

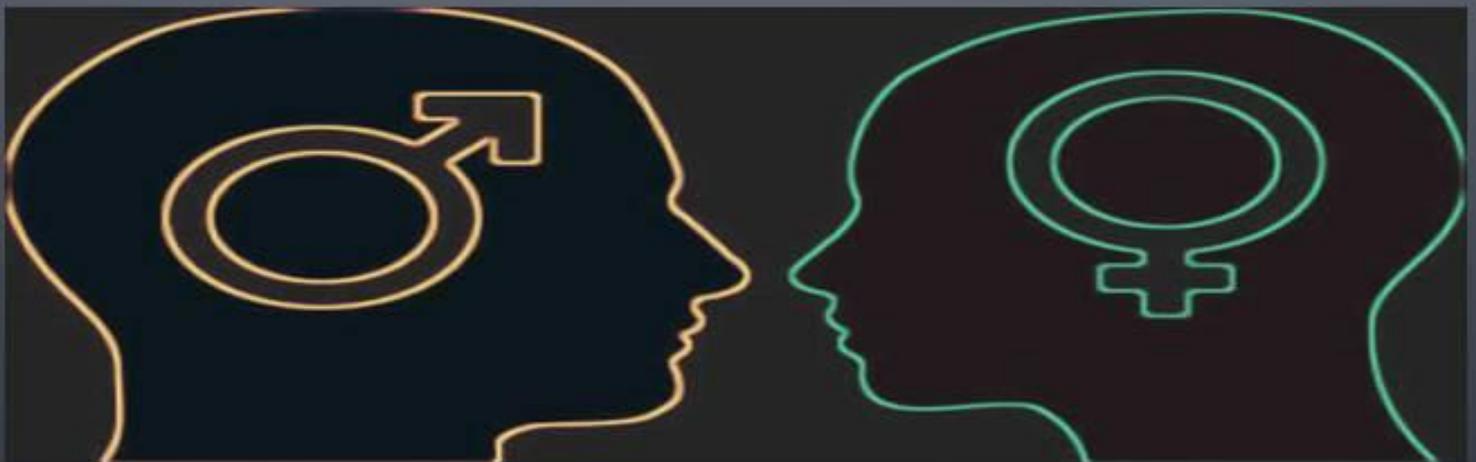


ISBN: 978-607-9063-77-1



EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

BEATRIZ MORENO MIRAMONTES
ARTURO BARRAZA MACÍAS



**EL ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE POSGRADO**

**BEATRIZ MORENO MIRAMONTES
ARTURO BARRAZA MACÍAS**

Primera edición: enero de 2018
Editado en México
ISBN:978-607-9063-77-1

Editor:
RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.

Corrector de estilo:
Rosa de Lima Moreno Luna

Obra dictaminada favorablemente para su publicación por el Dr. Gonzalo Arreola Medina y el Mtro. Jesús Flores García, ambos Profesores Investigadores de la Universidad Pedagógica de Durango.

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	10
1.1 Antecedentes.....	10
1.1.1. Características de los antecedentes.....	10
1.1.2. Descripción de los antecedentes.....	16
1.1.3. Balance de los antecedentes.....	18
1.2. Planteamiento del problema.....	18
1.3. Preguntas de investigación.....	20
1.4. Objetivos.....	21
1.5. Justificación.....	21
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	25
2.1. Conceptualizaciones sobre el estrés.....	25
2.2. Teorías relacionadas al estrés.....	29
2.2.1. Teoría Fisiológica. Estrés como respuesta.....	29
2.2.2. Teoría de los Sucesos Vitales. Estrés como estímulo.....	30
2.2.3. Teoría de la Evaluación Cognitiva. Definición interactiva.....	31
2.3. Distrés y Eustrés.....	32
2.4. Programas de Investigación: Estímulo-Respuesta del Estrés y Persona Entorno del Estrés.....	33
2.4.1. Programa de investigación Estímulo-Respuesta del Estrés.....	33
2.4.2. Programa de Investigación Persona-Entorno del Estrés.....	33
2.5. Modelos.....	35
2.5.1. Modelo de Respuesta.....	35
2.5.2. Modelo de Reacción o Estímulo.....	35

2.5.3. <i>Modelo Psicológico</i>	36
2.5.4. <i>Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico</i>	36
2.6. <i>Estresores</i>	38
2.6.1. <i>Estresores presentes en el estrés académico</i>	41
2.7. <i>Indicadores de desequilibrio sistémico del estrés académico</i>	42
2.8. <i>La evaluación cognitiva</i>	43
2.9. <i>La adaptación</i>	44
2.9.1. <i>El proceso de adaptación de los estudiantes de posgrado</i>	45
2.10. <i>Concepciones de género y sexo</i>	46
CAPÍTULO III. MÉTODO	48
3.1. <i>Clasificación de enfoques</i>	48
3.1.1. <i>Enfoque cualitativo</i>	48
3.1.2. <i>Enfoque mixto</i>	49
3.1.3. <i>Enfoque cuantitativo</i>	49
3.2. <i>Alcance de la investigación</i>	51
3.2.1. <i>Exploratorio</i>	51
3.2.2. <i>Descriptivo</i>	51
3.2.3. <i>Explicativo</i>	52
3.2.4. <i>Correlacional</i>	52
3.3. <i>Diseño de investigación</i>	53
3.3.1. <i>Método experimental</i>	53
3.3.2. <i>Método cuasi-experimental</i>	53
3.3.3. <i>Método ex post-facto o no experimental</i>	54

3.4. Técnicas.....	54
3.4.1. La entrevista.....	55
3.4.2. La observación.....	55
3.4.3. La encuesta.....	55
3.5. Instrumentos.....	56
3.5.1. Inventario SISCO del estrés académico.....	57
3.5.2. Inventario Mexicano de Masculinidad y Feminidad.....	58
3.6. Sujetos de investigación.....	61
3.7. Análisis de la información.....	62
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	63
4.1. Presentación de resultados.....	63
4.2. Análisis de resultados.....	81
CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS.....	106
ANEXOS.....	112
Anexo 1. Inventario SISCO del Estrés Académico.....	113
Anexo 2. Inventario Mexicano de Masculinidad y Feminidad.....	116
Anexo 3. Versión breve del Inventario de Masculinidad.....	117
Anexo 4. Versión breve del Inventario de Feminidad	118

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el estrés es un problema de salud mental que se ha generalizado; es producto del estilo de vida acelerado de los individuos que sucede al asociarse a un nivel de ansiedad tan alto que rebasa el umbral permitido para un óptimo funcionamiento, lo cual deteriora el desempeño de las actividades cotidianas, así como la salud mental.

Este problema se presenta en todos los ambientes y son muchas las causas que ocasionan el estrés; uno de estos ambientes son las instituciones educativas y generalmente se debe a la sobrecarga de tareas, mala organización del tiempo para la atención de las actividades solicitadas, el exceso de responsabilidades que se tienen, la presentación de exámenes y la entrega de trabajos académicos, entre otras.

Este tipo de estrés se encuentra presente en el ámbito educativo, en los diferentes niveles, desde preescolar hasta posgrado; los estudiantes están en un proceso de aprendizaje que produce tensión, y a esta tensión se le llama estrés académico. (Orlandini, 1999, citado en Barraza, 2004).

En consecuencia, altos niveles de estrés pueden causar diversos síntomas o enfermedades o bien agravar las ya existentes. Por lo que las consecuencias del estrés pueden alterar la vida del estudiante, su salud y rendimiento académico. Al afectar su salud física puede presentar algunos síntomas como falta de apetito, dolores de cabeza, problemas digestivos, dificultad de aprendizaje, etc.

Es necesario se favorezcan medidas que ayuden a evitar factores de riesgo que propicien una situación de estrés. Por tal motivo, este trabajo de investigación tiene como objetivo principal determinar el estrés académico en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango y la relación que tiene con las variables género y sexo.

Se parte de la necesidad de conocer las características del problema que se tiene; así mismo, se realiza un acercamiento al conocimiento del objeto de estudio a través del análisis de algunas investigaciones sobre el estrés académico, que sirven de base para el inicio de este trabajo, se indaga sobre datos reales que se utilizan para obtener información respecto a los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de la población estudiantil que interviene en el proceso, así como la relación que se tiene con el género y el sexo. Esto permite hacer una descripción del problema, así como una interpretación y análisis de los resultados encontrados.

El presente documento está compuesto de cuatro capítulos, un apartado de conclusiones y recomendaciones, uno de referencias de consulta, así como una sección de anexos.

El primer capítulo: Construcción del Objeto de Investigación contiene los antecedentes, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos del estudio y la justificación.

En el capítulo dos: Marco Teórico, se incluyen las bases teóricas que sustentan este trabajo de investigación.

El capítulo tres: Método, plantea la modalidad de investigación, su alcance, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de investigación utilizados para obtener los datos y los sujetos de la investigación.

Respecto al capítulo cuatro: Resultados, en él se presentan los resultados y el análisis de los resultados.

El apartado de Conclusiones, contiene la interpretación de los resultados obtenidos y se dan algunas recomendaciones.

Al final se encuentran las secciones de referencias y anexos, en las que se muestra la relación de las fuentes bibliográficas, y de internet, consultadas, así como los instrumentos aplicados.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

Para el desarrollo de la presente investigación se realizó un acercamiento al conocimiento del objeto de estudio, a través del análisis de 52 reportes de investigación, de los cuales 45 pertenecen a investigaciones aplicadas y siete a investigaciones documentales, que son una síntesis de términos utilizados en diferentes estudios.

En este capítulo se exponen los antecedentes que fueron seleccionados para su análisis, que se utilizaron para la definición del problema, las preguntas, objetivos y justificación de esta investigación.

1.1.1 Características de los antecedentes

Del total de 45 investigaciones aplicadas consultadas, 12 conciernen a informes de trabajos realizados en México (Domínguez, Guerrero & Domínguez, 2015; García y Escalera, 2011; López, 2010; Machado, Da Silva y De Souza, 2011; Maruris, Cortés, Cabañas, Godínez, González y Landero, 2012; Mendoza, Cabrera, González, Martínez, Pérez, y Saucedo, 2010; Rodríguez, 2012; Soria, Ávila, y Morales, 2014; Toribio y Franco, 2015); tres de las cuales corresponden al Estado de Durango (Barraza, 2009; Barraza, s/f y Barraza, Martínez, Silva, Camargo, y Antuna, 2011), y el resto son investigaciones provenientes del extranjero: siete de España (Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás,

2013; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010; Corraliza y Collado, 2010; García, Pérez y Fuentes, 2015; García, Pérez, Pérez, Natividad, 2011; Martín, 2007; Pérez, 2015); dos de India (Patkar, Patkar, y Patil, 2016; Sambasiva y Kumar, 2013), uno de Malasia (Rahim, Saat, Siti, Arshad, Aziz, Zacaria, Kaur, Kamaruddin, y Suhaimi, 2016), uno de Pakistán (Ghazanfar, Haq, Bhatti, Hameed, Saeed, Hussain, Javaid y Naseem, 2016), tres de Colombia (Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas, Salazar, 2010; Parra, Rojas, Patiño, Caicedo y Valderrama, 2015; Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo, 2015), cinco de Perú (Boullosa, 2013; Correa, 2013; Chau, y Saravia, 2014; Pérez y Castro, s/f; Salinas, Villa y Contreras, 2015), cinco de Cuba (Aúcar, 2015; Del Toro, Gorguet, Pérez y Ramos, 2011; Duarte y Fernández, s/f; Nieves, Satchimo, González y Jiménez, 2013; Román, Ortiz y Hernández, 2008); cuatro de Brasil (Andrade, Vasconcelos, Nakagaki, Borges, Pereira, Rogatto, 2013; De Mesquita, Soares, Dos Santos, y Amaral, 2014; Oliveira y Figueredo, s/f; Sinnott y Almeida, 2012); dos de Ecuador (Albuja, 2013 y Muñoz, 2016), uno de Costa Rica (Jiménez, 2010), uno de Uruguay (Tessa, 2015) y uno de Argentina (López, Aguilar y Zabaletta, 2014).

Esto refleja que de acuerdo a su procedencia las investigaciones nacionales representan el 26.66%, mientras que las investigaciones extranjeras son el 73.33%.

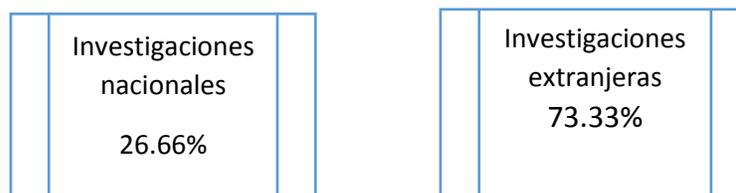


Figura 1. Investigaciones consultadas de acuerdo a su procedencia.

Con respecto al enfoque, se encontró que el 63.46% de los trabajos consultados aplicaron el enfoque cuantitativo, en tanto que el 36.53% correspondiente al resto de las investigaciones que no mencionan el enfoque utilizado.

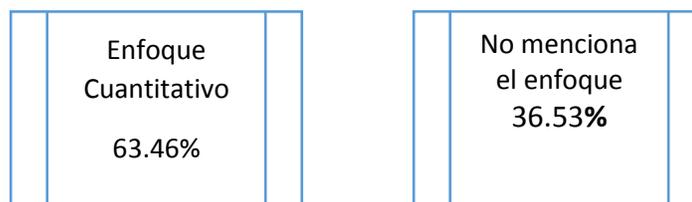


Figura 2. Investigaciones consultadas de acuerdo al enfoque de investigación utilizado.

La técnica de recopilación de datos más utilizada fue la encuesta a través de la aplicación de cuestionarios. Asimismo, resultó que las técnicas más manejadas, además de la encuesta fueron los inventarios y otros (escalas, aplicación de test, etc.).

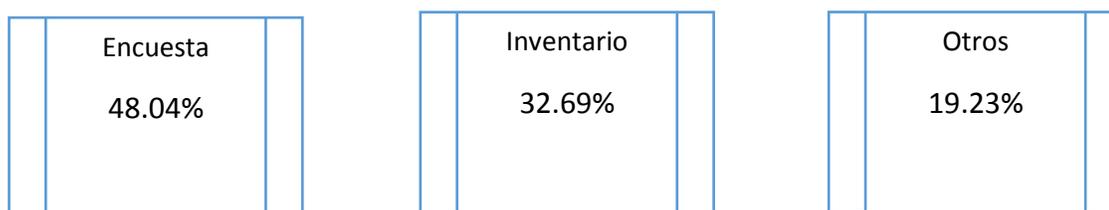


Figura 3. Técnicas de investigación empleadas en las investigaciones consultadas.

En relación a los sujetos de investigación, el número mayor se ubicó entre los 100 y 500, ya que este es el porcentaje mayor encontrado en la muestra de las investigaciones analizadas, el 57.14%. A continuación se presentan de forma estratificada los tamaños de las muestras encontrados, evidentemente las investigaciones documentales no se incluyeron ya que en ellas no existen sujetos de investigación.

De 1 – 100	De 100 – 500	De 501 a 700	De 701 a 2102
38.09%	57.14%	2.38%	2.38%

Figura 4. Sujetos de investigación.

De acuerdo a las investigaciones analizadas, el porcentaje más alto 77.77% corresponde a los trabajos de investigación del nivel de educación superior; del nivel de posgrado el 2.22%, corresponde al nivel medio superior el 8.88%; a secundaria un 4.44%; de primaria el 2.22%, hay estudios que abarcan estudiantes de entre los 7 y 16 años el 2.22% y por último pertenece a personal militar y servidores públicos un 2.22%.

De igual forma, se rescata que de 45 investigaciones aplicadas el 53% fueron empleadas en ciencias de la salud (medicina, enfermería, psicología, acupuntura y rehabilitación, ciencias de la salud, fisioterapia integral, podología y estomatología), un 8.88% en carreras relacionadas con la educación, de las cuales tres estudios son realizados en Durango. Corresponde el resto a diversas carreras y niveles.

Se encontró diversidad de variables incluidas en las investigaciones analizadas, mismas que se organizaron en grupos, las variables correspondientes al estudiante que constituyen el 76% del total de las variables estudiadas, las variables externas al individuo que representan el 6%, y las variables resultado de las actividades en torno a los estudiantes que registran el 18 % del total.

Atendiendo al primer grupo, variables correspondientes al estudiante, se consideran tres subgrupos, el primero sobre las variables correspondientes al estrés académico y síndrome de burnout del estudiante (en relación al total de variables estudiadas en las investigaciones consultadas), el 46% corresponde al nivel de estrés y burnout del estudiante, el 4% al perfil descriptivo del estrés académico y síndrome de burnout y su relación, el 9% corresponde al nivel de estrés y otros factores, el 5% al estrés académico, estresores, síntomas y estrategias, el 4% a la relación entre el nivel de estrés y la depresión, el 4% a la relación entre niveles de estrés y el afrontamiento, el 9% a la influencia del estrés en el rendimiento académico, corresponde el 14% a las principales consecuencias del estrés en estudiantes, y el 4% a características principales del estrés académico.

Otro subgrupo corresponde a las variables que consideran el género (en relación al total de variables), de las que se rescató la siguiente información: el 43% se refiere al estrés (presencia de estrés y su diferencia entre hombres y mujeres, niveles de estrés según el género), el 43% corresponde a trabajos de investigación sobre aspectos de la salud (malestares físicos y hábitos de salud en hombres y mujeres, prevalencia de trastornos mentales relacionados con ámbitos de la salud entre hombres y mujeres, diferencias de participantes según el género con enfermedades crónicas y sin ellas, aprovechamiento escolar y calidad de sueño y sus diferencias entre sexos, efectos del nivel educativo y el sexo), el 7% corresponde a la identificación de estresores académicos y el género, y el 7% a las diferencias significativas entre sexos en afrontamiento de situaciones estresantes.

Por último, el subgrupo de las variables que estudian las situaciones relacionadas a la salud de los estudiantes, se percibió, en relación al total de variables estudiadas, que el 8% pertenece a la adaptación universitaria y salud, el 8% al efecto y gravedad de la tensión en estudiantes, el 8% a la diferencia entre sujetos con enfermedades crónicas y sin ellas, el 25% a la prevalencia de alguna enfermedad, el 8% a composición corporal, presión arterial, calidad de sueño y estrés académico, el 8% a indicadores de salud, el 17% a la afectación en salud de estresores percibidos, el 9% a la influencia del estrés en la salud y el 8% al análisis comparativo de dos medidas de estrés en adolescentes con síndrome de Turner.

