

ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE UNA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN

MARGARITA ROSALINA MORALES GONZÁLEZ

ARTURO BARRAZA MACÍAS



ISBN: 978-607-9063-72-6



9 786079 063726

**ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ALUMNOS DE UNA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN**

MARGARITA ROSALINA MORALES GONZÁLEZ

ARTURO BARRAZA MACÍAS

Primera edición: julio de 2017
Editado en México
ISBN: 918-607-9063-72-6

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	6
CAPÍTULO UNO	
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	8
<i>Antecedentes</i>	8
<i>Planteamiento del problema</i>	23
<i>Preguntas de investigación</i>	27
<i>Objetivos</i>	27
<i>Justificación</i>	28
CAPÍTULO DOS	
MARCO TEÓRICO	30
<i>Antecedentes históricos del estrés</i>	30
<i>Definición de estrés</i>	33
<i>Tipos de estrés</i>	36
<i>Estrés académico</i>	39
<i>Estrés en estudiantes universitarios</i>	43
<i>Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico</i>	44
<i>Estresores académicos</i>	50
<i>Síntomas</i>	54
<i>Estrategias y estilos de afrontamiento</i>	57
<i>Efectos y consecuencias del estrés académico</i>	63
<i>Rendimiento académico</i>	68
<i>Efectos del estrés sobre el rendimiento académico</i>	73

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA.....	78
<i>Enfoque.....</i>	<i>78</i>
<i>Método.....</i>	<i>82</i>
<i>Tipo de estudio.....</i>	<i>85</i>
<i>Técnica para la recolección de la información.....</i>	<i>89</i>
<i>Instrumento para la recolección de la información.....</i>	<i>95</i>
<i>Participantes.....</i>	<i>98</i>
<i>Análisis de resultados.....</i>	<i>99</i>

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS.....	100
<i>Presentación de resultados de frecuencia.....</i>	<i>100</i>
<i>Análisis descriptivo y resultado general de la variable estrés.....</i>	<i>132</i>
<i>Análisis correlacional.....</i>	<i>143</i>
CONCLUSIONES.....	146
REFERENCIAS.....	149
ANEXOS.....	155

INTRODUCCIÓN

La formación académica es uno de los pilares fundamentales de la sociedad, es por eso que, a lo largo de los años, en nuestro país, las instituciones educativas han generado cambios, muchos de ellos a favor, con el fin de mejorar la educación, ya que se pretende acrecentar el aprendizaje, enriquecer la enseñanza y buscar la calidad educativa.

De modo que para avanzar en el ámbito de la educación, es necesario derribar los obstáculos que lo frenan, para lo que las instituciones académicas, con apoyo en un sustento científico, deben reconocer aquellos factores que influyen negativamente en los estudiantes, de tal forma que se puedan constituir las medidas adecuadas para abatir dichos obstáculos.

Uno de los principales factores negativos que influye en los estudiantes en la actualidad, es el estrés académico y como es que este se presenta sobre todo al nivel superior, el cual puede llevar a un bajo rendimiento académico, la reprobación y hasta el abandono escolar; consecuencias que frenarían la calidad y el progreso educativo.

La presente investigación se basa en la identificación y medición del estrés académico y el rendimiento académico observado en los estudiantes de educación superior. Se lleva a cabo de manera particular en los alumnos de la Licenciatura en Nutrición, ofertada desde el año 2012 por la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango, facultad creada en 1957.

El presente documento inicia con la construcción del objeto de investigación, el cual corresponde al capítulo I, y se incorporan los antecedentes consultados, la problematización, las preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación.

El Capítulo II comprende el marco teórico, donde se aborda de forma extensa el estrés académico, su historia, la hipótesis del modelo sistémico cognoscitivista, los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento. En dicho capítulo también se introduce de manera breve el concepto de rendimiento académico, así como los efectos del estrés sobre el mismo.

La metodología se muestra en el capítulo III, incluyendo el enfoque y alcance del estudio, el método, el tipo de estudio, la técnica e instrumento para la recolección de la información, los participantes y una pequeña descripción de cómo se analizan los resultados.

El capítulo IV presenta los resultados recabados, comenzando con el análisis de frecuencias que incluye las tres dimensiones del estrés (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). Este capítulo sigue con el análisis descriptivo y el resultado general de la variable estrés, tomando en cuenta la presencia y nivel del mismo. Finalizan con el análisis correlacional de las variables sociodemográficas, las tres dimensiones del estrés y el promedio.

La investigación termina exponiendo las conclusiones, en las que se consideran recomendaciones y limitaciones; las referencias utilizadas a lo largo de la investigación; los anexos donde se observa de manera especial las investigaciones recabadas; y el cuestionario utilizado.

CAPÍTULO UNO

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes

El concepto de estrés se remonta al siglo XVII (Domínguez, Guerrero, Domínguez, 2015) y a lo largo del tiempo este vocablo se ha transformado en una palabra de uso frecuente en el mundo actual. Es por eso que en los últimos años, distintos investigadores se han encargado de estudiar el estrés en sus diferentes ámbitos.

Según las investigaciones consultadas (Aguilar, Gil, Pinto, Quijada, Zúñiga, 2014; Aucar, (s/f); Barraza, 2005; Barraza, 2012; Barraza, Martínez, Silva, Camargo, Antuna, 2011; Barraza, Silerio, 2007; Bedoya-Lau, Matos, Zelaya, 2014; Bustos, Guambaña, 2015; Cardona, 2015; Córdoba, Irigoyen, 2015; Correa, 2015; Dominguez, et al., 2015; Duarte, Fernández, (s/f); Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, De Pablo, 2008; Flores, Fajardo, 2010; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, Natividad, 2012; González, González, 2012; López, 2010; Marín, Álvarez, Lizalde, Anguiano, Lemus, 2014; Martín, Trujillo, Moreno, 2013; Nieves, Otero, Mabilia, Uola, 2014; Ortiz, Tafoya, Farfán, Jaimes, 2013; Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas, Martínez, 2012; Puestas, Castro, Callirgos, Failoc, Díaz, 2011; Román, Hernández, Ortiz, 2010; Salinas, Pérez, Castro, 2015; Sierra, Urrego, Montenegro, Castillo, 2015; Tessa, 2015;) el ámbito en que predomina el estudio del estrés es el de las escuelas e instituciones

educativas, pudiéndose observar que únicamente un estudio se enfoca en el ámbito familiar y del trabajo (Andrade, 2015), cabe mencionar, que aunque no es prioridad del estudio, este marca diferencias entre los trabajadores que estudian la preparatoria y los que no lo hacen.

De las investigaciones realizadas en escuelas o instituciones educativas, la mayoría de estas se llevaron a cabo con estudiantes a nivel superior o licenciatura (Aguilar, et al., 2014; Aucar (s/f); Barraza, 2012; Barraza, et al, 2011; Bedoya-Lau, et al., 2014; Bustos, Guambaña, 2015; Cardona, 2015; Córdoba, Irigoyen, 2015; Correa, 2015; Domínguez, et al., 2015; Duarte, Fernández, (s/f); Feldman, et al., 2008; Flores, Fajardo, 2010; García-Ros, et al., 20012; López, 2010; Marín, et al., 2014; Martín, et al., 2013; Nieves, et al., 2014; Ortiz, et al., 2013; Piemontesi, et al., 2012; Román, et al., 2010; Tessa, 2015), el resto en nivel medio superior (Barraza, 2005; Barraza, Silerio, 2007; González, González, 2012; Salinas et al., 2015) y nivel básico (Puecas, 2011; Sierra, 2015).

De acuerdo a ello, se puede concluir que hay más estudios a nivel superior, porque en este nivel las exigencias académicas son mayores, ya que el mundo de hoy necesita de profesionistas más competitivos y competentes para satisfacer las demandas que se presenten día a día en el ámbito profesional y laboral.

En lo que respecta a las diferentes carreras o licenciatura, prevalecen los estudios en medicina (Aguilar, et al., 2014; Bedoya-Lau, et al., 2014; Córdoba, Irigoyen, 2015; Correa, 2015; Nieves, et al., 2014; Ortiz, et al., 2013; Román, et al., 2010;), seguidos de los de enfermería (Aguilar, et al., 2014; Bustos, Guambaña, 2015; Flores, Fajardo, 2010; Marín, et al., 2014; Tessa, 2015), después licenciatura en educación (Barraza, 2012; Domínguez, et al., 2015;) y finalmente

de estomatología (Aúcar, s/f), el resto no especificaba alguna carrera, sólo hace mención de estudiantes universitarios. Es considerable indicar que Aguilar, et al., 2014 no realizó su investigación únicamente con estudiantes de enfermería y medicina, que aunque eran los que abundaban, también participaron estudiantes de trabajo social, odontología, rehabilitación y nutrición en menor medida.

De forma general, de todos los estudios antes mencionados, hay más participantes de género femenino que masculino (Aguilar, et al., 2014; Caqueo-Urizar, Urzúa, Osika, 2014; Cardona, 2015; García-Ros, et al., 20012; López, 2010; Piemontesi, et al., 2012), sólo en dos hay prevalencia del género masculino (Duarte, Fernández, s/f; Martín, et al., 2013), y en uno hay la misma cantidad tanto de hombres como de mujeres (Nieves, et al., 2014).

Como nos hemos dado cuenta, la variable principal de investigación es el estrés académico, la gran mayoría de los autores estudiaron también los estresores académicos, las estrategias de afrontamiento ante una situación de estrés y los síntomas y reacciones que éste causa, así como las manifestaciones que se presentan en las personas (Barraza, 2005; Barraza, et al., 2011; Barraza, 2012; Bedoya-Lau, et al., 2014; Córdoba, Irigoyen, 2015; Correa, 2015; Flores, Fajardo, 2010; González, González, 2012; Marín, et al., 2014; Martín, et al., 2013; Nieves, et al., 2014; Ortiz, et al., 2013; Piemontesi, et al., 2012; Román, et al., 2010; Tessa, 2015). Algunos otros relacionaron el estrés académico con el rendimiento académico (Aguilar, et al., 2014; Córdoba, Irigoyen, 2015; Domínguez, et al., 2015; García-Ros, et al., 2012; Feldman, et al., 2008;).

Entre las variables sociodemográficas estudiadas se encuentran, el género, la edad, estado civil, religión, procedencia (Andrade, 2015; Barraza, 2012;

Barraza, et al, 2011; Barraza, Silerio, 2007; Bustos, Guambaña, 2015; Bedoya-Lau, et al., 2014; Cardona, 2015; Córdoba, Irigoyen, 2015; Correa, 2015; Duarte, Fernández, (s/f); Feldman, et al., 2008; García-Ros, et al., 2012; Marín, et al., 2014; Martín, et al., 2013; Nieves, et al., 2014; Puestas, 2011; Tessa, 2015).

Ciertos autores toman en cuenta otras variables con menos predominio como el año o el semestre que se cursa (Barraza, Silerio, 2007; Bedoya-Lau, et al., 2014; Cardona, 2015; Córdoba, Irigoyen, 2015; López, 2010; Nieves, et al., 2014; Tessa, 2015), la composición corporal, la presión arterial, la calidad del sueño (Salinas, et al., 2015), el bruxismo (Aúcar, s/f), la procrastinación (Cardona, 2015), la ansiedad (Piemontesi, et al., 2012), la autoeficacia, y la inteligencia emocional (Aguilar, et al., 2014).

El campo de estudio del estrés académico en cuanto a la metodología es muy variado, por lo que se pueden percibir distintos métodos y enfoques.

Hay estudios de tipo cuantitativo, no experimental, transeccional, descriptivo correlacional, los cuales son los que prevalecen (Aguilar, et al., 2014; Duarte, Fernández, (s/f); López, 2010; Piemontesi, et al., 2012), por otro lado están los que son cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo-correlacional (Andrade, 2015; Cardona, 2015; Feldman, et al., 2008), también los hay transversal, correlacional, no experimental (Barraza, 2012), no experimental, correlacional, transeccional (Barraza, Silerio, 2007), no experimental, correlacional, transeccional y exploratorios (Barraza, et al., 2011), no experimental, correlacional comparativo, descriptivo, transeccional (Marín, et al., 2014), cuantitativo, correlacional, cuasi-experimental (Sierra, 2015), cuantitativo, descriptivo, transversal (Tessa, 2015), y los que únicamente son de tipo

descriptivo (Barraza, 2005; Martín, et al., 2013), comparativo (González, González, 2012), exploratorio (Nieves, et al., 2014), longitudinal (Ortiz, et al., 2013), cuali-cuantitativo (Roman, et al., 2010), pre-experimental (Salinas, et al., 2015), descriptivo correlacional (Dominguez et al., 2015), descriptivo transversal (Aucar s/f; Bedoya-Lau, et al., 2014), cuantitativo no experimental (Flores, Fajardo, 2010), cuantitativo descriptivo (Bustos, Guambaña, 2015;), observacional descriptivo (Córdoba, Irigoyen, 2015) y descriptivo e instrumental (García-Ros, et al., 20012).

En el desarrollo de las investigaciones se utilizan distintas técnicas e instrumentos para la medición de las diferentes variables. Para el estrés académico, que es la variable principal, la técnica con más predominio es el cuestionario SISCO (Aucar, s/f; Barraza, Silerio, 2007; Bedoya-Lau, et al., 2014; Cardona, 2015; Córdoba, Irigoyen, 2015; Correa, 2015; Domínguez, et al., 2015; Duarte, Fernández, (s/f); Flores, Fajardo, 2010; González, González, 2012; Lopéz, 2010; Marín, et al., 2014; Puestas, 2011; Salinas et al., 2015), el cual fue elaborado por Arturo Barraza Macías; este es un inventario autoadministrado que consta de 31 ítems, los cuales permiten primeramente determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario, conocer el nivel de estrés, los estímulos estresores, los síntomas y reacciones, así como las estrategias de afrontamiento. Otras técnicas utilizadas son: el Cuestionario de Fuentes de Estrés en Estudiantes de Medicina y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento de Sotelo y Maupone (Ortiz, et al., 2013;), el cuestionario Kezkak (Tessa, 2015), el Cuestionario de Estrés Académico CEA (Martín, et al., 2013;), el cuestionario de estrés en niños SiC (Caqueo-Urizar, et al., 2014), el cuestionario de estresores elaborado a partir de Barraza y adaptado a la ELAM (Román, et al., 2010), el

instrumento de González y Lemus 2002 (Sierra, 2015), la Escala de Maslach Burnout Inventory (Bustos, Guambaña, 2015), el inventario de estresores académicos IEA (Barraza, 2012; Barraza, et al., 2011), el cuestionario sobre estrés académico de Pablo, et al., 2002 (Feldman, et al., 2008;), el inventario GTAI-A y R-COPE (Piemontesi, et al., 2012;), el cuestionario CEAU (García-Ros, et al., 20012), y el General Health Questionnaire (Aguilar, et al., 2014). Para las demás variables que se relacionan con el estrés académico se emplearon técnicas distintas, como el IMC, P.ABD, Presión Arterial S-D, PQSI (Salinas, et al., 2015), la evaluación clínica y el índice de esmalte de Helkimo (Aúcar, s/f), la escala de procrastinación académica (Cardona, 2015), el cuestionario de interacción trabajo familia (Andrade, 2015), la escala de inteligencia emocional y la escala de autoeficacia (Aguilar, et al., 2014). En cuanto a las variables sociodemográficas, cabe mencionar que algunas de las técnicas antes mencionadas ya las incluyen.

Con relación a las conclusiones de los autores que estudiaron estrés académico, los estresores académicos, las estrategias de afrontamiento ante una situación de estrés, los síntomas, las reacciones y las manifestaciones que éste causa, destacan:

El nivel de estrés académico presente en los universitarios es alto (Correa, 2015; Bedoya-Lau, et al., 2014), moderadamente alto (Flores, Fajardo, 2010) y de moderado a severo (Córdoba, Irigoyen, 2015). En relación al estrés con el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal, los niveles son, moderado y alto, respectivamente (Bustos, Guambaña, 2015).

Los niveles de estrés permanecen constantes en los alumnos de primero y segundo año de la carrera de medicina, pero las fuentes que lo generan y el modo

de afrontarlas se modifican conforme transcurre el ciclo escolar y parecen asociarse al desempeño académico de esta población (Ortiz, et al., 2013).

La mayoría de los alumnos de educación media superior declaran haber tenido estrés académico con un nivel medianamente alto. Los alumnos atribuyen ese nivel de estrés académico al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la evaluación de los profesores y el tipo de trabajo que les piden los profesores. Los síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia e intensidad son la fatiga crónica, la somnolencia, la inquietud, los sentimientos de depresión y tristeza, la ansiedad, los problemas de concentración y el bloqueo mental (Barraza, 2005).

Entre los principales factores estresores están, la falta de competencia, el contacto con el sufrimiento, lastimarse, la relación con los compañeros, la diferencia entre la teoría y la práctica, la implicación emocional y la relación con los profesores. En cuanto a los efectos en la salud, se encontró baja autoestima, sentimiento de agobio y pérdida de sueño. Existe una importante relación entre los factores estresores que provocan la práctica clínica y su repercusión en los estudiantes. La ansiedad aumenta con la edad y los factores estresores aumentan en los primeros semestres de la carrera (Tessa, 2015), sin embargo Cordoba (2015) indica que no sólo es en los primeros semestres, sino también en los últimos. Un estresor que tuvo resultados significativos fue la sobrecarga de tareas (Cordoba, 2015; Nieves, et al., 2014; Bedoya-Lau, et al., 2014; Barraza, 2005), para lo cual la estrategia de afrontamiento con mayor predominio fue la elaboración de un plan y ejecución de las tareas.

Hay una elevada incidencia de estrés por evaluación en tres momentos definidos: la preparación para el examen, el acto del examen (Barraza, 2012) y la comunicación de los resultados. Las manifestaciones son diversas y abarcan las esferas cognitivas, afectivas y conductuales siendo representativas las concernientes a las esferas cognitivas y afectivas de los aprendientes. Se identificaron manifestaciones conductuales extremas en los estudiantes como violaciones de la normatividad escolar (Román, et al., 2010).

Los estudiantes con menor Ansiedad ante los Exámenes utilizan más frecuentemente las estrategias de aproximación y acomodación cuando se enfrentan a situaciones estresantes en su vida académica. Por el contrario, aquellos que manifiestan mayor AE presentan como estilos de afrontamiento a la autculpa y la rumiación autofocalizada (Piemontesi, et al., 2012).

Las manifestaciones físicas encontradas relacionadas con el estrés son, dolores de cabeza o migraña, esto en los últimos años de la carrera y durante las prácticas clínicas (Marín, et al., 2014; Nieves, et al., 2014; Cardona, 2015).

En lo referente al rendimiento académico, el estrés no afecta de manera significativa el rendimiento académico, sin embargo, este interfiere en algunas de las actividades académicas realizadas por los discentes (Domínguez, et al., 2015). Según Cordoba 2015 en la mayoría de los estudiantes se presenta un rendimiento académico muy bueno; observándose que a niveles medios de estrés mejor rendimiento académico. Otro autor indica que hay una relación significativa de reducida magnitud con el estrés académico y el rendimiento académico (García-Ros, et al., 2012). Aunque hombres y mujeres presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor (Feldman, et al., 2008). Por otro

lado, el rendimiento académico se relaciona significativamente con un menor diestrés psicológico, y en menor grado con la autoeficacia y la inteligencia emocional (Aguilar, et al., 2014).

Respecto al género, las mujeres sufren mayor nivel de estrés que los hombres (Martín, et al., 2013; Puestas, 2011; Marín, et al., 2014; Correa, 2015; Duarte, Fernández, s/f; Córdoba, Irigoyen, 2015; Bedoya-Lau, et al., 2014; García-Ros, et al., 20012). Sin embargo Barraza et al., 2011 dice que la variable género no influye en casi la totalidad de los estresores académicos indagados.

La valoración que realice el estudiante ante los estresores académicos determinará la forma en que repercuta en su bienestar (González, González, 2012).

En un estudio específico sobre el bruxismo, la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la muestra estudiada fueron diagnosticados como bruxópatas, con un predominio de casos con niveles de estrés académico moderado, seguido por niveles de estrés profundo (Aucar, s/f).

En otra investigación en donde se relaciona el estrés académico con la procrastinación, se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, como la fatiga, el dolor de cabeza, somnolencia, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración e irritabilidad (Cardona, 2015).

Un estudio que se realizó en el ámbito familiar, laboral y académico, demostró que no hay una diferencia de los niveles de conflicto trabajo-familia,

estrés percibido y enriquecimiento, trabajo-familia entre el grupo de obreros que retoman sus estudios y el grupo de obreros que no participan en programas académicos (Andrade, 2015).

Las investigaciones se han realizado en distintos países del mundo, tales como, Angola (Nieves, et al., 2014), España, en Málaga y Murcia (Martín, et al., 2013; Piemontesi, et al., 2012), Perú en Lima y Piura (Bedoya-Lau, et al., 2014; Correa, 2015;Puescas, 2011; Salinas, et al.), Ecuador en Cuenca y Quito (Bustos, Guambaña, 2015; Córdoba, Irigoyen, 2015; Flores, Fajardo, 2010;), Colombia en Bogotá y Antioquia (Cardona, 2015; García-Ros, et al., 20012; Ortiz, et al., 2013; Sierra, 2015), Cuba en Camaguey (Aucar, s/f; Duarte, Fernández, s/f; Román, et al., 2010;), Caracas, en Venezuela (Feldman, et al., 2008;), Chile (Caqueo-Urizar, et.al., 2014), Uruguay (Tessa, 2015) y México, en Durango, Nuevo León y Xalapa (Andrade, 2015; Aguilar, et al., 2014; Barraza, 2005; Barraza, 2012; Barraza, Silerio, 2007; Barraza, et al., 2011; Domínguez, et al., 2015; González, González, 2012; López, 2010; Marín, et al., 2014). De los cuales, Colombia, Perú, Cuba y Ecuador destacan internacionalmente en la realización de dichas investigaciones, mientras que a nivel nacional, en México, despunta Durango.

Un estudio hecho en México por Domínguez et al., (2015), denominado “Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios”, tuvo como finalidad explicar la influencia del estrés en el rendimiento académico en estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación que oferta la Universidad Autónoma de Yucatán. Se refirieron varias investigaciones vinculadas con el estrés académico, con el propósito de saber cuáles son los factores que propician el estrés en el ambiente escolar. La muestra

estuvo conformada por 20 alumnos de diferentes sexos, que estudiaban la Licenciatura en Educación. Esta investigación fue de tipo descriptivo correlacional, en donde como instrumento se utilizó el inventario SISCO del Estrés Académico. Se pudo determinar que a pesar de que la mayoría de los estudiantes refiere que el estrés afecta su rendimiento académico, este no interfiere en las calificaciones, ya que los resultados muestran que en estos alumnos hubo prevalencia de un rendimiento académico alto. Referente a las situaciones generadoras de estrés, destacan los proyectos finales y la concentración al momento de la clase, de manera minoritaria están la carga de tareas y las evaluaciones. En conclusión, el estrés académico no perjudica de manera importante el rendimiento académico, pero sí obstaculiza algunas de las actividades propias de los estudiantes en el ámbito escolar.

En el 2015, Córdoba e Irigoyen llevaron a cabo una investigación en Quito, Ecuador, cuyo principal propósito fue determinar la relación presente entre el estrés y el rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Medicina de la PUCE, con el objetivo de enriquecer el bienestar de los estudiantes, colaborando así a la eliminación de este problema emocional por el cual los alumnos se ven perjudicados. Fue un estudio de tipo observacional descriptivo, con un muestreo probabilístico, en donde participaron de manera voluntaria, una vez firmado el consentimiento informado, 248 estudiantes con edades de entre 17 y 26 años que estuvieran cursando desde primero a octavo semestre. Se empleó el inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala de Estrés Percibido PSS14. Se pudo identificar que el grupo estudiado expresa haber tenido nerviosismo en algún momento a lo largo del semestre, así como también un nivel de estrés de

moderado a severo en los alumnos de 20 y 22 años, sobre todo en las mujeres y durante los primeros y últimos años de la licenciatura. Hubo un predominio de rendimiento académico bueno, notándose que a niveles medios de estrés mejor rendimiento académico. Entre los estresores con mayor prevalencia se encontraron: la sobrecarga de tareas, el tipo de trabajo y las evaluaciones. Los síntomas referidos fueron: fatiga, inquietud y problemas de alimentación, por lo que se optó por la habilidad asertiva y la realización de tareas como forma de afrontar el estrés y sus consecuencias.

