse a la virtualidad, en la consecución de materiales,

en la realización de trabajos, entre otros. Por ejemplo, otro alumno comenta: “no voy a meter un cuadro de un metro veinte acá en mi casa para pintar porque lo más probable es que termine manchando [...] aparte que los disolventes [...] huelen fuerte y queda el olor acá” (Alejandro, 29 años, especialidad de pintura). Puede verse como el estudiante, frente a dificultades con los trabajos en pandemia, se anticipa a una complicación futura y actúa para evitarla. Como resultado evita aumentar su estrés. Asimismo, otra participante comenta:

Cuando ya compras materiales que sabes que están bien, que no te van a venir mal, ahorras tiempo, ahorras dinero, no, no es un proceso tan largo ya realizar el proyecto, porque cuando son materiales que no funcionan [...] arruina la base y te toma más tiempo arreglar eso. (Nina, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como una estudiante se anticipa a posibles complicaciones futuras y actúa comprando materiales de calidad en una tienda confiable para conseguir buenos materiales, que le faciliten el avance de su trabajo. En cuanto a la estrategia “Realizar un plan y ajustarlo de acuerdo a las circunstancias” se relaciona con la de planificación de Lazarus y Folkman, pues en ambas se elabora un plan de acción para solucionar un problema (Barra, 2003). Esta fue usada por los y las participantes María, Nina, Diana, Paula, Renzo y Sandra, lo que coincide con lo hallado en otros estudios de Perú, en los cuales se vio que una de las estrategias más empleadas por los y las universitarios/as fue la planificación (Gonzales y Sutta, 2014; Huicho, 2020). Esto podría deberse a que la práctica de artes plásticas se relaciona con una mayor creatividad y esta a su vez, con un mayor uso de estrategias enfocadas en el problema, y, con una actitud activa que podría manifestarse en la elaboración de un plan de acción (Alzate y Samacá, 2016; Bueno, 2022; Gutiérrez, 2002; Larraz, 2013; Navarro, 2019). Además, es probable que los y las participantes percibieran que las situaciones estresantes se podían solucionar, lo cual pudo influir en que usen más esta estrategia (Lazarus; 1993a).

Asimismo, en esta etapa se desarrolla la función ejecutiva de la planificación (Bueno, 2022; Martínez et al., 2011; Papalia, 2012; Ruíz, 2023; Sahrc, 2021). Los y las jóvenes piensan más a futuro y de acuerdo a ello orientan su conducta, lo que les permite hacer planes más realistas (Gaete, 2015; Papalia, 2012; Taber y Pérez, 2015). También, se desarrolla el pensamiento formal, se plantean hipótesis y se ponen a prueba con un plan para probar las diferentes combinaciones posibles, esta actividad constante podría ejercitar la planificación

(Delval, 2002). Esta estrategia incluyó las acciones “Elaborar un plan para cumplir con una tarea”, “Planificar el uso del tiempo con un horario” “Ajustar el horario de acuerdo a las circunstancias” y “Planificar los gastos separando una cantidad de dinero para cada cosa”. Todas implican realizar un plan y requieren un esfuerzo cognitivo consciente. Esta estrategia se usó frente a dificultades con el presupuesto, los cursos teóricos, horarios muy apretados y, en la realización de trabajos antes y durante la pandemia. Especialmente el “Ajustar el horario de acuerdo a las circunstancias” pudo ser más usado durante la pandemia, pues la virtualidad permitió una mayor flexibilidad de horarios. Respecto al uso de esta estrategia, una alumna comenta:

Estamos llevando como que un proyecto de espacio público [...] que implica [...] salir, tomar fotos, ver lugares [...] yo llevo como que otra carrera en otra universidad [...] entonces mi horario es muy apretado, y, disponer de ese tiempo para salir y buscar [...] es [...] bastante complicado [...] me planteé como que un horario. [...] agarraba principalmente mis fines de semana para salir a tomar estas fotos. (Diana, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como al contar con un horario muy apretado al llevar dos carreras, una alumna opta por hacerse un horario. Así, se organizaba para cumplir con las diferentes actividades de cada una de sus carreras. Asimismo, otra estudiante comenta otra forma en la que usaba esta estrategia:

Primero era terminar la idea [...] ¿qué era lo que en realidad quería hacer? [...] luego [...] averiguar dónde conseguir los materiales y ¿cuál sería mi presupuesto? [...] Luego ver cómo trasladar esos materiales a la universidad [...] armar una especie de horario; para [...] juntar las piezas [...] y luego ya pasar a la máquina [...] después de soldarlas, tenía que jugar con éstas; para ver cómo funcionaba [...] ese trabajo también se quedó para la exposición de ese año. (Paula, 22 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como frente a la realización de un trabajo, la alumna realiza un plan de acción para completarlo, que a su vez incluía la elaboración de un plan de gastos y de un horario, acciones también relacionadas con esta estrategia. Como resultado pudo completar a tiempo su trabajo y este quedó para la exposición de ese año. En cuanto, a la estrategia de “Pensar en soluciones alternativas y creativas”, esta se relaciona con la de confrontación de Lazarus y Folkman, en ambas se actúa para modificar una situación problemática (Barra, 2003; López y Vélez, 2018). También, con la de concentrarse en resolver el problema de Frydenberg y Lewis, en ambas se busca solucionar un problema pensando en diferentes soluciones (Canessa,

2002; Frydenberg y Lewis, 2000; Solís y Vidal, 2006). Esta estrategia fue usada por todos/as los y las participantes lo que coincide con lo hallado en otros estudios, en los que se halló que algunas de las estrategias más usadas por los y las estudiantes fueron las de confrontación y, la de concentrarse y resolver un problema (Alba et al., 2013; Barra, 2003; Castaño y León, 2010; Huicho, 2020; Morales, 2018). Esto podría deberse a ciertos cambios que se dan durante la etapa de desarrollo de adolescencia tardía y adultez temprana.