Con respecto a las variables que estudian las situaciones externas al estudiante, se registra (en relación al total de variables) que el 25% es para la práctica del mindfulness y su relación con la disminución del estrés escolar, el 25% sobre la efectividad del programa Alianza con el estrés, el 25% corresponde a la relación entre el enfoque de aprendizaje y el estrés académico con estrategias de afrontamiento, el 25% a la determinación del nivel de beneficio del Programa MOM como medida de afrontamiento de estrés académico.

En relación a las variables que resultaron de las actividades que giran en torno a los estudiantes, se tiene que el 82% corresponde a situaciones académicas estresantes (sobrecarga de tareas extra clases y trabajos independientes, el tipo de trabajo que piden los profesores, la participación en clases y el tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores), el 18% al aumento de estrés por evaluación (exámenes).

En síntesis, el análisis realizado en estos aspectos indica: a) Que de acuerdo a su procedencia, son más las investigaciones aplicadas en el extranjero, y que en Durango existe un porcentaje muy bajo de investigaciones realizadas sobre el tema, b) El método mayormente empleado es el cuantitativo, c) La técnica de recolección de la información más frecuente es el cuestionario, d) La muestra más utilizada es de entre 100 y 500 sujetos, e) Los trabajos de investigación de acuerdo al nivel educativo que más se han aplicado es en nivel superior en ciencias de la salud (53%), la licenciatura en educación representa un porcentaje bajo (8.8%), más aún el nivel de posgrado (2.2%), f) Las variables más estudiadas son nivel de estrés y burnout del estudiante; presencia y nivel de estrés y su diferencia entre hombres y mujeres; sobre aspectos del estrés, la salud y su relación con el género; la prevalencia de alguna enfermedad, la práctica de algún programa como medida de afrontamiento, y las situaciones académicas estresantes.

Con estos resultados se puede considerar que el estudio del estrés y la relación que tienen de acuerdo al género y sexo en estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, es un tema pertinente para conocer cómo se presenta la variable de interés en el tipo de sujetos seleccionado.

1.1.2. Descripción de los antecedentes

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron en cuenta aspectos primordiales sobre los que se profundizó, de los que surge el conocimiento que complementa el fundamento teórico considerado como punto de partida de este trabajo, respecto a la relación que existe entre el nivel de estrés y el género, lo que proporciona información sobre el tema abordado.

Con relación a los resultados se pueden destacar cuatro de estos trabajos que serían los de mayor interés para la presente investigación.

En una Institución de Educación Superior privada de Río de Janeiro, Brasil, Oliveira y Figueredo (s/f) descubrieron en los estudiantes universitarios de enfermería una diferencia entre el nivel de estrés de hombres y mujeres. Los hombres, que sólo estudian, están más estresados que los que trabajan y estudian. En las mujeres hay una inversión en este papel: las mujeres que trabajan y estudian están más estresadas que las que sólo estudian. Tienen síntomas que están comprometiendo su salud física y mental.

Sinnott y Almeida, en el año 2012, con respecto a una muestra de estudiantes regulares de la Escuela Anhanguera del Río Bravo, en Río de Janeiro, Brasil, correspondientes a los cursos de biología, enfermería, fisioterapia y psicología, reportan la existencia de una mayor prevalencia de trastornos mentales comunes en las mujeres y que tienen más quejas de sufrimiento mental.

De Mesquita y Dos Santos, en el año 2014, reportan que en estudiantes de la enseñanza media en la ciudad de Alfenas, Minas Gerais, Brasil, el grupo femenino tuvo mejor aprovechamiento escolar, notas más altas, mayor sintomatología de estrés y peor calidad de sueño, en comparación con los hombres.

Para finalizar, en la Universidad Topiwala National Medical College, en Bombay, Maharashtra India, Patkar, Patkar y Patil (2016), encontraron que el nivel de estrés es significativamente mayor entre las mujeres en comparación con los hombres. Además mencionan que la principal razón para el estrés en los

hombres son los problemas académicos y en las mujeres, los problemas relacionados con el albergue.

1.1.3. Balance de los antecedentes

Los resultados obtenidos de las investigaciones antes referidas, hacen visible que el problema del estrés académico es común que se presente; así mismo es impactado por el género y son las mujeres quienes se ven más afectadas, existe una mayor prevalencia de trastornos mentales comunes en ellas y tienen más quejas de sufrimiento mental. Además, se observa una diferencia entre el nivel de estrés de hombres y mujeres. Con respecto a los factores de estrés, se menciona que hay un contraste según el género. Por último, se señala que los efectos del estrés en estudiantes, pueden afectar el bienestar físico, mental y social, tomando en cuenta el nivel de severidad del estrés del individuo. Cabe resaltar que en estas investigaciones no se hace distinciones entre género y sexo y, además, uno de los niveles menos estudiados es el que se trabaja en esta investigación. Con lo anterior, se termina de mostrar el campo de estudio sobre el tema que se estudia.

1.2. Planteamiento del problema

En la actualidad el estrés se encuentra presente en todos los ámbitos y lugares del mundo, es un mal que afecta en diferente grado a los individuos, y no respeta edades ni condición social, así lo aseveran en el 2007 Caldera, Pulido y Martínez, quienes señalan que en el mundo "uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo" (p. 78).

Para estar en posibilidad de poder comprender este problema es necesario tener mayor información al respecto, lo que permitirá reconocer qué es el estrés, cómo se manifiesta, y entender cómo los recursos con los que cuentan los individuos para afrontar situaciones complicadas son factores que ayudan a evitarlo o aminorarlo. La Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés –SEAS- (2011) interpreta al estrés como un proceso interactivo, en el que para generarse entran en juego tanto las demandas de la situación como los recursos con que cuenta el sujeto para hacer frente a dicha circunstancia. En este proceso, el individuo da una valoración subjetiva de cómo afecta sus intereses, de lo que dependerán las demandas de la situación. Esto hace la diferencia en los niveles de estrés que presentan los individuos.

El medio educativo no es la excepción, ya que también en él se encuentra presente el estrés, con algunas implicaciones en la salud, vida social, y en el rendimiento escolar de los estudiantes, quienes muestran diferentes síntomas o problemas en caso de padecerlo; este tipo de estrés es llamado estrés académico, y según Osorio (s/f), indica que es:

La reacción normal que tenemos frente a las diversas exigencias y demandas a las que nos enfrentamos en la Universidad, tales como pruebas, exámenes, trabajos, presentaciones, etc. Esta reacción nos activa y nos moviliza para responder con eficacia y conseguir nuestras metas y objetivos. Sin embargo, en ocasiones, podemos tener demasiadas exigencias al mismo tiempo, lo que puede agudizar la respuesta y disminuir nuestro rendimiento. (s/p).

Es importante hacer una valoración de los niveles de estrés académico que se presentan en los estudiantes, ya que un nivel alto tiene cierta influencia negativa en ellos; Maldonado, Hidalgo y Otero (2000, citado en Román, Ortiz & Hernández, 2008), refiriéndose a la alteración que sufre el organismo de los individuos en los aspectos cognitivo, motor y fisiológico influye de manera negativa en su rendimiento académico.

También resulta necesario identificar las causas de estrés académico que presentan los estudiantes, ya que el estrés se ha asociado con la presencia y desarrollo de algunas enfermedades, así mismo la manifestación de algunos factores de riesgo para la salud, como son el consumo de alcohol y drogas. El lograr reconocer dichos factores permite tomar las medidas preventivas necesarias para este tipo de estrés, y por consiguiente se pueden evitar los malestares inherentes a este padecimiento.

Una vez realizado el análisis sobre el conocimiento del tema, se considera que uno de los posibles factores que influyen en el estrés académico es el género y sexo de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, lo cual se pretende indagar con este trabajo de investigación.

Lo anterior lleva a formular las siguientes preguntas y objetivos:

1.3. Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los rasgos de masculinidad y feminidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango?

2. ¿Cuáles son los rasgos del estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango?

3. ¿Qué relación existe entre el nivel de estrés académico y el género de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango?

4. ¿Qué relación existe entre el nivel de estrés académico y el sexo de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango?

1.4. Objetivos

1. Determinar los rasgos de masculinidad y feminidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

2. Determinar los rasgos del estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

3. Determinar la relación que existe entre el nivel de estrés académico y el género de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

4. Determinar la relación que existe en el nivel de estrés académico y el sexo de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

1.5. Justificación

El estrés es un tema de actualidad, es muy tratado y discutido. Se puede encontrar en artículos de periódicos y revistas; también hay libros científicos y trabajos de investigación que se desarrollan en torno a él; es debatido en programas televisivos y otros medios de difusión. Tal vez su notoriedad se debe en parte a los trastornos que causa a quien lo padece, y a su presencia en

personas de todos los ámbitos, con los consiguientes daños que se muestran por esta razón.

También existe el estrés en el área educativa, este tipo de estrés es llamado académico, Berrío y Mazo (2011) lo definen como “una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos” (p. 65). El estrés académico se produce con el simple ingreso, al transcurrir el nivel que se cursa o al término de éste, lo que indica que las tareas educativas generan estrés en los estudiantes, en diferentes niveles y durante el desarrollo del periodo escolar.

Águila, Calcines, Monteagudo y Nieves (2015) mencionan que entre los factores del estrés académico se incluyen los moderadores biológicos que son el sexo, la edad, etc.; otros son los factores psicosociales, entre los que se nombra el género y Martínez en el (2012) señala como género a las diferencias psicosociales entre los sexos y la categorización que se hace entre hombre y mujer, con sus rasgos individuales; para terminar, se citan los factores psicosocioeducativos y socioeconómicos.

Por otra parte, se puede observar que el estrés académico tiene diversas formas de manifestarse en el sujeto que lo padece, puede presentar problemas de salud como dolor de estómago, colitis, dolor de cabeza, bruxismo, etc.; también se asocia con algunos problemas de salud mental, como trastornos de ansiedad, depresión, trastornos del estado de ánimo, entre otros, que varían en intensidad o nivel, de acuerdo al grado de estrés que se tiene. Por último, también se suele hacer referencia a la presencia del bajo rendimiento escolar, originado también por el estrés; respecto a esto señalan Román y Hernández en el 2011, que en el

estudiante al presentar altos grados de estrés, motivados por la alteración de los niveles cognitivos, motor y fisiológico de los individuos, se genera una influencia negativa en su rendimiento académico.

Con las actividades académicas habituales los alumnos producen mucha ansiedad, puede ser debido a diversas situaciones como son la responsabilidad de cumplir con las actividades académicas, por las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos, la evaluación que se tiene sobre el propio desempeño, y otras, lo que logra desmejorar tanto la salud física como mental de los estudiantes. Así mismo, pueden presentarse algunos efectos adversos ante niveles altos de estrés, al respecto Berrío y Mazo (2011), refieren la presencia de problemas como ansiedad, irritabilidad, descenso en la autoestima, insomnio, estados depresivos, asma, hipertensión, problemas digestivos, entre otros; lo que perjudica tanto la salud física como mental, y el rendimiento académico de los alumnos.

Pensando como una realidad la presencia del estrés académico en las universidades, surge el interés y la necesidad de detectar causas o factores de su incidencia, por lo que resulta atrayente adquirir un mayor conocimiento sobre la influencia de factores como sexo y género en el estrés académico que presentan los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, así como vislumbrar la posibilidad de obtener nuevos resultados y un conocimiento más amplio y completo de las situaciones estresantes en el espacio académico.

Tomando en cuenta que las variables de sexo y género no son suficientemente consideradas, la Comisión Europea de Investigación e Innovación (2011), señala que la investigación científica necesita ser trabajada más abordando el género, con lo que se espera contribuir en la muestra y conocimiento de ámbitos

de la realidad que no han sido explorados, y puede reducir sesgos y errores en algunos conceptos y teorías. Para esto es necesario efectuar acciones relativas a la dimensión del género de la misma:

Abordar la dimensión del género de la investigación implica que el género se considera una variable clave analítica y explicativa en la investigación. Si no se tienen en cuenta las cuestiones de género pertinentes o se abordan de manera superficial, los resultados de la investigación serán parciales y potencialmente tendenciosos. Por lo tanto, el género puede constituir un factor importante en la investigación de calidad. (s/p).

Es importante plantear las realidades, las necesidades tanto de hombres como mujeres; esto es, considerar la investigación específica del género para llenar los vacíos de conocimiento que puedan existir.

Para concluir, se piensa que al considerar variables como el género y el sexo, es posible encontrar algunos resultados relevantes y con ello obtener un conocimiento más completo sobre el tema; además, puede ayudar a lograr un manejo más adecuado del estrés en los estudiantes, lo que pudiera ser útil también en el planteamiento de nuevas intervenciones en este ámbito, en el desarrollo de futuras investigaciones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualizaciones sobre el estrés

El mundo en que vivimos es confuso, la presencia del estrés actúa como una forma de reaccionar ante los requerimientos del medio, esto sucede al surgir situaciones que implican peligro o desafíos, como cambiar de lugar de residencia, casarse, dirigir un negocio propio, el ingreso a la universidad, entre otros.

El estrés cuenta con importantes trabajos de investigación, lo que demuestra su importancia creciente y la preocupación que existe por su incremento en la población.

El origen histórico del estrés fue introducido por Hans Selye en 1936 al hablar del síndrome general de adaptación. Este síndrome indica la relación entre la tensión percibida y la salud física. Cuando la tensión percibida es crónica, lleva al agotamiento físico y a la debilidad, con lo que se produce una enfermedad. (Largo-Wight, Peterson & Chen, 2005, citado en García, 2011).

Es a partir de que Hans Selye comenzó a hablar del término del estrés a mediados del siglo XX, que se han elaborado diversos trabajos de investigación y publicaciones sobre este trastorno psicofisiológico (Lemos & Suárez, 2000).

Se ha optado por recoger algunas conceptualizaciones, las más significativas, partiendo de una concepción general del estrés hasta llegar a una delimitación conceptual del estrés académico.

“El estrés es un proceso más amplio de adaptación al medio, generado por toda demanda física o psicológica fuera de lo habitual y bajo presión del organismo, provocándole un estado ansioso”. (Santamaría y Ballester, 2009, p. 6)

Desde una perspectiva general, en toda situación humana, el estrés sería “un proceso dinámico complejo desencadenado por la percepción de amenaza para la integridad de un individuo y para la calidad de sus relaciones significativas que tiene por objeto recuperar el equilibrio homeostático perdido, posibilitar el desarrollo de competencia individual y mejorar la calidad de la adaptación al medio” (Mingote y Pérez, 2003, p.15).

Del mismo modo Tjeerdsma (2007, citado en García & Escalera, 2011) expone que el estrés surge cuando el individuo evalúa los hechos, y los considera abrumadores. Define el estrés como un desequilibrio en la capacidad de la persona para responder a una situación que origina ansiedad.

En el documento de Williams y Cooper (2004), se define al estrés como “un proceso dinámico que se describe en términos de insumos, productos y diferencias individuales”. (p. 4).

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales España (s/f), a través de su guía de buenas prácticas, menciona que en todos los individuos aparece un nivel mínimo de estrés, que se incrementa ante ciertas situaciones, pudiendo producir un efecto benéfico o negativo según sea la reacción del organismo, si es suficiente para cubrir una demanda determinada o si supera a la persona. Lograr el equilibrio

depende de factores personales como la disposición biológica y psicológica de las situaciones y experiencias que se presenten. Cierta grado de estrés sirve de estímulo del organismo, y ayuda a que éste alcance su objetivo, al término del estímulo el organismo vuelve a la “normalidad”. Si la presión se mantiene se entra en un estado de resistencia, comenzando a tener una sensación de incomodidad como tensión muscular, palpitaciones, etc. En caso de continuar el estresor se llega al estado de agotamiento, con probables alteraciones fisiológicas u orgánicas, llamadas “enfermedades de adaptación”.

Por su parte Kim y Diamond (2002) consideran que el estrés como factor ambiental contribuye al deterioro de la memoria, y es un problema significativo en la sociedad actual. Como factor biológico es significativo ya que altera las propiedades de las células cerebrales, y pueden alterarse también los procesos cognitivos como el aprendizaje y la memoria, limitando con ello la calidad de vida.

Si nos centramos en el ámbito educativo, algunas investigaciones sobre el estrés en el área educativa como las de (Linn y Zeppa, 1984; Dziegielewski, 2004; Jogaratnam y Buchanan, 2004 y Martín, 2007, citado en García y Escalera, 2011) han demostrado que el desempeño académico de los estudiantes se afecta con el estrés. En el mismo documento señalan lo dicho por Kim y Diamond (2002), respecto a diversos estudios realizados en neurociencia, evidenciando que a través de las experiencias estresantes se genera un impacto negativo en ciertas funciones cerebrales, que dañan las capacidades de aprendizaje y de memoria.

En el caso concreto del estrés académico se señala que se produce en el ambiente educativo y afecta a los estudiantes de cualquier nivel. Es definido como una respuesta no específica del organismo a los estresores académicos que

afectan el rendimiento de los estudiantes de cualquier grado (Polo, Hernández y Poza, 1996, citado en García y Escalera, 2011).

Por otra parte, Mendoza (2009) plantea que el estrés académico puede considerarse como:

El resultado del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad para trabajar, intensidad de estudio, competencia, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, entre otros que afectan directamente el desempeño académico del individuo. (p. 14-15).

En el contexto educativo son muchos los factores que pueden influir en el proceso de aprendizaje, como pueden ser factores psicológicos, emocionales, que se presentan a través de ansiedad, depresión, nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía profunda o puede llegarse a la depresión profunda.

Así mismo, Román y Hernández (2011) plantean la siguiente definición de estrés académico:

Es el proceso de cambio en los componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de este) en el proceso educativo. (p. 11).

Concluye diciendo que este concepto dificulta la comprensión e intervención de dicho problema, también que es importante formularlo partiendo de los supuestos teóricos y metodológicos de las ciencias de la educación, ya que con esto se puede establecer un mayor campo de acción, y permite hacer una mezcla entre algunas ciencias de la educación como la didáctica, la gestión y la pedagogía. Aprobando con esto el diagnóstico e intervención interdisciplinar, para lograr un cambio adaptativo, necesario para enfrentar las demandas educativas actuales.