La inteligencia emocional desempeña un papel importante en la determinación del éxito en la vida académica al permitir lidiar de manera más eficaz con las situaciones estresantes, es el fundamento de Feldman, et al., (2014), quien realizó en México en el estado de Yucatán, un estudio en el que se planteó como objetivo, saber cuáles son los niveles de inteligencia emocional, diestrés, factores psicosomáticos, autoeficacia y locus de control, para conocer la influencia que tenían en el rendimiento académico. Fueron partícipes 368 alumnos de licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán, de los cuales eran 85 de enfermería, 61 de trabajo social, 66 de medicina, 41 de nutrición, 65 de rehabilitación y 50 de odontología, con una edad media de 21.56 años y con más de la mitad pertenecientes al género femenino. Fue un estudio transeccional, descriptivo y correlacional. Se utilizó como instrumento para la recolección de la información una escala tipo Likert formada por algunas pruebas de varios autores (Fernández, Extremera y Ramos, 2004; Goldberg y Williams, 1988; Grau, Martínez, Agut y Salanova, 2001; Spector, 1988), quedando esta escala conformada por distintos apartados, inteligencia emocional, diestrés, quejas

psicosomáticas, autoeficacia y locus de control. En los resultados encontrados se puede observar que los alumnos de enfermería y Odontología muestran un nivel mayor de distrés, pero únicamente en comparación con Trabajo Social y Rehabilitación. Por otra parte, no hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel de distrés en Medicina y Nutrición respecto a las demás licenciaturas incluidas en el estudio. De modo general se obtiene un nivel promedio de inteligencia emocional, y que el rendimiento académico se relaciona significativamente con un locus de control interno y un menor diestrés psicológico, en menor medida con la autoeficacia, la inteligencia emocional y las quejas psicosomáticas. Por lo que se concluyó primeramente, que la inteligencia emocional es un factor que predispone hacia un mejor y exitoso desarrollo personal, académico y profesional. En cuanto al rendimiento académico, éste se ve influido por varias reacciones psicológicas que, si son manejadas adecuadamente, ayudan a mejorar la salud y la calidad de vida de las personas.

Ortiz, et al., (2013) llevaron a cabo una investigación en Bogotá Colombia, que tuvo como intención asociar las fuentes de estrés, el afrontamiento y el desempeño académico en estudiantes de la carrera de medicina. Para lo cual se realizó un estudio longitudinal en el que colaboraron 93 alumnos de primer año y 80 alumnos de segundo año en el seguimiento, correspondientes a un programa de alto desempeño académico de medicina. Se manejó el Cuestionario de Fuentes de Estrés en Estudiantes de Medicina y el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento, en cuatro momentos: al iniciar y finalizar el primer año, y al iniciar y finalizar el segundo año.

Se mostró que, en la primera y la segunda evaluación, el nivel de estrés no tuvo cambios significativos para primero y segundo año. Es importante mencionar que el estrés observado en la primera medición del primer año se vinculó de forma significativa con la calificación final del año escolar. La estrategia de afrontamiento mayormente usada en los dos años de la carrera fue la de solución de problemas y la de menor predominio fue la del distanciamiento.

Al contrastar el modo de afrontamiento entre los alumnos de primero y segundo año, se percibieron diferencias en el uso del distanciamiento, ya que este fue más empleado por los estudiantes en segundo año y el apoyo social por los estudiantes en primer año. Aunque las calificaciones fueron mas bajas en los alumnos en donde predominó la estrategia de afrontamiento del pensamiento mágico, los niveles de estrés fueron más altos; no existió diferencia significativa con relación a las otras estrategias de afrontamiento. Se pudo concluir, que los niveles de estrés permanecen constantes en los estudiantes de primero y segundo año de medicina, sin embargo las fuentes generadoras del mismo y el modo en como se afrontan, cambian de acuerdo al año escolar y parecen relacionarse al desempeño académico de estos alumnos.

Una investigación realizada por Barraza (2012), en la Ciudad de Durango, México, tuvo como principal objetivo identificar el nivel de presencia de diversos estresores académicos, así como definir el nexo de estos diferentes estresores con dos indicadores del desempeño académico, los cuales son el promedio de calificación y el número de materias reprobadas. El estudio fue transversal, correlacional y no experimental con el manejo de un cuestionario que lleva por nombre Inventario de Estresores Académicos (IESA), aplicado a 168 estudiantes

de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango, con edad promedio de 21 años y con destacada participación de las mujeres. Los resultados alcanzados afirman que la realización de un examen es el estresor con mayor presencia, mientras que la apariencia física del profesor tuvo menor prevalencia. Otros estresores encontrados con alto predominio fueron, tener tiempo limitado para hacer el trabajo, la sobrecarga de tareas y trabajos, los profesores muy teóricos, la personalidad y el carácter de los maestros y la forma de evaluación. Cabe destacar que hay una conexión entre algunos de éstos distintos estresores y ambos indicadores del desempeño académico.

Respecto a las investigaciones que se encontraron, no hay ninguna de nivel internacional que estudie el estrés académico de los alumnos de la carrera de nutrición, tampoco el rendimiento académico, como se ha mencionado. Sí se estudia estrés a nivel superior pero no en esta licenciatura.

En México, específicamente en Yucatán, solo hay una investigación donde participaron alumnos de la licenciatura en nutrición (Aguilar, et al., 2014), pero sin ser estos los protagonistas, ya que dicho estudio se basó también en alumnos de enfermería, medicina, trabajo social, rehabilitación y odontología, todos éstos en mayor número que los de nutrición. Este estudio no solo relaciona el estrés académico con el rendimiento académico, sino que hay otras variables como, inteligencia emocional, diestrés, factores psicosomáticos, autoeficacia y locus de control interno. El objetivo fue encontrar cómo es que estas influyen sobre el rendimiento académico.

En el estado de Durango, México, se encuentran investigaciones sobre el estrés académico a nivel licenciatura (Barraza, et al., 2011; Barraza, 2012) pero

tampoco con alumnos de nutrición. Barraza, et al., (2011) investigó estrés académico, pero lo relacionó con el género en estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Instituto Tecnológico de Durango, Universidad Pedagógica de Durango y la Escuela Normal del Estado de Durango. Barraza (2012), se enfocó un poco más en el estrés académico y la relación de éste con el rendimiento académico, ya que su investigación se fundamentó en el estudio de los estresores académicos empleando indicadores de desempeño académico, pero lo hizo con alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Planteamiento del problema

La primera autora de este libro desarrolla su actividad docente en la Facultad de Medicina y Nutrición (FAMEN) de la Universidad Juárez del Estado de Durango, institución que actualmente tiene 58 años de historia, mismos en los que ha formado a Médicos Cirujanos y que a partir del 2008 comenzó con la Licenciatura en Nutrición. En el estado de Durango, es una de las facultades públicas con mayor demanda. En todo el país es de las más prestigiadas, ya que tiene un alto nivel académico. Se caracteriza por su transparencia, honestidad, justicia, su profundo sentido ético y humanista y por la excelente preparación y profesionalismo de su planta docente. Puesto que cuenta con médicos generales y especialistas, nutriólogos, bioquímicos, psicólogos, abogados, contadores públicos, filósofos, entre otros, los cuales están capacitados para desarrollar con el más alto nivel de calidad los programas de las distintas unidades de aprendizaje

correspondientes a ambas carreras. Además, esta institución posee la infraestructura adecuada, para que tanto alumnos como docentes y cuerpos académicos puedan desenvolverse en las diferentes actividades escolares en un ambiente cómodo y agradable (aulas, laboratorios, auditorios, biblioteca, cubículos, canchas, jardines, etc.).

En su práctica los docentes, además de gozar de las circunstancias positivas antes descritas, tienen libre cátedra, la cual garantiza que cada docente pueda desarrollar los contenidos de cada unidad de aprendizaje “libremente”, siempre y cuando se cumplan con los objetivos de éstas en tiempo y forma. Sin embargo, no todos los docentes lo entienden de la misma manera de modo que, algunas veces se confunden la libertad de cátedra con la anarquía, y esto en vez de resultar en algo benéfico para los estudiantes, se convierte en algo perjudicial.

Los principales problemas que se viven en esta Facultad están relacionados con los alumnos, ya que hay un alto nivel de estrés entre la comunidad estudiantil. Algunas veces no le confieren la importancia que se requiere a la unidad de aprendizaje; en ocasiones aunándose a dicho problema, se presentan los relacionados a deficientes hábitos de vigilia, sueño y alimentación. Todo ello se manifiesta en un mal aprovechamiento y un nivel de comprensión muy limitado de los contenidos. Se conjugan también su falta de interés, inasistencias e impuntualidad, lo cual se refleja en un bajo rendimiento académico, demostrado en sus exámenes con calificaciones bajas o reprobatorias. Lo anterior pudiera deberse a variadas causas, sin embargo, como ya se mencionó de forma primordial, los alumnos se encuentran estresados que no les interesa la unidad de aprendizaje y en menor medida el horario en que se imparte la cátedra, generando

conflictos en el ámbito académico. Esta situación se confirma cuando el estudiante sostiene que a ello se debe su falta de atención y concentración, la poca participación durante la cátedra y sus constantes llegadas tarde o inasistencias. Aunado a lo antes señalado, está el horario de la cátedra, comúnmente se imparte entre 1:00 p.m. y 4:00 p.m., lapso de tiempo en que los alumnos suelen comer. Algunos de ellos además de referir hambre, manifiestan tener sueño, pero esto no siempre sucede así, normalmente esta situación se da cuando se alcanzan altas temperaturas a esas horas del día (a finales de la primavera y durante el verano).

Todo esto hace reflexionar sobre las condiciones que cada uno de los alumnos vive en el ámbito estudiantil. Como docentes nos damos cuenta de que estas son las circunstancias que más afectan a los alumnos y que si no son tratadas debidamente, podrían conducir a un bajo rendimiento académico, incluso, a la reprobación de la unidad de aprendizaje y en el peor de los casos, al abandono escolar.

Lo ideal sería atender estas condiciones oportunamente, con la finalidad de que no ocurra ninguna consecuencia de las que ya se ha venido hablando. Dependiendo del problema es la posible solución a este. Primeramente en lo referente al estrés pudiera ser conveniente que la institución ayude a los alumnos a organizar su tiempo para dedicarle el necesario a cada actividad que realizan en la facultad (e incluso fuera de ella), con esto se verían menos estresados, habría más atención y participación dentro del aula, un mejor rendimiento y comprensión y se despertaría interés en el alumno por la unidad de aprendizaje. De tal manera que no existiendo actividades mal planeadas u organizadas que son causantes de estrés, el alumno llegaría puntual a la cátedra, lo que contribuiría a que se

encuentre más atento, concentrado, participativo e interesado, mejorando así su rendimiento académico. Respecto al horario en que se imparte la cátedra, que es donde los alumnos refieren tener hambre y sueño, pudiera ser posible el hecho de cambiar el horario, puesto que este ajuste, generaría múltiples beneficios en el desempeño y aprendizaje del alumno. Sin embargo, en esta situación están implicados los horarios de todas las unidades de aprendizaje, los horarios de los docentes, e incluso el horario en que se oferta la carrera, de modo que la solución a este problema resultaría complicada.

La relación que existe entre los problemas identificados, parece ser obvia, ya que van de la mano. Para muestra daré un ejemplo: cuando un alumno se encuentra estresado, por lo regular suele llegar tarde a la cátedra (o no llega), además está distraído y no participa, lo que contribuye a quitar atención y restar interés a la unidad de aprendizaje. Tal vez lo único que no estaría vinculado en este caso, es el hambre y sueño mostrado por los alumnos, aquí se trata específicamente de la hora en que es impartida la cátedra.

En primera instancia, para la resolución de los citados problemas, sería conveniente tomar en cuenta el estrés académico, aunque esta situación le concierne más al alumno, también se ve implicada la institución, ya que como se mencionó en párrafos anteriores esta podría contribuir a mejorar dicho problema, e incluso los propios docentes podrían participar. En cuanto a la falta de interés por la unidad de aprendizaje sería necesario trabajar en conjunto alumno-docente, para impulsar y recalcar la importancia de la misma, teniendo en cuenta que el alumno ya no presentaría un alto nivel de estrés. Debido al horario de la clase,

situación que depende en gran medida de la institución, el cambio podría resultar bastante benéfico.

De este modo se pudieron identificar los problemas que hoy en día enfrenta la FAMEN con sus alumnos.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el nivel de estrés que presentan los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango?

¿Cuál es el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango?

¿Cuál es la relación entre el estrés y el rendimiento académico en los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango?

Objetivos

Determinar el nivel de estrés que presentan los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Conocer el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Identificar la relación que existe entre el estrés y el rendimiento académico en los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Justificación

Todos los organismos experimentan reacciones de estrés durante su vida, pero cuando la reacción del sujeto se prolonga puede agotar las reservas del individuo y traducirse en una serie de problemas (Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera, 2011).

En los últimos años se ha venido hablando mucho del estrés sobre todo en el ámbito académico, ya que es uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes en la mayoría de los niveles educativos, con predominio del nivel superior. Mundialmente se ha desarrollado una preocupación por este tema y por las situaciones que lo desencadenan. Expertos en la materia se han obstinado en investigar dicho problema.

Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión (Rich y Scovel, 1987), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell y Smith, 1993), enfermedades cardíacas (Lowe, Urquhart, Greenman y Lowe, 2000) y fallas en el sistema inmune (Vedhara y Nott, 1996), y complementariamente al fracaso escolar (McDonald, 2001) y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998).

El estrés académico se ve influenciado por múltiples factores, los cuales pueden afectar ya sea de forma directa o indirecta la vida del estudiante en todos

sus ámbitos. Dado que este problema impacta, no solo en lo personal sino en lo colectivo a la sociedad. Es fundamental conocer el nivel de estrés académico de los estudiantes, así como buscar exhaustivamente los principales estresores que lo provocan y qué hacen los estudiantes para afrontarlos.

Debido a estas consecuencias y, sobre todo, con la pretensión de evitarlas resulta conveniente investigar acerca del estrés académico presente en los alumnos de esta Facultad, así como la relación de este con el rendimiento académico, con la finalidad de encontrar las estrategias que permitan haya un mejor aprovechamiento y desempeño académico e impedir el abandono escolar.

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

Antecedentes históricos del estrés

Antes de definir el concepto de estrés, es importante conocer su historia y de donde surgió. La palabra estrés deriva del término griego *stringere* cuyo significado es tensar o estirar, esta palabra fue tomada y utilizada en el siglo XIV por el idioma inglés como *strain*, lo que quiere decir tensión. Durante ese mismo siglo el estrés fue usado para representar dureza, momentos de angustia, adversidad, etc. El surgimiento como tal de este término, tiene su origen en el siglo XVII con el estudio de la física. Fue el inglés Robert Hooke quien encontró la energía potencial elástica y la relación que hay entre las deformaciones de un cuerpo y la fuerza aplicada sobre este. Descubrió la relación existente entre la capacidad de los procesos mentales de resistir cargas y la capacidad de las personas para soportar el estrés.

Después, Thomas Young determinó el concepto de estrés como la respuesta intrínseca del objeto propia a su estructura, provocada por la fuerza concurrente. A partir de ese instante, por el impacto notorio de la física sobre otras áreas del conocimiento, empieza la exportación de la terminología científica de esta ciencia en otras áreas como la medicina, la biología y la química (Román, et al., 2011).

En el siglo XX el médico y fisiólogo francés Claude Bernard dio los primeros reportes del concepto de estrés aplicado a otras ciencias como la medicina. El médico y fisiólogo llega a una concepción importante, *“la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente”* (Águila, Calcines, Monteagudo, Nieves, 2015, p. 165), Hans Selye considerado padre del estrés, notó que todos los enfermos a quienes veía, independientemente de la enfermedad que padecían, tenían sintomatología similar, como agotamiento, pérdida del apetito, peso bajo, astenia, entre otros, y elaboró una teoría sobre la repercusión de la enfermedad en el desarrollo psicológico de los pacientes como agente físico nocivo (Águila, et al., 2015).

Walter Bradford Cannon realizó varias investigaciones y demostró que el organismo era capaz de adaptarse a los peligros externos importantes, a lo que llamó homeostasis. (González, González, 2012). Este científico usó el concepto de estrés para ponerle nombre a los estímulos que pueden desencadenar la reacción de lucha o escapada; consideró al cuerpo como un sistema homeostático y que el estrés era un exceso del medio que ocasiona la ruptura de tal homeostasis y desarrollándose así la enfermedad (Barsallo, Moscoso, 2015).

A mediados del siglo XX Hans Selye, quien se convirtió en pionero en este campo, redefinió el estrés primero como estímulo, después como respuesta, incorporando conceptos importantes como agente estresor. (Román, et al., 2010). En 1960 tras la publicación de su libro, Selye define al estrés como *“la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona”*

(Águila, et. al., 2015, p. 166). Además, Seyle empieza a investigar sobre la respuesta al estrés, es decir, cómo es que los individuos enfrentan las situaciones estresantes, e indica tres etapas:

1.- El estado de alarma: el individuo se prepara para hacer frente a una emergencia.

2.- La etapa de resistencia adaptativa: aquí los mecanismos homeostáticos hacen que el organismo vuelva a su estado normal, cuando la causa de estrés ya no está presente.

3.- La etapa de agotamiento: conocida como “burnout”, ocasionada por la activación corporal generada en el momento en el cual el cuerpo se activa para enfrentar el estresor.

A finales del siglo XX ocurre un giro fundamental en cuanto al enfoque usado para estudiar el estrés, enfocando primordialmente los estudios al componente psicosocial. Uno de los investigadores más importantes bajo este concepto es Richard Lazarus. Él integra componentes estructurales y funcionales imprescindibles en el término de estrés: la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento de la persona. Nos dice *“parece razonable usar la palabra estrés, como un término genérico para toda una serie de problemas que incluyen: el estímulo que produce las reacciones de stress, las reacciones por sí mismas y los variados procesos intervinientes...”* (Román, et al., 2010, p. 5)

Por su parte Lázarus y Folkman lo definieron como: Aquella relación particular entre la persona y el ambiente, que es valorada por parte del individuo, como un esfuerzo excesivo o que va más allá de sus recursos, haciendo peligrar su bienestar” (Barsallo, Moscoso, 2015)

Desde ese momento hasta hoy en día se tiene esta variedad de conceptos aceptando el enfoque psicológico transaccional como el de más aprobación entre la comunidad científica.

Definición de estrés

La definición de estrés depende del contexto en el que se desarrolle y de las experiencias propias de los autores que han trabajado sobre este tema.

Como ya se mencionó anteriormente, Hans Selye uno de los protagonistas sobre este tema, define el estrés como: *“una respuesta inespecífica del organismo ante toda la demanda hecha sobre él”* (Hernández, 2014, p. 41).

Por su parte, Lazarus y Folkman (1984), citados por Hernández (2014), proponen que el estrés es resultado de dos formas de evaluaciones. La evaluación número uno es la que se hace acerca de una situación. Mientras que la evaluación número dos es acerca de los recursos que la persona tiene para hacer frente al acontecimiento observado como amenaza.

Bautista y Ré (2007), citado por Porras, Araya, et al., (2014, p. 135), decía *“el estrés es la reacción / respuesta tensional de la persona a través de todas y cada una de sus dimensiones”*.

Peiró (2005) citado por Flores, Fajardo, (2010), indica que el estrés es un fenómeno adaptativo de los seres vivos que colabora en gran medida a la sobrevivencia, a un apropiado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchos ámbitos de la vida.

Según Castilla Roy, citado por Bustos, Gumbaña, (2015, p. 21), el estrés se

define

como un proceso que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las cuales debe dar una respuesta adecuada, poniendo en marcha sus recursos y afrontamiento. Cuando la demanda del ambiente es excesiva frente a los recursos de afrontamiento que se poseen, se van a desarrollar una serie de reacciones adaptativas, de movilización de recursos, que implican una activación fisiológica. Esta reacción de estrés incluye una serie de reacciones emocionales negativas (desagradables), de las cuales las más importantes son: la ansiedad, la ira y la depresión

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), el estrés “es el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción”.

El vocablo estrés viene del inglés, “stress”, “fatiga”, que son todas aquellas demandas tanto físicas como psicológicas fuera de lo normal y bajo presión que se le haga al cuerpo, ocasionándole un estado ansioso. En la mayoría de los casos, el estrés aparece debido a las exageradas demandas que se le impone al cuerpo (Flores, Fajardo, 2010).

Podemos decir que esta palabra implica que cuando una persona está ante una amenaza, el organismo inicia un proceso de ajustes adaptativos que permiten conservar la homeostasis. Como respuesta, la supervivencia está garantizada debido a la experiencia que adquiere el individuo, su predisposición biológica y el estado en el que se encuentre el organismo (Córdova, Irigoyen, 2015).

Se ha conceptualizado al estrés como esfuerzo agotador para mantener las funciones esenciales a nivel requerido, como información que el individuo analiza, como amenaza de peligro o como imposibilidad de predecir el futuro (Flores,

Fajardo, 2010).

El estrés es una respuesta inespecífica del cuerpo ante cualquier demanda; el organismo responde de manera semejante a cualquier situación que se valore estresante (Bustos, Gumbaña, 2015).

El estrés se puede apreciar como la respuesta de un organismo ante muchas situaciones que le afectan de manera positiva o negativa, creando su actuar. El estrés es una fuerza, cuya finalidad, es posibilitar la movilidad a través de una energía intrínseca y extrínseca con repercusiones visibles para la persona (Porras, Araya, Fallas, 2014).

Es esta respuesta de las personas a las distintas circunstancias que se le presentan, la que lleva a un proceso de cambios físicos, biológicos y hormonales al mismo tiempo que le posibilita responder adecuadamente a las demandas exteriores (Flores, Fajardo, 2010).

El estrés como estímulo o condición del medio ambiente es cuando se dedica a reconocer las distintas fuentes de presión que inciden en los individuos y la investigación de las respuestas fisiológicas, cognitivas, y conductuales consecuencias de tal presión. El estrés como respuesta, se define como las señales de tensión, son las respuestas psicofisiológicas y conductuales las que determinarían el estrés. Hace referencia a los sentimientos, emociones y comportamientos. Hay un enfoque interactivo, el cual trata de agrupar las dos definiciones anteriores, se trata de la interacción de la persona con el medio y en el análisis que el individuo hace ante la circunstancia. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se puede definir el estrés como una respuesta adaptativa ante un estímulo externo, de modo que el sujeto tenga una herramienta para dominar

algunas situaciones (Sánchez, s/f).

Tipos de estrés

De acuerdo a las distintas clasificaciones, existen diferentes tipos de estrés, los cuales se mencionan a continuación.

Ross y Altmaier (1994) clasifican al estrés en tres tipos: 1) respuesta al individuo, 2) en función del medio y sus eventos y 3) como interacción. En la primera, los estímulos estresores influyen sobre la persona y su cuerpo. El individuo responde ante las presiones del medio adaptándose a él y produciendo una respuesta para enfrentar el estrés. La segunda se orienta al contexto en el que está la persona, más que la respuesta de la misma. Toma en cuenta las situaciones que son distinguidas como estresantes para ella. Y la tercera analiza la importante relación entre el contexto en que se encuentra el individuo y los recursos que nota él mismo para enfrentar o no la circunstancia estresante (Hernández, 2014).

De acuerdo a Alcazar y Eguivar (2010, citados por Hernández, 2014), hay estrés de tipo agudo, que es el que comúnmente se presenta por presiones que ya han pasado o por anticipación de las demandas del futuro, este tipo de estrés puede resultar motivador ya que estimula para realizar ciertas actividades, aunque si es muy intenso puede resultar agotador. También hay estrés agudo episódico que se distingue por estar presente en casi todas las actividades que realiza el individuo, quien a causa del mismo acostumbra tener una vida en desorden. Los individuos con este tipo de estrés, por lo regular están irritables, ansiosos y tensos.

El último tipo de estrés según estos autores es el estrés crónico, en el cual las condiciones no son temporales y resulta complicado modificarlas con el paso del tiempo, tal es el caso de las relaciones interpersonales o los problemas laborales.

Cabe resaltar que la clasificación más conocida para el estudio del estrés es la propuesta por Seyle (1956) por lo que se abordará más a fondo. Este autor dice que hay dos tipos de estrés: el estrés positivo (conocido en inglés como *eustress*), cuyo objetivo es generar retos al individuo de donde se consigue la energía para proponerse y alcanzar metas. El otro tipo de estrés corresponde al llamado estrés negativo (en inglés conocido como *distress*), identificado por ser una situación estresante, la cual permanece con el tiempo y tiene consecuencias perjudiciales para la salud (Porras, et. al, 2014).

El *eustress* proviene de prefijo griego eu = bien, bueno, y éste hace referencia a la apropiada activación requerida para concluir con éxito cierta prueba o acontecimiento difícil (González, González, 2012).

El *eustress* (estrés positivo), se presenta cuando la persona interacciona con su estresor, pero está su mente despejada y creativa; prepara al organismo para una función perfecta. En este tipo de estrés la persona muestra satisfacción, felicidad, bienestar y equilibrio (Bustos, Gumbaña, 2015).