Por un lado, se desarrollan funciones ejecutivas como la abstracción, reflexión, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo, que facilitan la búsqueda creativa de soluciones (Bueno, 2022; Ruíz, 2023). La abstracción y reflexión fomentan la exploración creativa y la búsqueda de diferentes soluciones, que pueden ser novedosas e innovadoras (Alzate y Samacá, 2016; Bueno, 2022; Martínez et al., 2011). La flexibilidad cognitiva permite relacionar conceptos que parecían desconectados, y generar redes neuronales más complejas que les darán más base para buscar soluciones novedosas (Bueno, 2022; Ruíz, 2023). Y, la memoria de trabajo contribuye a la relación de ideas, la consideración de alternativas, hallar conexiones y separar ideas, lo que permite desarmar y recombinar ideas de formas nuevas, lo que también facilita la búsqueda de soluciones creativas (Ruíz, 2023).

Por otro lado, se desarrolla el pensamiento formal y abstracto, por lo que el/la joven ya no solo piense en lo real, sino también en lo posible, lo que amplía sus opciones, considera diferentes posibilidades, elabora hipótesis y las pone a prueba (Delval, 2002; Flavell, 2000; Gaete, 2015; Palacios, 2019; Papalia, 2012; Sahrc, 2021). Además, la práctica de artes plásticas también fomenta la creatividad y según Navarro (2019) la creatividad se relaciona con un mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema como la solución activa que consiste en pensar en diferentes alternativas para solucionar un problema (Bueno, 2022; Gutiérrez, 2002; Larraz, 2013; Winner et al, 2014). Por todo ello, los y las participantes podrían ser más creativos y usar más esta estrategia (Bueno, 2022). Además, en los casos mencionados la situación estresante sí se podía modificar, lo cual también pudo haber influido en que usen esta estrategia (Lazarus, 1993a).

Esta incluyó acciones como “Pensar en formas creativas de replantear un proyecto”, “Adaptarse y pensar en formas de optimizar el uso del espacio”, “Adaptarse y pensar en alternativas viables para conseguir y transportar materiales en pandemia”, “Adaptarse y pensar en proyectos viables a partir de los materiales

disponibles”, “Pensar en formas creativas de solucionar un problema” y “Experimentar cosas nuevas”. Estas se realizaron tanto antes como durante la pandemia, aunque más durante la pandemia por los diversos cambios que hubo y a los que los y las estudiantes se tuvieron que adaptar. Todas las acciones mencionadas implicaron hacer un esfuerzo cognitivo consciente y requirieron de creatividad. Esta estrategia se usó frente a dificultades con los espacios, con el planteamiento o replanteamiento de proyectos, con el presupuesto, con los cursos prácticos y en la consecución de materiales en pandemia. Por ejemplo, una estudiante comenta:

“normalmente cuando yo quería sacar moldes, algo, yo compraba mi yeso, compraba ajinado, compraba un montón de materiales, pero cuando yo busqué estos materiales allá, como me salían en dólares [...] me salía muy, muy caro, entonces, busqué una alternativa para hacer moldes con otro material y, entonces me salieron un montón de opciones con esto y me salía más a cuenta y me saltaba pasos del proceso [...] fue bastante experimentación, pero me gustó bastante [...] sí terminó saliendo bien” (Nina, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse que, al tener dificultades con el presupuesto y la consecución de materiales durante la pandemia, Nina opta por buscar y experimentar con materiales y técnicas nuevas. Así, consiguió materiales más baratos y conoció técnicas que le permitieron completar sus trabajos en un menor tiempo, así como ganar experiencias nuevas que la enriquecieron como artista. Asimismo, otro estudiante comenta:

Estuve buscando [...] como poder hacer lo que se hacía en el taller en mi casa, y más o menos que logré, eh, replicar acá en mi casa lo que se hacía en los talleres [...] hice experimentos en casa [...] Con eso, salvé varios trabajos que no podía terminar en la universidad. (Renzo, 25 años, especialidad de grabado)

Es así que ante las dificultades para completar los trabajos a tiempo el estudiante Renzo hizo un taller propio en su casa. Para ello, pensó en una solución y experimentó. Así pudo seguir avanzando sus trabajos pendientes en casa. Con esto, culminan las estrategias de la segunda sub área. La tercera es la de “Realizar acciones concretas para solucionar un problema” que incluyó las estrategias “Buscar información para solucionar un problema”, “Optimizar el uso del tiempo” y “Esforzarse y trabajar de forma activa para solucionar un problema”. Todas implicaron la realización de acciones concretas con el fin de hacer frente a un problema.

“Buscar información para solucionar un problema” fue usada por todos los y las participantes, tanto antes como durante la pandemia. Esto podría deberse a que en esta etapa maduran funciones ejecutivas como

la meta cognición, que incluye el conocimiento meta cognitivo y la meta memoria, habilidades relacionadas con la capacidad de ser consciente de si se sabe algo o no, si se entendió bien o si se requiere información adicional (Kuhn, 2000; Ruíz, 2023). También, se desarrolla el pensamiento reflexivo que implica analizar con cuidado la información disponible para extraer conclusiones acertadas (Papalia, 2012). Además, los y las jóvenes también suelen estar bastante familiarizados con el uso de la tecnología y el internet y usarlos para diferentes propósitos, entre ellos, la búsqueda de información (Bueno, 2022; Ruíz, 2023). Todo ello, pudo haber fomentado el uso de esta estrategia que incluyó acciones como “Buscar información en artículos y libros”, “Buscar información en videos de Youtube”, “Buscar información en internet”, “Investigar y seleccionar con cuidado lugares para comprar materiales”, “Revisar la información de la clase” y “Buscar ejemplos y revisar los trabajos de compañeros”. En todas se recolecta información para afrontar un problema. Esta estrategia fue usada ante problemas como dificultades con la redacción y con los cursos. Al respecto, un estudiante comenta:

Para los teóricos sí [...] se me hacía quizás más fácil aprender de un vídeo de YouTube que hablaba del tema [...] daba mis exámenes o hacía mis ensayos basándome en cosas de gente que hablara en YouTube [...] o sea soy más de vídeo tutoriales [...] me fue bien [...] no me puedo quejar. (Alejandro, 25 años, especialidad de pintura)