2.2. Teorías relacionadas al estrés

2.2.1. Teoría Fisiológica.- Estrés como respuesta

Oblitas (2004) menciona que esta teoría fue desarrollada por Selye (1976, 1975). El estrés es una respuesta inespecífica del organismo ante una demanda que atenta contra el equilibrio hemostático del organismo (Cannon, 1932). Ante situaciones de peligro surge una respuesta orgánica normal, el organismo se prepara mediante la secreción de sustancias como la adrenalina, producida por las glándulas suprarrenales. Esta sustancia se esparce por toda la sangre y se percibe por receptores especiales en distintos lugares del organismo que responde y se prepara para la acción. Se presentan algunos cambios en el organismo, el corazón late más fuerte y rápido, aumenta la irrigación de la sangre, los riñones e intestinos se contraen para disminuir la pérdida de sangre en caso de heridas, para dar prioridad al cerebro y los órganos más críticos como el corazón, pulmones y músculos, para la acción. Además, la mente entra en estado de alerta y se agudizan los sentidos.

2.2.2. Teoría de los Sucesos Vitales. Estrés como estímulo

En el 2010 Oblitas habla de la teoría de los sucesos vitales como una reacción a la teoría de la fisiología. Esta teoría se centra en los estímulos ambientales, localiza fuera del sujeto el sustento del estrés. Indica que fueron dos psiquiatras Holmes y Rahe los responsables de dicha teoría, observaron los acontecimientos vitales que habían precedido a la enfermedad en pacientes hospitalizados, con esto se pretendía establecer una correlación entre los acontecimientos estresantes y la aparición de síntomas y enfermedades.

De acuerdo a las evidencias encontradas, los autores señalaron que:

a) La magnitud del cambio vital está alta y significativamente relacionada con la aparición de la enfermedad; b) cuanto mayor sea el cambio vital o crisis, mayor es la probabilidad de que este cambio se asocie con la aparición de la enfermedad en la población de riesgo y c) existe una fuerte correlación positiva entre la magnitud del cambio vital y la gravedad de la enfermedad crónica experimentada. (González, 1987, citado en Oblitas, 2010, p. 221).

Este modelo se ha criticado principalmente porque la reacción del sujeto depende más de la percepción del evento que del evento en sí. No considera las diferencias individuales en las respuestas al estrés.

Es conveniente tomar en cuenta el hecho que al aumentar los niveles de estrés con los acontecimientos vitales no quiere decir que vaya a producirse una enfermedad, ya que para que eso suceda deben presentarse otros factores propios del sujeto. Se señala que en lugar de enfermar, en muchos casos los eventos vitales pueden desempeñar una función positiva, pueden activar una

resiliencia (Walsh, 1998), o bien, existe la probabilidad de crecer o madurar y obtener experiencia, que mejoren los recursos de autoeficacia y autoconfianza o desarrollen otras habilidades que ayuden al desarrollo de bienestar.

2.2.3. Teoría de la Evaluación Cognitiva. Definición interactiva

La evaluación cognitiva “es el proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo” (Tolentino, 2009, p. 18). Ésta refleja la relación que se establece entre un individuo con determinadas características (valores, compromisos, creencias, estilos de pensamiento y de percepción) y el entorno cuyas características deben predecirse e interpretarse.

El principal expositor de esta perspectiva es Richard S. Lazarus. Este modelo “considera que el estrés es el resultado de una evaluación de daño/pérdida, de amenaza o de desafío. En el primer caso, el sujeto evalúa hechos consumados, en el segundo los anticipa, y en el tercero, se mueve entre la posibilidad de perder o ganar” (Oblitas, 2010, p. 221).

En (Lazarus y Folkman, 1986, citados en Oblitas, 2010), se distinguen tres tipos de evaluación: la primaria, centrada en la situación, se origina en cada encuentro o transacción con alguna demanda externa e interna. En la que intervienen cuatro modalidades de evaluación: 1) amenaza la anticipación de un daño posible, 2) daño/pérdida son los resultados de esa amenaza, 3) desafío es la valoración de la situación que hace el sujeto que conlleva resultados inciertos y 4) beneficio es una valoración positiva que no induciría estrés.

La evaluación secundaria sobreviene posterior a la primera y se centra en la valoración de la propia eficacia que tendrán las medidas que adopte para hacer frente a la situación. Son los recursos de afrontamiento o habilidades de coping,

que incluyen los recursos físicos (salud y energía), los recursos psicológicos (las creencias positivas) y las aptitudes (técnicas para la resolución del problema y habilidades sociales). Además se deben considerar los recursos ambientales, de tipo social (apoyo social) y los recursos materiales (dinero, bienes y servicios).

El último tipo corresponde a la reevaluación, son los procesos de Feedback que suceden durante el proceso de interacción entre el individuo y las demandas, que permite realizar las correcciones necesarias, al asimilar nuevas informaciones o cambios de la situación que determinarán los respectivos cambios de conducta. Una vez que se ha realizado la acción evaluadora, las manifestaciones de estrés van a ocurrir en la medida de la eficacia que tengan las actuaciones que ponga en marcha al sujeto para hacer frente a la amenaza. A esas acciones se les denomina estrategias de afrontamiento o coping.

2.3. Distrés y Eustrés

Indica (Gutiérrez García, 1998, citado en Oblitas, 2010), que Selye estudió el estrés, logrando diferenciar los resultados obtenidos como “agradables y desagradables”. Al estrés que provoca los primeros le denominó como “eustrés” o “buen estrés” y al segundo, “distrés” o “mal estrés”.

Afirma que el hecho que el eustrés cause mucho menos daño que el distrés demuestra gráficamente que es “como lo tomes” lo que determina, si uno puede adaptarse al cambio de forma exitosa. Sin embargo, estas distinciones no modificaron su concepto general de estrés como respuestas inespecíficas a los diversos estímulos positivos o negativos que actúan sobre él.

Se pretende establecer un modelo que proporcione soluciones a los aspectos negativos de las situaciones de estrés y destaque la relevancia de los aspectos activos y positivos: un modelo que promueva el eustrés.

2.4. Programas de Investigación: Estímulo-Respuesta del Estrés y Persona-Entorno del Estrés

Barraza (2007) plantea la existencia de dos Programas de Investigación sobre el estrés: el Programa de Investigación Estímulo-Respuesta del Estrés y el Programa de Investigación Persona-Entorno del Estrés; el primero se ha desarrollado a través de dos líneas de investigación: la centrada en los estresores (estímulo) y la centrada en los síntomas (respuesta), mientras que el segundo sigue un desarrollo más dirigido al conocimiento teórico, orientado a la construcción de modelos.

2.4.1. Programa de investigación Estímulo-Respuesta del Estrés

Este programa tiene como núcleo teórico la presentación de postulados, primero se plantea el postulado base que da identidad de origen al Programa, luego se presentan los postulados derivados de éste y que dan origen a las dos líneas de investigación; los postulados uno y dos corresponden a la línea de investigación centrada en los estresores, en tanto que corresponde a los postulados tres y cuatro la línea de investigación centrada en los síntomas.

2.4.2. Programa de Investigación Persona-Entorno del Estrés

Según (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Barraza, 2007), definen el estrés como una relación específica entre la persona y el entorno, quien hace una evaluación de la situación y sus recursos, si son suficientes o los excede, con lo que pone en peligro su bienestar o salud; incurre en dos aspectos básicos que

son lo transaccional y la evaluación de los acontecimientos. El conocimiento simple de un suceso, sin conocer cómo se ha producido y evaluado, es insuficiente para determinar si es estresante o no algún evento.

Reconocen dos tipos de evaluación: la evaluación primaria como estimación del suceso considerado como daño al bienestar personal, y la evaluación secundaria como evaluación de los recursos y opciones que hace el propio sujeto para responder a la amenaza que percibe de manera personal.

Como núcleo del programa de investigación se hace también una presentación de postulados, que se realiza en dos momentos: primero se plantea el postulado base que otorga una identidad de origen al Programa de investigación, en un segundo momento, se presentan los postulados derivados del postulado base y que dan origen a las dos variantes del Programa de Investigación: la interaccionalista y la transaccionalista; los postulados uno y dos corresponden a la variante interaccionalista, mientras que los postulados tres, cuatro y cinco corresponden a la variante transaccionalista.

El desarrollo de este programa ha seguido el rumbo de la modelización, con lo que se ha favorecido la construcción de modelos teóricos, de carácter psicológico. Los modelos desarrollados se pueden agrupar en dos variantes: la interaccional y la transaccional, dentro de los primeros, destaca el modelo de demanda-control, utilizado básicamente en el estrés laboral y en el caso de los segundos se distingue el modelo transaccional, centrado fundamentalmente en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a una situación estresante, resultado de las transacciones entre la persona y el entorno. Transacciones que dependen del impacto del estresor ambiental, impacto que es dirigido primero por

las evaluaciones personales que se hacen sobre el estresor y, segundo, por los recursos personales, sociales o culturales con que se cuenta para hacer frente a la situación de estrés.

2.5. Modelos

Según lo referido en Santamaría y Ballester (2009), se pueden identificar tres modelos o enfoques teóricos, que intentan explicar el estrés:

2.5.1. Modelo de Respuesta

Es denominado el Síndrome de Adaptación General de un organismo, enfatiza el estudio de la respuesta fisiológica ante situaciones estresantes. Su máximo representante es Selye, que consideraba que cualquier estímulo podría convertirse en estresor siempre que provocara en el organismo vivo una respuesta inespecífica de reajuste o reequilibrio homeostático. Pero tenía un defecto, no incluía los estímulos psicológicos, aspecto que en los últimos años se ha reformulado, luego de saber que los estímulos emocionales pueden ser causa de estrés y generar gran impacto sobre el organismo.

2.5.2. Modelo de Reacción o Estímulo

Este modelo considera que el estrés es debido a la existencia de estímulos estresores de origen externo (es un estímulo que genera un proceso de adaptación del individuo).

Se identifican tres tipos de situaciones que causan el estrés: a) grandes acontecimientos, que son sucesos vitales importantes, como la muerte de un ser querido, una enfermedad terminal, entre otros; en este tipo de estrés la valoración subjetiva no es determinante para que se produzca el estrés, b) pequeños acontecimientos puntuales, son pequeños contratiempos cotidianos, producto de

las relaciones sociales, etc., y c) estímulos permanentes, son estresores menores, cuya permanencia causan situaciones de estrés en los sujetos, como la polución, el ruido, etc.

2.5.3. Modelo Psicológico

Es un modelo centrado en la relación que existe entre la persona y el entorno, esto es, en la interacción entre las características de la situación y los recursos del sujeto. La valoración subjetiva del individuo de la situación estresora es un factor determinante para que esta se dé. Existe una relación entre el individuo y su entorno, que es evaluado como amenazante de sus recursos y que pone en peligro el bienestar de éste. (Lazarus y Folkman, 1986).

2.5.4. Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico

Según Barraza (2006) un modelo es la simplificación de una estructura compleja, que es difícilmente accesible en la práctica, a una estructura teórica fácilmente apreciada y manejada intelectualmente, considerando de forma integral sus componentes y relaciones más importantes.

Ante la carencia de un modelo conceptual que explicara el estrés académico, construye uno considerando la teoría de la modelización sistémica, fundamentándose teóricamente en la teoría general de sistemas y en el modelo transaccional del estrés. Por último, hace un contraste entre el modelo construido con la conceptualización sistémica del estrés laboral de Sidelski y Sidelski (2004), utilizándolo como un referente.

Se parte de dos supuestos, el sistémico y el cognoscitivista. Desde el supuesto sistémico, se busca construir un modelo que respete el carácter multidimensional e integral del estrés, lo que se hace a través de la teoría general

de sistemas, esto es, a partir de la perspectiva sistémica se puede comprender que “el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico” (Barraza, 2006, p. 113).

Por otro lado, el supuesto cognoscitivista explica lo que pasa dentro del sistema, el proceso de los elementos que provienen del entorno. Se utiliza una perspectiva cognoscitivista para explicar los procesos psicológicos del ser humano para hacer una interpretación de los input y decidir los output, y esto se explica a través del modelo transaccional del estrés, a través del postulado “la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida)”. (Barraza, 2006, p. 114).

Lo cual explica en tres momentos, en el *primero* existe una situación en la que se produce un suceso posiblemente perjudicial o peligroso. Cómo es interpretado, percibido y valorado, independientemente de sus características objetivas, y cómo hay una activación del organismo como respuesta a la amenaza.

El *segundo* es la valoración cognitiva del acontecimiento, pueden darse tres tipos de valoraciones: neutra, positiva o negativa. En la valoración neutra los acontecimientos no implican al individuo, ni lo obligan a actuar. En la positiva es diferente, los acontecimientos se valoran como propicios para conservar el equilibrio y se tienen los recursos para actuar. Por último, en la valoración negativa los acontecimientos son valorados como una pérdida, una amenaza o un desafío, o se asocian a emociones negativas, lo cual es interpretado de acuerdo a los

recursos con los que cuenta el individuo y motiva un desbordamiento, provocando un desequilibrio.

Con respecto al *tercer* momento, se refiere al hecho de que la persona ante el estrés requiere utilizar algunas respuestas cognitivas o conductuales, llamadas medidas de afrontamiento, que le ayudan a manejar la situación estresante, o bien, reducir de alguna manera los efectos negativos de dicha situación. Estas respuestas se centran en el problema, tratando de manejar la situación que causa el estrés; o centrarse en la emoción, que intentan regular la respuesta emocional, que surge como consecuencia del estrés.

A esta definición se le hacen dos explicaciones que hay que considerar, la primera referida a que el estrés académico sólo afecta a los alumnos, cuando los docentes son los afectados el estrés debe identificarse como estrés laboral u ocupacional. La segunda es sobre la diferencia que existe al clasificar el estrés académico, ya que se entenderá como estrés académico el manifestado por alumnos de educación media superior y superior; debiendo denominar estrés escolar al que presentan los estudiantes de educación básica.

2.6. Estresores

Refiere (Ivancevich, 2006, citado en Iglesias, 2011), que los estresores o factores estresantes son “situaciones desencadenantes del estrés y pueden ser cualquier estímulo, externo o interno (tanto físico, químico, acústico o somático como sociocultural) que, de manera directa o indirecta, propicie la desestabilización en el equilibrio dinámico del organismo”. (p. 62).

Muestra que existen ocho categorías de estresores:

- Situaciones que fuerzan a procesar información rápidamente.

- Estímulos ambientales dañinos.
- Percepciones de amenaza.
- Alteración de las funciones fisiológicas (enfermedades, adicciones, etc.).
- Aislamiento y confinamiento.
- Bloqueos en nuestros intereses.
- Presión grupal.
- Frustración.

También se hace una clasificación de acuerdo al tipo de cambios que producen en las condiciones de vida. Separando en cuatro tipos de acontecimientos estresantes:

- Estresores únicos, son sucesos muy traumáticos, intensos, que cambian radicalmente la vida de las personas y que, habitualmente, afectan a un gran número de ellas.
- Estresores múltiples, corresponden a cambios significativos con consecuencias vitales para las personas; afectan a una persona o a un pequeño grupo de ellas.

Pueden ser por ejemplo las enfermedades, la muerte de un ser querido, cambio de residencia, entre otros.

- Estresores cotidianos, representan al conjunto de molestias, imprevistos y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas y que pueden causar irritación en algún momento. Ej.: las decepciones, las discusiones, la pérdida de objetos, etc.

- Estresores biogénicos, son mecanismos físicos y químicos que actúan directamente sobre el organismo desencadenando la respuesta de estrés sin la mediación de los procesos psicológicos, los estresores provenientes de sustancias químicas son las anfetaminas, la nicotina, etc. Los factores físicos son los estímulos que provocan el dolor, el calor o frío extremo.

Según su duración se clasifican en estresores agudos o crónicos. Los estresores agudos se producen durante un periodo limitado de tiempo, como un despido, un problema familiar, etc. Los estresores crónicos son temporalmente duraderos y su efecto persiste en las personas, ejemplo: padecer cáncer, una guerra, problemas económicos, etc.

Por otra parte, (Lazarus y Cohen, 1977, citado en Iglesias, 2011), según el alcance de la situación, hacen una clasificación de los acontecimientos estresores, y hablan de tres tipos:

- *Cambios mayores que afectan a un gran número de personas*, que se aprecian como estresantes de forma universal y se encuentran fuera de nuestro control (desastres naturales, guerras, encarcelamiento, etc.).
- *Cambios mayores que afectan a sólo un grupo no numeroso de personas*. Se incluyen acontecimientos de situaciones consideradas amenazantes para la mayoría de las personas (“acontecimientos vitales”), como la pérdida de empleo, el fallecimiento de un ser querido, que se modifican según la cultura, el país o el entorno social (Labrador, 1992a y Martinez-Selva, 1995, citados en Iglesias, 2011).

- *Los estresores diarios* son el conjunto de pequeñas cosas que pueden alterarnos o perturbarnos en cierto momento. Estos acontecimientos son experiencias menos desastrosas respecto a los cambios mayores, pero son mucho más usuales y quizá por ello pueden ser más importantes en la adaptación al medio y en la preservación de la propia salud.

De la misma manera, señalan que estos estresores pueden presentarse de forma aguda o crónica.

2.6.1. Estresores presentes en el estrés académico

Se mencionan como estresores mayores propios del estrés académico en (Amigo, 2000, citado en Barraza y Silerio, 2007), el comienzo o final de la escolarización, el cambio de escuela y la evaluación, cuando pone al alumno en riesgo del fracaso escolar.

De la misma forma Barraza (2003) y Polo, Hernández y Pozo (1996) proponen como estresores menores la competitividad grupal, sobrecargas de tareas, exposición de trabajos en clase, ambiente físico desagradable, tiempo limitado para hacer el trabajo, entre otros. De lo que se puede observar que de acuerdo a la valoración cognitiva realizada por una persona, una misma situación puede o no considerarse como un estresor por cada uno de los alumnos. Situación que permite afirmar que el estrés académico es básicamente un estado psicológico.

Para aprender sobre el estrés ha sido necesario estudiar las situaciones que lo desencadenan, así como conocer qué demandas sociales o amenazas del entorno del individuo pueden provocar este trastorno.

2.7. Indicadores de desequilibrio sistémico del estrés académico

En el trabajo de Barraza (2006), se menciona que la exposición continua al estrés con frecuencia da lugar a una serie de reacciones y se elige la clasificación de Rossi (2001) para establecer los tipos de indicadores, que maneja tres: físicos, psicológicos y comportamentales.