El estrés positivo es un estado en el cual las respuestas de una persona ante las demandas del contexto están adaptadas a las normas fisiológicas del mismo. Es un fenómeno que se presenta cuando los individuos reaccionan de manera afirmativa y positiva ante una determinada situación, lo que permite solucionar de manera óptima los obstáculos que se presentan en la vida y de esta manera desenvolver sus capacidades y destrezas (Flores, Fajardo, 2010).

El *eustress* representa un beneficio para el individuo que lo experimenta, ya que es una respuesta de afrontamiento que hace que el cuerpo se adapte y sobreviva (Córdova, Irigoyen, 2015.)

El estrés positivo permite al individuo sentirse motivado para lograr los objetivos que se propone, ocasionando una satisfacción emocional importante, sin que este se vea afectado fisiológicamente (Hernández, 2014).

Por otro lado, el *distress*, que viene del prefijo dis = imperfección, dificultad, se trata de la relación de éste con las consecuencias nocivas de una exagerada activación psicológica (González, González, 2012).

El *distress* (estrés negativo), es el estrés desagradable. Este tipo de estrés crea una sobrecarga de trabajo no digerible, la cual causalmente libera un equilibrio fisiológico y psicológico que finaliza en una disminución en la productividad de la persona, la manifestación de patologías psicosomáticas y un envejecimiento acelerado (Bustos, Gumbaña, 2015).

El estrés negativo ocurre cuando las demandas del contexto son exageradas, fuertes, alargadas, y sobrepasan la capacidad de resistencia y de adaptación de cuerpo de la persona (Flores, Fajardo, 2010).

El *distress* se caracteriza por tener un contenido emocional de experiencias malas, ocasionando que el estado emocional sufra un desequilibrio y como consecuencia el bienestar del individuo se ve perjudicado (Córdova, Irigoyen, 2015).

El estrés negativo genera que el individuo tenga demasiada presión y desarrolle síntomas físicos desagradables que le imposibilitan hacer un esfuerzo apropiado, ya que la tensión provoca que el individuo realice un trabajo mayor al

requerido. Todo esto va en conjunto con dolores de cabeza, gastritis, incluso complicaciones cardíacas (Hernández, 2014).

Estrés académico

El estrés se ha percibido en distintas circunstancias como en relaciones amorosas y de pareja, sexual, familiar, por duelo, enfermedad, laboral, militar, por tortura, encarcelamiento, etc. Uno de los contextos más investigados como medio desencadenante de estrés lo compone el ambiente escolar o académico, dependiendo el nivel de enseñanza (Román, et al., 2010).

Los estudiantes conforman un grupo impuesto a una actividad homogénea, con situaciones estresantes, como los periodos de exámenes; afrontan cada vez más demandas, retos, competencias que les exigen una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente naturaleza (Flores, fajardo, 2010).

En primera instancia podríamos definir el estrés académico como aquel que se produce en relación con el ámbito educativo. Según Barraza Macías, citado por Bustos, Gumbaña (2015) es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que ocurre de forma descriptiva en tres partes:

Primera: el alumno se ve sometido, en ambientes de estudio, a una serie de demandas que, bajo el juicio del propio alumno son valoradas como estresores,

Segunda: esos estresores ocasionan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se expresa con varios síntomas (signos de desequilibrio).

Tercera: ese desequilibrio sistémico impone al alumno a ejecutar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

El ambiente académico compromete algunas demandas y actividades por parte del alumno que pueden ocasionarle estrés. El estrés académico describe los procesos cognitivos y afectivos que el alumno distingue del ambiente estudiantil y los cataloga como amenazantes, como retos a los que puede responder eficazmente o no; estas apreciaciones se enlazan con emociones anticipadas como: preocupación, ansiedad, ira, tristeza, satisfacción, alivio, confianza, etc. (Águila, et. al, 2015).

Al estrés académico se le considera como una respuesta emocional de activación, cuya magnitud sobre el soma se relaciona a distintos factores psicosociales, entre los cuales están el fenómeno estresor, aquel ante el cual el individuo es débil y por otra parte, la reacción ante este fenómeno, con realce en la personalidad del débil, lo que va a proporcionar matices al sujeto, maneras de afrontamiento y los sistemas de apoyo social específicos (Barzallo, Moscoso, 2015).

El ámbito académico simboliza una serie de circunstancias productoras de estrés, a causa de que las personas pueden experimentar un descontrol sobre el nuevo ambiente, teniendo como consecuencia el estrés. La tensión resultante de las circunstancias vinculadas con el contexto estudiantil se denomina estrés académico y este vocablo se puede traducir como la impresión que puede crear en la persona su ámbito académico (Andrade, 2015).

El estrés académico es aquel que se produce concretamente en este contexto, tomando en cuenta tanto el experimentado por los maestros como por los alumnos, en cualquier nivel de educación (Cardona, 2015).

Caldera, Pulido y Martínez (2007) definen el estrés académico como aquel

que se provoca a partir de las demandas del contexto educativo. Como resultado, tanto estudiantes como maestros pueden verse perjudicados por este problema (González, González, 2012).

El estrés académico es un fenómeno que se origina a raíz de las exigencias del ámbito escolar, considerando que en este se encuentran como actores a los profesores y estudiantes (Barzallo, Moscoso, 2015).

Orlandini, nos dice que, desde preescolar hasta posgrado, cuando una persona está aprendiendo se ve sometida a tensión. A esta se le clasifica como estrés académico y se presenta tanto de forma personal como grupal (Águila, et al., 2015).

Por su parte Martínez Díaz y Díaz Gómez (2007, citados por Águila et al., 2015) puntualizan que el estrés escolar es el malestar que el alumno tiene a causa de factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional, intrarrelacional o ambientales que puedan efectuar fuerza en la competitividad individual para enfrentar el ambiente académico, habilidad metacognitiva para solucionar conflictos, realización de exámenes, vínculo con los compañeros y docentes, búsqueda de identidad, habilidad para ligar la teoría con la realidad específica abordada.

Estos investigadores no difieren al reconocer el estrés que se presenta en los diferentes niveles educativos. En cambio, Barraza (2005) distingue entre el estrés académico y el estrés escolar, definiendo el primero como aquel que sobrellevan los estudiantes de educación media superior y superior a razón de estresores propios y exclusivos del ámbito académico, y define el estrés escolar como aquel que presentan los niños en nivel básico de educación (Córdova,

Irigoyen, 2015).

García Muñoz (2004), citado por Córdova, Irigoyen (2015), refiere que el estrés académico son los procesos cognitivos y afectivos que permiten a los estudiantes percibir el impacto que ocasionan los estresores académicos.

Barraza, en el año 2006, establece una definición más precisa, analizando al estrés académico como un proceso psicológico y de adaptación que puede presentarse cuando el estudiante está expuesto a demandas juzgadas como estresores que originan un desequilibrio sistémico, expresándose mediante síntomas forzando a los estudiantes a optar por algunas medidas de afrontamiento para recuperar el equilibrio (Córdova, Irigoyen, 2015).

Los investigadores disputan entre dos enfoques primordiales para el conocimiento de este fenómeno en el contexto académico:

- ✓ El enfoque psicobiológico en su vertiente unidimensional y bidimensional, define el estrés académico como estímulo, respuesta o ambas. Algunos autores establecen el estrés académico considerando las circunstancias estresantes y las manifestaciones psicobiológicas que se producen a causa de su incidencia.
- ✓ El enfoque personológico cognitivista en su vertiente transaccional aborda el estrés desde una perspectiva sistémica y cognitivista, basado en la teoría transaccional de Lazarus y Folkman, donde los procesos cognitivos de la persona tienen un papel determinante en la manifestación del estrés (Román, et al., 2010).

Barraza y colaboradores han elaborado un modelo al que denominaron Modelo Sistémico Cognitivista del Estrés Académico, del cual se hablará

detalladamente más adelante (Román, et al., 2010).

Estrés en estudiantes universitarios

El estrés puede estar presente en diversos sucesos, así como en varias etapas del desarrollo. La mayoría de las veces ciertas modificaciones provocan sentir estrés ante estas circunstancias que son nuevas o que pueden inquietar al individuo por ser imprevistas o demasiado demandantes. Por ejemplo, el cambio de la escuela al colegio, puede ser una transformación muy complicada para los alumnos, ya que genera un cambio no solo de contexto físico, sino también emocional, tanto con compañeros como maestros. Además, las unidades de aprendizaje son distintas y las obligaciones mayores. Para demasiados alumnos, el acostumbrarse resulta complicado y muchas veces este cambio requiere tiempo y ocasiona un rendimiento académico más bajo que puede ir vinculado con el estrés (Hernández, 2014).

El integrarse a la universidad crea una experiencia estresante que incluye enfrentar cambios relevantes en la manera de enfocar el aprendizaje y de estudio, y en la mayoría de los casos, también la esfera personal, factores que podrían incrementar el riesgo de que los alumnos de nuevo ingreso a la universidad generen sintomatología clínica (Águila, et al., 2015).

Además, coincidiendo con los cambios que se realizan en la etapa final de la adolescencia, la entrada a la educación superior confronta a los jóvenes a ciertos retos, como la separación de la familia y de los amigos o unas grandes demandas de independencia. Fisher (1987) argumenta que el acceso a la

universidad simboliza una serie de circunstancias demasiado estresantes debido a que la persona puede experimentar, aunque sea solo de forma temporal, un descontrol sobre el nuevo contexto altamente causante de estrés y, en última instancia, potencial productor junto con otros indicadores del fracaso académico universitario. Desde este modelo, el dominio se refiere al control de los sucesos diarios, es decir, la capacidad para manipular el contexto, lo que, si se logra, es valorado por la persona como satisfactorio (Casuso, 2011).

Iniciar una carrera en la universidad es una práctica positiva que genera motivación e ilusión en ciertos casos pero en otros, la entrada a la universidad puede resultar una experiencia complicada y estresante debido a la variación en los horarios, condiciones del aula, exámenes y la inquietud ante lo que sucederá (Córdova, Irigoyen, 2015).

El cambio a la universidad pide que los adolescentes intenten acoplarse a nuevos roles, reglamentos, responsabilidades y exigencias escolares en un contexto de mayor demanda, lo que genera ansiedad y estrés. Estos, frecuentemente, en los alumnos, se relacionan con las expectativas académicas y el rendimiento y con factores sociales como la soledad, problemas económicos, poco tiempo para la familia y amigos (Casuso, 2011).

Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico

Este modelo propuesto por Barraza (2006) está constituido por cuatro hipótesis:

Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico

Se realiza un distanciamiento del concepto clásico de sistema, lo cual pone especial importancia en la configuración, y como resultado en los subsistemas, para concentrar el interés en la definición de sistema abierto, que nos lleva a la reflexión de un proceso relacional entre el sistema y su contexto. En este caso, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada y salida al que están expuestos todos los sistemas para lograr su estabilidad (Cardona, 2015).

En el caso concreto del estrés académico, este flujo puede observarse de la forma siguiente: el estudiante se encuentra sujeto, en ambientes escolares, a una serie de exigencias que, tras ser analizadas como estresores, ocasionan un desequilibrio sistémico (situación estresante); éste se expresa en varios síntomas (indicadores de desequilibrio) que fuerzan al estudiante a ejecutar acciones de afrontamiento. Esta manera de definir el estrés académico proporciona la identificación de tres componentes sistémico-procesuales: estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (Cardona, 2015).

Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

La idea del estrés como respuesta adaptativa del individuo a su contexto define al estresor como una entidad objetiva que tiene vida independiente de la percepción del individuo y que normalmente se presenta como un riesgo a la integridad vital del individuo. Este tipo de estresores o sucesos vitales, son calificados como estresores mayores; tienen una presencia objetiva que es independiente de la

percepción de la persona y su repercusión hacia el sujeto es siempre negativa. Su calidad de estresores está asociada al grado de impredecibilidad e incontrolabilidad que poseen (Barraza, 2006).

Existe otro tipo de estresores que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción del sujeto, esto es, los acontecimientos, o prácticas, no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es el individuo, con su juicio, lo que conforma los estresores. Este segundo tipo de estresores son clasificados como estresores menores por Cruz y Vargas (2001, citados por Barraza, 2006) y al ser dependientes del juicio de cada individuo, inevitablemente varían de un sujeto a otro.

En escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes, se pueden apreciar sucesos propios del estrés académico:

- ✓ Inicio o fin de la escolarización, situada en el rubro 27 con 26 puntos, y
- ✓ Cambio de escuela, ubicada en el rubro 33 con 20 puntos.

A ambas circunstancias, que conforman estímulos estresores mayores, se incorpora una tercera que es la evaluación, siempre y cuando ésta ponga en peligro el estatus de estudiante del individuo y lo lleve al fracaso académico.

En el caso del estrés académico, Barraza (2003) y Polo, Hernandez y Poza (1996) sugieren una serie de estresores que podrían ser un primer paso para clasificar a aquellos que específicamente corresponden al estrés académico (Cardona, 2015).

Como se puede apreciar en la tabla 1, gran parte de los estresores del estrés académico son menores, ya que se conforman en estresores por la valoración cognitiva que realiza el sujeto, por lo que un mismo acontecimiento

puede o no ser tomado como un estímulo estresor por cada uno de los estudiantes. Este suceso permite afirmar que el estrés académico es un estado meramente psicológico (Barraza, 2006).

Tabla 1 Estresores según Barraza y Polo et al.

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Poza (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobrecargas de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
Interrupciones del trabajo	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
Ambiente físico desagradable	Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Falta de incentivos	Masificación de las aulas.
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con los asesores	Competitividad entre compañeros
Problemas o conflictos con tus compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipos de trabajos que se te pide	Trabajar en grupo

Barraza, 2005 citado por Cardona, 2015

Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico

La definición de estrés implica un desequilibrio sistémico de la relación entre el sujeto y su contexto ya que, bajo el juicio del propio individuo, las demandas del contexto desbordan sus propios recursos.

Esta situación generadora de estrés (desequilibrio sistémico) se manifiesta en la persona a través de una serie de indicadores, los cuales se distinguen de la forma siguiente:

- ✓ Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001).
- ✓ Físicos, mentales, comportamentales y emocionales (Ed. Tomo, 2000).
- ✓ Fisiológicos y psicológicos (Trianes, 2002 y Kyriacou, 2003).
- ✓ Físicos, emocionales y conductuales (Shturman, 2005).
- ✓ Físicos y conductuales (Williams y Cooper, 2004).

La clasificación que se usa en este modelo teórico es la de Rossi (2001) y establece tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales. Entre los indicadores físicos se encuentran los que implican una reacción específica del organismo, como morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, etc. Los indicadores psicológicos son los que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria. Entre los comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares (Cardona, 2015).

“Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona” (Barraza, 2006, p. 122).

Hipótesis del afrontamiento como resultado del equilibrio sistémico

Cuando un estímulo estresor desencadena ciertas manifestaciones que señalan la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el contexto. El individuo se ve forzado a actuar para restablecer ese equilibrio (Barraza, 2006).

Este proceso de actuación es mediado por un juicio que tiene por finalidad la habilidad de afrontamiento; este juicio conforma un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el contexto se considera como amenaza (Barraza 2006).

Lazarur y Folkman (1986) citados por Barraza, (2006), conceptualizan el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales frecuentemente en cambio que se desarrollan para guiar las exigencias específicas exteriores y/o interiores que son valoradas como exageradas de los recursos del sujeto. Estos autores argumentan que el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el sujeto, en ciertos momentos, debe contar primordialmente con estrategias de defensa, y en otros con estrategias que ayuden a resolver el conflicto, todo esto a medida que va cambiando su nexa con el contexto.

La importancia de las estrategias de afrontamiento es mantenida por Holroyd y Lazarus (1982, citados por Barraza, 2006) y Vogel (1985, citado por Barraza, 2006), quienes aseguran que las estrategias de afrontamiento, antes que los estresores, pueden definir si un sujeto tiene o no estrés. Cada individuo suele usar las estrategias de afrontamiento que controla, ya sea por aprendizaje o por descubrimiento o en una situación de emergencia.

Algunos factores como la genética, la inteligencia, el vínculo con los padres,

los acontecimientos previos y el entusiasmo, etc, son magníficos predictores de la posibilidad de que un individuo tenga la eficacia para enfrentar el estrés (Cruz, Vargas, 2001, citados por Barraza, 2006).

La gran cantidad y variedad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible mencionarlas, aunque algunas de las que destacan son: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación, confidencias, etc. (Barraza, 2006).

Estresores académicos

Hablar del alumno implica forzosamente hacer referencia a lo que piensa, cómo observa el contexto, las emociones que presenta, las reacciones biológicas que le generan la ansiedad y cómo es que actúa. Pero las cogniciones, las emociones y el comportamiento también ayudan a incrementar o disminuir el nivel de estrés académico. Es por eso que antes de abordar propiamente el tema de los estresores académicos es necesario identificar los factores que inciden en el mismo.

Estos factores se pueden clasificar de la siguiente manera, según Flores, Fajardo, (2010):

Factor ambiental: grupo de variables externas que interactúan y/o incurren en la persona (salón de clases, individuos del contexto, ruido, etc)

Factor emocional: grupo de sentimientos que pueden ser negativos, como la ansiedad, la tristeza, la incomodidad; o ser positivos, siendo estos el conocimiento de sí mismo, la empatía, el entusiasmo, la regulación propia y las habilidades

sociales

Factor cognitivo: conjunto de procesos mentales que agrupan varios aspectos como la captación, la recogida de información, la interpretación, la reflexión y la toma de decisiones.

De acuerdo a Lazarus y Folkman (1984) citado por Cardona (2015), la evaluación cognitiva es un proceso mental a través del cual analizamos diferentes factores. Este proceso indica por qué y hasta qué punto un vínculo o una serie de vínculos entre la persona y el contexto, es estresante. La evaluación cognitiva está conformada por dos partes: la evaluación primaria y la evaluación secundaria. La primera evaluación, trata del juicio del individuo acerca de la magnitud del suceso que se le presenta. Para que se ocasione una reacción se debe observar amenaza, daño, pérdida o riesgo, de forma que se haga un juicio negativo del suceso en términos de daño. La evaluación secundaria hace referencia a la capacidad del sujeto para determinar lo que puede hacer ante el suceso percibido. El sujeto reconoce los recursos que tiene para enfrentarse al suceso, además de hacer un juicio de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento y la reflexión de las consecuencias de usar ciertas estrategias.

A los estímulos ambientales que originan una respuesta de estrés en el cuerpo se les llama estresores. La definición de estresor fue propuesta por Seyle (1950, citado por Hernández, 2014) para hacer referencia a los agentes que evocan una condición interna del cuerpo llamada estrés.

Barraza (2005) considera que un estresor es un estímulo amenazante que desata en el individuo una reacción generalizada e inespecífica; estos sucesos pueden producir el cambio o adaptación (González, González, 2012).

Los estresores implican todas las circunstancias que suceden en nuestro alrededor y que provocan estrés, siendo estos acontecimientos ocasionados por individuos, grupos o conjuntos de grupos (Bustos, Gumbaña, 2015).

Las fuentes de estrés son cualidades de los sucesos que los conforman en productores de la experiencia de estrés. Existe una tríada clásica que conceptualiza a los estresores: pérdida, amenaza y daño. Alguno de estos elementos está por debajo de las diferentes descripciones y taxonomías de los eventos potencialmente generadores de estrés. Pero también hay otros elementos, no fácilmente reductibles a esa tríada, y que suscitan estrés: los "retos" del entorno en otra tríada: pérdida, amenaza y desafío, la novedad o la ambigüedad de los eventos, el exceso de información y/o estimulación (Cardona, 2015).

La clasificación de los estresores se puede agrupar de la siguiente manera según González, González (2012)

- ✓ Según el momento en el que actúan: remotos, recientes, actuales, futuros.
- ✓ De acuerdo con el periodo en que actúan: muy breves, prolongados, crónicos.
- ✓ Según la repetición del tema traumático: único o reiterado.
- ✓ En consideración a la cantidad con que se presentan: únicos, múltiples.
- ✓ De acuerdo con la intensidad del impacto: microestresores y estrés cotidiano, estresores moderados, estresores intensos, estresores de gran intensidad.
- ✓ Según la naturaleza del agente: químicos, físicos, fisiológicos, intelectuales, psicosociales.

- ✓ En dependencia de la magnitud social: microsociales, macrosociales.
- ✓ De acuerdo con el tema traumático: sexual, marital, familiar, académico, etc.
- ✓ En consideración a la realidad del estímulo: real, representado, imaginario
- ✓ Según la localización de la demanda: exógeno o ambiental, endógeno o intrapsíquico.
- ✓ De acuerdo con sus relaciones intrapsíquicas: sinergia positiva, sinergia negativa, antagonismo, ambivalencia.
- ✓ Según los efectos sobre la salud: positivo o *eustress*, negativo o *distress*.
- ✓ En dependencia de la formula diátesis/ estrés: factor formativo o causal de la enfermedad, factor mixto, factor participante o desencadenante de la enfermedad.

Para García (2004), citado por Hernández (2014), a los sucesos o estímulos del ámbito educativo, como: demandas, exigencias y solicitudes, que exceden al alumno se les conoce como Estresores Académicos.

Cruz y Vargas (2001, citados por Cardona, 2015) catalogan a los estresores académicos en mayores y menores. Los primeros refieren a donde hay una presencia objetiva que es independiente de la percepción del individuo y su repercusión hacia el sujeto es siempre negativa. Los segundos son aquellos donde no hay presencia objetiva independiente de la percepción del individuo, de modo que los sucesos no son estímulos estresores por si mismos, sino que el juicio del sujeto los considera como tales.

Dentro de los estresores académicos es necesario incluir varios sucesos que se producen diariamente en la vida universitaria. Según Barzallo, Moscoso

(2015), los principales estresores que podemos encontrar en los alumnos son:

Competitividad grupal entre compañeros: ya que el hecho de cursar una carrera universitaria ocasiona una serie de rivalidades entre compañeros con respecto a las calificaciones primordialmente, lo que puede producir estrés y afectar las relaciones interpersonales, así como el rendimiento académico.

Examen: el simple hecho de saber que se va a aplicar un examen produce preocupación, debido a que son indicadores que evalúan los saberes del alumno.

Exposición de trabajos en clase: hablar ante el grupo genera nerviosismo y ansiedad.

Otros estresores de suma importancia son: carga horaria excesiva, malas calificaciones, personalidad y carácter del profesor, evaluaciones de los maestros, tipo de trabajo que encargan los maestros, no entender los temas que se exponen en clase, participación en clase, etc. (Barsallo, Boscoso, 2015).

Por su parte Barraza (2005) que coincide con Flores, Fajardo (2015), propone una serie de estresores académicos:

- ✓ Competitividad grupal.
- ✓ Sobrecarga de tareas.
- ✓ Exceso de responsabilidad.
- ✓ Interrupciones del trabajo.
- ✓ Ambiente físico desagradable.
- ✓ Tiempo limitado para hacer el trabajo.
- ✓ Problemas o conflictos con los asesores.
- ✓ Las evaluaciones.
- ✓ Tipo de trabajo que se pide.

Síntomas

De acuerdo con Pérez (1998), citado por González, González, (2012) las situaciones emocionales se asocian con secreciones hormonales, particularmente de la glándula adrenal (adrenalina, noradrenalina y cortisol). Durante y antes de actividades estresantes aumentan los niveles de adrenalina y noradrenalina en sérica y orina. Estas hormonas generan cambios en la frecuencia cardiaca, la tensión arterial, el metabolismo y el ejercicio, todo dirigido a aumentar el rendimiento general.

El estrés académico afecta a variables tan diversas como las emociones, el estado físico o las relaciones interpersonales, pudiendo ser experimentadas de manera diferente por distintas personas (Flores, Fajardo, 2010).

Entre los síntomas Rossi (2001), citado por Barraza (2005) y González, González (2012) reconocen tres tipos de reacciones al estrés: físicos, psicológicos y comportamentales:

Síntomas físicos: dolor de cabeza, cansancio difuso o fatiga crónica, bruxismo, elevación de la presión arterial, disfunciones gástricas y disentería, impotencia, dolor de espalda, dificultad para dormir o sueño irregular, frecuentes catarros y gripes, disminución de deseo sexual, vaginitis, excesiva sudoración, aumento o pérdida de peso, temblores o tics nerviosos (González, González, 2012).

Síntomas psicológicos: Ansiedad, susceptibilidad, tristeza, sensación de no ser tenidos en consideración, irritabilidad excesiva, indecisión, escasa confianza

en uno mismo, inquietud, sensación de inutilidad, falta de entusiasmo, sensación de no tener el control sobre la situación, pesimismo hacia la vida, imagen negativa de uno mismo, sensación de melancolía durante la mayor parte del día, preocupación excesiva, dificultad de concentración, infelicidad, inseguridad, tono de humor depresivo (Flores, Fajardo, 2010).