En esta cita puede verse como frente a las dificultades con los cursos teóricos un alumno opta por buscar información en vídeos de Youtube, pues se le hacía más sencillo comprender los temas de esa manera. Como resultado le fue bien con los cursos teóricos. Asimismo, otra estudiante comenta:

Yo fallaba bastante en lo que era redacción [...] lo que hice fue [...] ver los exámenes de mis compañeros [...] y más o menos, como que leí las respuestas que estaban bien y ver más o menos, ¿qué eran lo que te pedían ellos? [...] tuve que comparar con otros exámenes que si estaban bien [...] en historia salvé el curso [...] entonces, este, si me sirvió bastante esta comparación. (Diana, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse, como frente a las dificultades con la redacción una estudiante opta por buscar ejemplos de exámenes de compañeros/as para comparar sus exámenes, identificar en lo que fallaba, corregirse y mejorar. Con ello, pudo obtener mejores notas y pasar el curso. La estrategia de “Optimizar el uso del tiempo” fue usada por todos los y las participantes. Esto podría deberse a que en esta etapa se desarrollan funciones ejecutivas como la organización, metacognición y flexibilidad cognitiva (Martínez et al., 2011; Ruíz,

2023). La organización ayuda a que la persona pueda planificar y gestionar mejor su tiempo; la flexibilidad cognitiva, facilita el realizar ajustes de acuerdo a las circunstancias (Ruíz, 2023). Y, la metacognición permite que la persona pueda calcular con mayor exactitud cuánto tiempo le demorará realizar una tarea y así priorizar lo más importante (Sigelman y Rider, 2017). Todas estas habilidades contribuyen a que los y las jóvenes usen de forma más óptima el tiempo. Esta estrategia fue usada tanto antes como durante la pandemia e incluyó “Reducir la carga llevando pocos cursos”, “Dejar de lado un curso y enfocarse en otros”, “Avanzar con anticipación”, “Elaborar una lista de actividades para el día” y “Usar el tiempo de otras actividades para avanzar un trabajo”. Acciones concretas y puntuales que buscaban usar de forma más estratégica el tiempo.

Esta estrategia se usó frente a dificultades con los horarios, los cursos, en la realización de trabajos, y adaptación a la modalidad virtual. Un estudiante comenta: "hubieron [...] cursos que me terminé saliendo porque me demandaba mucho tiempo y me empezó a afectar los demás cursos [...] lo acabé dejando y después [...] las notas de casi todos los demás cursos subieron" (Renzo, 25 años, especialidad de grabado). En esta cita puede verse como frente a la adaptación a la modalidad virtual y a las dificultades con los cursos teóricos, un estudiante opta por retirarse de un curso para tener más tiempo para los otros, así redujo su estrés y pudo subir sus notas. Mientras que otra estudiante explica que durante la época de exámenes parciales y finales era difícil encontrar las herramientas para trabajos de escultura libres, pues en esas fechas hay entrega de trabajos, por lo que todos los y las estudiantes quieren usarlos. Frente a esta situación ella explica lo que hacía: “cuando llegaban los parciales o los finales [...] (el que llegaba) primero, ya se lo ganaba (las herramientas de trabajo de escultura)[...] por ese aspecto decía que trataré de acabar ese tipo de trabajos antes”. (Paula, 22 años, especialidad de escultura). En esta cita puede verse como frente a las dificultades para conseguir herramientas de trabajo disponibles en época de exámenes, lo que, a su vez, dificultaba la realización de trabajos en estas fechas, una estudiante opta por avanzar sus trabajos con anticipación para no tener tanta urgencia de usar estas máquinas esos días. Como resultado pudo completar sus trabajos a tiempo y obtener buenas notas.

Finalmente, la estrategia “Esforzarse y trabajar de forma activa para solucionar un problema” se relaciona con la de confrontación de Lazarus y Folkman, en ambas se realizan acciones directas para solucionar

un problema (Barra, 2003; López y Vélez, 2018). También, con la de esforzarse y tener éxito de Frydenberg y Lewis (2000), en ambas hay compromiso y dedicación para cumplir con una actividad (Solís y Vidal, 2006). Esta fue usada por todos los y las participantes, lo que coincide con lo hallado en otros estudios en los cuales se observó que la confrontación, y esforzarse y tener éxito son algunas de las estrategias más usadas por los y las estudiantes universitarios/as (Alba et al., 2013; Cabrera, 2019; Castaño y León, 2010; Huicho, 2020; Morales, 2018). Esto podría deberse a que en esta etapa se desarrolla el pensamiento formal que se caracteriza por plantear hipótesis y comprobarlas, para lo cual se experimenta de forma activa, lo que podría fomentar una actitud más activa en los y las jóvenes para solucionar problemas (Delval, 2002; Flavell, 2000; Papalia, 2012).

Esto también podría deberse a que, la práctica de artes plásticas se relaciona con una mayor creatividad, y la creatividad, con un mayor uso de estrategias enfocadas en el problema o con el tener una actitud activa para solucionarlo (Alzate y Samacá, 2016; Gutiérrez, 2002; Larraz, 2013; Navarro, 2019). En este caso, la actitud activa de los y las participantes se mostraría a través de acciones como esforzarse y trabajar. Además, es probable que ellos y ellas percibieran que sí podían solucionar su problema, ello pudo haber influido en que usen más esta estrategia (Lazarus, 1993a). Esta se usó tanto antes como durante la pandemia e incluyó acciones como “Dedicar mucho tiempo a una actividad”, “Esforzarse por realizar una tarea difícil”, “Perseverar y seguir intentando” y “Trabajar de forma activa para completar un trabajo o comprender un tema”. Todas estas acciones implicaban la realización de un esfuerzo para completar una actividad pendiente, así como una confrontación directa del problema. Esta estrategia fue usada frente a dificultades con los horarios, los cursos teóricos y prácticos, y la realización de trabajos. Por ejemplo, una estudiante comenta:

Yo estudiaba bastante [...] pero no obtenía la nota que quería [...] la única nota que me quedaba para salvar todo era el final [...] estudié un montón, [...] había jalado [...] tenía que dar un sustitutorio [...] entregué [...] mi sustitutorio y saqué el puntaje así a las justas para pasar. (Nina, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como frente a las dificultades con un curso teórico Nina dedica mucho tiempo en estudiar para sus exámenes, trabaja de forma activa para comprender el tema y se esfuerza por realizar esa tarea difícil. Como resultado pudo obtener el puntaje necesario para pasar. Otra estudiante también comenta:

Se me dificultó bastante [...] todo el ciclo como que, iba intentando [...] casi al final [...] llegué a entender [...] por donde iba [...] fue intentar muchas veces y no tener miedo a, a agarrar mi trabajo antiguo [...] y romperlo y volver a hacer uno nuevo [...] para mi final me amanecí como tres días [...] tenía que rehacer varios trabajos [...] me tranquilizó [...] entenderlo [...] ya podía afrontarlo el siguiente ciclo. (Diana, 24 años, especialidad de escultura)

En esta cita puede verse como frente a las dificultades con otro curso, Diana realiza un esfuerzo constante e intenta varias veces, comprender el curso, persevera, y llega a comprender el tema y rehace muchos de sus trabajos, así como también logra quedarse con lo aprendido para ya aplicarlo los siguientes ciclos en los que se iban a volver a tocar temas relacionados. Con esto culmina la caracterización de las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por los y las estudiantes de artes plásticas encuestados/as.

Cabe destacar que todas estas estrategias se usaron tanto antes como durante la pandemia. Sin embargo, hubo algunas que se utilizaron en especial durante la pandemia como el preocuparse y pensar en una solución a posibles problemas futuros que pudieran surgir. Muchos participantes señalaron que esto fue especialmente importante durante la pandemia, ya que esta restringió sus opciones disponibles para afrontar problemas como la consecución de materiales y la realización de trabajos. También, hubo un mayor uso de estrategias como evitar una situación estresante que se manifestó en acciones como retirarse de un curso, dejar de llevar algunos y dejar de estudiar un semestre. Y, también, hubo un mayor uso de la estrategia de pensar en formas creativas de solucionar un problema que se manifestó en la realización de acciones como adaptarse y pensar en alternativas viables durante la pandemia para conseguir o transportar materiales, adaptarse y pensar en proyectos viables a partir de los materiales con los que se cuenta, adaptarse y pensar en alternativas viables para optimizar el uso del espacio, y experimentar y probar cosas nuevas. Esto permite ver que de acuerdo a las circunstancias pueden ser diferentes estrategias las que sea más óptimo usar.

Con respecto a si las artes plásticas podrían considerarse como una estrategia de afrontamiento, en las entrevistas se halló que algunas estrategias de afrontamiento identificadas sí incluían la práctica de artes plásticas como la de expresar las emociones abiertamente, que incluyó el expresar emociones a través del arte. Esta acción podría relacionarse con la sublimación, que es la capacidad de expresar impulsos y tensiones de

una forma que sea socialmente aceptada (McWilliams, 2011). En relación a ello, diferentes autores señalan que las artes sirven para expresar emociones, disminuir el estrés y las emociones negativas (Alzate y Samacá, 2016; Dumas y Aranguren, 2013; Vanegas-Farfano et al., 2017; Winner et al., 2014). Una de las participantes expresó que el arte “es terapéutico” y le “ayudó a sacar cosas” (Sandra, 26 años, especialidad de grabado), y otro que le permite “armar [...] mi propio orden, mi propio desorden” (Alejandro, 29 años, especialidad de pintura). Estas expresiones parecen indicar que el arte puede servir como estrategia de afrontamiento al permitir que los y las estudiantes se expresen por medio de ella, liberándose de ese modo de tensiones.

Esta estrategia es un poco diferente a la propuesta por Vanegas-Farfano (2016; 2017) quien señala que el individuo al representar una situación estresante en la obra artística, reflexiona en el problema y piensa en una solución. Sin embargo, según lo explicado en las entrevistas parece que simplemente el expresar lo que siente en su obra ya le ayuda a regular su estrés. La estrategia de hacer una actividad placentera o descansar para relajarse también incluyó la práctica de artes plásticas, específicamente el disfrutar de hacer arte. En relación a ello, un estudiante expresa “me divertí más, [...] empecé a pintar [...] para mí [...] como hobby” (Alejandro, 29 años, especialidad de pintura). Otra comenta que lo que la ayuda a seguir con su carrera es “disfrutar lo que haces” (Diana, 24 años, especialidad de escultura). Mientras que otra explica que para no estresarse con los trabajos se enfoca “más el hacer que el resultado” (Sandra, 28 años, especialidad de grabado). Con ello, se puede ver que algo que ayuda a los y las estudiantes de artes plásticas a manejar el estrés académico y seguir con su carrera es el disfrute que les genera el hacer arte.

Usar el arte de esta manera sí se relaciona con lo propuesto por Vanegas-Farfano (2016; 2017) acerca de que el arte permite dirigir la atención a algo distinto al estresor (Gutiérrez, 2014). En los casos mencionados, cuando el arte se realiza como hobby, sirve como un distractor o escape. Ya que al centrarse en disfrutar de hacer arte, los y las estudiantes se olvidan de lo demás y se centran en la actividad que realizan, lo que fortalece su motivación intrínseca, caracterizada por surgir a partir del interés y la atracción inherente que una actividad ejerce en un individuo, lo cual puede generarles emociones placenteras, así como fortalecer su voluntad y determinación de seguir con su carrera (Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Asimismo, la motivación intrínseca implica alcanzar un equilibrio entre las habilidades del individuo y los desafíos a los que se enfrenta, lo que contribuye a la experimentación de estados de flujo, definidos como estados de experiencia que se caracterizan por un alto nivel de concentración y sentido de control, una unión de la acción y la conciencia, que causa que el individuo pierda noción de todo lo demás y se experimenta un pico de motivación en el que la actividad realizada se vuelve satisfactoria en sí (Keller y Bless, 2008). Estos, están acompañados de emociones positivas y satisfactorias; por lo que, los individuos buscan volver a repetirlo realizando la misma acción (Keller y Bless, 2008). En relación a ello, diferentes autores vinculan el arte con la experimentación de emociones positivas, mientras que otro señala que los y las estudiantes de arte experimentaban estados de flujo con mayor frecuencia (Arbeláez et al., 2012; Calderón-Garrido et al., 2017; Winner et al., 2014). Todo ello, podría ayudar los y las estudiantes de artes plásticas a manejar el estrés generado por las demandas académicas y a seguir con su carrera.