Entre los indicadores *físicos* se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo como sería el caso de la hiperventilación (respiración corta y rápida), la pérdida del apetito, los trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas), la fatiga crónica (cansancio permanente) dolores de cabeza o migrañas, excesiva sudoración, onicofagia, aumento o pérdida de apetito, temblores o tics nerviosos.

Los indicadores *psicológicos* son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona como sería el caso de la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo), depresión, tristeza, aprehensión (sensación de estar poniéndose enfermo), bloqueo mental, agresividad o irritabilidad, ansiedad, susceptibilidad, indecisión, escasa confianza en sí mismo, sensación de inutilidad, falta de entusiasmo, sensación de no tener el control sobre la situación, pesimismo hacia la vida, imagen negativa de sí mismo, sensación de melancolía durante la mayor parte del día y preocupación excesiva.

Entre los indicadores *comportamentales* estarían aquellos que involucran la conducta de la persona como sería el caso de fumar excesivamente, olvidos, aislamiento, conflictos frecuentes, escaso empeño en ejecutar las propias obligaciones, tendencia a polemizar, desgano, ausentismo, dificultad para aceptar responsabilidades, aumento o reducción del consumo de alimentos, dificultad para

mantener las obligaciones contraídas, escaso interés en la propia persona, indiferencia hacia los demás.

Estos indicadores se emiten de forma individual en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico se manifiesta de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona.

Las repercusiones del estrés pueden alterar los sentimientos, pensamientos y comportamiento de una persona.

2.8. La evaluación cognitiva

Tal como lo mencionan Santamaría y Ballester (2009), la evaluación cognitiva es un proceso cognitivo interno que ayuda a la persona a identificar una situación como estresante o no, así como los elementos responsables de esa condición.

Se distinguen dos tipos de evaluación cognitiva:

La *evaluación primaria*, cuando una persona se enfrenta a una situación probablemente estresante, lo primero que realiza es una evaluación primaria, hace un juicio sobre lo que significa la situación, con lo que se estará en posibilidad de distinguir si dicha situación es estresante, benigna, controlable, cambiante o simplemente irrelevante.

La *evaluación secundaria*, es una evaluación orientada a qué se puede hacer; si la situación es considerada como estresante, una evaluación secundaria ayudará a determinar los posibles recursos y opciones que tiene la persona para hacer frente a la situación. Es la capacidad de la persona para evaluar si la situación permite se haga alguna acción (expectativas de resultado) y si tiene la capacidad de realizarla (expectativas de autoeficacia). El sujeto al tener una alta

expectativa de resultados y la firme creencia de su capacidad para obtener los resultados deseados, será capaz de hacerle frente y tendrá la motivación necesaria que hará más probable su realización. La motivación es muy importante, ya que la eficacia está determinada por ello, al brindar al sujeto la capacidad de llevar a cabo la conducta necesaria.

Los resultados de evaluación secundaria cambian la evaluación inicial y mueven al desarrollo de estrategias de afrontamiento.

2.9. La adaptación

Con el propósito de entender lo que es la adaptación, a continuación se menciona la siguiente concepción de Rovira (2002):

La adaptación son aquellos esfuerzos que la persona pone en práctica para hacer frente a la situación evaluada como estresante, sean o no efectivos; por lo que se la considera como una estrategia adaptativa destinada a reestablecer el equilibrio perdido, nivel fisiológico, psicológico y social, de tal manera que se consiguen resultados deseables. (p. 23).

En la adaptación existe un proceso de interacción entre evaluación y afrontamiento, con lo que puede decirse que cuando una situación se percibe como controlable será más adaptativo el uso de estrategias dirigidas al problema y en el caso de percibir una situación como incontrolable, será mejor implementar estrategias destinadas a las emociones.

De acuerdo con Zeidner (1995), existen cinco tipos de estrategias de adaptación:

- Rendimiento en la tarea.
- Nivel de ansiedad.

- Respuestas fisiológicas y bioquímicas.
- Bienestar personal.
- Nivel de autoestima.

2.9.1. El proceso de adaptación de los estudiantes de posgrado

En Iglesias (2011) se hace referencia a la importancia y necesidad de realizar un profundo proceso de adaptación de los estudiantes con respecto a su nueva realidad tanto educativa, personal y social, en la cual se encuentran inmersos cambios importantes. En la que será necesario también adaptarse a nuevas situaciones, demandas y cargas académicas. Proceso en el que además conocerán nuevos compañeros de estudio, se alejarán de sus amigos, desempeñarán nuevos roles, tendrán nuevos profesores, etc.

Este proceso adaptativo requiere ser dinámico, funcional y puede causar tanto sucesos positivos como negativos, y tiene como objetivo la supervivencia del estudiante.

Sobre la entrada a la Universidad (Fischer, 1986, citado en Iglesias, 2011) menciona que se le considera como “un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés”. (p. 4).

Se señala que es importante y necesario considerar no sólo el estrés académico, sino también el generado por sentimientos de soledad o por las relaciones personales.

2.10. Concepciones de Género y Sexo

Respecto al concepto de género, se habla de dos formas que tiene la perspectiva psicosocial para comprender y construir la categoría de género, menciona primero que se entiende, como “un conjunto de rasgos estables, que perduran en el tiempo, y que caracterizan diferenciadamente a hombres y mujeres” (Martínez-Guzmán, 2012, p. 167). La otra forma, es como el resultado de un proceso de socialización, a través del cual se adquieren la identidad y los roles sociales, relacionados con el marco cultural, que marca la diferencia entre hombres y mujeres. Alude que cuando estas dos formas se conjugan, el género se concibe como un núcleo que está compuesto por una estructura biopsicosocial. Este núcleo se entiende como un rasgo individual, que define a la persona y que es estable a través del tiempo.

Las mujeres y los hombres desempeñan roles diferentes en la sociedad, su participación en los diversos sectores sociales difieren considerablemente, lo que se traduce en un impacto desigual sobre hombres y mujeres. La Comisión Europea de Investigación e Innovación (2011, p. 129), señala que este contraste puede generar “hallazgos relevantes sobre diferencias de sexo y género” al momento de realizar un trabajo de investigación, por lo que es importante considerar esta situación y tratar de romper con los estereotipos que existen sobre el género; además, es necesario dar a conocer los resultados de las investigaciones específicas de género.

Es significativo clarificar que el género se refiere a la construcción social de mujeres y hombres, de feminidad y masculinidad, que tiene variaciones en el

tiempo, el espacio y entre las culturas. Además, así lo señala la Comisión Europea de Investigación e Innovación (2011, p. 8) “es importante distinguir claramente entre género y sexo. Ambos términos se usan a menudo indistintamente, pero conceptualmente son distintos”.

Por tanto, a fin de lograr diferenciar ambas concepciones a continuación se detalla la definición de sexo, que es citada como “las características determinadas biológicamente de los hombres y las mujeres en términos de los órganos reproductores y las funciones basadas en el complemento cromosómico y la fisiología” (Comisión Europea de Investigación e Innovación, 2011, p. 8), esto es, la clasificación que se hace de los seres vivos en macho y hembra.

Sobre lo diferente entre estas concepciones Martínez (2012) habla del “sexo como el elemento natural (innato, físico, biológicamente determinado) mientras que género hace las veces de la cultura (la tradición, las cosmovisiones, las fuerzas sociales que moldean el comportamiento)”. (p. 175).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Para realizar una investigación se requiere contar con elementos de orden y estructuración del trabajo, que sean un apoyo en su elaboración. La metodología es la forma de organizar el camino a seguir, nos ayuda a responder preguntas como ¿en dónde?, ¿quién?, ¿por dónde?, o ¿cómo encontrar ese camino adecuado?

3.1. Clasificación de enfoques

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los enfoques para realizar una investigación se clasifican en cualitativo, mixto y cuantitativo.

3.1.1 Enfoque cualitativo

Señalan que el enfoque cualitativo, realiza su proceso en ambientes naturales, hace un examen de los fenómenos a profundidad, los significados se extraen de los datos y a diferencia del cuantitativo no se fundamenta en la estadística. En su desarrollo se hace un examen de las realidades subjetivas presentes en el fenómeno que se estudia y no se sigue un orden lineal; es inductivo y recurrente.

Sus características positivas son la riqueza interpretativa, la amplitud, la contextualización del fenómeno y la profundidad de significados.

La recolección de datos se realiza sin el uso de medición numérica en la fase de interpretación, ya que los datos recabados son descripciones a detalle de lo observado del fenómeno como son los sujetos, sus palabras habladas o escritas, la conducta observable, relaciones, eventos o situaciones. El objetivo de los métodos cualitativos “es la captación y recopilación de información mediante la observación, la entrevista y el focus group”, (Münch y Ángeles, 2009, citado en Hernández y Barraza, 2013). La metodología para reunir la información es flexible, y en caso de que haya que comprobar una hipótesis, se hace sin apoyarse en métodos estadísticos, en virtud de que el investigador parte de los datos y no de la recogida de los datos para evaluar teorías, hipótesis o modelos ya establecidos.

3.1.2. Enfoque mixto

Con respecto a la investigación mixta, ésta incorpora en el mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con la finalidad de lograr tener una mejor interpretación del fenómeno de estudio. (Creswell, 2008, citado en Pereira, 2011).

3.1.3. Enfoque cuantitativo

Este trabajo de investigación se realiza con el enfoque cuantitativo, que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández *et al.*, 2010, p. 4).

También refiere que el estudio cuantitativo se basa en otros antecedentes, se utiliza para fortalecer creencias, y establecer patrones de comportamiento en una población; en la que hay una realidad que conocer, es objetiva única y en el mundo se concibe como externo al investigador.

A diferencia del cualitativo, que se fundamenta principalmente en sí mismo y se utiliza para construir creencias propias del fenómeno estudiado, pero de un grupo de personas únicas, y no se generaliza.

Continuando con Hernández *et al.* (2010), el enfoque cuantitativo tiene las siguientes características:

- El investigador define y precisa el planteamiento de un problema de estudio, y elabora preguntas específicas de investigación.
- Luego, se realiza una revisión de literatura (sobre lo que se ha estudiado anteriormente), lo que ayudará en la construcción del marco teórico (la teoría que guía la investigación), de lo cual se desprenden las hipótesis.
- Con fundamento en la medición de variables o conceptos, se realiza la recolección de datos, para luego ser analizados con métodos estadísticos.
- A través del análisis cuantitativo de los datos se logra interpretar la información, lo que permite comprobar o refutar las hipótesis, con lo que se apoyan o descartan las hipótesis o teorías.
- Este tipo de estudio sigue un proceso rigurosamente estructurado, el seguirlo permite generar un conocimiento válido y confiable.

El enfoque cuantitativo ofrece algunos beneficios como la posibilidad de generalizar sus resultados, el control sobre los fenómenos, otorga un punto de vista de conteo y sus magnitudes, brinda la posibilidad de réplica, el poder tener un enfoque sobre ciertos puntos de los fenómenos, así como la facilidad de hacer una comparación entre estudios semejantes.

Con esto se termina la descripción de las principales características del enfoque con el que se realiza este trabajo de investigación y su proceso de desarrollo.

3.2. Alcance de la investigación

En todo trabajo de investigación es necesario definir el alcance que tiene, ya que de esto depende la estrategia de investigación, que resulta de la revisión de la literatura, así como de la configuración del estudio y persigue los objetivos del investigador.

Los alcances indican el resultado que se espera obtener del estudio; pueden ser exploratorios, descriptivos, explicativos y correlacionales, según Hernández, *et al.* (2010) se describen como sigue:

3.2.1. Exploratorio

Los estudios exploratorios generalmente preceden a investigaciones descriptivas, correlacionales o explicativas. Se realizan con el propósito de obtener información general respecto a temas poco estudiados o investigar nuevos problemas, para tener información que indique la posibilidad de realizar una investigación más completa, o para crear precedentes para investigaciones futuras; se caracterizan por tener un método más flexible.

3.2.2. Descriptivo

Puntualiza que los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de los fenómenos que analiza; además describe tendencias de un grupo o población. En este tipo de estudios el investigador debe ser capaz de precisar qué se mide y sobre qué o quiénes se recolectan los datos.

3.2.3. Explicativo

Destaca de los estudios explicativos que pretenden explicar las causas de un fenómeno y las circunstancias en que se presenta, o por qué se relacionan dos o más variables. Estas investigaciones son más estructuradas e implican los propósitos de exploración, descripción y correlación o asociación.

3.2.4. Correlacional

Para finalizar, se menciona el alcance de esta investigación, el estudio correlacional, con el que se obtiene información al tratar de relacionar las variables género y sexo con el estrés académico de los estudiantes de posgrado de la U.P.D.; toda vez que este estudio relaciona variables por medio de un patrón predecible para un grupo o población. Su propósito es conocer el nivel de asociación entre dos o más variables, en un contexto específico. Su utilidad primordial es comprender el comportamiento de un concepto o una variable al conocer la actuación de otras variables vinculadas. Posee un valor explicativo parcial, con el hecho de tener cierta información sobre dos variables que se relacionan, le da ese carácter explicativo. Además, proporciona la base para llevar a cabo estudios explicativos.

También señala que por error, desconocimiento e incluso por malicia e intención pueden presentarse correlaciones falsas o espurias, que se muestran en el caso de que dos variables estén aparentemente relacionadas y en realidad no sea así, que pueden tener una explicación no solo parcial sino también errónea.

3.3. Diseño de investigación

El diseño se refiere al plan o estrategia que se ha elegido utilizar a fin de obtener la información requerida en este trabajo. Al consultar la bibliografía sobre la investigación cuantitativa se pueden encontrar diferentes clasificaciones de los diseños.

En el trabajo de Rodríguez y Valdeoriola (s/f), se hace referencia a la existencia de tres tipos, que son el experimental, cuasi-experimental y ex post-facto o no experimental.

3.3.1. Método experimental

El método experimental tiene como particularidad la manipulación intencional del fenómeno, de la variable independiente, con el fin de medir la influencia de las variables dependientes; posee un alto grado de control; se asigna aleatoriamente a los sujetos; hace la comparación de dos o más grupos; se realiza en una situación artificial. Sus objetivos son predecir y/o explicar.

3.3.2. Método cuasi-experimental

Con respecto al método cuasi-experimental, señala que éste permite la manipulación del fenómeno, pero su validez interna se reduce al evitar utilizar grupos no equivalentes, es decir, grupos no asignados de forma aleatoria; contrario a esto se genera un aumento de validez externa, ya que sus resultados son más representativos, esto es, se tienen mayores posibilidades de generalizar los resultados obtenidos, en comparación con las metodologías solo experimentales. Sus demás particularidades son que se realiza en situaciones reales; el tener un nivel medio de control y que su finalidad es la de predecir y/o explicar.

3.3.3. Método ex post-facto o no experimental

En el método ex post-facto o no experimental las variables independientes no son controladas por el investigador; tiene un nivel bajo de control. El investigador tiene una actitud pasiva, y no modifica el fenómeno objeto de estudio, en virtud de que únicamente se encuentra en posibilidad de poder registrar las mediciones. Otras de sus características es que se produce en situaciones reales, no permite establecer relaciones de causa-efecto, ni asignar a los participantes de forma aventurada y su propósito es describir. Señalan Hernández *et al.* (2010) que se divide en longitudinales o evolutivos y transeccionales o transversales; el propósito de los primeros es analizar cambios a través del tiempo; los segundos tienen como característica la recolección de datos en un único momento.

En este trabajo se desarrolla y aplica el tipo de método ex post-facto o no experimental, en virtud de que no hay necesidad de manipular ninguna variable, se miden en los sujetos participantes las variables empíricas tal como se presentan en ese momento; y es transeccional o transversal ya que se realiza la recolección de datos en un único momento.

3.4. Técnicas

Las estrategias o técnicas son las maneras o estilos de recoger la información (Rodríguez y Valldeoriola, s/f), a fin de recolectar información en investigaciones cuantitativas existen diferentes tipos de técnicas, a continuación se describen las características principales de la entrevista, la observación y la encuesta.

3.4.1. La entrevista

Para Sierra (2001) la entrevista es un procedimiento cómodo y accesible, a través del cual se trata de obtener respuestas subjetivas, no sugeridas y ciertas, respecto la realidad que vive el sujeto entrevistado.

En la entrevista se supone una relación social, en la que se forma una imagen personal y social, de acuerdo a la presencia, apariencia y experiencia que se tiene de contactos anteriores, con características parecidas, lo que induce a crear ciertas expectativas y hasta cierto punto esperar determinado comportamiento del entrevistado. Lo que puede comprometer la finalidad de la entrevista y de alguna forma inducir los resultados. Interacción con la que el investigador deberá tener mucho cuidado para neutralizar esta posible situación y realizar igualmente una interpretación objetiva de la encuesta.

3.4.2. La observación

Menciona Sierra (2001) que la observación se utiliza para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, así como para obtener y registrar éstos. Además, considera que la observación ayuda al investigador a obtener la materia de trabajo a la que luego se le da tratamiento y estudio científicos, durante las siguientes fases de la investigación (clasificación y tabulación; análisis y explicación). En su realización participan un sujeto, un objeto, el acto de la observación y el registro de lo observado.

3.4.3. La encuesta

En el cuaderno de Hueso y Cascant (2012) se señala que la técnica cuantitativa para recolección de datos que más se utiliza es la encuesta. Con

dicha técnica se obtiene información sobre una población a partir de una muestra, por medio de un cuestionario estructurado o un grupo de preguntas.

También mencionan que las preguntas suelen ser cerradas, es decir, se marcan opciones de respuestas limitadas, de las que se pretende su elección. Con el cuestionario se pueden obtener datos objetivos (hechos, cogniciones) y subjetivos (opiniones, actitudes). Se trata de hechos personales como edad, nivel educativo, de contexto como tipo de vivienda, de familia y de comportamiento, y de cogniciones como los índices de nivel de conocimiento sobre un tema específico.

Es importante distinguir entre encuesta y cuestionario, la primera es una técnica, que abarca el diseño y aplicación del cuestionario (trabajo de campo) y el procesado de los datos obtenidos; la segunda es una parte de la encuesta que hace referencia al documento que ayuda a recoger las preguntas, considerados como los indicadores involucrados en el objetivo teórico de la encuesta.

Una vez que se toma en consideración el problema, las características de los datos y la metodología a utilizar, de las tres técnicas antes señaladas se selecciona la encuesta como estrategia para recoger la información.