Síntomas comportamentales: fumar excesivamente, olvidos frecuentes, aislamiento, conflictos frecuentes, escaso empeño en ejecutar las propias obligaciones, tendencia a polemizar, desgano, ausentismo universitario, dificultad para aceptar responsabilidades, aumento o reducción del consumo de alimentos, dificultad para mantener las obligaciones contraídas, escaso interés en la propia persona e indiferencia hacia los demás (González, González, 2012).

Barraza (2005), nombra algunas reacciones físicas posibles frente al estrés académico, como por ejemplo dolor de espalda, dolor de cabeza, dificultad para dormir, tics, problemas gástricos, fatiga, etc. Barraza (2005) también enumera algunas reacciones psicológicas frente al estrés, entre las que se encuentran: ansiedad, tristeza, indecisión, falta de confianza y entusiasmo.

Por su parte Bustos, Gumbaña, (2015), clasifica los síntomas del estrés como: cognitivos o subjetivos, fisiológicos y motores u observables.

Síntomas cognitivos o subjetivos: preocupación, temor, inseguridad, problemas de memoria, incapacidad para concentrarse, estudiar y pensar, juicio pobre, pensamiento negativo sobre uno mismo, pensamientos ansiosos o prisa, preocupación constante.

Síntomas fisiológicos: sudoración, tensión muscular, taquicardia, sequedad de la boca, dolor de cabeza, diarrea o estreñimiento, náuseas, mareos, dolores en

el pecho, palpitaciones, pérdida del deseo sexual, resfriados frecuentes.

Síntomas motores u observables: evitar situaciones temidas, fumar, comer o beber en exceso, dormir mucho o poco, aislarse de los demás, dilación o descuidar las responsabilidades, ir de un lugar a otro sin finalidad concreta, hábitos nerviosos (morderse las uñas, tics corporales).

El estrés también puede producir además de ansiedad, enfado o ira, irritabilidad, tristeza, depresión y otras reacciones emocionales que también podemos observar.

Estrategias y estilos de afrontamiento

El afrontamiento es lo que permite al individuo manipular las emociones y situaciones causadas por el estrés, es dependiente de los recursos externos e internos con que cuenta el sujeto; contribuye a reducir o aceptar las dificultades que se presentan (Córdova, Irigoyen, 2015).

Lazarus y Folkman (1984), citados por Cardona, (2015) establecen un relevante vínculo entre estrés y afrontamiento; este constituye la conducta adecuada y relativa al estrés. Como también refieren con acierto, la conducta relacionada con el estrés incluye, en realidad, dos géneros de respuesta. Una es la conducta respondiente, que, a su vez, se compone, primero, de percepción no solo del peligro, de la pérdida o el daño, sino también del precedente análisis de la demanda; y, segundo, de reacción y alteración emocional. Otra es la conducta adaptativa específicamente relativa a la demanda y que así mismo se compone, a su vez, de dos elementos: una “reapreciación” del daño, pérdida, amenaza, pero

también, por otra parte, de los propios recursos para enfrentarse; y una acción propiamente tal, una conducta instrumental, operante, que trata de hacer los cambios necesarios en el entorno.

Halsted, Bennett y Cunningham (1993), citados por Solís y Vidal (2006), citados por Hernández (2014), propusieron que el afrontamiento es un esfuerzo cognitivo y conductal que propicia orientar, minimizar o tolerar las exigencias internas o externas que pueden causar estrés. Por lo que se plantea que el afrontamiento esta compuesto por ideas, percepciones, razonamientos que, en conjunto con comportamientos permitían a los sujetos enfrentarse a las situaciones que podrían ser estresantes.

El afrontamiento es definido por Folekman y Lazarus (1986, citados por González, González, 2012) como los esfuerzos cognitivos y conductales en constante cambio que se llevan a cabo para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son catalogadas como excesivas de los recursos del sujeto. Las demandas pueden provenir desde el exterior, como la familia, el trabajo, la sociedad, etc., o desde el interior del sujeto, por ejemplo: conflictos emocionales, retos, metas., etc. Por otra parte, al ser un esfuerzo cambiante, estamos hablando de que llevará a la implementación de estrategias nuevas con la finalidad de lograr el equilibrio o bienestar entre la persona y el ambiente.

Frydenberg y Lewis (1997, citados por Hernández, 2014) han definido el afrontamiento como las estrategias cognitivas y conductales que le permiten al individuo llegar a una transición y adaptación adecuadas. La adaptación es muy importante, ya que plantea que los estilos de afrontamiento permiten a la persona no solo superar el acontecimiento estresante, sino también adaptarse al medio en

que se localiza y poder acoplarse al contexto, con o sin estresores.

Kenneth Matheny y colaboradores, citados por González, González, (2012), llegaron a la conclusión de que el afrontamiento es todo esfuerzo, saludable, insano, consiente o inconsciente, para evitar, eliminar o disminuir los estímulos estresantes o para soportar sus efectos de la manera menos dañina. Esta conclusión hace especial referencia en que los esfuerzos no son siempre saludables pues existen estrategias que, lejos de aminorar los efectos, pueden producir más contratiempos. Es el caso de las personas que cuando se sienten tristes optan por ir de compras y acaban endeudándose y, en muchos de los casos, aumentando sus problemas.

La acción completa de afrontamiento incluye un componente instrumental, operante, de alguna transformación en el medio, más no solo el medio exterior; a veces se trata de la transformación del medio interior (Cardona, 2015).

Se clasifican dos tipos de afrontamiento según la forma en que se afronta la situación:

El afrontamiento dirigido a la emoción: minimiza el trastorno emocional, transformando la forma de vivir la situación, sin modificarla objetivamente, equivale a una reevaluación. Se utiliza para conservar la esperanza y la motivación, para negar el hecho de su implicación, para no tener que aceptar lo peor y para actuar como si lo sucedido no importara.

El afrontamiento dirigido al problema: se orienta a la búsqueda de las soluciones posibles, con base a costos y beneficios, como su elección y aplicación. Las estrategias orientadas a solucionar problemas dependen de los tipos de problemas a enfrentar. Este tipo de afrontamiento implica un objetivo, un

proceso analítico dirigido principalmente al entorno (González, González, 2012).

Para Fernández Abascal (1997), citado por Cardona (2015), los estilos de afrontamiento indican predisposiciones del sujeto para enfrentarse a las circunstancias y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. A su vez, las estrategias de afrontamiento serían procesos definidos de las circunstancias desencadenantes. En este sentido, los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan al individuo a pensar y actuar de forma más o menos estable ante distintas circunstancias, mientras que las estrategias de afrontamiento se establecerían en función de la situación.

Los estilos de afrontamiento son las formas comunes de hacer frente a una situación de estrés. Hay diversas maneras de clasificar los estilos de afrontamiento, Caballo (2008), citado por González, González (2012), los clasifica en dos grupos:

Por el comportamiento 1) proactivo-reactivo: el estilo proactivo del sujeto actúa rápido para evitar que haya estrés. El sujeto reactivo se preocupa poco de esfuerzos preventivos y reacciona únicamente de forma instintiva cuando se presenta ante una situación estresante; 2) agresivo-sumiso: algunos individuos se tornan agresivos ante el estímulo estresante y otros sumisos.

Por hábitos cognitivos 1) reflexivo-impulsivo: un sujeto reflexivo comúnmente busca información para solucionar el conflicto, planea minuciosamente cómo enfrentarse al estímulo. Mientras que un sujeto impulsivo reacciona rápida y emotivamente sin pensar en el posible resultado; 2) estilo

atribucional: algunas personas hacen atribuciones externas, culpando a alguien o algo, pero no a sí mismas, por aquello que no salió bien, mientras que otras personas comúnmente hacen atribuciones internas culpándose a si mismos.

Por otro lado, Pelechano (2000, citado por Cardona, 2015) ha considerado que tanto estrategias como estilos de afrontamiento, son vocablos complementarios, siendo los estilos de afrontamiento formas estables o consientes de afrontar el estrés, mientras que las estrategias de afrontamiento serían acciones y comportamientos más específicos de la situación.

Los estilos de afrontamiento son los grupos más generales en los cuales se pueden juntar las estrategias de afrontamiento. Estos estilos se clasifican en tres grupos más grandes:

Dirigido a resolución de problemas: son las estrategias que cambian la situación estresante para hacerla menos intensa.

Afrontamiento en relación con los demás: son las estrategias que buscan disminuir la tensión, así como la activación fisiológica y emocional.

Afrontamiento improductivo: estrategia en la que el sujeto no enfrenta el conflicto, sino que, por el contrario, busca alejarse de la situación estresante incluso usando la negación, lo que provoca que no busquen soluciones a lo que acontece (Hernández, 2014).

Las estrategias de afrontamiento se refieren a las actuaciones y planes directos usados para minimizar o eliminar el estrés. Se aprenden por medio de la experiencia y la observación en los demás (González, González, 2012).

Las medidas de afrontamiento se han dividido en dos grupos de estrategias: las activas que se centran en el conflicto y las pasivas que se centran en la

emoción, ambas están articuladas y se combinan entre sí para de esta forma disminuir la amenaza de las exigencias y mejorar el estrés (Córdova, Irigoyen, 2015).

Lazarus y Folkman 1984, citados por Hernández (2014), propusieron ocho estrategias de afrontamiento frente al estrés:

1.- Confrontación: intentos del sujeto, que junto con el esfuerzo tienen como finalidad modificar la circunstancia. Puede indicar cierto grado de hostilidad por parte del individuo que percibe el estresor. Esta estrategia es parte del afrontamiento. En la cual el sujeto busca librarse del estresor y reacciona frente a la presencia del mismo.

2.-Planificación: dirigida a solucionar el conflicto. Esta estrategia es parte de la evaluación de la situación en la cual el sujeto analiza lo ocurrido y busca alternativas.

3.- Aceptación de la responsabilidad: se da cuando el individuo identifica su propio desempeño en el origen o mantenimiento del conflicto. El sujeto se hace cargo de su propia participación en la circunstancia estresante.

4.-Distanciamiento: esfuerzos del sujeto por alejarse de la situación que le causa malestar, para evitar que le haga daño.

5.- Autocontrol: modo de afrontamiento activo en el cual el individuo trata de equilibrar y mantener el control de sus emociones, sentimientos y acciones.

6.- Re-evaluación positiva: el sujeto hace una nueva evaluación del suceso estresante y se dirige a percibir los posibles aspectos positivos de la misma.

7.- Escape o evitación: estrategias a través de las cuales los individuos evaden el problema para no hacerle frente. Pueden ser estrategias de evitación

conductuales como dormir más, consumir sustancias, etc, Pero también puede haber una evitación cognitiva, donde el sujeto huye de circunstancia estresante con pensamientos irreales, fantasías, etc.

8.- Búsqueda de apoyo social: esfuerzos que hace el sujeto para solucionar los conflictos o enfrentarse a las situaciones estresores, buscando la ayuda o el apoyo de otras personas, ya sea a través de consejos, comprensión, apoyo moral, etc (Hernández, 2014).

En el año 2007 se reconocen doce grupos de estrategias: resolución de problemas, búsqueda de información, indefensión, de escape, independencia, búsqueda de apoyo, delegación, aislamiento social, acomodo, negociación, sumisión y oposición (Córdova, Irigoyen, 2015).

Barraza (2008), citado por Córdova, Irigoyen (2015), identifica como estrategias de afrontamiento las siguientes: habilidad asertiva, ejecución de tareas, elogios a sí mismo y autoestima, religiosidad, búsqueda de información sobre la situación, ventilación y confidencias; y elaboración de un plan.

Flores, Fajardo (2010), coincide con lo anterior e identifica que las principales estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos son: habilidad asertiva, elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, búsqueda de información sobre la situación y ventilación y confidencias.

Reynoso (2002), plantea que las estrategias de afrontamiento más utilizadas son: búsqueda de apoyo social, autocontrol, afrontamiento directo, distractores, relajación, etc. (Córdova, Irigoyen 2015).

Efectos y consecuencias del estrés académico

El estrés académico impacta a múltiples variables como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser experimentadas de manera distinta entre los sujetos (Barzallo, Moscoso, 2015).

Las consecuencias del estrés se pueden clasificar de la siguiente manera:

Fisiológicas.- El estrés afecta negativamente la salud física de los individuos. De acuerdo con Lazarus (2000, citado por Andrade, 2015) el estrés afecta la salud a largo plazo e incluso en este periodo la persona puede pasar por otras situaciones estresantes que continúen deteriorándola. Cohen, Tyrrell y Smith (1991, citados por Andrade, 2015), indican que las reacciones al estrés en un sujeto alteran la función del sistema inmunológico y aumentan la probabilidad de desarrollar enfermedades infecciosas. Según Seyle (1996, citado por Andrade, 2015) cualquier reacción de estrés aumenta la debilidad para toda enfermedad.

Las alteraciones físicas se dan debido a una respuesta inadaptada del cuerpo ante agentes estresantes (Córdova, Irigoyen, 2015).

Entre los efectos fisiológicos se pueden distinguir: cambios en la tasa cardiaca, la presión arterial, la tasa respiratoria y las respuestas hormonales e inmunológicas (González, González, 2012).

Respecto al aparato respiratorio se puede presentar asma bronquial, crisis asmática, taquipnes, disnea y tos debido a broncoconstricción; en cuanto al aparato digestivo el individuo se vuelve dos veces más propenso a desarrollar gastritis, úlceras gástricas y gastro-duodenales y a presentar episodios de colon irritable. También se pueden producir patologías dermatológicas que se relacionan

con el estado de ansiedad, entre estas predominan la dermatitis atópica, sudoración excesiva, caída del cabello, psoriasis, erupciones cutáneas, prurito y sequedad de la misma. De igual manera hay afecciones del sistema musculoesquelético que se presentan con 65% de frecuencia de los casos, como puede ser contractura muscular, fatiga, dolor articular, lumbago, rigidez muscular y alteración de los reflejos musculares. Así mismo el estrés puede provocar obesidad ya que bloquea la acción de la leptina impidiendo su acción en los adipocitos. En el campo sexual ocasiona liberación de endorfinas y encefalinas, las cuales bloquean la liberación de la LHRH, además por la acción de los glucocorticoides se bloquea la acción de la LH sobre los testículos de modo que hay disminución de la testosterona. En las féminas también se bloquea la acción de la LH en los ovarios bajando los niveles de LH, FSH y estrógenos, esto trae como resultado pocas posibilidades de ovulación, ocasionando irregularidad en el ciclo menstrual y en algunos casos amenorrea (Córdova, Irigoyen, 2015).

Psicológicas.- Según Ivancevich y Matteson (1989, citados por Andrade, 2015) el estrés es causante de algunos problemas psicológicos como depresión, ansiedad agotamiento, nerviosismo, desorientación, desgane, apatía, irritabilidad, etc. Del mismo modo Corde y Dougherty (1993, citados por Andrade, 2015) señalan que ante circunstancias estresantes algunos sujetos pueden tener agotamiento, lo que ocasiona alteraciones negativas de orden físico, emocional, interpersonal y comportamental.

Los efectos psicológicos a corto plazo impactan en el nivel emocional presente, provocando ser ansiedad, tensión, algunas de las respuestas cognitivas donde la persona valora la circunstancia como estresante, y conductas manifiestas

dañinas como: consumo de tabaco, alcohol, cafeína, alteraciones en el sueño y el consumo de alimentos (González, González, 2012).

En la parte psicológica el estrés puede ocasionar resultados tanto en el área cognitiva, que actúa sobre los pensamientos e ideas, y en el área emocional que actúa sobre los sentimientos y emociones. En el área cognitiva el sujeto presenta incapacidad para la toma de decisiones, sensación de estar confundido, bloqueo mental, mucha sensibilidad ante las críticas, olvidos recurrentes, dificultad para poner atención y permanecer concentrado. En el área emocional el individuo presenta estados de tensión con mucha dificultad para mantenerse relajado, pérdida de energía física o psíquica, cambios de ánimo, pesimismo, hipocondría, autoestima baja, inquietud y ansiedad (Córdova, Irigoyen, 2015).

Comportamentales.- El estrés afecta de manera negativa la calidad de vida en general de las personas. Este fenómeno disminuye la capacidad de aprendizaje de los sujetos según Martín (2013, citado por Andrade, 2015) así como también daña su bienestar psicológico de acuerdo a Guarino, Gavidia, Antor & Caballero (2000, citados por Andrade, 2015) y su estado general de salud, conforme a Sarid, Anson, Yaari&Margalith (2004, citados por Andrade, 2015). Por su parte Cid, Orellana, Barriga (2010, citados por Andrade, 2015) indican que el estrés se asocia de manera indirecta con la calidad de vida relacionada con la salud.

Los efectos en rendimiento y comportamiento organizacional del estudiante que predominan son: disminución de la concentración, incremento de la irritabilidad, deterioro de la memoria (tanto a corto plazo como a largo plazo), baja la velocidad de respuesta, aumenta la frecuencia de cometer errores, deterioro de

la capacidad de organización y capacidad crítica (González, González, 2012).

En las reacciones comportamentales se producen problemas de habla como tartamudear o hablar de forma rápida, cambios en los hábitos de fumar y beber más de lo normal, dependencia de drogas, risa nerviosa, arrancarse el cabello, morderse las uñas, consumo abundante de fármacos, hacer mucha actividad física y desórdenes alimenticios como hiperfagia (Córdova, Irigoyen, 2015).

Mendiola (2010) citado por González, González (2012) señala que los efectos que se mencionaron anteriormente influyen en el rendimiento académico del alumno, pueden coadyuvar el consumo de drogas, alteración del sueño, evitación de la responsabilidad en conjunto con la adopción de soluciones provisionales frente a conflictos nuevos que aparezcan.

Por su parte Barzallo, Moscoso (2015) clasifica tres tipos principales de efectos sobre el estrés académico: conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de cada uno de estos tres tipos hay, a su vez, efectos a corto y largo plazo.

Conductual.-Hernandez, Pozo y polo (1994) investigaron cómo el estilo de vida de los alumnos cambia según se acerca el periodo de exámenes, modificando así sus hábitos en insanos, incremento en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e incluso hasta ingestión de tranquilizantes, lo que más adelante desarrollará trastornos de la salud.

Cognitivo.- Smith y Ellsworth (1987) confirmaron que los patrones emocionales y de juicio de la realidad variaban sustancialmente desde un periodo previo a la realización de exámenes hasta el momento posterior al conocimiento de los resultados.

Psicosiológico.- Hay cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, comprobado por una disminución de la actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitogénos.

Entre las consecuencias del estrés académico específicamente a largo plazo, predominan los estados de ánimo depresivos, preocupación, malestar general o *distress*, modificaciones en el autoconcepto y la autoestima, relaciones personales disfuncionales, síntomas del *burnout*, enfermedad física, demanda de asistencia médica y psicológica, así como el consumo de fármacos y drogas. Estas repercusiones pueden complicar la vida académica de los alumnos, sin embargo, si existe un buen manejo del estrés se podrá aminorar el nivel y por consiguiente sus efectos (González, González, 2012).

Rendimiento académico

Definir el concepto de rendimiento académico remite a un proceso dinámico y estático, ya que por una parte responde al proceso de enseñanza y, por otra es evidencia en un resultado vinculado a medidas y juicios de valor, según el modelo social establecido en ese momento (Córdova, Irigoyen, 2015).

El rendimiento académico es la suma de los distintos factores que actúan sobre el sujeto que se sitúa dentro del proceso de aprendizaje. La complejidad del rendimiento académico comienza desde su conceptualización; el valor atribuido al logro del alumno en actividades académicas, el rendimiento académico se mide estrictamente por medio de las calificaciones, las notas resultantes son un indicador preciso para medir el rendimiento académico (Barzallo, Moscoso, 2015).

Tonconi (2010) citado por Córdova, Irigoyen (2015) define el rendimiento académico como el nivel en el cual un individuo demuestra su conocimiento en una materia a través de un indicador cuantitativo, cuyo valor es expresado en sistema decimal y, cuyo rango de aprobación para cada unidad de aprendizaje es establecido por personas calificadas. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el rendimiento académico concebido sólo como resultado, no siempre muestra los beneficios obtenidos a través del proceso de aprendizaje y comprensión que se supone debieron obtener los estudiantes. El nivel de esfuerzo no está relacionado con el resultado del mismo.

Jiménez, citado por Barzallo, Moscoso (2015, p. 30), define el rendimiento académico como *“el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”*. Uno de los indicadores usados para acercarse al rendimiento académico son las calificaciones; ya que estas son un reflejo de las evaluaciones, tareas, trabajos a los que son sometidos los alumnos; en los cuales deben poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Navarro (2003, citado por Córdova, Irigoyen, 2015) indica que abordar el tema del rendimiento académico no puede ser desde un solo punto de vista, por tanto, el rendimiento académico se deberá definir a través de dos perspectivas: proceso y resultado. Chadwick (1979, citado por Córdova, Irigoyen, 2015) coincide, argumentando que la definición de rendimiento académico debe hacerse tanto cuantitativamente, cuando se pone una calificación de acuerdo al contenido de los exámenes, como en forma cualitativa, cuando de manera subjetiva se aprecian los resultados de la educación.

Por consiguiente, el rendimiento académico es:

“La relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso” (Córdova, Irigoyen, 2015, p. 58).

Posiblemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje la conforma el rendimiento académico del estudiante. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y saber cómo mejorarlo, se estudian en mayor o menor medida los elementos que pudieran intervenir en él, generalmente se toman en cuenta factores socioeconómicos, la extensión de los programas de estudios, los métodos de enseñanza usados, lo complejo de usar una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los estudiantes, así como el grado de pensamiento formal de los mismos. Aunque algunos autores hacen énfasis en que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo los resultados del rendimiento académico no son adecuados, ante el dilema y con la finalidad de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial (Barzallo, Moscoso, 2015).

Una vez definido el rendimiento académico, como se mencionó en el párrafo anterior, es necesario considerar los aspectos que pueden intervenir en el mismo. Los cuales, según Córdova, Irigoyen (2015) se clasifican de la forma siguiente:

Dimensión familiar: se entiende como el contexto donde un sujeto crece, se desenvuelve y, dependiendo de cómo sea este, puede ayudar o no a su desarrollo personal y social; también tiene efectos en la actitud que el individuo

asume frente al estudio y, sobre todo, en la elección de será su futuro en la universidad. En la familia se construyen esquemas de comportamiento, se producen valores y se establece una estrecha relación entre cada miembro de la misma, produciendo un registro a nivel consciente e inconsciente y, a su vez, haciendo constar que la actitud que adopta el niño hacia sus progenitores sea de manera positiva o negativa, finalmente contribuirá en la relación que tenga este con personas sustitutas de la imagen parental, entendiéndose estos últimos como los docentes o tutores. Es así que, en el ámbito escolar, si se toma en cuenta la influencia que tiene la familia y cómo interviene en el rendimiento académico, es posible describir la relación con los padres y el lugar que conceden a las figuras de autoridad.

Dimensión académica: trata del qué y cómo del progreso académico del alumno en su proceso de formación en los niveles de educación media y superior, por lo que se deben tomar en cuenta dos aspectos importantes que van a influir de forma directa en la obtención del resultado de dicho proceso, así como aquellos que lo demuestran.

En cuanto a la demostración del resultado académico, se piensa que las calificaciones alcanzadas en la secundaria o en el examen de admisión a la universidad son indicadores que muestran la competencia de los estudiantes en su deseo de llegar a ser profesionales. Otro factor a considerar son los que se enlazan con el alumno, como los hábitos de estudio y los hábitos de conducta académica. Las causas que explican el bajo rendimiento académico son variadas y están relacionadas, muchas veces, con la edad de ingreso a la universidad, la indecisión de parte del estudiante de qué carrera seguir, sus aptitudes e intereses.

Dimensión económica: se vincula con las posibilidades que tiene el alumno para pagar las necesidades que implica cierto programa académico, incluyendo, casa, comida, ropa, transporte, material de trabajo, etc. Los estudiantes que cuentan con esta condición, tienen más probabilidades de desarrollar sus actividades académicas con autonomía y tranquilidad para que los resultados sean benéficos. Ciertos estudios indican que la capacidad económica de los padres y las comodidades materiales mejoran el desempeño y rendimiento académico de los hijos. Esta dimensión tiene distintas implicaciones que influyen en el éxito o fracaso de los alumnos en su rendimiento académico y tiene que ver con lo individual, lo laboral y el hogar. Lo individual se refiere a los recursos económicos directamente del alumno, como becas y mensualidades que los padres dan a sus hijos. En lo laboral, el alumno que trabaja tiene tiempo limitado para estudiar y realizar sus tareas académicas; las horas de trabajo del alumno influyen en sus calificaciones. En cuanto a las condiciones del hogar, su importancia reside en que gran parte de los estudiantes dependen económicamente de sus padres, lo que contribuye también a obtener una buena calificación.