Así se puede concluir que durante la pandemia del Covid-19 los y las estudiantes de artes plásticas usaron diferentes estrategias de afrontamiento, que se pueden clasificar en dos áreas. Una es la de estrategias de afrontamiento enfocadas en la emoción, las cuales tenían como objetivo ayudar a los y las participantes a recuperar el equilibrio emocional. Para ello, podían alejarse de la situación estresante, evitando afrontarla o haciendo una actividad placentera. Así, reducían su estrés por un tiempo y almacenaban recursos para afrontar el problema después. También podían enfocarse en regular sus emociones, ya sea expresándolas abiertamente a través de ciertas conductas, o cambiando su percepción de la situación para, así, modificar los sentimientos generados por ella. Estas estrategias se usaron frente a dificultades con los espacios, con los cursos, para adaptarse a la virtualidad, para realizar trabajos artísticos, bloqueos creativos, manejo de emociones, entre otros. Dependiendo del contexto, hubo casos en los que tuvieron resultados positivos. Sin embargo, usualmente, era importante complementarlas con otras, pues a menudo estas estrategias servían para aliviar el estrés solo por un corto tiempo. Salvo en los casos en los que la situación ya no se podía modificar.

La otra área fue la de estrategias de afrontamiento enfocadas en el problema, las cuales tenían como objetivo modificar la situación generadora de estrés. Para ello, los y las estudiantes podían acudir a otros en

busca de ayuda, ya sea apoyándose mutua y recíprocamente entre compañeros, o pidiendo ayuda a alguien y escuchando sus sugerencias y consejos. También podían realizar un esfuerzo cognitivo para pensar cómo evitar o solucionar un problema. Para ello, podían anticiparse a problemas que podrían surgir, pensar en soluciones creativas, o realizar un plan para manejar un problema y modificarlo según las circunstancias. También podían realizar acciones concretas que faciliten la solución del problema como buscar información, optimizar el uso del tiempo, o esforzarse y trabajar de forma activa para solucionar un problema. Estas estrategias se usaron frente a problemas como dificultades con la redacción de trabajos o exámenes, con los cursos, con los espacios, con el planteamiento o replanteamiento de proyectos, con el presupuesto, con los horarios, con la consecución de materiales, con la adaptación a la virtualidad, entre otros.

En la mayoría de casos el uso de estas estrategias tuvo resultados positivos para los y las estudiantes de artes plásticas. Asimismo, en muchos casos, sirvieron para complementar las anteriores, y todas en su conjunto contribuyeron al afrontamiento de los diferentes problemas que se presentaron. Si bien estas estrategias podrían parecer mejores para solucionar los problemas, se considera que para que hayan podido usarse bien fue necesario que antes los y las estudiantes sean capaces de regular sus emociones, para lo cual ayudaron las estrategias de la anterior área. Esto podría explicar porque en la mayoría de casos se usó ambos tipos. Por ello, se considera que ambos tipos de estrategias son importantes y permiten un afrontamiento óptimo. Además, se considera que, dependiendo del contexto, a veces, podría volverse más necesario usar una estrategia en específico. Eso podría explicar porque durante la pandemia hubo ciertas estrategias que se emplearon más, pues en ese contexto eran más útiles y necesarias. Asimismo, se observó que la práctica de artes plásticas también puede servir para manejar el estrés, pues se incluyó en algunas estrategias de afrontamiento.

Por todo ello, una primera recomendación es realizar intervenciones que fomenten la flexibilidad de afrontamiento en los y las estudiantes de artes plásticas, pues se considera que tanto las estrategias orientadas a la emoción como las orientadas al problema son importantes, pues muchas veces son ambas las que permiten manejar un problema. Y, también es importante fomentar la flexibilidad porque dependiendo del contexto se puede requerir el uso de diferentes estrategias, como se ha podido observar al comparar las

estrategias usadas por los y las estudiantes antes y durante la pandemia. Además, en estos talleres también se podría incluir la realización de actividades artísticas, pues según lo hallado en las entrevistas se ha visto que estas sí pueden servir como estrategia de afrontamiento para manejar situaciones de estrés.

Asimismo, durante las entrevistas dos de los y las participantes mencionaron que muchos estudiantes de artes plásticas presentan problemas de salud mental, y que sería importante brindarles herramientas para lidiar con las dificultades que esto podría implicarles. Por ello, otra recomendación es realizar intervenciones que brinden consejos o técnicas a alumnos/as que presenten problemas de salud mental, para que esto los ayude en su proceso de aprendizaje y en su vida diaria. Asimismo, los y las participantes también resaltaron la importancia de que hubiera mayor comprensión por parte de los y las docentes, y un mayor conocimiento sobre el tema de salud mental. Por ello, también se recomendaría realizar intervenciones que les brinden más información sobre este tema a los y las docentes para que puedan apoyar mejor a sus estudiantes.

Finalmente, como última recomendación, se sugiere realizar más investigaciones sobre este tema, pues hasta ahora se han realizado pocas sobre este. Sin embargo, se han hallado resultados interesantes y la realización de más estudios podría dar mayor peso a los resultados de la presente investigación, al mostrar si estos se repiten también en otras poblaciones similares. Así se podría ver que tan generalizables son estos resultados. También, se podría realizar una investigación cuantitativa para obtener datos más generalizables.