3.5. Instrumentos

Respecto a los instrumentos de investigación Rodríguez y Valdeoriola (s/f, p. 38) señala que “los instrumentos, son herramientas concretas de cada técnica o estrategias que nos permiten llevar a la práctica la obtención de la información”. Para este fin los instrumentos de medición elegidos son: la segunda versión del Inventario SISCO del Estrés Académico y la versión breve del Inventario Mexicano de Masculinidad y Femenidad.

3.5.1. Inventario SISCO del estrés académico

Según Barraza (2007), el Inventario SISCO del Estrés Académico es auto administrado, se aplica individual o colectivamente, su duración no está limitada, su resolución dura 10 minutos aproximados; es una escala independiente que evalúa las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales; los ítems son respondidos a través de un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre); la escala consta de 15 ítems, está conformada por tres sub escalas que miden tres grandes dimensiones: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.

Con respecto a sus propiedades psicométricas, este inventario tiene una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Lo que se considera como niveles de confiabilidad muy buenos (García, 2006, citado en Barraza, 2007).

Su validez fue identificada con la recolección de evidencias fundamentadas en la estructura interna a través de los procedimientos de análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados.

Este cuestionario consta de 47 ítems, ordenados de la siguiente forma:

- Un ítem de filtro, que en términos dicotómicos (si-no) permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico (en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos de uno a cinco, donde uno es poco y cinco es mucho).

- 15 ítems que identifican la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).
- 15 ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).
- 15 ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).

3.5.2. Inventario Mexicano de Masculinidad y Femenidad

Con respecto al Inventario Mexicano de Masculinidad y Femenidad, mencionan sus creadores Mercado y Luna (2003), que el desarrollo del instrumento mexicano (lista de adjetivos) para medir masculinidad y feminidad, se realizó con aportaciones de algunos hombres y mujeres mexicanos.

En este instrumento se encuentran ordenados aleatoriamente 57 adjetivos, muestra la indicación de la escala a la que pertenece el adjetivo (F= femenino, M= masculino). Para su análisis se suma el número de respuestas a los adjetivos F (índice de feminidad), con un máximo de 37; el índice de masculinidad es los M, con un máximo de 20.

La consistencia interna de la prueba se mide aplicando el alfa de Cronbach sobre los 57 reactivos de los dos factores de la prueba, los valores alfa

encontrados son altos (entre 0.94 y 0.89), lo que indica una muy buena congruencia interna de la prueba.

Señalan, que al aplicar dicho instrumento y realizar la medición de la masculinidad y la feminidad es posible especificar la identidad de género en una cultura o población específica, además permite analizar el impacto que tiene sobre algunos aspectos relacionados con el desarrollo, ya sea saludable o patológico.

En este caso se trabaja con una versión breve de dicho inventario, para el logro de los objetivos de la elaboración de la versión breve del inventario mexicano de masculinidad y feminidad, se construye una base de datos (n= 80) integrada con los instrumentos aplicados a 80 alumnos, para el efecto el inventario para hombres y mujeres se divide por género, se elabora un instrumento para cada uno, quedando el de mujeres con 37 ítem y el de hombres con 20 ítem, que son aplicados a 40 estudiantes hombres y 40 mujeres que cursan la licenciatura en la Universidad Pedagógica de Durango, de los cuales se realiza el siguiente análisis.

Los cuestionarios fueron aplicados durante el mes de noviembre de 2016. Del total de cuestionarios el 70.6% corresponde a estudiantes que presentan una edad que oscila entre 18 y 21 años; el 13.7% presenta una edad que fluctúa entre los 22 y 25 años; y el 15.7% presenta una edad que oscila entre 26 y 29 años.

Para la protección de los participantes, se realiza lo siguiente: a) en el cuestionario a llenar no se solicita el nombre, y en la presentación del mismo se asegura la confidencialidad de los resultados, haciendo mención que únicamente se manejarán resultados globales, b) se les solicitan solamente datos respecto a las variables sociodemográficas, y/o situacionales, de interés para el estudio, y c) en la presentación del cuestionario se hace saber a los participantes que su

llenado es voluntario y que están en libertad de contestarlo, o de no hacerlo. Asegurando con estas acciones la confidencialidad de los participantes y, además, se consigue, de manera indirecta, su consentimiento informado.

Se apoya de la Teoría Clásica de los Test (Muñiz, 2003), para establecer la confiabilidad y validez de la medición efectuada al Inventario Mexicano de Masculinidad y Feminidad.

Luego de construir la base de datos se realizó el análisis de confiabilidad apoyado en el programa SPSS V. 20. En el caso del instrumento de feminidad, se realizaron los tres procedimientos que permitieron obtener evidencias de validez, basadas en la estructura interna, esto es, el análisis sobre la configuración en caso de eliminar un ítem, el análisis de consistencia interna y el análisis de grupos contrastados.

Esta evaluación se realizó en tres momentos: en un primer momento se obtienen los tres análisis referidos, luego se procede a hacer una revisión, respecto al análisis de confiabilidad en caso de eliminar un ítem, se hace una selección de los de nivel más bajo, que son los que aún no serán descartados. En el análisis de consistencia interna se procede a seleccionar los ítems con un nivel menor a .05, que representa un nivel de significación importante. Sobre el análisis de grupos contrastados, el proceso consiste en tomar como criterio los niveles menores a .05, que se consideran como que no se han asumido varianzas iguales. Luego se concentran en una tabla, con el objeto de realizar el último análisis y selección de los 10 ítems más altos, se eligieron los valores *r de Pearson* mayores de .60, y en base a eso se eligen los 10 ítems de feminidad más comunes.

El proceso seguido en el instrumento de masculinidad fue el siguiente:

Se hizo una selección de los mejores, utilizando los procedimientos de confiabilidad en caso de eliminar un ítem; de validez desde una estructura interna; el análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados.

En el nivel de confiabilidad, en caso de eliminar un ítem, y en el análisis de grupos contrastados se siguió la misma lógica que en el inventario de feminidad. En el caso del análisis de consistencia interna se buscaron aquellos ítems que obtuvieran correlaciones por encima de .50

A partir de los resultados obtenidos se hizo la selección de los 10 ítems más representativos.

La aplicación de este inventario permite identificar los factores relevantes para la definición de los roles de género, y en consecuencia determinar la relación que tienen éstos con el estrés académico de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

3.6. Sujetos de investigación

Los participantes de la investigación son los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango (U.P.D.), con un total de 163 alumnos; corresponden a la Maestría en Educación Básica, 20 alumnos; Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa, primer semestre de la Modalidad Escolarizada 21 estudiantes; de la Modalidad Concentrada 21 alumnos; en el tercer semestre de la Modalidad Escolarizada 25 alumnos; en la Modalidad Concentrada 22 estudiantes; de la Maestría en Educación Media Superior de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), del primer semestre 29 alumnos; del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje son 12 estudiantes; y por último 13 alumnos del primer semestre de la Facultad de Medicina (FAMEN).

Una vez elaborado el inventario, fue aplicado en los meses de marzo y abril de 2017 a estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. En total se recuperaron 151 cuestionarios, de los cuales 97 son de mujeres y 54 de hombres y con esa base de datos se pudo hacer el análisis de dicha información.

3.7. Análisis de la información

Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20. En un primer momento se obtuvo la estadística descriptiva a través de la media aritmética. Posteriormente se hizo el análisis correlacional a través de los estadísticos *t de Student*, para el caso de la relación con la variable sexo, y *r de Pearson*, para el caso de la relación con la variable género. En ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$.

Los análisis de las propiedades psicométricas, para la obtención de las versiones breves del Inventario de Masculinidad y Feminidad, se realizaron a partir de los estadísticos alfa de Cronbach, en caso de eliminar un ítem, *t de Student*, para el análisis de grupos contrastados, y *r de Pearson*, para el análisis de consistencia interna. En estos últimos dos casos también la regla de decisión fue $p < .05$.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el inventario SISCO. En el ítem uno que aborda la competencia con los compañeros los resultados se muestran en la tabla 1. Al considerar los valores categoriales Nunca y Casi nunca se puede observar, que al 45% de los alumnos encuestados no les estresa la competencia con sus compañeros y en el valor categorial Algunas veces, se aprecia un porcentaje bajo, el 24% que se estresan por este motivo. Lo cual es probable se deba al hecho de tener buenas relaciones entre ellos.

Tabla 1.
Resultados del ítem 1.

	Porcentaje válido
Nunca	22.5
Casi nunca	22.5
Rara vez	19.6
Algunas veces	24.6
Casi siempre	9.4
Siempre	1.4
Total	100.0

En el ítem dos referido a la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, los resultados se expresan en la tabla 2, en la que se aprecia que más del 51% de los estudiantes encuestados casi siempre les estresa, además, el 34% algunas veces presenta estrés por dicho motivo. Este indicador podría señalarnos que en los estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango se encuentran presentes regularmente la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, que son

generadores de estrés en los estudiantes. Por otra parte, el ítem tres referido a la personalidad y el carácter de los profesores que imparten clases, sus resultados se muestran en la tabla 3, en la que se puede observar que poco más del 58% de los estudiantes algunas veces les estresan los profesores, lo que pudiera verse reflejado al momento de exponer o en las participaciones en clase. Con respecto al ítem cuatro sobre la forma de evaluar de los profesores, los resultados son expuestos en la tabla 4, en la que se puede deducir que la forma de evaluar de los profesores les produce estrés, ya que más del 36% presentan siempre y casi siempre estrés por esta causa. Es probable se sientan presionados por mantenerse arriba de la calificación mínima aprobatoria con el objeto de continuar con la beca comisión.

Tabla 2.
Resultados del ítem 2.

	Porcentaje válido
Nunca	.7
Casi nunca	2.9
Rara vez	10.1
Algunas veces	34.8
Casi siempre	39.1
Siempre	12.3
Total	100.0

Tabla 3.
Resultados del ítem 3.

	Porcentaje válido
Nunca	6.5
Casi nunca	17.4
Rara vez	17.4
Algunas veces	35.5
Casi siempre	18.8
Siempre	4.3
Total	100.0

En el ítem cinco referido al nivel de exigencia de los profesores, los productos obtenidos se exponen en la tabla cinco, en las que se considera que a más del 36% de los encuestados les estresa este grado de exigencia. Los

resultados del ítem seis respecto al tipo de trabajo que solicitan los profesores, se muestran en la tabla 6, pudiendo apreciar que el 33% de los estudiantes presentan estrés por esta causa. Los resultados de estos dos ítems, pudieran demostrar que en el nivel de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango es mucha la exigencia de los académicos y los trabajos solicitados conllevan cierta dificultad que crea en los alumnos niveles altos de estrés.

Tabla 4.
Resultados del ítem 4.

	Porcentaje válido
Nunca	5.8
Casi nunca	6.5
Rara vez	15.9
Algunas veces	35.5
Casi siempre	26.8
Siempre	9.4
Total	100.0

Tabla 5.
Resultados del ítem 5.

	Porcentaje válido
Nunca	1.5
Casi nunca	7.4
Rara vez	22.1
Algunas veces	32.4
Casi siempre	26.5
Siempre	10.3
Total	100.0

Tabla 6.
Resultados del ítem 6.

	Porcentaje válido
Nunca	1.4
Casi nunca	7.2
Rara vez	20.3
Algunas veces	37.7
Casi siempre	26.1
Siempre	7.2
Total	100.0

En el ítem siete que aborda la asignación de profesores muy teóricos, los resultados se muestran en la tabla 7. Como se puede observar a un poco más del 32% de los alumnos encuestados les estresa algunas veces tener este tipo de

profesores. Se considera que esto es debido al carente manejo de las teorías por parte de los estudiantes, lo que causa un mayor esfuerzo para poder entender los temas y poder cumplir con las tareas que se encargan.

Tabla 7.
Resultados del ítem 7.

	Porcentaje válido
Nunca	9.7
Casi nunca	13.4
Rara vez	17.9
Algunas veces	32.8
Casi siempre	14.9
Siempre	11.2
Total	100.0

El ítem ocho corresponde a la participación en clase, cuyos resultados se dan a conocer en la tabla 8. Como puede observarse, se estima que un poco más del 25% de los estudiantes algunas veces presenta estrés con este motivo, pudiendo ser por la causa de que es necesario en la mayoría de los casos estudiar sobre un tema y alcanzar un entendimiento y manejo adecuado del mismo. Respecto al ítem nueve, referente al tiempo limitado para hacer los trabajos encargados por el profesor, los resultados se muestran en la tabla 9. Ésta indica que el 54% de los encuestados casi siempre se estresa al contar con tiempo limitado para realizar sus trabajos. Al parecer este es uno de los indicadores que más causa estrés a los estudiantes, el sentirse presionados para cumplir en tiempo y forma con las tareas encargadas, debiendo alcanzar un nivel de aplicación y análisis, para un manejo adecuado de los temas de estudio. Sobre el ítem diez que corresponde a la realización de un examen, los resultados se informan en la tabla 10. En la que se observa que poco más del 37% de los estudiantes se estresa con esta actividad. Aunque regularmente no se aplican exámenes a los estudiantes de posgrado, algunos trabajos con los que se evalúa,

como ensayos u otros trabajos similares, es la forma de manifestar un nivel de aprendizaje hasta de aplicación y análisis, así se demuestra el aprendizaje logrado, causando una mayor dificultad para realizarse.

Tabla 8.

Resultados del ítem 8.

	Porcentaje válido
Nunca	16.5
Casi nunca	14.4
Rara vez	18.7
Algunas veces	25.9
Casi siempre	15.1
Siempre	9.4
Total	100.0

Tabla 9.

Resultados del ítem 9.

	Porcentaje válido
Nunca	3.6
Casi nunca	6.5
Rara vez	7.2
Algunas veces	28.8
Casi siempre	32.4
Siempre	21.6
Total	100.0

Tabla 10.

Resultados del ítem 10.

	Porcentaje válido
Nunca	15.7
Casi nunca	9.0
Rara vez	17.2
Algunas veces	20.9
Casi siempre	20.9
Siempre	16.4
Total	100.0

Del ítem once respecto a la exposición de un tema ante los compañeros del grupo, se dan a conocer los resultados en la tabla 11. En la que se puede ver que un poco más del 30% de los estudiantes se estresan al realizar esta actividad, estrés que pudiera generarse por el proceso de preparación de dicha tarea. Sobre el ítem doce, referente a la poca claridad que se tiene sobre lo que quieren los profesores, los resultados se pueden observar en la tabla 12, misma que indica

que poco más del 31% de la población encuestada casi siempre se estresa ante la falta de claridad de los maestros. Es probable que sea causado el estrés por el hecho de obtener un puntaje bajo de evaluación, al no cumplir con los requerimientos del profesor.

Tabla 11.
Resultados del ítem 11.

	Porcentaje válido
Nunca	9.4
Casi nunca	18.0
Rara vez	15.1
Algunas veces	26.6
Casi siempre	20.1
Siempre	10.8
Total	100.0

Tabla 12.
Resultados del ítem 12.

	Porcentaje válido
Nunca	5.1
Casi nunca	16.7
Rara vez	18.8
Algunas veces	28.3
Casi siempre	19.6
Siempre	11.6
Total	100.0

El ítem trece corresponde a la mala preparación de los profesores, del cual se muestran los resultados en la tabla 13. En la que se aprecia que poco más del 47% de los estudiantes difícilmente se estresa debido a este indicador, ya que uno de los motivos pudiera ser que regularmente las actividades las efectúa el propio estudiante, quien es responsable del aprendizaje que logre. Con respecto al ítem catorce, referente a la asistencia a clases aburridas o monótonas, los resultados se expresan en la tabla 14. Se puede observar que poco más del 42% de los encuestados manifiesta que nunca o casi nunca se sienten estresados por este motivo. En cuanto al ítem quince, referente a no entender los temas que se abordan en clase, sus resultados se muestran en la tabla 15, e indican que poco

más del 33% algunas veces se estresan por esta falta de entendimiento, estrés que pudiera deberse por la dificultad que implica más adelante el poder cumplir con las tareas inherentes al tema poco comprendido.

Tabla 13.

Resultados del ítem 13.

	Porcentaje válido
Nunca	27.5
Casi nunca	20.3
Rara vez	16.7
Algunas veces	17.4
Casi siempre	10.9
Siempre	7.2
Total	100.0

Tabla 14.

Resultados del ítem 14.

	Porcentaje válido
Nunca	19.4
Casi nunca	23.0
Rara vez	12.9
Algunas veces	21.6
Casi siempre	13.7
Siempre	9.4
Total	100.0

Tabla 15.

Resultados del ítem 15.

	Porcentaje válido
Nunca	9.4
Casi nunca	15.1
Rara vez	13.7
Algunas veces	33.8
Casi siempre	13.7
Siempre	14.4
Total	100.0

En el ítem dieciséis que aborda la frecuencia con que presentan los estudiantes trastornos en el sueño cuando están estresados, los resultados se muestran en la tabla 16. Como se puede observar, el 29% de los encuestados algunas veces presentan este tipo de síntoma. El ítem diecisiete sobre la continuidad que muestran los estudiantes de fatiga crónica, se indican los resultados en la tabla 17, en la que se aprecia que el porcentaje más alto arriba

del 26% es de los encuestados que algunas veces presentan esta reacción al estresarse. Aunque esto pudiera sumarse con la tareas académicas que hay que cumplir, lo que genera cansancio, además del estrés, poniendo en un estado de alteración al estudiante. Del ítem dieciocho, dolores de cabeza o migraña, los resultados se señalan en la tabla 18, en la que se puede visualizar que el porcentaje más alto alcanzado es de poco más del 22% de los estudiantes que algunas veces tienen esta reacción.

Tabla 16.
Resultados del ítem 16.

	Porcentaje válido
Nunca	20.3
Casi nunca	18.8
Rara vez	10.1
Algunas veces	29.0
Casi siempre	12.3
Siempre	9.4
Total	100.0

Tabla 17.
Resultados del ítem 17.

	Porcentaje válido
Nunca	13.8
Casi nunca	15.2
Rara vez	16.7
Algunas veces	26.1
Casi siempre	14.5
Siempre	13.8
Total	100.0

Tabla 18.
Resultados del ítem 18.