Dimensión institucional: la selección de una institución educativa superior es una situación importante, pues aquí se construye un compromiso entre los alumnos y las autoridades encargadas de propiciar el conocimiento científico, tecnológico y especialmente ético que el futuro profesional necesita. Con respecto a la dimensión institucional, algunas investigaciones vinculan al rendimiento académico de los alumnos con la metodología de enseñanza de los maestros, haciendo énfasis en que para que el alumno rinda de mejor forma en una

determinada área es indispensable que los docentes tengan un buen nivel de capacitación, experiencia y formación. Además de los recursos materiales necesarios y que la institución tenga una infraestructura adecuada.

Dimensión personal: se toma en cuenta al sujeto como tal para elaborar el análisis del rendimiento académico de los alumnos, por lo que es necesario recordar que el aprendizaje se construye en la experiencia de cada individuo como ser único e insustituible. Una de las propiedades que incorpora esta dimensión es la habilidad social que adopta el alumno por medio del aprendizaje, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos, discretos; esto ayuda que se produzca el reforzamiento social para el mejor desarrollo del alumno en el ámbito académico.

Efectos del estrés sobre el rendimiento académico

La influencia del estrés académico en el rendimiento de los alumnos habitualmente está relacionada con el fenómeno de la ansiedad de evaluación. Este vínculo negativo entre ansiedad de evaluación y ejecución constituye para Muñoz (2004, citado por Casuso, 2011) el principal efecto a corto plazo del estrés académico sobre el rendimiento. Un alto nivel de estrés altera el triple sistema de respuestas cognitivo-motórico-fisiológico lo que tendría una consecuencia negativa en el rendimiento académico. En ciertos casos baja la calificación de los estudiantes en los exámenes y, en otros, los estudiantes no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula minutos antes de dar comienzo el mismo (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000 citados por Casuso 2011).

Está descrito en psicología que emoción y conocimiento tienen una relación bidireccional. Pekrun (s/f, citado por Barzallo, Moscoso, 2015) señaló cuatro vías que hacen que las emociones influyan sobre el aprendizaje y el conocimiento y que se resumen en la figura siguiente, que viene a describir cómo las emociones inciden sobre el aprendizaje y, de manera predominante, en el rendimiento, a través de la memoria y la atención, y en el uso de las estrategias de aprendizaje y en su motivación.

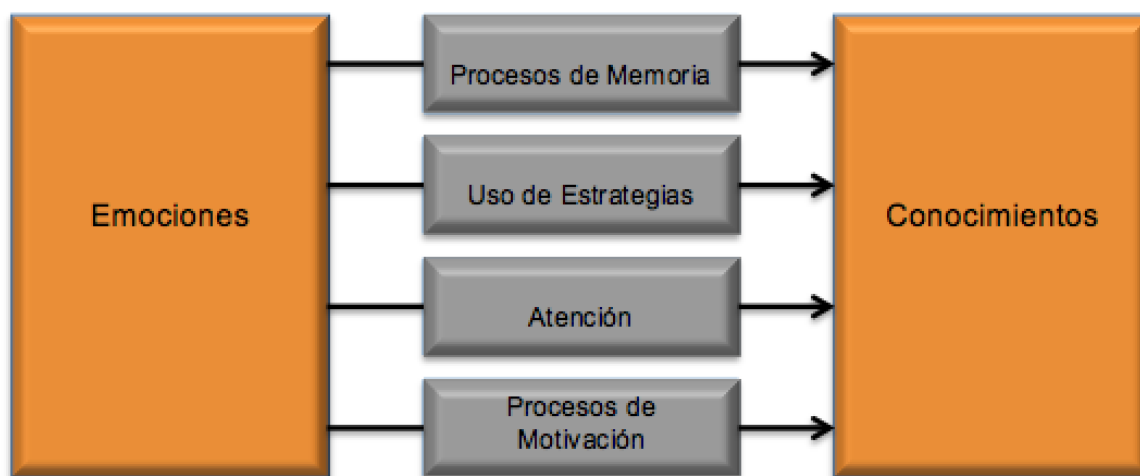


Figura 1 Emociones y conocimiento de Pekrun

Investigaciones hechas por Turner, Thorpe y Meyer (1998, citados por Barzallo, Moscoso, 2015) concluyeron que las emociones negativas influyen más sobre el aprendizaje y el rendimiento de forma negativa, que las emociones positivas provocando un efecto positivo.

Es necesario conocer los efectos producidos por las situaciones estresantes en el contexto académico, con el objetivo de buscar soluciones para el control del mismo, por lo que en seguida se indican los efectos más relevantes y característicos del estrés sobre el rendimiento académico (Córdova, Irigoyen, 2015).

En el ámbito académico existen estresores que pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos, considerando dicho rendimiento en un sentido amplio, no limitado a las notas obtenidas, sino tomando en cuenta aspectos tales como la asistencia a clase, la motivación hacia el estudio, las percepciones y actitudes acerca del sistema de enseñanza y su calidad, la satisfacción y la sensación de logro, el ajuste y participación en la vida estudiantil, el clima social del salón de clase, etc, en definitiva, si concebimos el rendimiento académico como el conjunto de conductas organizacionales del alumno (Casuso, 2011).

Tabla 2 Efectos del estrés sobre el rendimiento académico

Características	Efectos
Concentración y memoria	Conflicto mental para permanecer concentrado en una actividad complicada. Frecuente pérdida de atención
Memoria	Retención memorística minimizada, tanto en la memoria a corto plazo como en la memoria a largo plazo
Reacciones inmediatas	Los conflictos que exigen una reacción inmediata y espontánea se resuelven de forma impredecible.
Errores	Cualquier problema que requiera actividad mental comúnmente se soluciona con un número elevado de errores
Evaluación actual y proyección futura	La mente no es capaz de evaluar acertadamente una situación del presente y tampoco puede aceptar a proyectarla en el futuro
Lógica y organización del pensamiento	La forma de pensar no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizada

Barzallo, Moscoso (2015)

El rendimiento académico es un indicador de efectividad y calidad educativa. (Barzallo, Moscoso, 2015). Las expresiones de un bajo rendimiento académico pueden deberse a múltiples causas, entre las que se encuentra el estrés.

Ciertas investigaciones han concluido en que hay una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados por los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos (Linn y Zeppa, 1984; Struthers, Perry & Menec, 2000, citados por Casuso, 2011). Es decir, los resultados existentes proponen un impacto negativo del estrés sobre el rendimiento académico. Felsten & Wilcox (1992, citados por Casuso, 2011) encontraron un vínculo significativamente negativo entre los niveles de estrés de los alumnos universitarios y su rendimiento académico. En un estudio similar, Blumberg y Flaherty (1985, citados por Casuso, 2011) también llegaron a la conclusión de que hay una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados y el desempeño académico.

Por su parte Kgun & Ciarrochi (2003) citados por Casuso (2011), realizaron un estudio con alumnos australianos de primero de Psicología, y hallaron que el efecto negativo del estrés sobre el rendimiento académico se encuentra regulado por las habilidades de autocontrol del alumno, de forma que altos niveles de estrés académico influirían de forma negativa sobre los alumnos con una pobre lista de habilidades para mediar sus emociones y pensamiento, pero no tendrían efecto sobre aquellos que comprueben este tipo de recursos.

Pero a pesar de lo comentado en los párrafos anteriores, hay que considerar que una cantidad necesaria de estrés provoca un estado de alerta que es indispensable para conseguir un rendimiento físico y mental que nos ayude a

ser productivos y creativos. Tomando en cuenta aquellas circunstancias en las que el estrés lleva a una sensación de confianza, de control y de ser capaz de llevar a buen término las tareas, metas o demandas específicas. No obstante, se podría concluir que un cierto nivel de estrés o tensión puede conducir a favorecer la motivación y el rendimiento del alumno, el conflicto está en que no parece sencillo mantener ese nivel perfecto de estrés, siendo la tendencia general la de que el estrés aumenta hasta llegar a situaciones dañinas (Looker&Gregson, 1998, citados por Casuso, 2011).

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

La forma más correcta de responder a las preguntas de investigación según las características del estudio, es desde un enfoque cuantitativo, enmarcado en el método no experimental, siendo de tipo transversal y con un nivel correlacional. Lo cual se fundamenta en los siguientes párrafos.

Enfoque

Como señala Corbeta (2007), existen dos enfoques para realizar una investigación: el cualitativo y el cuantitativo. La relación existente entre teoría e investigación en el enfoque cuantitativo que es inspirado por el paradigma neopositivista, se estructura en fases que siguen una secuencia obvia, un planteamiento deductivo, de modo que la teoría precede a la observación, dirigida a la comprobación empírica de la teoría formulada con anterioridad, bajo este fundamento toma gran importancia el análisis sistemático de la literatura existente. En cambio, en el enfoque cualitativo que se basa en el paradigma interpretativo, la relación entre teoría e investigación es abierta e interactiva. El investigador cualitativo frecuentemente no acepta la formulación de teorías previas a comenzar a trabajar sobre el terreno, por considerar que podría limitar su capacidad de entender el punto de vista del individuo estudiado. Por lo anterior se puede concluir que la elaboración de la teoría y la investigación empírica se realizan de

forma simultánea, mientras que en la cualitativa se concede menor importancia a la comprensión de la literatura ya existente.

Una de las dificultades que debe enfrentar el investigador social es el de la reactividad del objeto de estudio, ya que el simple hecho de estudiar la conducta humana podría provocar cambios en la misma. En el enfoque cuantitativo el investigador no toma en cuenta que la reactividad del objeto pueda representar un obstáculo serio, o por lo menos considera un cierto margen de manipulación controlada. En el enfoque cualitativo se considera que el enfoque naturalista es indispensable para la investigación empírica. Podemos referirnos al enfoque naturalista como una intervención sobre la realidad en la que el investigador se priva de cualquier manipulación, interferencia o perturbación de la realidad, que investiga en su curso natural (Corbetta, 2007).

Otra diferencia importante entre ambos enfoques, es lo referente a la relación entre el estudioso y lo estudiado. El investigador cuantitativo se centra en un punto de observación fuera del sujeto estudiado, propia del observador científico, neutral y distante, pero por otra parte estudia lo que como investigador le parece relevante. El investigador cualitativo, se centra lo más cerca posible del individuo de análisis, con la finalidad de ver la realidad social, para lograrlo nunca se mantiene neutral o indiferente, sino que tiende a desarrollar una identificación empática con los sujetos (Corbetta, 2007).

También hay que tomar en cuenta, en ambos enfoques, la interacción física entre estudioso y estudiado, caracterizado por la distancia o la proximidad. La investigación cuantitativa no suele prever contacto físico alguno entre el estudioso y lo estudiado. En el caso de la investigación cualitativa, el encuentro y la

interacción entre estudioso y estudiado es una condición previa para el estudio y la exigencia de proximidad física y espacial con el objeto estudiado está presente (Corbetta, 2007). Por lo anterior, resulta lógica la diferencia entre ambos enfoques respecto al papel estudiado. En el enfoque cuantitativo, el sujeto estudiado se considera pasivo, de no ser así, se intenta minimizar al máximo su interacción con el investigador. En cambio, en el enfoque cualitativo, el individuo tiene un papel activo y una participación directa (Corbetta, 2007).

En la investigación cualitativa los investigadores tienden a recabar datos de campo en el sitio donde los sujetos que son participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio, no trasladan a los individuos a un ambiente controlado. Estos investigadores recogen datos por sí mismos al examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar participantes, no suelen confiar en instrumentos elaborados por otros investigadores. En este tipo de investigación las fuentes de información tienden a ser múltiples (entrevistas, observaciones, documentos) y no se confía en una fuente única; se evalúa toda la información, se le da sentido y se organiza. Aquí se necesita de un análisis inductivo, ya que se construyen patrones de abajo hacia arriba, organizando los datos hasta llegar a la información abstracta, este proceso incluye el intercambio interactivo con los participantes. En este caso, durante todo el proceso de la investigación, se debe comprender el significado que los participantes otorgan al problema en cuestión y no el significado que los investigadores le han dado. Esta investigación se caracteriza por tener un diseño emergente, en donde el plan inicial de investigación no puede ser prescrito rígidamente. Finalmente se requiere de una perspectiva interpretativa, ya que la interpretación del investigador es

central acerca de lo que ve, oye y comprende, siendo esta propia del contexto y concepciones. Es importante mencionar que los participantes también interpretan los sucesos en los que estaban involucrados (Alesina, et al., 2011).

Siendo un poco más concretos, la investigación cualitativa recaba información de carácter subjetivo, es decir que no se perciben por los sentidos, tal como el cariño, la afición, los valores, aspectos culturales, por lo que sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales, pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada. Termina con datos de apreciaciones conceptuales y es débil en cuanto a la precisión acerca de los datos, pero fuerte en cuanto al papel del ambiente que genera el fenómeno investigado (Behar, 2008).

En la investigación cuantitativa se recogen los datos en contextos que no pueden ser entendidos como naturales. El investigador debe mantenerse distanciado de su objeto de estudio para que no influya en los datos que va a recabar. En este caso, las fuentes de información pueden ser tanto primarias como secundarias. Y, como ya se mencionó anteriormente, este tipo de investigación se basa en un análisis deductivo, de modo que la teoría precede a la observación, es previa a la hipótesis y tiene un papel central, tanto para definir los objetivos como para seleccionar la estrategia metodológica a usar. Además, es importante tener en cuenta que, aunque los participantes juegan un papel importante, pues son los que van a brindar los datos para la investigación, estos no resultan pertinentes en su individualidad, más bien lo hacen como representativos de una población.

Esta investigación se caracteriza por poseer un diseño estructurado, secuenciado y cerrado; se trata de una serie de pasos que deben desarrollarse en la práctica, bajo un orden propuesto y no deben ser modificados a lo largo de la investigación. Aquí se tiene una perspectiva explicativa, pues el interés de estos estudios nace en la descripción y la explicación de los fenómenos sociales desde una mirada objetiva estadística, es muy importante la representatividad de los datos y la posibilidad de generalizar a la población de referencia, en este caso no importa entender al sujeto, sino explicar relaciones entre variables (Alesina, et al., 2011).

Para ser más precisos, la investigación cuantitativa recoge información de tipo empírico analítica, es decir, de cosas o aspectos que se pueden contar, pesar o medir y que, por su naturaleza, siempre arroja números como resultado. Termina con datos numéricos y es fuerte en cuanto a la precisión del fenómeno mismo, pero es débil en cuanto al papel del contexto o ambiente en la generación de esos datos (Behar, 2008).

En esta ocasión, el estudio es cuantitativo pues se concentró en medir el nivel de estrés académico y de rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Método

Dentro del enfoque cuantitativo están los métodos experimental y no experimental. Como señala Kerlinger (1979, citado por Behar, 2008) “Los dos tipos de

investigación son relevantes y necesarios, tienen un valor propio y ambos deben llevarse a cabo”.

El método experimental aplica la observación de fenómenos, que en un primer momento es sensorial. Con el pensamiento abstracto se realizan hipótesis y se diseña el experimento, con el objetivo de reproducir el objeto de estudio, controlando el fenómeno para probar la validez de la hipótesis (Behar, 2008).

La investigación experimental se refiere a un estudio en el que se manipulan deliberadamente una o más variables independientes para analizar las consecuencias de esa manipulación sobre una o más variables dependientes, dentro de una situación de control para el investigador (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

La concepción de un experimento involucra la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles consecuencias (Behar, 2008). Precisamente, un experimento se realiza para estudiar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué se afectan (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

En este método el investigador interviene sobre el objeto de estudio modificando a este directa o indirectamente, para crear las condiciones necesarias que permitan revelar sus características fundamentales y sus relaciones esenciales bien sea: aislando al objeto y las propiedades que estudia de la influencia de otros factores, reproduciendo el objeto de estudio en condiciones controladas y modificando las condiciones bajo las cuales tiene lugar el proceso o fenómeno que se estudia. Así, los datos son sacados de la manipulación sistemática de variables en un experimento (Behar, 2008).

En un experimento el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios sujetos. Esta situación consiste en recibir un tratamiento, condición o estímulo bajo ciertas circunstancias, para luego analizar los efectos de la exposición o aplicación de dicho tratamiento o condición. Por decirlo de alguna forma, en un experimento se ‘forma’ una realidad (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Por otra parte, la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacen variar intencionalmente las variables independientes. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto real, para más tarde analizarlos. Aquí no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los individuos únicamente son observados en su ambiente natural, en su realidad (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Las interferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural (Cardona, 2015).

No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. Aquí las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya pasaron, al igual que sus efectos (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

En este tipo de estudios, los individuos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

De modo que la investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en donde las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997). Por tal motivo se eligió este método, ya que se propone estudiar la relación entre el estrés y el rendimiento académico de los estudiantes, en tiempo real y sin manipular variables.

Tipo de estudio

Dankhe (1986), citado por Hernández et al (1997) divide los tipos de estudio en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Es de suma importancia tomar en cuenta esta clasificación, ya que según el tipo de estudio de que se trata varía la estrategia de investigación (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

El diseño, los datos que se recogen, la forma de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación son diferentes de acuerdo al tipo de objetivos del estudio: descriptivos, explicativos, exploratorios, etc. (Behar, 2008).

Los estudios exploratorios ayudan a preparar el terreno y comúnmente anteceden a los otros tipos. Los estudios descriptivos ordinariamente fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez brindan información para realizar estudios explicativos que proporcionan un sentido de entendimiento y son muy estructurados (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Tiene como característica principal que es más flexible y amplio en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos (Behar, 2008).

Estos estudios ayudan a acrecentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de realizar una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, indagar sobre problemas del comportamiento humano que consideren importantes los profesionistas de cierta área, identificar conceptos o variables promisorias, fijar prioridades para investigaciones que se pueden llevar a cabo después. Esta clase de estudios son frecuentes en la investigación del comportamiento, sobre todo en situaciones donde se carece de información. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones conforman un fin en sí mismos, comúnmente determinan tendencias, identifican relaciones fuertes entre variables y fijan el tono de investigaciones posteriores más estrictas. Implican mayor riesgo y necesitan de mucha paciencia, calma y receptividad por parte del investigador (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Los estudios descriptivos buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea llevado a análisis. Registran y miden algunos aspectos, dimensiones o componentes de las situaciones a investigar (Behar, 2008).

Desde el punto de vista científico, describir es medir. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas

independientemente, para de esta manera describir lo que se investiga. Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente, los conceptos o variables con los que tienen que ver, pudiendo integrar las mediciones de cada una de esas variables para decir cómo es y se manifiesta la situación de interés. Es importante resaltar que su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables que se midieron, sino únicamente medir con la mayor precisión; como indica Selltiz (1956) citado por Hernández et al (1997), en esta clase de estudios el investigador tiene que ser capaz de definir qué se va a medir y cómo se va a lograr la precisión en esa medición; también debe de ser capaz de identificar quién o quiénes tienen que incluirse en la medición. La investigación descriptiva necesita conocimiento en el área que se pretende investigar para crear las preguntas claras que busca responder (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

En cuanto a los estudios explicativos, estos van más allá de la descripción de conceptos o situaciones o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están orientados a responder a las causas de los sucesos físicos o sociales. Se centran en explicar por qué y en que condiciones ocurre un fenómeno, o por qué dos o más variables están relacionadas (Behar, 2008).

Las investigaciones explicativas son más estructuradas que las otras clases de estudios e implican los propósitos de ellas, además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno que se esta tratando (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Por otra parte, los estudios correlacionales tienen como objetivo medir el grado de relación entre dos variables. Miden dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y luego se analiza la

correlación. Es importante mencionar que, en la mayoría de los casos, las mediciones en las variables a correlacionar provienen de los mismos sujetos. No es frecuente que se correlacionen mediciones de una variable realizadas en unas personas con mediciones de otra variable hechas en otras personas.

La finalidad de la investigación correlacional, es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. En el caso de que dos variables estén correlacionadas, quiere decir que una varía cuando la otra también se modifica. Si es positiva significa que los individuos con altos valores en una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variable; y si es negativa, quiere decir que individuos con altos valores en una variable tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable. Si no hay correlación entre las variables, eso indica que estas varían sin seguir un patrón sistémico entre sí, ya que habrá individuos que tengan altos valores en una de las dos variables y bajos en la otra, individuos que tengan altos valores en una de las variables y valores medios en la otra, e individuos que tengan altos valores en una variable y altos en la otra, individuos con valores bajos en una variable y bajos en la otra, e individuos con valores medios en ambas variables. Si dos variables están correlacionadas y se conoce la correlación, se tienen bases para predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de sujetos en una variable, sabiendo qué valor tiene en la otra variable (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Por todo lo anterior, se optó por el tipo de investigación correlacional, ya que se medirá en cada uno de los estudiantes el estrés académico y el rendimiento académico para posteriormente analizar la relación entre ambos.

Técnica para la recolección de la información

En Ciencias Sociales existen una serie de técnicas que frecuentemente son las usadas para el relevamiento de la información. Existen fuentes primarias y secundarias, aunque también puede ser posible la combinación de ambas. La fuente primaria hace referencia a cualquier forma de indagación en donde el investigador analiza la información que se obtiene a través de la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos. Por el contrario, la fuente secundaria se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores antes de la investigación o durante esta. Las fuentes secundarias pueden incluir: 1) datos no publicados por organismos públicos y privados relativos a su actuación, 2) datos publicados por organismos públicos y privados como lo son las estadísticas y los informes, 3) investigaciones publicadas en libros y revistas, d) investigaciones no publicadas (Alesina, et al., 2011).

La investigación no tiene sentido sin las técnicas de recolección de información. Dichas técnicas llevan a verificar el problema planteado. Cada tipo de estudio determinará las técnicas a utilizar y cada técnica establece sus instrumentos o medios que serán empleados (Behar, 2008).

La recolección de la información se refiere a la diversidad de herramientas que se pueden usar por el investigador para llevar a cabo los sistemas de información, los cuales pueden ser: la entrevista, la observación y la encuesta.

La entrevista es una manera específica de interacción social que tiene como finalidad recabar datos para una indagación. El investigador diseña

preguntas a los sujetos capaces de aportarles interés, formado un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes intenta recolectar información y la otra es la que proporciona esa información (Behar, 2008).

La entrevista se define como una conversación que es hecha por el entrevistador hacia un número considerable de personas seleccionadas a partir de un plan de investigación, en donde existen preguntas flexibles y no estandarizadas. Según Corbetta (2007), citado por Alesina et al (2011) las entrevistas pueden clasificarse dependiendo del grado de estandarización:

Entrevista estructurada: se realizan los mismos cuestionamientos a todos los entrevistados, con la misma formulación y en el mismo orden.

Entrevista semiestructurada: en este caso el investigador dispone de varios temas que debe abordar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de los mismos y el modo de formular la pregunta.

Entrevista no estructurada: no se establece el contenido de preguntas, pudiendo variar en función del sujeto a entrevistar, únicamente se plantean los temas a tratar.

La ventaja primordial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes brindan los datos importantes a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas. Pero existe un inconveniente importante que se debe tomar en cuenta, cualquier sujeto que es entrevistado podrá hablar de aquello que se le pregunte, pero siempre dará la imagen que tiene de las cosas, lo que cree que son, a través de toda su carga subjetiva de intereses y prejuicios, la propia imagen que el entrevistado tiene de sí mismo podrá ser radicalmente falsa y estará distorsionada. Por lo que, para que una entrevista tenga éxito es

necesario poner atención a ciertos factores aparentemente menores, pero que en la práctica son decisiones para un adecuado desarrollo de la investigación. Es imprescindible que la apariencia exterior del entrevistador sea adecuada al medio social donde habrá de llevar a cabo la entrevista, evitando innecesarias reacciones de temor, agresividad o desconfianza. El entrevistador, aparte de esta formalidad, tendrá que ser un sujeto de por lo menos una cultura media, que comprenda el valor y la importancia de cada dato recabado y la función que su trabajo desempeña en el conjunto de la investigación; deberá ser mentalmente ágil, no tener prejuicios marcados frente al entrevistado, quitando totalmente todo intento de convencerlos, apresurarlos, o agredirlos por sus opiniones. La entrevista deberá desarrollarse a las horas más adecuadas para los individuos que responden, tomando en cuenta que su posible duración no afecte la confiabilidad de los datos (Behar, 2008).

En cuanto a la observación, para que se constituya como una técnica debe de ser dirigida a un objeto de investigación, planificada de acuerdo a lugares y aspectos que desee conocer, controlada y relacionada con ciertos elementos del estudio y, sobre todo, someterla a controles de veracidad, precisión y fiabilidad (Alesina, et al., 2011), por lo que la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta. Puede usarse como instrumento de medición en ciertas situaciones. Puede ser participante o no participante. En la primera el observador interactúa con los individuos observados, pero en la segunda no hay interacción (Behar, 2008).