Con respecto a las limitaciones del estudio, una primera fue que, debido al contexto de pandemia, fue difícil contactar a más participantes, pues la comunicación entre los y las estudiantes se encontraba limitada al no poder estar en la universidad de forma presencial. Una segunda fue que hubo problemas con la conexión de internet durante la realización de las entrevistas, lo que por momentos dificultó la comunicación durante la misma. Finalmente, una tercera fue que el trabajo de campo coincidió con la semana de exámenes parciales de los y las participantes, lo que también limitó la participación de más estudiantes.

Referencias

- Alba, D., Arenas, A., Botero, F., Cañón, S., Cardona, H., Castaño, J., Castro, D., Ocampo, A., y Ramírez, D. (2013). Estrés, estrategias de afrontamiento, estilos de aprendizaje, y comunicación asertiva, en una muestra de estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, y diseño de un proceso de mejora. *Archivos de Medicina*, 13(2), 187-201. <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273829753008.pdf>
- Almiñana, M., Balagué, L., de Castro, C., Fernández de Sanmamed, M. J., Llor, C., Marquet, R., Morera, R., y Planes, A. (2002). *Los 4 principios básicos de bioética* [Documento PDF]. Centre d'Assistència i Medicina de Família i Comunitària (CAMFiC). http://gestorweb.camfic.cat/uploads/ITEM_540_EBLOG_1848.pdf
- Álvarez-Silva, L., Gallegos-Luna, R., y Herrera-López, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revistas de Ciencias Sociales y Humanas*, 28, 193-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.10>
- Alzate, S. y Samacá, D. (2016). Implementación de estrategias artísticas en modelos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad desde la psicología. *Psicología, psicoanálisis y conexiones*, 8(12), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326979/20784205>
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1). <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- American Psychological Association [APA] (2020). *Guía resumen del estilo APA séptima edición*.
- Andrés, M.; Castañeiras, C.; Stelzer, F.; Juric, L. e Introzzy, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: Evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 169-189. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Apaza, C., Seminario, R., y Santa-Cruz, J. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19-Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 402- 410. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559022/29063559022.pdf>

- Arbeláez, J., Ramírez, M., y Arroyave, E. (2012). El concepto de lo bello y el uso del arte como mecanismo de afrontamiento del estrés en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquía. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 79-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856286006>
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente un enfoque cultural*. Pearson Educación.
<https://es.scribd.com/document/325309014/Adolescencia-y-Adultez-Emergentes-Arnett-3Ed>
- Arnett, J. (2015). *El manual de Oxford para la adultez emergente*. Oxford Handbooks Online Scholarly Research Reviews.
- Augerot, I.; Bayo, M.; González, R.; y Bakker, L. (2018). Estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas y desadaptativas en adolescentes argentinos. Diferencias según sexo. *Anuario de investigaciones*, 25, 413-421. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369162253049/html/>
- Barra, E. (2003). *Psicología de la salud*. Editorial Mediterráneo Ltda.
https://www.researchgate.net/publication/330145843_PSICOLOGIA_DE_LA_SALUD
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica.com*.
<https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado/>
- Barrera-Herrera, A. y Vinet, E. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/785/78550673005.pdf>
- Bedoya-Lau, F., Matos, L., y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuropsiquiatría*, 77(4), 262-270.
<https://doi.org/10.20453/rnp.v77i4.2195>
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 65-82.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Bocanegra, C. y Cabanillas, K. (2020) *Factores que se relacionan con la impulsividad en los adolescentes: Una revisión sistemática* [Tesis de licenciatura].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/69156/Bocanegra_RCG-Cabanillas_FKA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente*. Penguin Random House

Cabrera, A. (2019). *Engagement y Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de Medicina* [Tesis de Licenciatura].

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/625955/CabreraR_A.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J., y Portela-Fontán, A. (2017). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77-93.

<https://doi.org/10.5209/ARIS.56350>

Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 191-233.

<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118132008.pdf>

Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., y Valdez, N. Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 364-392.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6849/6983>

Castaño, E. y León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal.

International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10(2), 245-257.

<https://www.redalyc.org/pdf/560/56017095004.pdf>

Castillo, I., Barrios, A., y Alvis, L. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2).

[https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/IE/20-2%20\(2018-II\)/145256681002/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/IE/20-2%20(2018-II)/145256681002/)

- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento y Gestión*, 35, 152-181. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Delongis, A., Lazarus, R., y Folkman, S. (1988). The Impact of Daily Stress on Health and Mood: Psychological and Social Resources as Mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 486-495. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.486>
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Siglo XXI. https://www.academia.edu/40885453/El_Desarrollo_Humano_Juan_Delval
- Dumas, M. y Aranguren, M. (2013). *Beneficios del arteterapia sobre la salud mental*. <https://www.aacademica.org/000-054/212.pdf?view>
- Ellis, A. y Grieger, R. (1990). *Manual de Terapia Racional-Emotiva*. Springer Publishing Company. <https://tuvntana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/ellis-manual-de-terapia-racional-emotiva-vol-ii.pdf>
- Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. (2020a). *Bellas Artes: acciones ante la pandemia por el Covid-19*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8365011/6961369-resolucion-directoral-n-018-2020-ensabap.pdf?v=1752593924>
- Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (11 de abril de 2020b). *En relación al inicio del Semestre 2020-I, y teniendo en cuenta nuestra responsabilidad de velar por el bienestar de estudiantes*. [Imagen adjunta] [Comunicado]. Facebook. <https://www.facebook.com/ensabap.oficial/posts/2631699610439242>
- Esnaola, I.; Revuelta, L.; Ros, I.; y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33(2), 327-333. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H., y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>

Extremera, N. y Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, (352), 34-39.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>

Flavell, J. (2000). *El Desarrollo Cognitivo*. Antonio Machado

Folkman, S. (2010). Stress, Health, and Coping: Synthesis, Commentary and Future Directions. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health and Coping*.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0022>

Folkman, S. y Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, (55), 745-774.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.550090902.141456>

Frydenberg, E. (2017). *Coping and the challenge of resilience*. Palgrave Macmillan UK.

https://doi.org/10.1057/978-1-137-56924-0_3

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(91\)90025-m](https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90025-m)

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1024>

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self Report Inventory in a Counselling and Research Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.3.224>

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). Coping with Stresses and Concerns during Adolescence: A Longitudinal Study.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407647.pdf>

Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). Teaching Coping to Adolescents: When and to Whom? *American Educational Research Journal*, 37(3), 727-745. <https://doi.org/10.2307/1163487>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.