	Porcentaje válido
Nunca	21.2
Casi nunca	19.7
Rara vez	13.1
Algunas veces	22.6
Casi siempre	11.7
Siempre	11.7
Total	100.0

El ítem diecinueve correspondiente al síntoma problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, los resultados se muestran en la tabla 19, señalando

que un poco más del 27% de los estudiantes respondieron que nunca presentan esa reacción. Los resultados del ítem veinte, referente al síntoma rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., se señala en la tabla 20, en la que se observa que poco más del 50% de los encuestados señalan que nunca presentan esta reacción, lo que pudiera indicar que sus niveles de ansiedad no son muy altos. El ítem veintiuno relativo a sentir somnolencia o mayor necesidad de dormir, se indican los resultados en la tabla 21. En la que se aprecia que el 27% de los estudiantes algunas veces muestran este síntoma, con la que se puede advertir que no es muy frecuente esta reacción.

Tabla 19.
Resultados del ítem 19.

	Porcentaje válido
Nunca	27.7
Casi nunca	18.2
Rara vez	16.8
Algunas veces	19.0
Casi siempre	11.7
Siempre	6.6
Total	100.0

Tabla 20.
Resultados del ítem 20.

	Porcentaje válido
Nunca	50.4
Casi nunca	13.7
Rara vez	12.2
Algunas veces	10.1
Casi siempre	7.2
Siempre	6.5
Total	100.0

El ítem veintidós correspondiente a la reacción inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo), se muestran sus resultados en la tabla 22. Como se puede ver arriba del 25% de la población encuestada algunas veces se ha sentido incapaz de relajarse y estar tranquilo. Referente al ítem veintitrés sobre la presencia de sentimientos de depresión y tristeza (decaído), se revelan los

resultados en la tabla 23, en la que se observa que poco más del 54% de la población encuestada nunca o casi nunca manifiestan este síntoma.

Tabla 21.
Resultados del ítem 21.

	Porcentaje válido
Nunca	18.4
Casi nunca	14.7
Rara vez	13.2
Algunas veces	27.2
Casi siempre	15.4
Siempre	11.0
Total	100.0

Tabla 22.
Resultados del ítem 22.

	Porcentaje válido
Nunca	8.2
Casi nunca	18.7
Rara vez	16.4
Algunas veces	25.4
Casi siempre	19.4
Siempre	11.9
Total	100.0

Tabla 23.
Resultados del ítem 23.

	Porcentaje válido
Nunca	31.7
Casi nunca	23.0
Rara vez	11.5
Algunas veces	18.0
Casi siempre	10.1
Siempre	5.8
Total	100.0

Del ítem veinticuatro concerniente al síntoma de la ansiedad, angustia o desesperación, se muestran sus resultados en la tabla 24, en la que se observa que poco más del 26% de los estudiantes algunas veces ha presentado esta reacción. En relación al ítem veinticinco sobre el síntoma de problemas de concentración, sus resultados se indican en la tabla 25. Como se puede observar el 32% de los estudiantes algunas veces ha tenido este síntoma.

Tabla 24.
Resultados del ítem 24.

	Porcentaje válido
Nunca	14.4
Casi nunca	23.0
Rara vez	11.5
Algunas veces	26.6
Casi siempre	17.3
Siempre	7.2
Total	100.0

Tabla 25.
Resultados del ítem 25.

	Porcentaje válido
Nunca	12.4
Casi nunca	13.9
Rara vez	19.7
Algunas veces	32.8
Casi siempre	11.7
Siempre	9.5
Total	100.0

En el ítem veintiséis referido al sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad cuando se está estresado, los resultados se exponen en la tabla 26, en la que se puede observar que poco más del 45% de los estudiantes encuestados manifiesta que con el estrés casi nunca muestra síntomas de este tipo. Con respecto al ítem veintisiete concerniente a presentar conflictos o tendencia a polemizar o discutir, causados por el estrés, se exhiben los resultados en la tabla 27. Como se puede ver poco más del 50% de la población encuestada revela que al tener estrés no presenta esta reacción. Sobre el ítem veintiocho aislamiento de los demás, se muestran los resultados en la tabla 28, en la que se puede visualizar que 59% de los estudiantes no tienen reacciones de aislamiento al estresarse.

Tabla 26.
Resultados del ítem 26.

	Porcentaje válido
Nunca	26.6
Casi nunca	18.7
Rara vez	12.2
Algunas veces	28.1
Casi siempre	10.1
Siempre	4.3
Total	100.0

Tabla 27.
Resultados del ítem 27.

	Porcentaje válido
Nunca	25.4
Casi nunca	25.4
Rara vez	14.5
Algunas veces	19.6
Casi siempre	12.3
Siempre	2.9
Total	100.0

Tabla 28.
Resultados del ítem 28.

	Porcentaje válido
Nunca	33.1
Casi nunca	25.9
Rara vez	11.5
Algunas veces	18.0
Casi siempre	8.6
Siempre	2.9
Total	100.0

El ítem veintinueve desgano para realizar las labores escolares, los resultados están expuestos en la tabla 29. Como puede observarse el 33% de los estudiantes, algunas veces presentan este síntoma al estar estresados, contra el 36% que casi nunca lo padecen. Con respecto al ítem treinta, aumento o reducción del consumo de alimentos, los resultados se muestran en la tabla 30, en la que puede apreciarse que poco más del 30% de los encuestados algunas veces presentan estos síntomas, contra poco más del 24% que nunca tienen este síntoma.

Tabla 29.
Resultados del ítem 29.

	Porcentaje válido
Nunca	18.1
Casi nunca	18.1
Rara vez	13.0
Algunas veces	33.3
Casi siempre	11.6
Siempre	5.8
Total	100.0

Tabla 30.
Resultados del ítem 30.

	Porcentaje válido
Nunca	24.5
Casi nunca	18.7
Rara vez	8.6
Algunas veces	30.2
Casi siempre	11.5
Siempre	6.5
Total	100.0

En el ítem treinta y uno respecto a la aplicación de la habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) para enfrentar el estrés, los resultados se señalan en la tabla 31, en la que se puede observar que poco más del 46% de los encuestados la aplican siempre y casi siempre. Sobre el ítem treinta y dos escuchar música o distraerme viendo televisión, se muestran los resultados en la tabla 32. Como se puede ver, es una práctica que realiza poco más del 55% de los estudiantes de posgrado. El ítem treinta y tres, que corresponde a la estrategia concentrarse en resolver la situación que me preocupa, muestra los resultados en la tabla 33, en la que se puede observar que casi el 62% de la población encuestada manifiesta que utiliza esta estrategia casi siempre y siempre. Los resultados de estos ítems pudieran mostrarnos el trabajo individual realizado por los estudiantes, con el que han logrado hacerse responsables de su persona, de sus emociones y estado físico, y les permite enfrentar las situaciones estresantes.

Tabla 31
Resultados del ítem 31.

	Porcentaje válido
Nunca	5.0
Casi nunca	10.8
Rara vez	6.5
Algunas veces	30.9
Casi siempre	36.0
Siempre	10.8
Total	100.0

Tabla 32.
Resultados del ítem 32.

	Porcentaje válido
Nunca	5.1
Casi nunca	4.4
Rara vez	5.8
Algunas veces	29.2
Casi siempre	34.3
Siempre	21.2
Total	100.0

Tabla 33.
Resultados del ítem 33.

	Porcentaje válido
Nunca	2.9
Casi nunca	4.3
Rara vez	4.3
Algunas veces	26.6
Casi siempre	43.2
Siempre	18.7
Total	100.0

El ítem treinta y cuatro corresponde a la estrategia elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras), los resultados obtenidos se muestran en la tabla 34. Como se puede observar, poco más del 30% de los encuestados utiliza casi siempre esta acción para enfrentar el estrés. Con respecto al ítem treinta y cinco, utilizar la estrategia de la religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa), los resultados se pueden observar en la tabla 35, en la que se aprecia que arriba del 29% de los estudiantes manifiestan que nunca ponen en práctica esta acción, lo que pudiera indicarnos que esta estrategia no es tan importante, ya que ellos son más bien individualistas y recurren al uso de prácticas personales de la razón, para atender el estrés que presentan. Sobre

el ítem treinta y seis, acción referente a buscar información sobre la situación que me preocupa, cuyos resultados se encuentran en la tabla 36; se puede observar que poco más del 39% de los estudiantes de maestría casi siempre utiliza esta estrategia para enfrentar el estrés; en este ítem se puede observar que los estudiantes hacen uso de estrategias personales para afrontar el estrés.

Tabla 34.
Resultados del ítem 34.

	Porcentaje válido
Nunca	6.6
Casi nunca	15.3
Rara vez	17.5
Algunas veces	24.8
Casi siempre	30.7
Siempre	5.1
Total	100.0

Tabla 35.
Resultados del ítem 35.

	Porcentaje válido
Nunca	29.2
Casi nunca	20.4
Rara vez	13.1
Algunas veces	15.3
Casi siempre	13.9
Siempre	8.0
Total	100.0

Tabla 36.
Resultados del ítem 36.

	Porcentaje válido
Nunca	8.7
Casi nunca	8.7
Rara vez	9.4
Algunas veces	17.4
Casi siempre	39.1
Siempre	16.7
Total	100.0

Sobre el ítem treinta y siete, solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos para enfrentar el estrés, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 37. Como se puede observar, poco más del 27% de la población encuestada algunas veces utiliza esta acción para enfrentar el estrés. Resultado que pudiera

indicarnos que la población encuestada tiende a ser individualista y recurre al uso de prácticas personales de la razón como estrategias para afrontar el estrés.

Tabla 37.
Resultados del ítem 37.

	Porcentaje válido
Nunca	10.9
Casi nunca	13.8
Rara vez	14.5
Algunas veces	27.5
Casi siempre	21.7
Siempre	11.6
Total	100.0

El ítem treinta y ocho, respecto a la acción ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa), se muestran los resultados en la tabla 38, en la que se observa que poco más del 38% (casi siempre) y el 28% (algunas veces) de la población encuestada manifiesta que recurre a esta acción para enfrentar el estrés, tal vez porque al escuchar otros puntos de vista sobre la situación problemática, eso le ayuda a generar una mejor resolución o como descarga del estresor que le afecta. Sobre el ítem treinta y nueve, establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa, los resultados se muestran en la tabla 39. Como se puede observar, el 60% de la población encuestada manifiesta que casi siempre utilizan esta estrategia para afrontar el estrés. Referente al ítem cuarenta, analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa, los resultados se presentan en la tabla 40, en la que se revela que poco más del 42% de la población encuestada, casi siempre aplica esta acción para afrontar el estrés. De estos dos últimos ítems, podemos considerar que lo manifestado por los estudiantes es que han aprendido y son capaces de manejar su propio estrés y no requieren de apoyo extra para lograrlo.

Tabla 38.
Resultados del ítem 38.

	Porcentaje válido
Nunca	7.9
Casi nunca	11.5
Rara vez	14.4
Algunas veces	28.1
Casi siempre	25.2
Siempre	12.9
Total	100.0

Tabla 39.
Resultados del ítem 39.

	Porcentaje válido
Nunca	4.4
Casi nunca	8.1
Rara vez	5.1
Algunas veces	22.1
Casi siempre	39.0
Siempre	21.3
Total	100.0

Tabla 40.
Resultados del ítem 40.

	Porcentaje válido
Nunca	1.4
Casi nunca	3.6
Rara vez	3.6
Algunas veces	29.0
Casi siempre	42.8
Siempre	19.6
Total	100.0

En el ítem cuarenta y uno que aborda la estrategia mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa, los resultados se señalan en la tabla 41. Como se puede observar poco más del 56% de los encuestados casi siempre aplican esta estrategia para enfrentar el estrés. Esto podría indicar que los estudiantes han aprendido a desarrollar estrategias de autorregulación y las aplican con frecuencia. Respecto al ítem cuarenta y dos, relacionado con recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné, los resultados se señalan en la tabla 42, en la que se puede ver que poco más del 53% de la población encuestada señalan que casi siempre hacen uso de esta acción para afrontar el estrés. Lo que podría revelar

que este porcentaje de educandos ha alcanzado cierto autoconocimiento que le permite ayudarse al sentir estrés. Sobre el ítem cuarenta y tres, relacionado con salir a caminar o hacer algún deporte, sus resultados se indican en la tabla 43, en la que se puede apreciar que poco más del 43% de los estudiantes encuestados casi siempre hacen uso de esta estrategia para enfrentar el estrés, lo que pudiera indicar que la toman como una herramienta que han comprobado les ayuda a mitigar el estrés.

Tabla 41.
Resultados del ítem 41.

	Porcentaje válido
Nunca	1.4
Casi nunca	8.7
Rara vez	6.5
Algunas veces	26.8
Casi siempre	39.1
Siempre	17.4
Total	100.0

Tabla 42.
Resultados del ítem 42.

	Porcentaje válido
Nunca	5.1
Casi nunca	6.6
Rara vez	7.3
Algunas veces	27.7
Casi siempre	38.0
Siempre	15.3
Total	100.0

Tabla 43.
Resultados del ítem 43.

	Porcentaje válido
Nunca	10.2
Casi nunca	8.0
Rara vez	10.9
Algunas veces	27.0
Casi siempre	25.5
Siempre	18.2
Total	100.0

Referente al ítem cuarenta y cuatro que aborda la elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas, en la tabla 44 se muestran los resultados obtenidos; en la que se puede observar que poco más del

51% de los estudiantes encuestados casi siempre utiliza esta acción para afrontar el estrés y el 24% algunas veces. Pudiendo indicar que los estudiantes han logrado una buena organización de sus tareas educativas y tiempo para su cumplimiento. Por último, del ítem cuarenta y cinco, relativo a fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa, se pueden apreciar los resultados en la tabla 45. Como se puede observar el 65% de los encuestados casi siempre hace uso de esta estrategia para hacerle frente al estrés. Lo que pudiera demostrar el gran compromiso que tienen los estudiantes de posgrado, al dar mayor importancia al aprendizaje que se adquiere que a lo que les estresa.

Tabla 44.
Resultados del ítem 44.

	Porcentaje válido
Nunca	10.9
Casi nunca	5.8
Rara vez	8.0
Algunas veces	24.1
Casi siempre	37.2
Siempre	13.9
Total	100.0

Tabla 45.
Resultados del ítem 45.

	Porcentaje válido
Nunca	3.6
Casi nunca	4.3
Rara vez	5.1
Algunas veces	21.7
Casi siempre	42.8
Siempre	22.5
Total	100.0

4.2. Análisis de resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el inventario SISCO, se agrupan por dimensiones, y se abordan en el siguiente orden: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Con respecto a la dimensión de estresores los resultados se

muestran en la tabla cuarenta y seis. En la que se puede apreciar que los niveles más altos resultantes son: Sobrecarga de tareas y trabajos escolares con una media de 4.457, tener tiempo limitado para hacer el trabajo con una media de 4.446 y el nivel de exigencia de mis profesores con una media de 4.059. Lo que puede indicar que los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango tienen profesores con un nivel alto de exigencia, que con el fin de dar cumplimiento al plan de estudios dejan a los estudiantes una carga de tarea también alta, y para su cumplimiento cuentan con tiempo limitado, lo que causa estrés en la población estudiantil.

Por otra parte, los tres niveles más bajos encontrados son: la competencia con mis compañeros del grupo que arroja una media de 2.804, este resultado es probable se tenga debido a que existe una buena relación entre los estudiantes, lo que ayuda a relajar la situación de competencia estresante entre ellos; que mis profesores estén mal preparados con una media de 2.855 y sobre el ítem asistir a clases aburridas o monótonas que resultó con una media de 3.151, estos dos últimos aspectos no son estresantes porque en su mayoría el aprendizaje, el trabajo es individual y cada alumno se hace responsable del mismo.

Tabla 46.
Resultados de la dimensión estresores.

	Media
<i>La competencia con mis compañeros del grupo.</i>	2.804
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	4.457
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	3.558
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.).	3.993
El nivel de exigencia de mis profesores/as.	4.059
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	4.014
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	3.634
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.).	3.367
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	4.446
La realización de un examen.	3.716
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	3.626
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	3.754
<i>Que mis profesores/as estén mal preparados/as.</i>	2.855
<i>Asistir a clases aburridas o monótonas.</i>	3.151
No entender los temas que se abordan en clase.	3.705

Sobre la dimensión de síntomas, se reportan los resultados en la tabla cuarenta y siete, en la que se observan los niveles más altos: inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) con una media de 3.649, lo que pudiera señalarnos que es debido a la carga de trabajos académicos, que no permiten estar relajado y tranquilo; sobre el ítem de fatiga crónica (cansancio permanente) con una media de 3.536, es posible se presente por la permanente carga de trabajos y el estrés que desarrolla, lo que hace sentir un cansancio permanente en los estudiantes, y por último el ítem problemas de concentración con una media de 3.460, es probable sea causado por los mismos niveles de estrés que tienen los estudiantes.

Se encontraron los siguientes niveles más bajos: Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) con una media de 2.691, aislamiento de los demás con una media de 2.518 y rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., con una

media de 2.295. Los niveles bajos resultantes de estos ítems, pudieran implicar que el estrés que se desarrolla no se encuentra en el nivel requerido para generar la ansiedad suficiente para causar estos síntomas.

Tabla 47.

Resultados de la dimensión síntomas.

	Media
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	3.225
Fatiga crónica (cansancio permanente).	3.536
Dolores de cabeza o migraña.	3.190
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	2.883
<i>Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.</i>	2.295
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	3.397
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	3.649
<i>Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).</i>	2.691
Ansiedad, angustia o desesperación.	3.309
Problemas de concentración.	3.460
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	2.892
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	2.768
<i>Aislamiento de los demás.</i>	2.518
Desgano para realizar las labores escolares.	3.196
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	3.050

Por otra parte, los resultados de la dimensión de estrategias de afrontamiento se señalan en la tabla cuarenta y ocho, en la que se aprecian los niveles más altos: Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa, con una media de 4.667, fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa, con una media de 4.630 y concentrarse en resolver la situación que me preocupa, con una media de 4.590. Los resultados de estos ítems pudieran indicar que los estudiantes tienen una tendencia a ser individualistas y recurren a prácticas personales en las que utilizan la razón para atender el estrés.

Resultaron con niveles más bajos: La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa), con una media de 2.883; solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos, con una media de 3.703 y elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras), con una media de 3.730. Estos niveles

podieran señalar que los estudiantes son individualistas y que utilizan prácticas de la razón que los apoyan a mitigar el estrés, por lo que se recurre poco a las ayudas externas a su persona.