La diferencia entre observación participante y no participante es obvia: en la observación participante se refiere a algo más que una forma de observar e

incluye la intervención directa del investigador, mientras que la observación no participante únicamente recoge datos sobre el comportamiento no verbal del individuo investigado (Alesina, et al., 2011).

La observación tiene como principal ventaja que es una técnica de medición no obstructiva, en el sentido de que el instrumento de medición no estimula el comportamiento de los individuos. Los métodos que no son obstructivos solamente registran algo que fue estimulado por otros factores ajenos al instrumento de medición. Además de que se puede usar material no estructurado y se puede trabajar con volúmenes de datos (Behar, 2008).

De acuerdo a Corbetta (2007) citado por Alesina et al (2011), algunos posibles objetos de observación, pueden ser: el contexto físico, el contexto social, las interacciones formales, las interacciones informales y las interpretaciones de los actores sociales.

Los pasos a seguir para realizar un sistema de observación, se resumen de la siguiente manera:

Definir con claridad el universo de aspectos, eventos o conductas a observar.

Extraer una muestra representativa de dichos aspectos, eventos o conductas a observar.

Establecer y definir las unidades de observación.

Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación (Behar, 2008).

Pasando a la encuesta, esta es una técnica de recolección de información a través de preguntas orales o escritas, formuladas a un universo o muestra de

sujetos que cuentan con las características requeridas por el problema a investigar (Briones, 2002).

Una encuesta por muestreo es una forma de recoger información preguntando a las personas que son objeto de investigación, que son parte de una muestra representativa, a través de un procedimiento estandarizado de cuestionario, con la finalidad de estudiar las relaciones existentes entre variables (Alesina, et al., 2011).

A diferencia de un censo, donde todos los individuos de una población son estudiados, las encuestas recaban datos de una porción de la población de interés, dependiendo el tamaño de la muestra de la investigación (Behar, 2008).

Los datos posibles de obtener a través de la encuesta son muy variados y ello demuestra su utilización en investigaciones teóricas y aplicadas a la sociología, la psicología social, la ciencia política, la demografía, la educación, el estudio de mercados, etc. Esta información puede clasificarse en las categorías siguientes:

Demográfica: edad, género, estado civil, residencia, etc.

Socio-económica: ocupación, salario, ingresos, escolaridad, movilidad social, etc.

Conductas: participación social, actividades culturales, innovación, hábitos políticos, etc.

Opiniones, actitudes e imágenes sociales: orientaciones afectivas, preferencias, predisposiciones a actuar a favor o en contra, representaciones, creencias, etc. (Briones, 2002).

Las características principales de esta técnica son: que la información se

obtiene mediante observación indirecta, a través de las respuestas de las personas encuestadas, y que la información que proporciona la misma abarca una amplia cantidad de aspectos que pueden ser objetivos o subjetivos (Alesina, et al., 2011).

La información de la encuesta es recabada utilizando procedimientos estandarizados de forma que a cada sujeto se le realizan las mismas preguntas en mas o menos la misma manera. La finalidad de la encuesta no es describir a las personas particulares, quienes, por azar, son parte de la muestra, sino obtener un perfil compuesto de la población (Behar, 2008).

La información se puede obtener mediante entrevistas directas con los sujetos de la muestra, entregando un cuestionario a los sujetos para que cada uno lo responda sin la intervención del entrevistador o mediante una entrevista telefónica. Cada uno de estos procedimientos tiene sus ventajas y desventajas (Briones, 2002).

Existen varias modalidades de implementación de una encuesta: según el tema o temas a abordar, la amplitud y complejidad que requiera el formulario, la población de interés que forme el universo de estudio, el tiempo para llevarla a cabo y los recursos económicos y humanos disponibles. Por lo que los tipos de encuestas más usados son: encuestas cara a cara, encuestas telefónicas, encuestas por correo y encuestas informatizadas (Alesina, et al., 2011).

Es bien sabido que las técnicas para la recolección de la información, son parte fundamental de una investigación, y tomando en cuenta las características de dichas técnicas, para efecto de este estudio, se utilizará la encuesta a través del cuestionario, en donde se formularán las mismas preguntas en el mismo orden

a cada uno de los encuestados, posteriormente las respuestas de los sujetos se agruparán y cuantificarán para más adelante analizarlas estadísticamente.

Instrumento para la recolección de la información

Tal como se acaba de mencionar en el párrafo anterior, se usará el cuestionario autoadministrado como el instrumento para la recolección de la información, ya que es el más idóneo para reunir los datos referentes al objetivo y llevar a cabo la presente investigación.

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que mida (Behar, 2008).

Básicamente se puede hablar de dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los individuos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a estas. Las preguntas cerradas pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

En las preguntas cerradas las categorías de respuestas son definidas a priori por el investigador y se le presentan al respondiente, quien debe seleccionar la opción que describa más adecuadamente la respuesta (Behar, 2008).

Sin embargo, hay preguntas cerradas donde el sujeto que responde puede escoger más de una opción o categoría de respuesta. Ciertos sujetos pudieran marcar, dos, tres, cuatro o cinco opciones de respuesta. Las categorías no son

mutuamente excluyentes (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997). En otras ocasiones, el sujeto a responder tiene que jerarquizar opciones, o bien asignar un puntaje a una o algunas preguntas. En otras se escribe una cifra (Behar, 2008).

A diferencia de las preguntas cerradas, en las preguntas abiertas no se delimitan de antemano las opciones de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy grande, en teoría se podría decir que es infinito (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Hay diferentes tipos de cuestionarios, como lo son:

Cuestionario restringido o cerrado: en donde las respuestas son breves, específicas y delimitadas. Para poder realizar preguntas cerradas es indispensable anticipar las posibles alternativas de respuestas.

Cuestionario no restringido o abierto: este requiere una respuesta libre redactada por el sujeto.

Cuestionario mixto: contiene preguntas cerradas o abiertas (Behar, 2008).

Para que se considere una pregunta adecuada para el cuestionario, independientemente de que sea abierta o cerrada, es necesario que sean claras y comprensibles para quien las va a responder, no deben incomodar al respondiente, deben de referirse a un solo aspecto, no deben de inducir las respuestas, no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada y que el lenguaje usado sea adaptado a las características de quien las va a responder (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Existen distintas formas de aplicar el cuestionario:

Autoadministrado: se proporciona directamente a los respondientes,

quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos.

Por entrevista personal: un entrevistador aplica el cuestionario a la persona que va a responder.

Por entrevista telefónica: semejante a la forma anterior, con la diferencia que no es cara a cara, sino por teléfono.

Autoadministrado y enviado por correo postal, electrónico, servicio de mensajería: los sujetos a responder contestan directamente el cuestionario, ellos señalan las respuestas, no hay intermediario. Pero los cuestionarios no se entregan directamente a los respondientes, sino que se les envían por correo u otro medio (Behar, 2008).

En este caso, específicamente se utilizará el cuestionario SISCO de estrés académico, elaborado por el Dr. Arturo Barraza Macías. Consta de 47 ítems distribuidos de esta forma: un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no) permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi

siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos. Al principio se agregará un apartado de datos generales, en donde se incluirá el sexo, la edad, el semestre y la escuela de procedencia. Así mismo, al finalizar el cuestionario se añadirá una pregunta abierta cuestionando sobre el último promedio obtenido. Este cuestionario es el más adecuado para el objetivo planteado, ya que recaba información sobre el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes, los estímulos estresores, los síntomas y reacciones y las estrategias de afrontamiento ante el mismo; además, la pregunta agregada sobre el promedio académico, brindará información sobre el rendimiento académico.

Participantes

La investigación ha sido llevada a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en el periodo 2015-2016, los cuales han participado voluntariamente para responder el cuestionario presentado (Inventario SISCO), ya que se les dejó claro que su participación no tendría ningún tipo de repercusión académica, siendo anónima para garantizar la confidencialidad de las respuestas. Sus edades están comprendidas entre los 18 y 39 años; los grados que cursan son correspondientes a todos los semestres de dicha licenciatura, distribuyéndose de la siguiente manera: 45 estudiantes de primero, 43 de segundo, 53 de tercero, 52 de cuarto, 50 de quinto, 61 de sexto, 55 de séptimo y 53 de octavo, para sumar un total de 412 participantes, de los que 310 son de género femenino y 102 de

género masculino. En cuanto a la institución donde cursaron el bachillerato, 183 de ellos provienen de escuelas humanistas mientras que los 169 restantes, de escuelas técnicas. La información recabada ha sido en las aulas durante el horario académico.

Análisis de resultados

Los datos se analizaron a través del software Statical Packagefor Social Sciences (SPSS) versión 20, del cual se obtuvo la siguiente información:

- ✓ Distribución de frecuencia para todas las variables
- ✓ Distribución de frecuencia para todos los ítems de la variable “estrés”
- ✓ Resultados descriptivos para cada dimensión de la variable “estrés” y “último promedio”
- ✓ Analisis correlacional de cada variable sociodemografica en relación con las tres dimensiones del “estrés”
- ✓ Analisis correlacional de las variables academicas secundarias en relación con las tres dimensiones del “estrés”
- ✓ Correlaciones de las tres dimensiones de “estrés” respecto al “rendimiento académico”

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

Presentación de resultados de frecuencia

En este capítulo se muestran las tablas de distribución de frecuencia correspondientes a la dimensión de estresores, la dimensión de los síntomas (reacciones) y la dimensión de las estrategias de afrontamiento.

Para todas las preguntas las posibles respuestas son “nunca”, “casi nunca”, “rara vez”, “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”. Las respuestas no válidas, así como aquellas que no se contestaron o se contestaron señalando dos o más opciones se registraron en software estadístico mediante el número “88”.

Tabla 3 Distribución de frecuencias para el ítem “La competencia con mis compañeros del grupo”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	106	25.7	28.3
	Casi nunca	88	21.4	23.5
	Rara vez	63	15.3	16.8
	Algunas veces	88	21.4	23.5
	Casi siempre	23	5.6	6.1
	Siempre	7	1.7	1.9
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos	88	37	9.0	
Total	412	100.0		

El primer apartado corresponde a la dimensión de los estresores, en donde el primer ítem hace referencia a la competencia del estudiante con sus compañeros del grupo, a partir de lo cual se muestra la tabla 3.

Más del 50% de los estudiantes refieren que nunca o casi nunca la competencia con sus compañeros del grupo les estresa, lo que significa que poco les preocupa el competir académicamente dentro del aula de clases.

Las tareas y trabajos escolares constituyen un aspecto importante a considerar en cuanto a la generación de estrés en los estudiantes, ya que en la mayoría de las unidades de aprendizaje se valoran estos aspectos, por lo que se toma en cuenta un ítem que informe sobre la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que se tienen que realizar todos los días. Sin embargo, se percibe que ello no es algo que estrese mucho a los estudiantes, ya que de acuerdo a lo que se presenta en la tabla 4, la respuesta que predomina fue “algunas veces”, con un porcentaje de 35.3% en la elección.

Tabla 4 Distribución de frecuencias para el ítem “La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	1.2	1.3	1.3
Casi nunca	28	6.8	7.5	8.8
Rara vez	59	14.3	15.8	24.6
Válidos Algunas veces	132	32.0	35.3	59.9
Casi siempre	103	25.0	27.5	87.4
Siempre	47	11.4	12.6	100.0
Total	374	90.8	100.0	
Perdidos 88	38	9.2		
Total	412	100.0		

La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que imparten la clase es una variable que puede inferir en el desempeño académico de los estudiantes, aunque en este caso, la investigación arrojó que a la mayoría de los participantes

solo algunas veces les estresa, tal como se muestra en la tabla 5 en la cual se observa que un 33.2% de los encuestados manifiesta dicha percepción.

Tabla 5 Distribución de frecuencias para el ítem “La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	39	9.5	10.5	10.5
Casi nunca	69	16.7	18.5	29.0
Rara vez	73	17.7	19.6	48.5
Válidos Algunas veces	124	30.1	33.2	81.8
Casi siempre	53	12.9	14.2	96.0
Siempre	15	3.6	4.0	100.0
Total	373	90.5	100.0	
Perdidos 88	39	9.5		
Total	412	100.0		

La variable del estrés en cuanto a la forma de evaluación de los profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.), presentó el comportamiento que se muestra en la tabla 6.

Tabla 6 Distribución de frecuencias para el ítem “La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.)”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	19	4.6	5.1	5.1
Casi nunca	52	12.6	13.8	18.9
Rara vez	89	21.6	23.7	42.6
Válidos Algunas veces	134	32.5	35.6	78.2
Casi siempre	63	15.3	16.8	94.9
Siempre	19	4.6	5.1	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

Se puede observar que a menos del 50% nunca, casi nunca y rara vez les preocupa que los profesores los evalúen de esta forma.

El factor referido al nivel de exigencia de los profesores, suele considerarse elemental para el éxito académico de los estudiantes. Los datos recabados para dicho factor se presentan en la tabla 7.

La minoría de los estudiantes dice nunca estresarles el nivel de exigencia de los profesores, puesto que solo el 4.1% así lo manifiesta.

Tabla 7 Distribución de frecuencias para el ítem “El nivel de exigencia de mis profesores/as”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	15	3.6	4.1	4.1
Casi nunca	49	11.9	13.3	17.4
Rara vez	93	22.6	25.3	42.7
Válidos Algunas veces	125	30.3	34.0	76.6
Casi siempre	62	15.0	16.8	93.5
Siempre	24	5.8	6.5	100.0
Total	368	89.3	100.0	
Perdidos 88	44	10.7		
Total	412	100.0		

El tipo de trabajo que piden los profesores como consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, entre otros y con qué frecuencia les estresa, habla sobre la capacidad de los estudiantes para la realización de los mismos.

Los resultados para este aspecto están presentes en la tabla 8 y muestran que cerca del 60% de los estudiantes dicen estresarse rara vez y algunas veces por este tipo de situaciones.

Tabla 8 Distribución de frecuencias para el ítem "El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	4.1	4.5	4.5
Casi nunca	66	16.0	17.6	22.1
Rara vez	84	20.4	22.3	44.4
Válidos Algunas veces	131	31.8	34.8	79.3
Casi siempre	56	13.6	14.9	94.1
Siempre	22	5.3	5.9	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

La tabla 9 presenta los datos recogidos para reflejar el estrés que tienen los participantes ante los profesores/as muy teóricos/as.

Tabla 9 Distribución de frecuencias para el ítem "Que me toquen profesores/as muy teóricos/as"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	34	8.3	9.1	9.1
Casi nunca	60	14.6	16.1	25.3
Rara vez	80	19.4	21.5	46.8
Válidos Algunas veces	108	26.2	29.0	75.8
Casi siempre	58	14.1	15.6	91.4
Siempre	32	7.8	8.6	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

Que los alumnos se estresen porque les toquen profesores/as muy teóricos/as, se contabiliza como positivo en la minoría de ellos (8.6%). Esto nos indica que a muy pocos siempre les preocupa este aspecto. Sin embargo, debe

notarse que el porcentaje que le sigue, se encuentra en el otro extremo de las respuestas (“nunca”) con un 9.1%.

La participación en clase frecuentemente es considerada por la mayoría de los profesores como algo valioso, mientras que para los alumnos pudiera reflejar la seguridad que tienen en ellos mismos. En este estudio, los resultados obtenidos se indican en la siguiente tabla.

Tabla 10 Distribución de frecuencias para el ítem "Participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	44	10.7	11.7	11.7
Casi nunca	75	18.2	20.0	31.7
Rara vez	75	18.2	20.0	51.7
Válidos Algunas veces	99	24.0	26.4	78.1
Casi siempre	57	13.8	15.2	93.3
Siempre	25	6.1	6.7	100.0
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos 88	37	9.0		
Total	412	100.0		

Aproximadamente el 20% de los estudiantes se estresan siempre o casi siempre por su participación fundamentada en clase, lo que refleja que el resto solo lo hace algunas veces, rara vez, casi nunca y nunca.

Por otra parte, tener el tiempo limitado para hacer los trabajos que encargan los/las profesores/as puede detonar que los estudiantes incumplan con este aspecto, ya que es muy posible que si se tiene poco tiempo para la entrega de dichas labores, complicaría la realización de los mismos.

Las respuestas obtenidas al respecto, se muestran en la tabla 11.

Tabla 11 Distribución de frecuencias para el ítem "Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	16	3.9	4.3	4.3
Casi nunca	34	8.3	9.0	13.3
Rara vez	66	16.0	17.6	30.9
Válidos Algunas veces	105	25.5	27.9	58.8
Casi siempre	83	20.1	22.1	80.9
Siempre	72	17.5	19.1	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

Sin embargo, lo argumentado en el párrafo anterior no resulta significativo para esta población, puesto que la minoría representada por el 4.3% nunca se estresa por tener el tiempo limitado para realizar los trabajos escolares.

El siguiente ítem del inventario refiere al estrés ocasionado por la realización de un examen. El resumen de los datos recogidos se presenta en la tabla 12.

Tabla 12 Distribución de frecuencias para el ítem "La realización de un examen"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	1.9	2.1	2.1
Casi nunca	21	5.1	5.6	7.8
Rara vez	32	7.8	8.6	16.3
Válidos Algunas veces	69	16.7	18.4	34.8
Casi siempre	116	28.2	31.0	65.8
Siempre	128	31.1	34.2	100.0
Total	374	90.8	100.0	
Perdidos 88	38	9.2		
Total	412	100.0		

De esta información deriva que el 65% de los estudiantes manifiestan que siempre y casi siempre se sienten estresados al realizar un examen. Cabe resaltar que este fue el ítem con mayor grado de estrés. Dicho resultado pudiera deberse a que, en la mayoría de las unidades de aprendizaje, el máximo porcentaje en la rúbrica de evaluación lo tiene este aspecto. Se puede observar en la tabla que el porcentaje de frecuencia va de menor a mayor de “nunca” a “siempre”, respectivamente.

En cuanto a la presentación de una exposición por parte del alumno hacia sus compañeros, es posible que refleje el nivel de seguridad en sí mismo y sobre el conocimiento que tiene sobre el tema. Para este caso, los participantes respondieron a una pregunta relacionada con este aspecto, tal como se observa en la tabla 13.

Tabla 13 Distribución de frecuencias para el ítem "Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	34	8.3	9.0	9.0
Casi nunca	38	9.2	10.1	19.1
Rara vez	47	11.4	12.5	31.6
Válidos Algunas veces	89	21.6	23.6	55.2
Casi siempre	88	21.4	23.3	78.5
Siempre	81	19.7	21.5	100.0
Total	377	91.5	100.0	
Perdidos 88	35	8.5		
Total	412	100.0		

Es notorio que cerca del 45% (44.3%) manifiesta que siempre y casi siempre les estresa tener que hacer una exposición ante sus compañeros. Sin

embargo, poco mas del 35% (35.6%) dice que se estresa rara vez y algunas veces.

En el aula de clases es imprescindible una buena comunicación entre estudiantes, pero sobre todo entre el estudiante y el profesor, por lo que el cuestionario incluye una pregunta acerca de la claridad que tienen los estudiantes sobre lo que quieren los profesores. La tabla 14 presenta estos resultados.

Tabla 14 Distribución de frecuencias para el ítem "La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	35	8.5	9.3	9.3
Casi nunca	61	14.8	16.2	25.5
Rara vez	79	19.2	21.0	46.5
Válidos Algunas veces	105	25.5	27.9	74.5
Casi siempre	67	16.3	17.8	92.3
Siempre	29	7.0	7.7	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

Ante este cuestionamiento, el 48.9% de los participantes declara que rara vez y algunas veces les estresa tener poco claro lo que quieren los profesores, en tanto que el 25.5% dicen estresarse siempre y casi siempre por la misma situación; de igual manera ocurre que el 25.5% indica que nunca y casi nunca se estresan por esta razón.

Al continuar con el análisis de la información, es preciso considerar que, en el contexto académico, resulta de sumo interés atender el aspecto referente a la preparación de los profesores que imparten las clases, puesto que, si el maestro no genera un proceso apropiado de enseñanza entonces se ve frenado el

aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los alumnos de la Facultad de Nutrición, la información recolectada acerca de este factor se encuentra en la tabla 15.

Tabla 15 Distribución de frecuencias para el ítem "Que mis profesores/as estén mal preparados"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	62	15.0	16.5	16.5
Casi nunca	67	16.3	17.8	34.3
Rara vez	71	17.2	18.9	53.2
Válidos Algunas veces	83	20.1	22.1	75.3
Casi siempre	46	11.2	12.2	87.5
Siempre	47	11.4	12.5	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

De acuerdo a los datos obtenidos, es posible afirmar que aproximadamente el 40% de los participantes respondieron que solo rara vez y algunas veces les estresa el hecho de que sus profesores no estén bien preparados mientras que únicamente cerca del 25% de los estudiantes respondió que siempre y casi siempre le resulta estresante esta situación.

En otro rubro, el hecho de asistir a clases aburridas o monótonas pudiera ser un factor que influye en el interés del estudiante sobre la unidad de aprendizaje, arroja datos realmente interesantes respecto al nivel de estrés que genera, antecedentes que necesariamente influyen en la interpretación de cómo influye en su aprendizaje y rendimiento académico. La distribución de las cifras se presenta en la tabla16.

Tabla 16 Distribución de frecuencias para el ítem "Asistir a clases aburridas o monótonas"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	52	12.6	13.8	13.8
Casi nunca	54	13.1	14.4	28.2
Rara vez	72	17.5	19.1	47.3
Válidos Algunas veces	71	17.2	18.9	66.2
Casi siempre	72	17.5	19.1	85.4
Siempre	55	13.3	14.6	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

Se advierte, de acuerdo al contenido de la tabla, que la minoría de los estudiantes (13.8%) contestó que nunca le estresa tener clases aburridas o monótonas, sin embargo, casi el 40% respondió que rara vez y algunas veces les estresa dicha circunstancia.

Atendiendo también al hecho de que el nivel de entendimiento logrado respecto de los temas que se presentan en clase es fundamental para poder desarrollar un aprendizaje adecuado, pues esto no solo se refleja en los resultados obtenidos en la parte teórica, sino también en la práctica, obviamente también genera un cierto grado de estrés, de tal manera que se hace necesario indagar al respecto. En este sentido, se presentan los resultados en la tabla 17.

En este ítem, es notorio que casi al 50% (47.2%) de los estudiantes encuestados, rara vez y algunas veces les estresa no entender los temas de la clase. Pudiera deberse a que, como ya se mencionó previamente, a pesar de que esto refleja tanto los logros de la parte teórica como de la parte práctica, en la

mayoría de las unidades de aprendizaje se le da más valor al aspecto teórico, en términos de evaluación de los aprendizajes.

Tabla 17 Distribución de frecuencias para el ítem "No entender los temas que se abordan en la clase"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	28	6.8	7.4	7.4
Casi nunca	48	11.7	12.7	20.2
Rara vez	70	17.0	18.6	38.7
Válidos Algunas veces	108	26.2	28.6	67.4
Casi siempre	69	16.7	18.3	85.7
Siempre	54	13.1	14.3	100.0
Total	377	91.5	100.0	
Perdidos 88	35	8.5		
Total	412	100.0		

El segundo apartado de este capítulo corresponde a la dimensión de los síntomas del estrés. Es aquí que se presentan las tablas que muestran la distribución de frecuencia de las reacciones cuando el estudiante se encuentra estresado.

Los datos generados para el ítem número uno de este apartado, que es trastornos en el sueño, arrojaron los datos de la tabla 18.

Se refleja en los resultados que únicamente un 27.1% presenta insomnio o pesadillas siempre o casi siempre cuando se encuentra estresado. Esta pudiera ser una variable que afecta el desempeño de los estudiantes, sin embargo, el porcentaje indica que solo un cuarto de los participantes presenta trastornos del sueño bajo una situación de estrés.

Tabla 18 Distribución de frecuencias para el ítem "Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	57	13.8	15.1	15.1
Casi nunca	70	17.0	18.6	33.7
Rara vez	51	12.4	13.5	47.2
Válidos Algunas veces	97	23.5	25.7	72.9
Casi siempre	69	16.7	18.3	91.2
Siempre	33	8.0	8.8	100.0
Total	377	91.5	100.0	
Perdidos 88	35	8.5		
Total	412	100.0		

En otro asunto, se considera que la fatiga crónica interfiere con el aprendizaje de los estudiantes; puede reflejarse como cansancio permanente, por lo que se considera este tenor como un factor interviniente en el rendimiento académico de los alumnos de la licenciatura en nutrición. En la tabla 19 se indica que aproximadamente el 40% de los participantes sufren rara vez o algunas veces de este síntoma durante el transcurso del semestre.

Tabla 19 Distribucion de frecuencias para el ítem "Fatiga crónica (cansancio permanente)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	40	9.7	10.6	10.6
Casi nunca	60	14.6	15.9	26.5
Rara vez	58	14.1	15.4	41.9
Válidos Algunas veces	96	23.3	25.5	67.4
Casi siempre	83	20.1	22.0	89.4
Siempre	40	9.7	10.6	100.0
Total	377	91.5	100.0	
Perdidos 88	35	8.5		
Total	412	100.0		

Los dolores de cabeza o la migraña se constituyen en otra afección a considerar entre los síntomas que indican la presencia de estrés en los participantes.