<https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a12.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Vergara
- Gonzales, C. y Sutta, M. (2014). *Afrontamiento del estrés académico y rendimiento de estudiantes de Psicología de una universidad de Lima* [Tesis de Licenciatura].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17147/Gonzales_TCA-Sutta_GME.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por Covid-19. *Espacio I + D, innovación más desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Gutiérrez, M. (2014). Creación artística y psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (118), 122-135.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411809.pdf>
- Gutiérrez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, individuo y sociedad. Anejo 1*, 279-288.
https://www.researchgate.net/publication/27588158_Educacion_artistica_y_desarrollo_creativo/link/02a062370cf2f5c177d3aee7/download
- Harter, S. (2006). Formación de la identidad. En M. Pérez (Ed.), *Desarrollo de los Adolescentes III: Antología de lecturas* (págs. 63-75).
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolecencia.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera, A. y Moletto, G. (2014). Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista de Psicología UVM*, 4(8). <https://repositorio.uvm.cl/server/api/core/bitstreams/094fd785-dc67-4823-ada3-c584fa84ea4f/content>

- Huicho, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima* [Tesis de Licenciatura].
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11237/3/2020_Huicho%20Bautista.pdf
- Keller, J. y Bless, H. (2008). Flow and Regulatory Compatibility: An Experimental Approach to the Flow Model of Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(196).
<https://doi.org/10.1177/0146167207310026>.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
https://www.tc.columbia.edu/faculty/dk100/faculty-profile/files/Kuhn2000_Metacognitivedevelopment.pdf
- Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journals for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 151-161. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39402>
- Lazarus, R. (1993a). From the Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. (1993b). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lazarus R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lehikoinen, K. (2017). Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts and Humanities*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1345048>
- López, G. y Vélez, J. (2018). *Estrategias de afrontamiento de los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Villavicencio* [Tesis de Licenciatura].
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/5440/1/2018_estrategias_afrontamiento_estudiantes.pdf

- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Maldonado, B., Benavides, K., y Buenaño, J. (2017). Análisis dimensional del concepto de estrategia. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(25), 25-35. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol10iss25.2017pp25-35p>
- Martínez, A.; Pisquera, J.; e Inglés, C. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de afrontamiento ante el Estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
<https://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic Diagnosis Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. The Guilford Press.
- Morales, F. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 289-294.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1228/1061>
- Morán, C.; Menezes, E.; y Ramalho, M. (2019). Afrontamiento y resiliencia: Un estudio con adolescentes sanos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 281-288.
https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10623/1/0214-9877_2019_1_2_281.pdf
- Muñoz, F. (2017). *Estrategias de Afrontamiento del Estrés y Sentido Vital en Estudiantes de Artes Plásticas* [Tesis de Licenciatura]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11861/1/T-UCE-0007-PC007-2017.pdf>
- Navarro, K. (2019). *Creatividad y su influencia en las estrategias de afrontamiento en estudiantes de primaria de un centro educativo estatal de Trujillo* [Tesis de Licenciatura].
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/23189/Navarro%20Moreno%20Katia%20Jacqueline.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Noblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., y Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología de la PUCP*. <https://cdn.prod.website->

files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf

- Oliva, A. (2014a). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, Marchesi, A., y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 471-491).
- Oliva, A. (2014b). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, Marchesi, A., y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 471-491).
- Páez, M. (2019). *El proceso creativo como herramienta efectiva para el manejo del estrés académico en practicantes de psicología de la Universidad de Antioquía* [Tesis de licenciatura].
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14061/1/PaezMaria_2019_ProcesoCreativoHerramienta.pdf
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1). <https://revistas.urosario.edu.co/xml/562/56258058001/index.html>
- Papalia, F. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill Education
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Reynolds, F. (2000). Managing depression through needlecraft creative activities: A qualitative study. *The Arts in Psychotherapy*, 27(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129531>
- Robles, P. y Del Carmen, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Román, H. y Klimenko, O. (2015). Estudio sobre la personalidad en una muestra de artistas según el campo de desempeño. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "Psicoespacios"*, 9(15). <https://doi.org/10.25057/21452776.354>

- Ronda, G. (2020). *Estrategia. Qué es, origen, definición según autores, tipos*. <https://www.gestiopolis.com/un-concepto-de-estrategia/>
- Ruiz, C. (2023). *La singularidad del cerebro adolescente*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
- Ruiz, M. (2003). *Proyecto de simulación empresarial, caso: Simulador internacional de negocios de Carnegie Mellon University (empresa DYPSA)* [Tesis de licenciatura].
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/ruiz_g_ml/capitulo_2.html
- Sahrc (2021). Adolescencia tardía o adultez temprana (de 18 a 24 años). *Entender la adolescencia desde la óptica del desarrollo*. <https://es.scribd.com/document/731023798/Adolescencia-Tardia-o-Adultez-Temprana>
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativo. En C. Sandoval (Ed.), *Investigación cualitativa* (págs. 111-128). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
<https://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>
- Santos, J. (2017). *Prevalencia de estrés académico y factores asociados en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Cuenca* [Tesis de licenciatura].
https://www.researchgate.net/publication/332061733_PREVALENCIA_DE_ESTRES_ACADEMICO_Y_FACTORES_ASOCIADOS_EN_ESTUDIANTES_DE_CIENCIAS_DE_LA_SALUD_DE_LA_UNIVERSIDAD_CATOLICA_DE_CUENCA_2016
- Scafarelli, L. y García, R. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212010000200004&script=sci_abstract
- Schmid, T. (2006). Promoting health through creativity: an introduction. En T. Schmid (Ed.), *Promoting health through creativity: For professionals in health, arts and education* (págs. 1-26).
<https://books.google.com.gt/books?id=o5nwHXVj3x8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Serrano, M. y García, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-280.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16826>

Serrano, P. (2006). *El arte terapia como herramienta de prevención de burnout en profesionales de la salud*

[Tesis de maestría]. https://ebg.ec/wp-content/uploads/2020/10/ar-serrano_p.pdf

Sheldon, K. (1995). Creativity and Goal Conflict. *Creativity Research Journal*, 8(3), 299-306.