Tabla 48.

Resultados de la dimensión estrategias de afrontamiento.

	Media
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4.144
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	4.467
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	4.590
<i>Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).</i>	3.730
<i>La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).</i>	2.883
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	4.196
<i>Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.</i>	3.703
Ventilación o confidencias (verbalización o plática de la situación que me preocupa).	3.899
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	4.471
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	4.667
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	4.457
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	4.328
Salir a caminar o hacer algún deporte.	4.044
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	4.124
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	4.630

Este apartado corresponde a la presentación de los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el Inventario de Masculinidad y Feminidad, se agrupan en datos de mujeres y de hombres. Con respecto al Inventario de Feminidad, los resultados se muestran en la tabla cuarenta y nueve, en la que se puede apreciar que los niveles más altos se encuentran en el ítem aseada con 3.7979, que es probable nos señale que la mujer en la actualidad le da mayor importancia a lo social y a cómo es calificada y valorada en este aspecto; sobre el ítem eficiente con 3.5319, es probable este adjetivo tenga mayor valía desde el momento de la incursión de la mujer en el ámbito profesional en el que es

necesario cuente con el desempeño eficiente de la labor profesional que le permita sobresalir en ese espacio; con respecto al ítem bella con 3.3684, tanto la globalización como el acceso a los medios masivos de comunicación han creado estereotipos sobre la belleza del ser humano, de la mujer en este caso, otorgando valores importantes al logro de esta característica para alcanzar cierta posición en el ámbito laboral y social, situación que permite pensar que con este adjetivo es más fácil alcanzar algunos objetivos personales, de ahí la importancia que se le da a este aspecto.

Los niveles más bajos resultantes fueron culta con 3.0947, romántica con 3.0526 y suave con 2.8602. Es probable que estos adjetivos no sean tan importantes para la población femenina encuestada, debido al hecho de que actualmente éstos no implican importancia alguna para sobresalir tanto laboral como socialmente.

Tabla 49.
Resultados del inventario de feminidad.

	Media
Gentil	3.2842
Suave	2.8602
Aseada	3.7979
Bella	3.3684
Atractiva	3.2947
Eficiente	3.5319
Romántica	3.0526
Culta	3.0947
Hermosa	3.2947
Fina	3.3053

Con respecto al Inventario de Masculinidad, los resultados se muestran en la tabla cincuenta, en la que se puede observar como niveles más altos los ítems varonil con 3.6275, en el que se puede apreciar que persiste en la población masculina la importancia de este rol masculino, que pudiera reafirmarlo

socialmente; sobre el ítem firme con 3.5882, es probable que sea importante porque al tener un hombre el carácter definido logra hacer a un lado las vacilaciones y va directo a alcanzar las metas que se propone en cualquier ámbito de su vida; respecto a los ítem activo y formal con una media semejante de 3.5868, pudiera ser que de acuerdo a los estereotipos sociales, el hombre busca ser formal, serio para alcanzar mejores posiciones laborales y personales, ya que este rasgo les permite ser considerados y mejor valorados para ocupar algún puesto, que aunado a ser activo, esto le pudiera significar ser considerado como un sujeto capaz de lograr sus metas.

Los niveles más bajos encontrados fueron los correspondientes a los ítems seguro con 3.46, cortés con 3.3922 y galante con 2.9020. Sobre estos niveles pudiera considerarse que es la contraparte a los ítems más altos, ya que estos son adjetivos que actualmente no son valorados como importantes para sobresalir tanto socialmente como en el ámbito profesional. Con respecto al ítem seguro, es probable que la seguridad que sentía el hombre años atrás era en un nivel más elevado, motivado por tener el poder en casi todos los ámbitos; al empoderarse la mujer le quita cierta seguridad y poder al hombre, con lo que pierde estabilidad. También pudiera ser por el hecho de que los hombres fueron criados para aparentar una seguridad externa, pero en realidad internamente no la sienten, aunque eso no es fácil de admitirlo por la forma de crianza que han tenido.

En la actualidad la mujer tiene un papel más significativo en la sociedad, se ha colocado al nivel del hombre, existe mayor equidad entre hombres y mujeres; eso ha motivado la necesidad de modificar el rol masculino, ahora los hombres consideran que al tener las mismas condiciones y oportunidades ambos géneros

se debe tener igualdad en todo, con lo que se pierde la cortesía al cambiarla por un trato igualitario. Además, en las generaciones actuales, tanto social como culturalmente la cortesía, la galantería, ya no son necesarias, se dan las cosas más fáciles ahora. Ya las mujeres no se fijan si los hombres son corteses y galantes, debido al cambio cultural y social que han tenido las mujeres, ya no hace falta ser así.

Tabla 50.
Resultados del inventario de masculinidad.

	Media
Activo	3.5686
<i>Seguro</i>	3.4600
Formal	3.5686
Caballeroso	3.5490
<i>Galante</i>	2.9020
<i>Cortés</i>	3.3922
Viril	3.4902
Decidido	3.5294
Varonil	3.6275
Firme	3.5882

En lo que respecta al análisis correlacional entre el sexo y el estrés académico se muestra la correlación existente en la dimensión estresores, a través de la tabla cincuenta y uno. En la que se puede observar que los ítems que presentan una relación entre las dos variables son: la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días, la forma de evaluación de mis profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc., el nivel de exigencia de mis profesores, el tipo de trabajo que me piden los profesores, mi participación en clase, tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores, y exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo. Una vez realizada una comparación entre medias de estos estresores, arroja como resultado que son las mujeres quienes más se estresan.

Tabla 51.

Resultados de la prueba t de Student para estresores.

	Sig. (bilateral)
La competencia con mis compañeros del grupo.	.675
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	.000
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	.100
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.).	.036
El nivel de exigencia de mis profesores/as.	.005
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	.023
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	.711
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.).	.034
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores/as.	.012
La realización de un examen.	.996
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	.048
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los profesores/as.	.966
Que mis profesores/as estén mal preparados.	.349
Asistir a clases aburridas o monótonas.	.118
No entender los temas que se abordan en la clase.	.798

La correlación que persiste en la dimensión síntomas se muestra en la tabla cincuenta y dos, pudiendo apreciar en ella que los ítems que presentan una relación entre las dos variables son: Trastornos en el sueño; fatiga crónica; dolores de cabeza o migraña; problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea; rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.; somnolencia o mayor necesidad de dormir; sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad y aumento o reducción del consumo de alimentos, de los que se ha podido constatar una vez comparadas las medias de mujeres y hombres, que las mujeres presentan mayores niveles de estos síntomas, en los ítems referidos.

Tabla 52.
Resultados de la Prueba t de Student para síntomas.

	Sig. (bilateral)
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	.008
Fatiga crónica (cansancio permanente).	.000
Dolores de cabeza o migraña.	.000
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	.024
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.021
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	.008
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	.081
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	.160
Ansiedad, angustia o desesperación.	.445
Problemas de concentración.	.076
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	.046
Conflicto o tendencia a polemizar o discutir.	.207
Aislamiento de los demás.	.775
Desgano para realizar las labores escolares.	.275
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	.006

La dimensión estrategias de afrontamiento se muestra en la tabla cincuenta y tres, en la que se aprecian las estrategias en las que hay relación entre las variables sexo y estrés académico, siendo las siguientes: Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos, así como la ventilación y confidencias, en las que una vez realizada una comparación entre medias de hombre y mujeres, son las mujeres quienes presentan mayores porcentajes.

Tabla 53.
Resultados de la prueba t de Student para estrategias de afrontamiento.

	Sig. (bilateral)
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	.435
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	.059
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	.910
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	.253
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	.115
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	.720
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	.010
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	.023
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	.278
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	.567
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	.407
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	.689
Salir a caminar o hacer algún deporte.	.240
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	.570
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	.331

La correlación que existe entre el género femenino y el estrés académico en relación con la dimensión estresores, se muestra en la tabla cincuenta y cuatro, observada en los ítems: La forma de evaluación de mis profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.; el nivel de exigencia de mis profesores; el tipo de trabajo que me piden los profesores; que me toquen profesores muy teóricos; mi participación en clase; y tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores, en los que los rasgos de la feminidad se relacionan de forma negativa, por lo que a mayor grado de feminidad el estrés es menor en estos aspectos.

Tabla 54.
Resultados correlación de feminidad y estresores.

		Media
La competencia con mis compañeros del grupo.	Correlación de Pearson	-.191
	Sig. (bilateral)	.073
	N	89
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	Correlación de Pearson	-.068
	Sig. (bilateral)	.525
	N	89
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	Correlación de Pearson	-.149
	Sig. (bilateral)	.160
	N	90
La forma de evaluación de mis profesores (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.).	Correlación de Pearson	-.251*
	Sig. (bilateral)	.017
	N	90
El nivel de exigencia de mis profesores.	Correlación de Pearson	-.219*
	Sig. (bilateral)	.041
	N	88
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	Correlación de Pearson	-.238*
	Sig. (bilateral)	.025
	N	89
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	Correlación de Pearson	-.246*
	Sig. (bilateral)	.021
	N	88
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.).	Correlación de Pearson	-.239*
	Sig. (bilateral)	.024
	N	90
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	Correlación de Pearson	-.209*
	Sig. (bilateral)	.048
	N	90
La realización de un examen.	Correlación de Pearson	-.088
	Sig. (bilateral)	.419
	N	86
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	Correlación de Pearson	-.078
	Sig. (bilateral)	.463
	N	90
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	Correlación de Pearson	-.128
	Sig. (bilateral)	.230
	N	90
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	Correlación de Pearson	.016
	Sig. (bilateral)	.879
	N	90
Asistir a clases aburridas o monótonas.	Correlación de Pearson	-.142
	Sig. (bilateral)	.182
	N	90
No entender los temas que se abordan en la clase.	Correlación de Pearson	-.059
	Sig. (bilateral)	.581
	N	90

Respecto al análisis entre el género femenino y el estrés académico en la dimensión síntomas, los resultados se señalan en la tabla cincuenta y cinco, en la que se muestra los ítems que se relacionan: Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo); sentimientos de depresión y tristeza (decaído); problemas de

concentración; sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad, conflictos o tendencia a polemizar o discutir; aislamiento de los demás y desgano para realizar las labores escolares. En este caso también los rasgos de feminidad se relacionan de forma negativa, siendo que a mayor grado de feminidad el estrés baja y en consecuencia los síntomas también.

Tabla 55.
Resultados correlación de feminidad y síntomas.

		Media
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	Correlación de Pearson	-.174
	Sig. (bilateral)	.103
	N	89
Fatiga crónica (cansancio permanente).	Correlación de Pearson	-.097
	Sig. (bilateral)	.364
	N	89
Dolores de cabeza o migraña.	Correlación de Pearson	-.145
	Sig. (bilateral)	.176
	N	89
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	Correlación de Pearson	.135
	Sig. (bilateral)	.204
	N	90
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	Correlación de Pearson	-.031
	Sig. (bilateral)	.773
	N	90
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	Correlación de Pearson	-.119
	Sig. (bilateral)	.270
	N	88
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	Correlación de Pearson	-.240 [*]
	Sig. (bilateral)	.024
	N	88
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	Correlación de Pearson	-.335 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.001
	N	90
Ansiedad, angustia o desesperación.	Correlación de Pearson	-.169
	Sig. (bilateral)	.112
	N	90
Problemas de concentración.	Correlación de Pearson	-.254 [*]
	Sig. (bilateral)	.017
	N	89
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	Correlación de Pearson	-.305 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.003
	N	90
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	Correlación de Pearson	-.248 [*]
	Sig. (bilateral)	.018
	N	90
Aislamiento de los demás.	Correlación de Pearson	-.292 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.005
	N	90
Desgano para realizar las labores escolares.	Correlación de Pearson	-.298 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.004
	N	90
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	Correlación de Pearson	-.161
	Sig. (bilateral)	.129
	N	90

Sobre el análisis de género femenino y el estrés académico en la dimensión estrategias de afrontamiento, en la tabla cincuenta y seis se muestran los resultados, en la que se pueden observar que los ítems relacionados son: Concentrarse en resolver la situación que me preocupa; elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras); analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa; mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa; recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné; salir a caminar o hacer algún deporte; elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas; y fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. Los rasgos de feminidad se relacionan en este apartado de manera positiva, señalando que al tener mayor feminidad son más las estrategias que maneja la población encuestada.

Tabla 56.
Resultados correlación de feminidad y estrategias de afrontamiento.

		Media
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	Correlación de Pearson	.185
	Sig. (bilateral)	.080
	N	90
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	Correlación de Pearson	-.031
	Sig. (bilateral)	.772
	N	89
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.238*
	Sig. (bilateral)	.024
	N	90
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	Correlación de Pearson	.246*
	Sig. (bilateral)	.020
	N	89
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	Correlación de Pearson	.088
	Sig. (bilateral)	.411
	N	89
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	-.134
	Sig. (bilateral)	.208
	N	90
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	Correlación de Pearson	.089
	Sig. (bilateral)	.407
	N	90
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	Correlación de Pearson	.046
	Sig. (bilateral)	.669
	N	90
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.185
	Sig. (bilateral)	.086
	N	87
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.285**
	Sig. (bilateral)	.007
	N	89
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	Correlación de Pearson	.263*
	Sig. (bilateral)	.013
	N	89
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	Correlación de Pearson	.320**
	Sig. (bilateral)	.002
	N	89
Salir a caminar o hacer algún deporte.	Correlación de Pearson	.254*
	Sig. (bilateral)	.016
	N	89
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	Correlación de Pearson	.259*
	Sig. (bilateral)	.014
	N	89
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	Correlación de Pearson	.267*
	Sig. (bilateral)	.011
	N	89

Por otra parte, para hallar la correlación existente entre el género masculino y el estrés académico en relación con la dimensión estresores, se muestran en la tabla cincuenta y siete los ítems que señalan la existencia de una relación: la forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de

investigación, búsquedas en internet, etc.); el nivel de exigencia de mis profesores/as; y exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo, en la que se puede apreciar que los rasgos de masculinidad de estos ítems se relacionan de forma negativa, indicando que a mayor masculinidad de los encuestados se presenta menor estrés, ante lo cual se puede pensar que la masculinidad en los encuestados es factor importante para lograr la seguridad necesaria que les ayude a mantenerse sin estrés.

Tabla 57.
Resultados correlación de masculinidad y estresores.

		Media
La competencia con mis compañeros de grupo	Correlación de Pearson	-.006
	Sig. (bilateral)	.971
	N	44
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	Correlación de Pearson	-.030
	Sig. (bilateral)	.845
	N	44
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	Correlación de Pearson	-.214
	Sig. (bilateral)	.169
	N	43
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.).	Correlación de Pearson	-.372
	Sig. (bilateral)	.014
	N	43
El nivel de exigencia de mis profesores/as.	Correlación de Pearson	-.319
	Sig. (bilateral)	.035
	N	44
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	Correlación de Pearson	-.191
	Sig. (bilateral)	.215
	N	44
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	Correlación de Pearson	-.022
	Sig. (bilateral)	.892
	N	41
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	Correlación de Pearson	-.145
	Sig. (bilateral)	.348
	N	44
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	Correlación de Pearson	-.005
	Sig. (bilateral)	.976
	N	44
La realización de un examen.	Correlación de Pearson	-.170
	Sig. (bilateral)	.277
	N	43
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	Correlación de Pearson	-.314
	Sig. (bilateral)	.038
	N	44
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	Correlación de Pearson	-.141
	Sig. (bilateral)	.368
	N	43
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	Correlación de Pearson	-.011
	Sig. (bilateral)	.945
	N	43
Asistir a clases aburridas o monótonas.	Correlación de Pearson	.066
	Sig. (bilateral)	.668
	N	44
No entender los temas que se abordan en la clase.	Correlación de Pearson	-.038
	Sig. (bilateral)	.805
	N	44

La correlación que hay entre el género masculino y el estrés académico en relación con la dimensión síntomas, se puede ver en la tabla cincuenta y ocho, en donde se aprecia que ninguno de los ítems es señalado con relación entre ambos factores.

Tabla 58.
Resultados correlación de masculinidad y síntomas.

		Media
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	Correlación de Pearson	-.109
	Sig. (bilateral)	.480
	N	44
Fatiga crónica (cansancio permanente).	Correlación de Pearson	-.198
	Sig. (bilateral)	.197
	N	44
Dolores de cabeza o migraña.	Correlación de Pearson	-.135
	Sig. (bilateral)	.389
	N	43
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	Correlación de Pearson	-.249
	Sig. (bilateral)	.108
	N	43
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	Correlación de Pearson	.016
	Sig. (bilateral)	.917
	N	44
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	Correlación de Pearson	-.058
	Sig. (bilateral)	.711
	N	44
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	Correlación de Pearson	-.105
	Sig. (bilateral)	.509
	N	42
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	Correlación de Pearson	-.002
	Sig. (bilateral)	.989
	N	44
Ansiedad, angustia o desesperación.	Correlación de Pearson	.062
	Sig. (bilateral)	.689
	N	44
Problemas de concentración	Correlación de Pearson	-.198
	Sig. (bilateral)	.203
	N	43
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	Correlación de Pearson	-.156
	Sig. (bilateral)	.313
	N	44
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	Correlación de Pearson	-.055
	Sig. (bilateral)	.726
	N	43
Aislamiento de los demás.	Correlación de Pearson	-.115
	Sig. (bilateral)	.457
	N	44
Desgano para realizar las labores escolares.	Correlación de Pearson	-.248
	Sig. (bilateral)	.109
	N	43
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	Correlación de Pearson	-.227
	Sig. (bilateral)	.138
	N	44

Respecto a la correlación que existe entre género masculino y el estrés académico relacionado con la dimensión estrategias de afrontamiento, se puede apreciar en la tabla cincuenta y nueve, en la que se señala que en ningún ítem existe relación entre el estrés académico y la masculinidad.

Tabla 59.
Resultados correlación de masculinidad y estrategias de afrontamiento.