Resultado de preguntar a los participantes en este rubro, son los datos que se muestran en la tabla 20.

Tabla 20 Distribución de frecuencias para el ítem "Dolor de cabeza o migraña"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	60	14.6	15.9	15.9
Casi nunca	60	14.6	15.9	31.8
Rara vez	69	16.7	18.3	50.1
Válidos Algunas veces	77	18.7	20.4	70.6
Casi siempre	79	19.2	21.0	91.5
Siempre	32	7.8	8.5	100.0
Total	377	91.5	100.0	
Perdidos 88	35	8.5		
Total	412	100.0		

Se observa, pues, que alrededor del 30% (29.5%) de los estudiantes declara que siempre o casi siempre tiene dolores de cabeza o migraña cuando sufre de estrés.

Tener problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea es un síntoma poco recurrente en estos participantes al tener estrés. Los resultados de la afirmación anterior, están presentes en la tabla 21, en la que se puede observar que solamente el 14.1% de los estudiantes tienen siempre o casi siempre estos problemas. A ello se auna el hecho de que como los participantes estudian la licenciatura en nutrición, se presume que tratan de cuidar un poco más su

alimentación que los aprendientes de otras carreras, por lo que se considera, a priori, que dichos problemas ante el estrés no suelen afectarlos en gran medida.

Tabla 21 *Distribución de frecuencias para el ítem "Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	99	24.0	26.3	26.3
Casi nunca	86	20.9	22.9	49.2
Rara vez	72	17.5	19.1	68.4
Válidos Algunas veces	66	16.0	17.6	85.9
Casi siempre	31	7.5	8.2	94.1
Siempre	22	5.3	5.9	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

La reacción de rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. se describe en la tabla 22, haciendo énfasis en que cerca del 50% de los estudiantes, es decir, 1 de cada 2, manifiestan que nunca o casi nunca suelen padecer dichos signos.

Tabla 22 *Distribución de frecuencias del ítem "Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	106	25.7	28.3	28.3
Casi nunca	74	18.0	19.7	48.0
Rara vez	49	11.9	13.1	61.1
Válidos Algunas veces	58	14.1	15.5	76.5
Casi siempre	57	13.8	15.2	91.7
Siempre	31	7.5	8.3	100.0
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos 88	37	9.0		
Total	412	100.0		

La tabla 23 muestra la frecuencia con que los alumnos sufren de somnolencia o tiene mayor necesidad de dormir al sentirse el estresados, lo cual

resulta interesante, pues es una variable que se contrapone al ítem número uno sobre el insomnio.

Tabla 23 Distribución de frecuencias para el ítem "Somnolencia o mayor necesidad de dormir"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	46	11.2	12.3	12.3
Casi nunca	53	12.9	14.1	26.4
Rara vez	54	13.1	14.4	40.8
Válidos Algunas veces	83	20.1	22.1	62.9
Casi siempre	71	17.2	18.9	81.9
Siempre	68	16.5	18.1	100.0
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos 88	37	9.0		
Total	412	100.0		

Se destaca un porcentaje muy similar entre rara vez y algunas veces (36.5%), y casi siempre y siempre (37%), lo que significa que esta variable no tiene predominio en alguna de sus respuestas.

El cuestionar a los estudiantes sobre la incapacidad de relajarse y estar tranquilos, arrojó los resultados observables en la tabla 24.

Tabla 24 Distribución de frecuencias para el ítem "Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	32	7.8	8.5	8.5
Casi nunca	64	15.5	17.0	25.5
Rara vez	57	13.8	15.2	40.7
Válidos Algunas veces	103	25.0	27.4	68.1
Casi siempre	61	14.8	16.2	84.3
Siempre	59	14.3	15.7	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

El resumen de los resultados refleja que solamente el 8.5% de los estudiantes nunca ha tenido inquietud, lo que quiere decir que la mayoría (91.5%) mínimo alguna vez se ha sentido incapaz de tranquilizarse y relajarse.

Por otro lado, los sentimientos de depresión de los estudiantes de nutrición, son presentados en la tabla 25.

Tabla 25 Distribución de frecuencias para el ítem "Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	72	17.5	19.1	19.1
Casi nunca	75	18.2	19.9	39.0
Rara vez	57	13.8	15.1	54.1
Válidos Algunas veces	103	25.0	27.3	81.4
Casi siempre	48	11.7	12.7	94.2
Siempre	22	5.3	5.8	100.0
Total	377	91.5	100.0	
Perdidos 88	35	8.5		
Total	412	100.0		

La minoría de los estudiantes (5.8%) expresa que siempre se sienten decaídos, por lo que esto garantiza un punto a su favor cuando se topen con una condición de estrés.

El síntoma en torno a la ansiedad, angustia o desesperación en los estudiantes estresados, los tienen resultados recabados al respecto, se integran en la tabla 26; en ella se observa que el 27.3% de los estudiantes algunas veces presenta algún nivel de ansiedad, angustia o desesperación, mientras que solo el 9.9% argumenta que siempre padece este síntoma.

Tabla 26 Distribución de frecuencias para el ítem "Ansiedad, angustia o desesperación"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	42	10.2	11.2	11.2
Casi nunca	63	15.3	16.8	28.1
Rara vez	62	15.0	16.6	44.7
Válidos Algunas veces	102	24.8	27.3	71.9
Casi siempre	68	16.5	18.2	90.1
Siempre	37	9.0	9.9	100.0
Total	374	90.8	100.0	
Perdidos 88	38	9.2		
Total	412	100.0		

Tener problemas para concentrarse interfiere en el proceso de aprendizaje. Si se carece de concentración se dificulta tal proceso. En este caso, es un síntoma que al parecer sí afecta a los estudiantes. Los resultados obtenidos ante dicho cuestionamiento, se presentan en la tabla 27. En ella, los datos muestran que solo el 5.4% de los participantes nunca manifiestan alguna dificultad para concentrarse, lo que se traduce en que el resto de los estudiantes si la tienen, aunque con diferente frecuencia, como puede observarse:

Tabla 27 Distribución de frecuencias para el ítem "Problemas de concentración"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	20	4.9	5.4	5.4
Casi nunca	57	13.8	15.3	20.7
Rara vez	74	18.0	19.9	40.6
Válidos Algunas veces	115	27.9	30.9	71.5
Casi siempre	62	15.0	16.7	88.2
Siempre	44	10.7	11.8	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

Otro ítem indica sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad, de lo cual se desprende la tabla 28, en la que se puede advertir que un bajo porcentaje (17.8%) de los alumnos revela que siempre o casi siempre son agresivo o irritables, en tanto que más del 40% (42.6%) rara vez o alguna vez lo han sido bajo estrés. Un porcentaje muy similar (39.4%) indica que nunca o casi nunca se han sentido así:

Tabla 28 Distribución de frecuencias para el ítem "Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	77	18.7	20.5	20.5
Casi nunca	71	17.2	18.9	39.5
Rara vez	71	17.2	18.9	58.4
Válidos Algunas veces	89	21.6	23.7	82.1
Casi siempre	41	10.0	10.9	93.1
Siempre	26	6.3	6.9	100.0
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos 88	37	9.0		
Total	412	100.0		

La reacción de conflicto o tendencia a polemizar o discutir suele interferir en la relación con los compañeros de clase. En la presente investigación este aspecto arrojó los datos que se detallan en la tabla 29, donde los resultados muestran que casi la mitad de los participantes (49.9%) nunca o casi nunca tienden a desarrollar este tipo de síntomas cuando están estresados, mientras que únicamente el 14.1% en manifiesta que es una reacción presente en su vida.

Se considera que lo anteriormente descrito pudiera influir de forma positiva en la manera de interactuar con los compañeros.

Tabla 29 Distribución de frecuencias para el ítem "Conflictos o tendencia a polemizar o discutir"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	90	21.8	24.0	24.0
Casi nunca	97	23.5	25.9	49.9
Rara vez	77	18.7	20.5	70.4
Válidos Algunas veces	58	14.1	15.5	85.9
Casi siempre	38	9.2	10.1	96.0
Siempre	15	3.6	4.0	100.0
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos 88	37	9.0		
Total	412	100.0		

El aislamiento de los demás, sin importar si se trata de compañeros de clase u otras personas del contexto, es una variable que puede interferir en la convivencia del estudiante con otras personas. Esta variable presentó el comportamiento que se observa en la tabla 30.

Tabla 30 Distribución de frecuencias para el ítem "Aislamiento de los demás"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	109	26.5	29.0	29.0
Casi nunca	88	21.4	23.4	52.4
Rara vez	63	15.3	16.8	69.1
Válidos Algunas veces	67	16.3	17.8	87.0
Casi siempre	30	7.3	8.0	94.9
Siempre	19	4.6	5.1	100.0
Total	376	91.3	100.0	
Perdidos 88	36	8.7		
Total	412	100.0		

En esta se percibe que más de la mitad de los estudiantes (52.4%) nunca o casi nunca tiende a aislarse, en tanto que solo un 13.1% toma este tipo de actitudes ante una situación de estrés.

El factor referido al desgano para realizar las labores escolares, habitualmente se toma en cuenta como un aspecto básico para que se presente el fracaso escolar. Los datos obtenidos para este factor son los presentados en la tabla 31, en la que se encuentra que menos del 20% (18.2%) de los participantes dice que casi siempre o siempre se sienten desganados para realizar las actividades escolares. Cerca del 50% (47.2%) indica que rara vez o algunas veces se siente de tal manera, mientras que más del 30% (34.6%) refiere que nunca o casi nunca manifiesta este síntoma de estrés.

Tabla 31 Distribución de frecuencias para el ítem "Desgano para realizar las labores escolares"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	53	12.9	14.2	14.2
Casi nunca	76	18.4	20.4	34.6
Rara vez	76	18.4	20.4	55.0
Válidos Algunas veces	100	24.3	26.8	81.8
Casi siempre	47	11.4	12.6	94.4
Siempre	21	5.1	5.6	100.0
Total	373	90.5	100.0	
Perdidos 88	39	9.5		
Total	412	100.0		

El último síntoma a tomar en cuenta en este apartado es el aumento o reducción del consumo de alimento a causa del estrés, pero muy acorde a la población estudiada. Los resultados para este aspecto se presentan en la tabla 32, en donde es de notarse que la mayoría de los estudiantes nunca padecen de tal reacción, lo que pudiera deberse a que en esta licenciatura aprenden a comer adecuadamente.

Tabla 32 Distribución de frecuencias para el ítem "Aumento o reducción de consumo de alimentos"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	75	18.2	20.0	20.0
Casi nunca	63	15.3	16.8	36.8
Rara vez	66	16.0	17.6	54.4
Válidos Algunas veces	71	17.2	18.9	73.3
Casi siempre	50	12.1	13.3	86.7
Siempre	50	12.1	13.3	100.0
Total	375	91.0	100.0	
Perdidos 88	37	9.0		
Total	412	100.0		

El tercer y último apartado de este capítulo se trata de la dimensión "Estrategias de afrontamiento de los participantes", es decir con qué frecuencia utilizan ciertas estrategias para afrontar el estrés. A continuación, se presentan las tablas.

Tabla 33 Distribución de frecuencias para el ítem "Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	6.3	7.0	7.0
Casi nunca	33	8.0	8.9	15.9
Rara vez	69	16.7	18.6	34.6
Válidos Algunas veces	116	28.2	31.4	65.9
Casi siempre	90	21.8	24.3	90.3
Siempre	36	8.7	9.7	100.0
Total	370	89.8	100.0	
Perdidos 88	42	10.2		
Total	412	100.0		

El primer ítem de esta dimensión trata sobre la habilidad asertiva de los sujetos, tal como defender las preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros, lo que significa que los alumnos pueden defender su punto de vista, pero sin

intentar perjudicar a sus compañeros. El resumen de resultados de dicho ítem se presenta en la tabla 33.

Se puede observar claramente que los estudiantes nunca o casi nunca utilizan esta estrategia para afrontar el estrés, pues el porcentaje arrojado para esta respuesta es bajo (15.9%). Sin embargo, más del 30% (31.4%) manifestó que algunas veces emplea dicha estrategia de afrontamiento

La tabla 34 muestra los datos recabados para la estrategia de afrontamiento de escuchar música o distraerse viendo la televisión.

Tabla 34 Distribución de frecuencias para el ítem "Escuchar música o distraerme viendo televisión"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	11	2.7	3.0	3.0
Casi nunca	23	5.6	6.2	9.2
Rara vez	39	9.5	10.5	19.7
Válidos Algunas veces	97	23.5	26.1	45.8
Casi siempre	114	27.7	30.7	76.5
Siempre	87	21.1	23.5	100.0
Total	371	90.0	100.0	
Perdidos 88	41	10.0		
Total	412	100.0		

Los estudiantes que escuchan música o se distraen viendo la televisión siempre o casi siempre, son más del 50% (54.2%). En el otro extremo se observa que son pocos (9.2%) los que nunca o casi nunca realizan esta actividad.

Concentrarse en resolver la situación que le estresa al estudiante puede considerarse como fundamental para superar tal situación. En esta investigación, los resultados al respecto son detallados en la tabla 35, en cuyos datos se percibe que aproximadamente 1 de cada 2 estudiantes siempre o casi siempre se

concentra en resolver la situación que le preocupa mientras que el 8.9% declara que nunca o casi nunca usa esta estrategia para afrontar su estrés.

Tabla 35 Distribución de frecuencias para el ítem "Concentrarse en resolver la situación que me preocupa"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	14	3.4	3.8	3.8
Casi nunca	19	4.6	5.1	8.9
Rara vez	42	10.2	11.4	20.3
Válidos Algunas veces	107	26.0	28.9	49.2
Casi siempre	119	28.9	32.2	81.4
Siempre	69	16.7	18.6	100.0
Total	370	89.8	100.0	
Perdidos 88	42	10.2		
Total	412	100.0		

Que el estudiante elogie su forma de actuar para enfrentar la situación que le preocupa, pudiera reflejar la autoestima que ha desarrollado. El resumen de las respuestas recabadas en este sentido, es el que se presenta en la tabla 36.

:

Tabla 36 Distribución de frecuencias para el ítem "Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	27	6.6	7.3	7.3
Casi nunca	42	10.2	11.3	18.5
Rara vez	60	14.6	16.1	34.7
Válidos Algunas veces	109	26.5	29.3	64.0
Casi siempre	88	21.4	23.7	87.6
Siempre	46	11.2	12.4	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

De acuerdo a los datos contenidos, es notorio que cerca del 36% de los participantes expresa que siempre o casi siempre se “echan porras”, aunque un porcentaje de más del 50% dice que rara vez o algunas veces se autoelogia

El siguiente ítem del cuestionario trata sobre utilizar la religiosidad en momentos de estrés. Los resultados se presentan en la tabla 37.

Un poco más de la cuarta parte de los estudiantes declara que nunca hace oración o asiste a misa buscando controlar una situación de estrés, sumando el 26.7 % de los participantes quienes optaron por esta respuesta.

Tabla 37 Distribución de frecuencias para el ítem "La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	99	24.0	26.7	26.7
Casi nunca	60	14.6	16.2	42.9
Rara vez	49	11.9	13.2	56.1
Válidos Algunas veces	73	17.7	19.7	75.7
Casi siempre	42	10.2	11.3	87.1
Siempre	48	11.7	12.9	100.0
Total	371	90.0	100.0	
Perdidos 88	41	10.0		
Total	412	100.0		

Un ítem más respecto al afrontamiento, refiere al hecho de buscar información sobre la situación que preocupa al estudiante como otra manera de resolver el estrés que trae consigo.

En el caso de los participantes de la carrera en nutrición, la respuesta que dieron la pregunta relacionada con esta estrategia, de acuerdo al contenido de la tabla 38, permite observar que más del 40% (41.4%) de los estudiantes manifiesta que rara vez o algunas veces busca información sobre la situación que lo estresa,

lo que quiere decir que 4 de cada 10 participantes emplean esta estrategia de afrontamiento ante el trance estresante.

Tabla 38 Distribución de frecuencias para el ítem "Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	37	9.0	9.9	9.9
Casi nunca	49	11.9	13.2	23.1
Rara vez	49	11.9	13.2	36.3
Válidos Algunas veces	105	25.5	28.2	64.5
Casi siempre	82	19.9	22.0	86.6
Siempre	50	12.1	13.4	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

Sin lugar a dudas el apoyo familiar y de amigos es un aspecto que se puede considerar como fundamental para poder superar una situación preocupante. La tabla 39 muestra la frecuencia con que los estudiantes solicitan el apoyo familiar y de amistades ante las circunstancias que le producen estrés:

Tabla 39 Distribución de frecuencias para el ítem "Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	45	10.9	12.2	12.2
Casi nunca	51	12.4	13.8	26.0
Rara vez	68	16.5	18.4	44.4
Válidos Algunas veces	74	18.0	20.1	64.5
Casi siempre	85	20.6	23.0	87.5
Siempre	46	11.2	12.5	100.0
Total	369	89.6	100.0	
Perdidos 88	43	10.4		
Total	412	100.0		

Al contemplar los resultados del análisis de los datos obtenidos en este ítem, se encuentra que el 26% de los estudiantes declara que nunca o casi nunca piden apoyo familiar o de amigos cuando se encuentran estresados. No obstante, el 35.5% suele hacerlo, siempre o casi siempre, para poder afrontar una situación de angustia o ansiedad.

Por otra parte, los datos recabados al preguntar sobre la frecuencia de la verbalización o plática de la situación estresante, indirectamente proporcionan información sobre la habilidad de comunicación del estudiante.

En el caso de los aprendices de la licenciatura en nutrición, los resultados en este tenor, se presentan en la tabla 40, donde es visible que únicamente el 9.1% de los estudiantes manifiesta siempre platicar con alguien sobre la situación que le estresa. Es un poco más alto el porcentaje que respondió casi siempre (27.1%) en tanto que que la suma de las respuestas que corresponden a la frecuencia de nunca y casi nunca, corresponde al 26.9%:

Tabla 40 Distribución de frecuencias del ítem "Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa)"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	44	10.7	11.8	11.8
Casi nunca	56	13.6	15.1	26.9
Rara vez	73	17.7	19.6	46.5
Válidos Algunas veces	98	23.8	26.3	72.8
Casi siempre	67	16.3	18.0	90.9
Siempre	34	8.3	9.1	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

Establecer soluciones concretas para resolver la situación que preocupa al estudiante, pudiera resultar una estrategia viable y así superar el estrés. Resultado de preguntar a los estudiantes en este sentido, son los datos mostrados en la tabla 41. Al revisar su contenido, se encuentra que alrededor del 15% de los participantes nunca o casi nunca utiliza esta estrategia para resolver la situación estresante pero el 45% reporta que sí lo hace siempre o casi siempre, lo que indica que la mayoría de ellos pueden superar el estrés mediante esta técnica de afrontamiento.

Tabla 41 Distribución de frecuencias para el ítem "Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	19	4.6	5.1	5.1
Casi nunca	35	8.5	9.4	14.6
Rara vez	50	12.1	13.5	28.0
Válidos Algunas veces	100	24.3	27.0	55.0
Casi siempre	101	24.5	27.2	82.2
Siempre	66	16.0	17.8	100.0
Total	371	90.0	100.0	
Perdidos 88	41	10.0		
Total	412	100.0		

Analizar lo positivo y lo negativo de las soluciones pensadas para resolver la situación que preocupa al estudiante, permite sopesar las consecuencias y/o resultados de la misma, asumiendo la solución considerada como más viable para superar la angustia que le provoca. La frecuencia obtenida para esta estrategia se reporta en la tabla 42.

Los resultados para esta variable pueden considerarse como positivos, ya que solo el 11.3% declara que nunca o casi nunca analiza lo positivo o negativo de

la solución pensada para aclarar la situación estresante y más del 50% (52.1%) expresa que siempre o casi siempre lo hace, lo que indica que aproximadamente uno de cada dos estudiantes afronta los problemas de esta manera.

Tabla 42 Distribución de frecuencias para el ítem "Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	14	3.4	3.8	3.8
Casi nunca	28	6.8	7.5	11.3
Rara vez	47	11.4	12.6	23.9
Válidos Algunas veces	89	21.6	23.9	47.8
Casi siempre	108	26.2	29.0	76.9
Siempre	86	20.9	23.1	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

La estrategia denominada “mantener el control sobre las emociones para que no afecte lo que me estresa”, nos habla de la estabilidad emocional del estudiante. Para esta variable, los resultados se registraron en la tabla 43:

Tabla 43 Distribución de frecuencias para el ítem "Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	16	3.9	4.3	4.3
Casi nunca	37	9.0	10.0	14.3
Rara vez	52	12.6	14.0	28.3
Válidos Algunas veces	125	30.3	33.7	62.0
Casi siempre	93	22.6	25.1	87.1
Siempre	48	11.7	12.9	100.0
Total	371	90.0	100.0	
Perdidos 88	41	10.0		
Total	412	100.0		

En cuanto a esta estrategia, se observa como la minoría de los estudiantes, con un porcentaje de 4.3%, nunca logra mantener el control sobre sus emociones para que no le afecte lo que le preocupa, lo que quiere decir que el resto, mínimo alguna vez ha logrado estar bajo control ante una preocupación.

Mientras tanto, la tabla 44 muestra la frecuencia de los participantes al cuestionarlos sobre el recordar situaciones similares causantes de estrés ocurridas anteriormente y cómo es que las solucionaron.

Entre los datos contenidos, se destaca que casi el 45% de los estudiantes afirma que siempre o casi siempre utilizan esta estrategia de afrontamiento; estos resultados se pueden mostrar como positivos pues solamente el 13.4% no recuerda situaciones anteriores que le causaron estrés, para pensar en cómo las resolvió y afrontar la nueva.

Tabla 44 Distribución de frecuencias para el ítem "Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	19	4.6	5.1	5.1
Casi nunca	31	7.5	8.3	13.4
Rara vez	49	11.9	13.2	26.6
Válidos Algunas veces	107	26.0	28.8	55.4
Casi siempre	105	25.5	28.2	83.6
Siempre	61	14.8	16.4	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

En otro ítem, al preguntar a los participantes sobre la frecuencia de salir a caminar o realizar algún deporte cuando se sienten estresados, arrojó los resultados observables en la tabla 45:

Tabla 45 Distribución de frecuencias para el ítem "Salir a caminar o hacer algún deporte"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	21	5.1	5.6	5.6
Casi nunca	38	9.2	10.2	15.9
Rara vez	55	13.3	14.8	30.6
Válidos Algunas veces	92	22.3	24.7	55.4
Casi siempre	73	17.7	19.6	75.0
Siempre	93	22.6	25.0	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

La mayoría de los estudiantes optan siempre por esta estrategia de afrontamiento ante el estrés, ya que el porcentaje más alto lo obtuvo esta respuesta con un 25%. Aunque es importante mencionar que un porcentaje muy similar de 24.7% fue de participantes que respondieron que algunas veces salen a caminar o hacen algún deporte.

Por otro lado, el hecho de que los estudiantes elaboren un plan para enfrentar lo que les estresa y ejecutar esas tareas, obtuvo la siguiente frecuencia, observada en la tabla 46.

En los resultados que se registran en esta tabla (46) destaca el hecho de que alrededor del 50% de los encuestados reporta que rara vez o algunas veces elaboran un plan para enfrentar lo que les preocupa, por lo que se pudiera decir que dicha estrategia se utiliza con una frecuencia media.

Tabla 46 Distribución de frecuencias para el ítem "Realizar un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	6.3	7.0	7.0
Casi nunca	41	10.0	11.1	18.1
Rara vez	65	15.8	17.6	35.7
Válidos Algunas veces	116	28.2	31.4	67.0
Casi siempre	73	17.7	19.7	86.8
Siempre	49	11.9	13.2	100.0
Total	370	89.8	100.0	
Perdidos 88	42	10.2		
Total	412	100.0		

Por último, el cuestionario refiere a la frecuencia de fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación estresante, de lo cual se recabaron los datos de la tabla 47:

Tabla 47 Distribución de frecuencias para el ítem "Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	23	5.6	6.2	6.2
Casi nunca	21	5.1	5.6	11.8
Rara vez	48	11.7	12.9	24.7
Válidos Algunas veces	98	23.8	26.3	51.1
Casi siempre	98	23.8	26.3	77.4
Siempre	83	20.1	22.3	99.7
8	1	.2	.3	100.0
Total	372	90.3	100.0	
Perdidos 88	40	9.7		
Total	412	100.0		

La frecuencia reportada por los estudiantes respecto de obtener lo positivo de la situación que preocupa se muestra positiva, puesto que casi el 50% (48.6%)

de los estudiantes respondieron que siempre o casi siempre afrontan de esta manera el estrés.