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj0803_9

Sigelman, C. y Rider, E. (2017). *Life-Span Human Development*. Cengage Learning.

Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., y Columba, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios.

Investigación y Ciencia, 28(79), 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689029>

Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood. Postformal thoughts and applications*. Plenum Press.

Solís, C. y Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud*

Mental Hermilio Valdizán, 7(1), 33-39. <http://www.hhv.gob.pe/wp-content/uploads/Revista/2006/1/3->

[ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.pdf](#)

Steinberg, L. y Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, (52), 83-110.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>

Steinberg, S. (2006). La autonomía. En M. Pérez (Ed.), *Desarrollo de los Adolescentes III: Antología de lecturas* (págs. 133-146).

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolescencia.pdf

Taber, B. y Pérez, K. (2015). Emerging Adulthood Brain Development. En J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.15>

Turiaci, M. (18 de mayo de 2020). *Los desafíos de la educación artística en tiempos de coronavirus*.

<https://www.sobretiza.com.ar/2020/05/18/los-desafios-de-la-educacion-artistica-en-tiempos-de-coronavirus/>

Vanegas-Farfano, M., González, M., Cantú, R. (2016). Regulación de estrés y emociones con actividades gráficas y narrativa expresiva. *Revista de Psicología*, 34(2), 293-312. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.003>

Vanegas-Farfano, M., González-Ramírez, M., Landero, R. (2017). Un modelo estructural sobre la reducción del estrés utilizando material artístico. *Arteterapia*, 12, 79-94. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57563>

Vansteenkiste, M. y Ryan, R. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Venancio, G. (2018). *Estrés académico en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura]. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/2383>

Winner, E., Goldstein, T., y Vincent, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD].

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2013/06/art-for-art-s-sake_g1g21e09/9789264224902-es.pdf

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado

Estimado/a participante,

La presente investigación es conducida por Ketty Miranda Mejía, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú quien actualmente se encuentra realizando una investigación asesorada por la docente Gloria Gutiérrez. Esta investigación tiene como propósito conocer el modo en que los estudiantes de artes plásticas están lidiando con las demandas académicas durante la COVID-19. Algunos puntos importantes de señalar son que:

- La entrevista durará aproximadamente 45 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por la investigadora en su computadora personal por un periodo de cinco años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20172801@pucp.edu.pe

En caso de que acepte participar en la investigación se le solicita que por favor responda afirmativamente a la siguiente pregunta y que complete algunos datos.

Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos

Sexo:

Edad:

Lugar de residencia:

Universidad o Institución:

Especialidad:

Año de inicio de sus estudios:

Ciclo de estudio:



Apéndice C: Guía de entrevista

Objetivo del estudio: Comprender las estrategias de afrontamiento de estudiantes de artes plásticas durante la Covid-19 para afrontar situaciones académicas

Clases antes de la pandemia:

1. ¿Cómo solía ser un típico día de clases antes de la pandemia?
2. ¿Qué retos académicos le ha planteado seguir esta carrera antes de la pandemia?
3. ¿Cómo solía lidiar con estos retos académicos antes de la pandemia? ¿Qué acciones realizaba para lidiar con estos retos académicos?

RP: ¿Qué resultados obtuvo al realizar estas acciones? ¿Cuáles fueron las consecuencias?

RP: A partir de lo que me comenta ¿Qué tan útiles diría que le han resultado las acciones que ha realizado?

4. ¿Me podría dar un ejemplo de un reto que superó con éxito? ¿cómo lo hizo? y ¿cuáles fueron sus resultados?
5. ¿Me podría dar un ejemplo de un reto que intentó manejar, pero en cual no pudo obtener el resultado que quería? ¿Cómo actuó en esa situación, qué hizo ante este reto?

RP: ¿Qué hizo ante este resultado?

Clases durante la pandemia:

6. ¿Cómo ha sido su experiencia estudiando artes plásticas durante la pandemia?

RP: ¿por qué considera que su experiencia ha sido de ese modo?

7. ¿Qué situaciones académicas fueron las más desafiantes de manejar durante la pandemia?

RP: ¿Por qué?

8. ¿Qué acciones llevó a cabo para manejar estos desafíos de la manera en que lo hizo?

RP: ¿Qué resultados obtuvo al realizar estas acciones? ¿Cuáles fueron las consecuencias?

RP: A partir de lo que me comenta ¿Qué tan útiles diría que le han resultado las acciones que ha realizado?

9. ¿Me podría dar un ejemplo de un reto académico durante la pandemia que superó con éxito? ¿cómo lo hizo? y ¿cuáles fueron sus resultados?

10. ¿Me podría dar un ejemplo de un reto académico que intentó manejar, pero en cual no pudo obtener el resultado que quería? ¿Cómo actuó en esa situación, qué hizo ante este reto?

RP: ¿Qué hizo ante este resultado?

11. Por ejemplo, he escuchado que muchos alumnos estaban preocupados por los cursos prácticos, pues decían que les parecía difícil llevar estos cursos en modalidad virtual, por lo que quería pedirle que me comentara un poquito sobre este punto a partir de su experiencia. ¿Qué dificultades ha implicado para usted llevar estos cursos?

RP: ¿Qué acciones ha realizado para lidiar con estos cursos?

RP: ¿Cuáles fueron los resultados de realizar dichas acciones?

RP: A partir de lo que me comenta ¿Qué tan útiles le han resultado acciones que ha realizado?

12. ¿Le gustaría añadir algo más?