		Media
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	Correlación de Pearson	.214
	Sig. (bilateral)	.164
	N	44
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	Correlación de Pearson	-.030
	Sig. (bilateral)	.850
	N	43
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.099
	Sig. (bilateral)	.521
	N	44
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	Correlación de Pearson	.251
	Sig. (bilateral)	.104
	N	43
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	Correlación de Pearson	.250
	Sig. (bilateral)	.106
	N	43
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.086
	Sig. (bilateral)	.578
	N	44
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	Correlación de Pearson	.221
	Sig. (bilateral)	.154
	N	43
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	Correlación de Pearson	.140
	Sig. (bilateral)	.363
	N	44
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.050
	Sig. (bilateral)	.746
	N	44
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	Correlación de Pearson	.251
	Sig. (bilateral)	.100
	N	44
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	Correlación de Pearson	-.039
	Sig. (bilateral)	.800
	N	44
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	Correlación de Pearson	-.126
	Sig. (bilateral)	.420
	N	43
Salir a caminar o hacer algún deporte.	Correlación de Pearson	.161
	Sig. (bilateral)	.301
	N	43
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	Correlación de Pearson	.191
	Sig. (bilateral)	.221
	N	43
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	Correlación de Pearson	.008
	Sig. (bilateral)	.958
	N	44

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos sobre el primer objetivo planteado, determinar los rasgos de masculinidad y feminidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, con respecto al género masculino, los niveles más altos encontrados son varonil con 3.62, firme con 3.58, los ítems activo y formal con el mismo nivel 3.58, ante lo que se puede deducir que se aprecian cambios significativos en los roles de este género, dando en la actualidad mayor importancia a los atributos que le permiten lograr con mayor facilidad y efectividad su participación en los ámbitos profesional y social.

Los adjetivos encontrados con niveles bajos son seguro con 3.46, cortés con 3.39 y galante con 2.90, con lo que se infiere que el primero ha dejado de tener importancia en los hombres por el hecho de tener que “compartir” el poder con la mujer, quien al empoderarse le ha quitado cierta seguridad y poder al hombre. Los otros atributos es probable hayan bajado debido a que el hombre ahora ve como igual a la mujer y por tanto su trato hacia ella es igualitario.

Respecto a los atributos de feminidad, los ítems con un nivel más alto hallados son aseada con 3.79, eficiente con 3.53, bella con 3.36. Los adjetivos con niveles más bajos encontrados son culta con 3.09, romántica con 3.05 y suave con 2.86. Con lo que se puede inferir que también en las mujeres se aprecian cambios en los roles de género a partir de su ingreso a la vida laboral y su mayor participación en otras áreas y por ende han ido dejando de lado algunos otros que con dicho cambio de roles ya no tienen el mismo valor, ni representan el mismo beneficio en su vida actual.

En el segundo objetivo determinar los criterios de estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, se pudo encontrar en la dimensión estresores que los que más afectan a los encuestados son tiempo limitado para hacer los trabajos encargados por el profesor (54%), la sobrecarga de tareas y trabajos escolares (51%), además de la personalidad y carácter de los profesores (58%), éste último corresponde a la categoría algunas veces, a diferencia de los anteriores que su respuesta recae en la categoría casi siempre, de lo que se puede inferir que en la Universidad Pedagógica de Durango debido a las características de los planes de estudio, así como de los profesores en cuanto a su grado de exigencia y pretensión de calidad en la entrega de actividades y tareas, existe una importante carga de trabajo que regularmente se efectúa con un tiempo muy limitado, lo que produce estrés en los estudiantes de este nivel. Mientras que los que causan menos estrés son la competencia con sus compañeros (45%), en este caso pudiera deberse al apoyo que se tiene al establecer una buena relación entre los compañeros del grupo; la mala preparación de los profesores (47%), y asistir a clases aburridas o monótonas (42%), que no son significativos, ya que es el estudiante quien se responsabiliza de su propio aprendizaje.

En la dimensión síntomas los de mayor frecuencia son desgano para realizar las labores escolares (33%), problemas de concentración (32%) y aumento o reducción del consumo de alimentos (30%). Los que se tienen con menor frecuencia son aislamiento de los demás (59%), sentimientos de depresión y tristeza (54%) y rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. (50%). Estos

porcentajes pudieran indicar un nivel bajo de estrés y ansiedad, y en consecuencia en los estudiantes no se presentan algunos síntomas.

Sobre la dimensión estrategias de afrontamiento, las que con mayor frecuencia se utilizan son fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa (65%), concentrarse en resolver la situación que me preocupa (62%), así como analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa (61%). De lo que se puede deducir que los estudiantes son individualistas y racionales, y de esta forma tratan de dar solución a las situaciones estresantes que se presentan cotidianamente.

Con respecto al tercer objetivo determinar la relación que existe entre el nivel de estrés académico y el género de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, se obtuvieron los siguientes resultados:

En las dimensiones estresores y síntomas se encuentra una relación negativa con los ítems, lo que pudiera indicarnos que al contar las mujeres con un nivel alto de estos rasgos de feminidad les genera cierta seguridad y bajan los niveles de estrés y en consecuencia los síntomas son menores, lo que confirma lo dicho por (Kreitler, Aronson, Berliner, Weissler y Arber, 1995, citado en Garay, 2005), que para reducir los niveles de estrés es factor importante el hecho de aceptar el rol que se realiza. En la dimensión estrategias de afrontamiento, los rasgos de feminidad se relacionan de manera positiva, señalando que al tener mayor feminidad son más las estrategias con que cuenta la población femenina encuestada.

Los resultados obtenidos en la correlación entre el género masculino y el estrés académico indican:

En la dimensión estresores los ítems se relacionan de forma negativa, con lo que se puede pensar que la masculinidad en los encuestados es factor importante para lograr la seguridad necesaria que les ayuda a mantener bajos niveles de estrés. Las dimensiones síntomas y estrategias de afrontamiento, señalan que ninguno de los ítems tiene relación entre el estrés académico y el género.

Resultados con los que se puede concluir que sí existe una relación entre el género y el estrés académico, y es el género femenino quien mayor relación tiene con el estrés académico.

Con respecto al cuarto objetivo de este trabajo de investigación, determinar la relación que existe en el nivel de estrés académico y el sexo de los estudiantes de posgrado de la Universidad pedagógica de Durango, los resultados indican que existen diferencias entre el sexo y los niveles de estrés académico:

En la dimensión estresores, son las mujeres quienes más se ven afectadas, ante estos resultados se deduce que el estrés pudiera ser generado por las múltiples actividades que debe cumplir, atendiendo los diferentes roles que tiene como ejercer la crianza de los hijos, las labores domésticas, actividades que trata de hacer compatibles con la vida familiar y académica, y son generadoras de estrés. Con lo que se comprueba lo dicho por (Calais *et al.*, 2003, citado en De Mesquita, Soares, Dos Santos y Amaral, 2014, p. 6) mencionando en relación a “los síntomas de estrés que los géneros difieren no sólo en las diferencias biológicas, sino también en la forma de interactuar en los roles sociales”. En tanto que para (Lipp *et al.*, 1996, citado en De Mesquita, Soares, Dos Santos y Amaral, 2014, p. 6) “las mujeres presentan mayor vulnerabilidad al estrés debido

a factores biológicos y cantidad de roles sociales que desempeñan”. Por tal motivo, en la dimensión síntomas, es el sexo femenino quien presenta más síntomas de estrés. En la dimensión estrategias de afrontamiento, los datos señalan que hay una diferencia significativa por sexo, ya que las mujeres hacen más uso de las herramientas solicitar el apoyo de su familia o amigos, así como la ventilación y confidencias, para afrontar el estrés; mientras que los hombres son más individualista y tratan de atender el estrés con el uso de la razón, sin ningún factor protector externo.

Con estos resultados se puede señalar que el estrés académico es un problema que está presente en la muestra de estudio y predomina en el sexo femenino.

Se mencionan algunas implicaciones de esta investigación, en primer término hace posible sensibilizar a la comunidad universitaria y a la sociedad en general sobre los problemas que enfrentan las estudiantes mujeres, respecto a los niveles de estrés académico que padecen, y que regularmente son generados por los múltiples roles sociales que deben atender. Por ello, es importante crear conciencia sobre la necesidad de generar un cambio, que permita una real equidad de género, con lo que se lograría descargar a las mujeres de sus responsabilidades, y con ello contribuir a evitar que las estudiantes mujeres sufran problemas de salud generados por el estrés. En segundo lugar, la Universidad puede reducir el estrés académico y sus consecuencias en los estudiantes, al lograr que los maestros impartan sus clases en un ambiente ameno, tratando de que existan relaciones armónicas entre maestro y estudiantes. En último término, arroja evidencia de la importancia que tiene el que los estudiantes logren

desarrollar competencias emocionales, apropiarse de algunas técnicas de afrontamiento y la formación de cursos de manejo de estrés escolar, que le ayuden a enfrentar mejor el estrés.

Esta investigación sienta las bases para futuras investigaciones que se desprenden de los resultados obtenidos, con las que se pueda concretar algunas ideas que se tienen al respecto, con el propósito de darles la atención o solución necesaria para beneficiar el rendimiento escolar, así como la salud de hombres y mujeres.

Las investigaciones que se propone realizar son en torno al trabajo psicológico de la parte femenina para ayudar a bajar el nivel de estrés académico de las estudiantes de posgrado; de la misma forma, puede resultar interesante conocer las implicaciones que los varones han tenido en su vida debido a los cambios de roles de género, y por último, se considera importante averiguar qué grado de ayuda representa para bajar el nivel de estrés académico la práctica de mindfulness y sugerir su implementación en las instituciones educativas.

Además, se recomienda la consideración sistemática de las variables género y sexo en las investigaciones científicas que se realicen, con lo que se ayude a eliminar los sesgos de género en los proyectos de investigación, al reconocer la diversidad de realidades que viven todos los sujetos.

REFERENCIAS

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (junio, 2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de posgrado. *Psicología Clínica y Psicoterapia*. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado/>
- Barraza, A. (diciembre, 2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 9 (3). Recuperado de: www.revistas.unam.mx › Inicio › Vol 9, No 3 › Barraza Macías
- Barraza, A. (2007). *Universidad Pedagógica de Durango*. 7 (2007). Recuperado de: <file:///C:/Users/Test%201/Downloads/Dialnet-ElInventarioSISCODeEstresAcademico-2358921.pdf>
- Barraza, A. (julio 2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*. 8 (2). Recuperado de: <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/48>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana [en línea]* 2008, 26 (Julio-Diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>> ISSN 1794-4724

- Barraza, A. y Silerio, J. (septiembre 2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación educativa*. No. 7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>
- Berrío, N. y Mazo, R. (diciembre, 2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquía*. 3(2). Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Comisión Europea de investigación e innovación (2011). Manual El género en la investigación. Recuperado de: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/EI_genero_en_la_investigacion.pdf
- De Mesquita, G., Soares, E., Dos Santos, P. y Amaral, R. (2014). Diferenças entre os Sexos no Aproveitamento Escolar, na Sintomatologia de Stress e na Qualidade do Sono em um Grupo de Adolescentes. *Revista Ciências em Saúde* 4, (1). Recuperado de: http://200.216.240.50:8484/rcsfmit/ojs-2.3.3-3/index.php/rcsfmit_zero/article/view/165

- Garay, J. (2005). *Niveles de depresión, autoestima y estrés en mujeres que tienen un trabajo remunerado y mujeres que tienen un trabajo no remunerado (amas de casa)*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014584/014584.pdf>
- García, A. y Escalera, M. (septiembre, 2011). El estrés académico ¿una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior? *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (3), p. 160-161. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi113j.pdf>
- Hernández, L. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso*. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/renacadem.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Recuperado de: www.FreeLibros.com.
- Hueso, A. y Cascant, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo. Número 1. Editorial Universitat Politècnica, Valencia. Recuperado de: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3
- Iglesias, M. (2011). *Estudio del estrés percibido por alumnos noveles de ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4906/TDR%20IGLESIA%20PARRA.pdf;jsessionid=0EA4AA9A94CB5FBCEF19CFEB4AFEED80?sequence=1>

- Martínez-Guzmán, A. (2012) Repensar la perspectiva psicosocial sobre el Género: contribuciones y desafíos a partir de las identidades transgénero. *Psicoperspectivas*, 11(2). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200009
- Mendoza, R. (2009). Estrés y rendimiento académico en residentes de medicina familiar. (s/d)
- Mercado, D. y Luna, M. (junio, 2003). Inventario Mexicano de masculinidad y feminidad. Desarrollo psicométrico y versión preliminar. *Revista Mexicana de Psicología*. 20 (1), 113-126.
- Ministerio de trabajo y asuntos sociales España (s/f). NTP 355. Fisiología del estrés. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_355.pdf
- Montes, I. y Lerner, J. (2010). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa. Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Tercera edición. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=LXR_dkV_XNcC&pg=PA221&lpg=PA221&dq=actos+de+evaluaci%C3%B3n+cognitiva&source=bl&ots=ueB6ruwyDM&sig=zE-jao3pT83IYLDBAdASjiEsfJk&hl=es-

419&sa=X&ved=0ahUKEwjQw_W14ZfQAhVHzWMKHa1xD4UQ6AEIGjAA#v=onepage&q=actos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20cognitiva&f=false

Osorio, M. (s/f). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Universidad de Chile. Centro de aprendizaje Campus Sur. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>

Pereira, Z. (junio, 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (s/f). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. www.uoc.edu, recuperado de: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Rodríguez, M. (junio, 2012). Competencias Académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 15(2).

Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica Psicología Iztacala*. 14(2). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023/24499>

Román, C., Ortiz, F. & Hernández, Y. (julio, 2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(7). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2733042>

- Rovira, T. (2002). Efecte diferencial de l'optimisme i de la competencia personal en un procés d'estrés. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santamaría y Ballester (2009). Introducción al estrés: concepto, características y modelos teóricos. Control del estrés y las emociones en los docentes. Curso de formación continua 2009. Federación de enseñanza de Castilla-La Mancha. Recuperado de: aname.wikispaces.com/file/view/Teoria.pdf
- Sierra, R. (2001). Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo, Madrid, 14^o edición. Recuperado de: <http://documents.tips/documents/tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.html>
- Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés -SEAS- (2011). Recuperado de: <http://www.ansiedadystres.org/que-es-el-estres>
- Tolentino, S. (2009). Perfil de estrés académico en alumnos de Licenciatura en Psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Actopan. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literatura". Educational Psychologist, 30 (3), 123-133.

ANEXOS

ANEXO 1

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO SEGUNDA VERSIÓN

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Si

No

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

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

1	2	3	4	5

3.- Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia cada uno de estos aspectos te estresa?, tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con qué frecuencia te estresa:

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
3.1. La competencia con mis compañeros del grupo.						
3.2. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
3.3. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.						
3.4. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.)						
3.5. El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
3.6. El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
3.7. Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.						
3.8 Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)						
3.9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.						
3.10. La realización de un examen.						
3.11. Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.						
3.12. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.						
3.13. Que mis profesores/as estén mal preparados/as.						
3.14 Asistir a clases aburridas o monótonas.						
3.15. No entender los temas que se abordan en la clase.						

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?, tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
4.1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).						
4.2. Fatiga crónica (cansancio permanente).						
4.3. Dolores de cabeza o migraña.						
4.4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.						
4.5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.						
4.6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.						
4.7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).						
4.8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
4.9. Ansiedad, angustia o desesperación.						
4.10. Problemas de concentración.						
4.11. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.						
4.12. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.						
4.13. Aislamiento de los demás.						
4.14. Desgano para realizar las labores escolares.						
4.15. Aumento o reducción del consumo de alimentos.						

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Señalando con una X, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? Tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
5.1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).						
5.2. Escuchar música o distraerme viendo televisión.						
5.3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
5.4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).						
5.5. La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).						
5.6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.						
5.7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.						
5.8. Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa)						
5.9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
5.10 Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.						
5.11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
5.12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.						
5.13. Salir a caminar o hacer algún deporte.						
5.14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
5.15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2

INVENTARIO MEXICANO DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD

Por favor señala en la siguiente lista con una marca (x) aquellas palabras que te describan mejor

1. Detallista	M	30. Culta (o)	F
2. Activo (a)	M	31. Tolerante	F
3. Compasiva (o)	F	32. Maduro (a)	M
4. Seguro (a)	M	33. Viril	M
5. Dedicado (a)	F	34. Decidido (a)	M
6. Valiente	M	35. Pulcra (o)	F
7. Ágil	M	36. Agradable	F
8. Formal	M	37. Discreta (o)	F
9. Intuitiva (o)	F	38. Romántica (o)	F
10. Correcta (o)	F	39. Eficiente	F
11. Caballeroso	M	40. Enérgico (a)	M
12. Cuidadosa (o)	F	41. Sutil	F
13. Amoroso (a)	F	42. Atractivo (a)	F
14. Sensible	F	43. Varonil	M
15. Limpia (o)	F	44. Bella (o)	F
16. Cálida (o)	F	45. Bueno (a)	F
17. Galante	M	46. Aseada (o)	F
18. Amable	F	47. Dulce	F
19. Sensual	F	48. Sensata (o)	F
20. Fina (o)	F	49. Suave	F
21. Práctica (o)	F	50. Paciente	F
22. Tierno (a)	F	51. Proveedor	M
23. Hermosa (o)	F	52. Firme	M
24. Fuerte	M	53. Cariñoso (a)	F
25. Cortés	M	54. Educado (a)	M
26. Audaz	M	55. Sencilla (o)	F
27. Apasionado (a)	F	56. Gentil	F
28. Respetuoso (a)	M	57. Maternal	F
29. Elegante	F		

ANEXO 3

VERSIÓN BREVE DEL INVENTARIO DE MASCULINIDAD

Instrucciones: Por favor señale en la siguiente lista con una marca (X) aquellas palabras que le describan mejor.

Adjetivos	Nada	Poco	Algo	Mucho
1. Activo				
2. Seguro				
3. Formal				
4. Caballero				
5. Galante				
6. Cortés				
7. Viril				
8. Decidido				
9. Varonil				
10. Firme				

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4**VERSIÓN BREVE DEL INVENTARIO DE FEMINIDAD**

Instrucciones: Por favor señale en la siguiente lista con una marca (X) aquellas palabras que le describan mejor.

Adjetivo	Nada	Poco	Algo	Mucho
1. Gentil				
2. Suave				
3. Aseada				
4. Bella				
5. Atractiva				
6. Eficiente				
7. Romántica				
8. Culta				
9. Hermosa				
10. Fina				

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

En el presente libro se aborda el estudio del estrés académico, en estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, y su relación con las variables sexo y género. Entre sus principales resultados se puede destacar que existen diferencias entre el hombre y la mujer con relación al nivel con que se presenta el estrés académico.