Análisis descriptivo y resultado general de la variable estrés

A continuación, se muestra la tabla 48 que indica el porcentaje de los participantes que presentan estrés.

Tabla 48 Distribución de frecuencias para el ítem "Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	371	90.0	90.5	90.5
Válidos No	39	9.5	9.5	100.0
Total	410	99.5	100.0	
Perdidos 88	2	.5		
Total	412	100.0		

Se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes reporta que durante el semestre han tenido preocupación o nerviosismo, reflejándose en valores más altos al 90% en las respuestas afirmativas.

Como ya se mencionó, son muchos los participantes que presentan estrés, ahora bien, es necesario conocer el nivel del mismo, por lo que en la tabla 49 se presentan estos resultados, las posibles respuestas van del 1 al 5, donde 1 es poco y 5 es mucho.

El número con mayor porcentaje es el 3, lo que significa que la mayoría de los estudiantes tienen durante el transcurso del semestre un nivel de estrés medio

Tabla 49 Distribución de frecuencia para el ítem "utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	4.9	5.4	5.4
2	43	10.4	11.6	17.0
3	147	35.7	39.6	56.6
Válidos 4	113	27.4	30.5	87.1
5	48	11.7	12.9	100.0
Total	371	90.0	100.0	
Perdidos 88	41	10.0		
Total	412	100.0		

Las siguientes tablas muestran la media aritmética (promedio) y la desviación estándar para las tres dimensiones de la variable estrés, que mencionadas con anterioridad son: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

En referencia a la primera dimensión, en la tabla 50 se muestra el resumen de las respuestas para cada pregunta correspondiente a los estresores:

Como se observa, los estresores que resultaron con mayor promedio son los que se refieren a “la realización de un examen”, “la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días” y “tener el tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as”, con 3.73, 3.18 y 3.12 respectivamente.

Esto indica que los estudiantes de nutrición se estresan más cuando se les aplica un examen, pues como ya se mencionó, para la evaluación, a este aspecto es al que se le da más valor.

Tabla 50 Estadísticos descriptivos para la dimensión de estresores

Estresores	Media	Desv. típ.
<i>La competencia con mis compañeros del grupo</i>	1.61	1.367
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	3.18	1.152
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	2.34	1.324
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc)	2.60	1.209
El nivel de exigencia de mis profesores/as	2.66	1.212
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc)	2.56	1.234
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	2.52	1.398
<i>Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc)</i>	2.33	1.427
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	3.12	1.378
La realización de un examen	3.73	1.284
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	3.07	1.560
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	2.52	1.399
<i>Que mis profesores/as estén mal preparados</i>	2.33	1.603
Asistir a clases aburridas o monótonas	2.59	1.621
No entender los temas que se abordan en la clase	2.81	1.445

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

Los participantes también se estresan por la sobrecarga de tareas y trabajos escolares ya que, como mínimo en su carga horaria, son cuatro unidades de aprendizaje, considerando que es muy probable que se sienten presionados porque en todas se les encargan tareas y trabajos diariamente.

En cuanto se refiere a la variable tener el tiempo limitado para realizar el trabajo que encargan los/las profesores/as, se estima que está aunado al estresor anterior, sobre todo si las clases de ciertas unidades de aprendizaje son programadas diariamente, lo que indica que, muchas veces, los trabajos se tendrán que hacer de un día para otro.

Por otro lado, la competencia con los compañeros del grupo (1.61), la participación en clase (2.33) y que los/as profesores/as estén mal preparados (2.33), son los estresores con más bajo promedio de esta dimensión.

En el primero de estos aspectos, la competencia con los compañeros del grupo, se puede interpretar como el nivel de seguridad que tiene cada estudiante en sí mismo y, por consiguiente, entender también la posible necesidad que tienen algunos estudiantes de estar en una frecuente disputa, aun cuando sea de modo tácito, al medirse académicamente con sus compañeros.

En cuanto a la participación en clase, del análisis de la información se desprende que los alumnos no se sienten muy estresados pues, al contrario que con el examen, este aspecto es uno de los que menos se evalúa en las unidades de aprendizaje.

El tercer estresor con promedio bajo, referente a la variable que los/as profesores/as estén mal preparados, indica que los estudiantes no se preocupan por la poca o escasa preparación de los profesores, ya que el plan de estudios en la facultad es por competencias y los estudiantes se confieren a ellos mismos la responsabilidad de su aprendizaje.

Pasando, en este momento al análisis de la siguiente dimensión, que corresponde a los síntomas ocasionados por el estrés, se presentan los datos en la tabla 51:

Tabla 51 Estadísticos descriptivos para la dimensión de síntomas

Síntomas	Media	Desv. Típ.
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	2.40	1.554
Fatiga crónica (cansancio permanente)	2.64	1.506
Dolor de cabeza o migraña	2.40	1.565
<i>Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea</i>	<i>1.76</i>	<i>1.504</i>
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc	1.94	1.685
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	2.76	1.636
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	2.73	1.523
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	2.12	1.504
Ansiedad, angustia o desesperación	2.54	1.491
Problemas de concentración	2.74	1.368
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	2.06	1.520
<i>Conflictos o tendencia a polemizar o discutir</i>	<i>1.74</i>	<i>1.441</i>
<i>Aislamiento de los demás</i>	<i>1.68</i>	<i>1.499</i>
Desgano para realizar las labores escolares	2.20	1.420
Aumento o reducción de consumo de alimentos	2.29	1.678

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

En de esta dimensión destacan, por su promedio más bajo, los síntomas que remiten al nivel de “aislamiento de los demás”, “conflictos o tendencia a polemizar o discutir” y “problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea”, con 1.68, 1.71 y 1.76 puntos respectivamente.

Respecto del aislamiento de los demás, el resultado indica que este refiere la reacción que menos llevan a cabo los alumnos cuando se encuentran estresados. Este síntoma es seguido de los conflictos o tendencia a polemizar o discutir, tal vez debido a que la facultad cuenta con un departamento de psicopedagogía, el cual ayuda a los estudiantes cuando se encuentran sumergidos en dificultades, siempre que acuden al servicio. Finalmente, los problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, no suceden con mucha frecuencia en los participantes, ya que se puede pensar que debido a la licenciatura cursada los estudiantes tienen más control sobre su alimentación.

En sentido opuesto, los síntomas debido al estrés como lo son la somnolencia o mayor necesidad de dormir, problemas de concentración e inquietud, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.76, 2.74 y 2.73 puntos, respectivamente.

Analizando el síntoma con mayor promedio, la somnolencia o mayor necesidad de dormir, puede indicar que a raíz de este se derivan otras reacciones en los estudiantes o que tiene relación directa con otros síntomas, como son los problemas de concentración, que ocupa el segundo lugar en cuanto a mayor promedio cuando los estudiantes se sienten estresados, pues si un estudiante sufre del primer síntoma, difícilmente logrará concentrarse en clase.

Referente a la incapacidad para relajarse y estar tranquilo, se refiere a la inquietud que sienten los estudiantes cuando hay algo que los preocupa o estresa, lo que significa que si están intranquilos durante las horas de clase será complicado que presten atención a las mismas.

Tabla 52 Estadísticos descriptivos para la dimensión de estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Media	Desv. Típ.
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	2.86	1.339
Escuchar música o distraerme viendo televisión	3.46	1.288
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	3.36	1.264
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)	2.88	1.410
<i>La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)</i>	2.12	1.743
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa	2.80	1.509
<i>Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos</i>	2.65	1.565
<i>Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa)</i>	2.51	1.475
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	3.15	1.393
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	3.36	1.362
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	3.04	1.303
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	3.16	1.357
Salir a caminar o hacer algún deporte	3.17	1.495
Realizar un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	2.85	1.401
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa	3.30	1.434

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

Cerrando este rubro de la interpretación de los resultados, la tercera y última dimensión, alude a las estrategias de afrontamiento ante el estrés. Los resultados para esta se detallan en la tabla 52.

Los tres aspectos que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión corresponden a “escuchar música o distraerme viendo televisión”, con 3.46 puntos; “concentrarse en resolver la situación que me preocupa”, con 3.36 puntos y “analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa”, con 3.36 puntos.

Que los estudiantes, cuando están estresados, opten por afrontar esa angustia escuchando música o viendo la televisión, refleja que tratan de evadir la situación antes que solucionarla.

La segunda estrategia de afrontamiento con mayor puntuación es aquella en la que los alumnos precisamente refieren cuando responden que se concentran en resolver la situación que los estresa, indica que, si se soluciona el asunto, desaparece el estrés. Aunado a esto, se encuentra otra táctica de afrontamiento, que obtiene también uno de los mayores promedios en este reporte, y alude a que los participantes analizan tanto lo bueno como lo malo de las soluciones pensadas, sopesándolas para resolver la situación que les preocupa, pues al pensar en solucionar la situación estresante tienen que hacerlo positivamente buscando hacer lo que más les convenga en ese momento.

En el lado opuesto, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la religiosidad, ventilación y confidencias y solicitar el apoyo de la familia o amigos con un puntaje de 2.12, 2.51 y 2.65, respectivamente.

La estrategia de afrontamiento menos usada por los estudiantes es hacer oraciones o asistir a misa, lo que pudiera indicar que la religión no influye mucho en la vida de los estudiantes, al menos en el aspecto académico.

Mientras tanto, la segunda estrategia de afrontamiento con promedio más bajo, sobre la verbalización o plática de la situación estresante, señala que los alumnos no tienen una buena comunicación con otras personas de su entorno cercano, para poder platicar lo que les preocupa.

El tercer elemento que se reporta con un menor promedio, sugiere que solicitar el apoyo de familiares y amigos, está ligado a la estrategia de afrontamiento anterior, ya que se entiende, que si el alumno no es capaz de platicar la situación que le estresa, mucho menos lo será de pedir ayuda para resolver, pues el hecho de hacerlo implica que se platique sobre la circunstancia preocupante.

En la tabla 53 se muestran los resultados descriptivos para el promedio de los estadísticos descriptivos, donde se obtuvo una media de 8.54, lo cual indica un rendimiento académico medio, tomando en cuenta que 6 y 7 corresponden a bajo, 8 y 9 a medio y 10 a alto; también se puede observar una desviación típica de 0.59 y un mínimo promedio de 6 y un máximo de 10.

Tabla 53 Estadísticos descriptivos para el promedio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Promedio (ultimo)	359	6.00	10.00	8.5427	.59611
N válido (según lista)	359				

Análisis correlacional

La información contenida en este apartado se refiere al análisis correlacional entre el estrés y el rendimiento académico. El factor de decisión para determinar si existe o no una relación significativa entre las variables será $p < 0.05$.

Las tablas números 54, 55 y 56 corresponden a la relación entre los indicadores de las tres dimensiones del estrés y el rendimiento académico, considerando, para estudiantes que cursan del segundo al octavo semestre, el promedio obtenido por los alumnos en el semestre anterior mientras que, para quienes estudian el primer semestre, se ha tenido en cuenta el promedio logrado en el bachillerato.

En la dimensión estresores, en el ítem “que mis profesores estén mal preparados”, se presenta una relación positiva con un valor r de .117 con un nivel de significancia menor a .05, lo que quiere decir que conforme aumenta el promedio de los estudiantes, aumenta su estrés por que los profesores estén mal preparados (tabla 54).

En el caso de la dimensión de los síntomas se muestra, con relación a la variable de “promedio”, que no hay ningún ítem con un nivel de significación estadística menor a .05 lo que significa que no existe relación en cuanto a los síntomas que padecen los estudiantes por estrés y el promedio que obtienen (tabla 55).

Tabla 54 Correlación de Pearson para las variables "estresores" y "promedio"

Estresores		Promedio (Último)
La competencia con mis compañeros del grupo	Correlación de Pearson	.023
	Sig. (bilateral)	.672
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	Correlación de Pearson	.038
	Sig. (bilateral)	.480
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	Correlación de Pearson	.019
	Sig. (bilateral)	.727
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc)	Correlación de Pearson	.012
	Sig. (bilateral)	.820
El nivel de exigencia de mis profesores/as	Correlación de Pearson	-.013
	Sig. (bilateral)	.807
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc)	Correlación de Pearson	.032
	Sig. (bilateral)	.559
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	Correlación de Pearson	-.040
	Sig. (bilateral)	.455
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc)	Correlación de Pearson	-.043
	Sig. (bilateral)	.429
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	Correlación de Pearson	.042
	Sig. (bilateral)	.436
La realización de un examen	Correlación de Pearson	.012
	Sig. (bilateral)	.830
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	Correlación de Pearson	-.099
	Sig. (bilateral)	.065
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	Correlación de Pearson	-.010
	Sig. (bilateral)	.858
Que mis profesores/as estén mal preparados	Correlación de Pearson	.117*
	Sig. (bilateral)	.030
Asistir a clases aburridas o monótonas	Correlación de Pearson	-.003
	Sig. (bilateral)	.955
No entender los temas que se abordan en la clase	Correlación de Pearson	.039
	Sig. (bilateral)	.469

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 55 Correlación de Pearson para las variables "síntomas" y "promedio"

Síntomas		Promedio (Último)
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	Correlación de Pearson	.035
	Sig. (bilateral)	.510
Fatiga crónica (cansancio permanente)	Correlación de Pearson	.091
	Sig. (bilateral)	.089
Dolor de cabeza o migraña	Correlación de Pearson	-.003
	Sig. (bilateral)	.951
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	Correlación de Pearson	.079
	Sig. (bilateral)	.142
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc	Correlación de Pearson	-.041
	Sig. (bilateral)	.449
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	Correlación de Pearson	.000
	Sig. (bilateral)	.997
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	Correlación de Pearson	.066
	Sig. (bilateral)	.223
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	Correlación de Pearson	-.084
	Sig. (bilateral)	.117
Ansiedad, angustia o desesperación	Correlación de Pearson	-.068
	Sig. (bilateral)	.210
Problemas de concentración	Correlación de Pearson	-.045
	Sig. (bilateral)	.405
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	Correlación de Pearson	.003
	Sig. (bilateral)	.954
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	Correlación de Pearson	-.025
	Sig. (bilateral)	.644
Aislamiento de los demás	Correlación de Pearson	-.016
	Sig. (bilateral)	.770
Desgano para realizar las labores escolares	Correlación de Pearson	-.031
	Sig. (bilateral)	.569
Aumento o reducción de consumo de alimentos	Correlación de Pearson	.043
	Sig. (bilateral)	.421

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 56 Correlación de Pearson para las variables "estrategias de afrontamiento" y "promedio"

Estrategias de afrontamiento		Promedio (Último)
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.125* .020
Escuchar música o distraerme viendo televisión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.023 .666
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.130* .016
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.052 .330
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.009 .867
Busqueda de información sobre la situación que me preocupa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.053 .327
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.030 .577
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que me preocupa)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.072 .183
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.182** .001
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.110* .040
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.094 .081
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.078 .147
Salir a caminar o hacer algún deporte	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.071 .188
Realizar un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.101 .061
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.041 .443

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la dimensión estrategias de afrontamiento se presentan con un nivel de significación menor a .05 los ítems referentes a habilidad asertiva, concentrarse en resolver la situación preocupante, establecer soluciones concretas para resolver la situación que preocupa y analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación preocupante; estas relaciones positivas, se presentan con un valor r de .125, .130, .182, .110, respectivamente, lo que indica que a mayor promedio aumenta el uso de estas estrategias de afrontamiento. Cabe destacar que todas estrategias van encaminadas hacia resolver la situación estresante y no a evadirla.

CONCLUSIONES

El conocimiento del estrés en los estudiantes de educación superior en el contexto académico debería ser considerado un factor importante en las instituciones educativas, con el propósito de elaborar planes que coadyuven a aminorar los niveles del mismo.

Como objetivos primordiales de esta investigación se tienen conocer el nivel de estrés académico, el nivel de rendimiento académico, así como constituir si hay o no relación entre estas variables.

Para investigar el estrés académico presente en los estudiantes se aplicó el Inventario SISCO (Barraza, 2016), el cual para conocer sobre el rendimiento académico se le agrego un ítem de “último promedio”, en donde se tomó como base el promedio obtenido del semestre anterior para los estudiantes de segundo semestre en adelante y el promedio general de bachillerato para los estudiantes de primer semestre.

Respecto al estrés académico, primeramente y ante la presencia del mismo durante el semestre, la gran mayoría de los estudiantes respondió de manera afirmativa, situándose el mayor porcentaje en el nivel 3 de estrés académico, correspondiente a un nivel medio; datos que proporciona la respuesta a la primera pregunta de esta investigación.

En este mismo sentido sobresalen las causas de mayor estrés en los estudiantes: la realización de un examen, exponer temas ante los compañeros de grupo, tener el tiempo limitado para hacer los trabajos que encargan los

profesores, asistir a clases aburridas o monótonas y no entender los temas que se abordan en clase.

Por el contrario, entre los estresores con menos porcentaje se encuentran: la competencia con los compañeros y que los profesores estén mal preparados.

En lo que concierne al rendimiento académico (segunda pregunta de investigación), se tiene en el último promedio una media de 8.54 correspondiente a un nivel medio.

Referente a la tercera pregunta que encamina este estudio (¿Cuál es la relación entre el estrés y el rendimiento académico en los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango?), se concluye en la primera dimensión de los estresores que, conforme aumenta el promedio de los estudiantes, aumenta su estrés porque los profesores estén mal preparados; en cuanto a los síntomas causantes de estrés, no hay ninguna relación con el rendimiento académico; y en la tercera y última dimensión que son las estrategias de afrontamiento, resultó que a mayor promedio, aumenta la habilidad asertiva, el concentrarse en resolver la situación preocupante, establecer soluciones concretas para resolver la situación estresante y analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que preocupa.

En resumen, los estudiantes de nutrición presentan un nivel medio de estrés académico, un nivel medio de rendimiento académico, y de forma general no hay relación entre el estrés y el rendimiento académico, salvo con uno de los estresores (profesores mal preparados) y algunas estrategias de afrontamiento (la habilidad asertiva, el concentrarse en resolver la situación preocupante, establecer

soluciones concretas para resolver la situación estresante y analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que preocupa). Posiblemente este estresor sí resultó significativo debido a que entre más promedio tienen los estudiantes, mayor también es su exigencia hacia con los profesores, lo que va enlazado con las estrategias de afrontamiento por las que optan, pues a un mayor promedio, pudiera ser que se sienten más seguros de poder resolver la situación estresante.

De todos los resultados anteriores, algunos coinciden con los ya expuestos por ciertos autores; en este sentido, Barraza (2012) indica que hay una elevada incidencia de estrés por la realización de un examen; Domínguez, et al., 2015 refiere que el estrés no afecta de manera significativa el rendimiento académico, sin embargo, este interfiere en algunas de las actividades académicas realizadas por los discentes.

La presente investigación puede servir como principio para futuras investigaciones sobre la relación del estrés y el rendimiento académico en la FAMEN, pero tomando en cuenta no solo a los estudiantes de nutrición, sino también a los estudiantes de medicina, de modo que los resultados puedan mostrar un panorama al respecto, atendiendo ambas carreras y, por supuesto, la facultad.

REFERENCIAS

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nives, Z. (abril-junio de 2015). Estrés académico. *Edumecentro* , 163-178.
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C., & Zuñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19 (1), 21-35.
- Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picaso, F., Ramírez, J., y otros. (2011). *Metodología de la investigación en las Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de Republica.
- Andrade, L. (junio de 2015). Conflicto y enriquecimiento trabajo-familia: estrés en obreros que retoman sus estudios. 52-53.
- Aúcar, J. (s.f.). Bruxismo y estrés académico en estudiantes de primer año de estomatología. 1-11.
- Barraza, A. (Septiembre de 2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *INED* , 15-20.
- Barraza, A. El campo de estudio del estrés: del programa de investigación estímulo-respuesta al programa de investigación persona-entorno. *Revista internacional de psicología*, 8 (2), 1-30.
- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Investigación educativa duranguense*, 6 (12), 22-29.

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electronica de psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *INED*, 2 (7), 48-65.
- Barrza, A., Martínez, J., Silva, J., Camargo, E., & Antuna, R. (2011). Estresores académicos y género. Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión educativa IUNAES*, 5 (12), 33-43.
- Barzallo, J., & Moscoso, C. (2015). Prevalencia de estrés académico, factores de riesgo y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de medicina de la universidad de Cuenca en el 2015. 24-30.
- Bedoya-Lau, F., Matos, L., & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77 (4), 262-270.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ARFO.
- Bustos, J., & Gumbaña, D. (Octubre de 2015). Determinar el nivel de estrés en las estudiantes de enfermería durante el internado rotativo integral. Hospital Vicente Corral Moscoso. 25-27.
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., & Osika, W. (2014). Psychometric Properties of the Spanish Language Version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27 (1), 81-89.
- Cardona, C. (2015). Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios. 41-49.

- Casuso, M. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. 16-29.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cordova, D., & Irigoyen, E. (2015). Estrés y su asociación en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina desde primero a octavo nivel de la puce, sede Quito en el eriodo correspondiente de enero a mayo 2015. 8-44.
- Correa, F. (2015). Estres académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Valejo, de Piura 2013. *Revista cuerpo médico* , 80-84.
- Domínguez, R., Guerrero, G., & Domínguez, J. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes univesrsitarios. *Educación y ciencia*, 4 (43), 31-40.
- Duarte, E., & Fernández, E. Relación entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Alternativas cubanas en psicología*, 3 (8), 79-89.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental, y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universistas Psichologica*, 7 (3), 739-751.
- Flores, R., & Fajardo, J. (2010). Estrés e inteligencia emocional. 18-35.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.

- González, M., & González, S. (2012). Estrés académico en el nivel medio superior. *En ciencias sociales y humanidades apoyadas por tecnologías*, 1 (2), 29-63.
- Hernández, C. (Enero de 2014). Relación entre los estresores académicos, ansiedad social y estilos de afrontamiento en estudiantes de una facultad de psicología.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- López, R. (Octubre de 2010). Propuesta de intervención educativa para grupos vulnerables por estrés académico y emocional. 33-37.
- Marín, M., Alvarez, C., Lizalde, A., Anguiano, A., & Lemus, B. (junio de 2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* .
- Martín, M., Trujillo, F., & Moreno, N. (Junio de 2013). Estudio y evaluación del estrés académico en estudiantes de grado de ingenierías industriales en la universidad de Málaga. *Revista educativa hekademos* , 55-63.
- Nieves, Z., Otero, I., Mabiala, C., & Uola, H. (2014). Principales manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad "Onze de novembro" Cabinada, Angola. *Revista Psicoespacios*, 8 (12), 402-420.
- Ortiz, S., Tafoya, S., Farfán, A., & Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Med*, 21 (1), 29-37.

- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28 (1), 89-96.
- Porras, W., Araya, M., & Fallas, L. (2014). de orientación. *Gestión de la educación*, 4 (2), 131-149.
- Puecas, P., Catro, B., Callirgos, C., Failoc, V., & Díaz, C. (2011). Factores asociados al nivel de estrés previo un examen en estudiantes de educación secundaria en cuatro instituciones educativas. . *Cuerpo medico* , 88-93.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chavés, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21 (1), 31-37.
- Román, C., Hernández, Y., & Ortiz, F. (2010). La evaluación del aprendizaje como evento estresor mayor del proceso enseñanza aprendizaje en una universidad médica. *Panorama Cuba y salud*, 5 (1), 22-28.
- Salinas, S., Pérez, J., & Castro, E. (2015). Efecto del programa "muévete por tu salud" sobre la composición corporal, presión arterial, calidad de sueño, y estrés académico en estudiantes residentes de una universidad privada confesional. *Apuntes universitarios*, 6 (1), 33-45.
- Sánchez, P. (s.f.). Cómo afrontar el estrés docente.
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-179.

Tessa, R. (Abril de 2015). Factores estresores percibidos por los estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad Católica de Uruguay en la práctica clínica. *Colombiana enfermería* , 27-34.

ANEXOS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

El presente cuestionario tiene como objetivo central identificar el nivel de estrés académico en los destinatarios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para el estudio. La información que se proporcione será totalmente confidencial y sólo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria y usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

DATOS GENERALES

a) Sexo

Hombre

Mujer

b) Edad (años cumplidos) _____

c) Semestre: _____

d) Escuela de Procedencia: _____

SEGUNDA SECCIÓN: ESTRÉS ACADÉMICO

Instrucciones: Señale con una X lo respuesta que refleje su situación personal.

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 esos 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)						
Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
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. Responde, encerrando en un círculo, ¿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						

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

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
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 solucione						
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						

Promedio (último): _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



**EN ESTE LIBRO SE PRESENTA UNA
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA DE
CORTE CORRELACIONAL QUE INDAGA
LA RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS Y EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ALUMNOS DE UNA LICENCIATURA EN
NUTRICIÓN**