



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad

“TERESA DE ÁVILA”

ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE PARANÁ

Trabajo Final de Licenciatura
presentado en cumplimiento parcial
de los requisitos para acceder al título de
Licenciada en Psicología

Por:

Kloster Kantlen Gretel Eugenia; Perrotta Fátima Daniela

Directora:

Lic. Tortul, María Candela

Co-Director:

Mag. Sione, César

Paraná, Septiembre de 2019

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS.....	v
LISTA DE TABLAS.....	vi
RECONOCIMIENTOS.....	xiii
RESUMEN	ix
CAPÍTULO I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del Problema.....	1
1.2. Formulación del Problema.....	4
1.3. Objetivos.....	4
1.3.1. Objetivo General.....	4
1.3.2. Objetivos Específicos.....	4
1.4. Hipótesis.....	5
CAPÍTULO II.....	6
MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. Estado del Arte.....	6
2.2. Encuadre Teórico.....	14
2.2.1. Estrés Académico.....	14
2.2.1.1. Antecedentes.....	14
2.2.1.2. Conceptualización de estrés.....	15
2.2.1.2.1. Teoría Fisiológica del estrés.....	17
2.2.1.2.2. Teoría Psicológica del estrés.....	18
2.2.1.2.3. Tipos de estrés.....	19
2.2.2. Conceptualización de Estrés Académico.....	20
2.2.2.1. Modelo Sistémico-Cognoscitivista del estrés académico.....	22
2.2.2.2. Síntomas del estrés académico.....	25
2.2.2.3. Causas asociadas al estrés académico.....	26
2.2.3. Afrontamiento del Estrés.....	28
CAPÍTULO III.....	31
METODOLOGÍA.....	31
3.1. Tipo de Investigación.....	31
3.2. Muestra.....	31
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	37
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos.....	39
3.5. Procedimientos de Análisis de Datos.....	40
CAPÍTULO IV.....	41
RESULTADOS.....	41
4.1. Nivel y síntomas de estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.....	41
4.2. Principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes.....	49

4.3. Diferencias en el nivel de estrés académico entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años.....	50
4.4. Estrategias de afrontamiento predominantes ante el Estrésacadémic.....	51
4.5. Diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años.....	53
CAPÍTULO V.....	55
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES.....	55
5.1. Discusión.....	55
5.2. Conclusiones.....	59
5.3. Recomendaciones.....	61
5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	61
5.3.2. Recomendaciones para la práctica profesional.....	62
5.4. Limitaciones.....	62
ANEXOS.....	64
A. INSTRUMENTO ADMINISTRADO.....	64
B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO.....	69
C. SALIDAS ESTADÍSTICAS.....	72
LISTA DE REFERENCIAS.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación del modelo sistémico cognositivista para el estudio del estrés académico.....	24
Figura 2. Distribución de la muestra según sexo de los estudiantes universitarios.....	33
Figura 3. Distribución de la muestra según estado civil de los estudiantes universitarios.....	34
Figura 4. Distribución de la muestra según la ocupación de los estudiantes universitarios.....	34
Figura 5. Distribución de la muestra según nivel socioeconómico de los estudiantes universitarios.....	35
Figura 6. Distribución de la muestra según el año/curso de los estudiantes universitarios.....	36
Figura 7. Distribución de la muestra según la autodefinición como estudiantes universitarios.....	37
Figura 8. Índice del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	41
Figura 9. Intensidad de la preocupación o nerviosismo experimentada por los estudiantes universitarios.....	42
Figura 10. Síntomas del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	45
Figura 11. Principales estresores asociados a la actividad académica en los estudiantes universitarios.....	50
Figura 12. Estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios.....	53
Figura 13. Comparación de utilización de estrategias de afrontamiento entre estudiantes de primer año y cuarto y quinto año.....	54

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Mínimos, máximos, medias y desvíos típicos de la edad de los estudiantes universitarios.....	32
Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo.....	32
Tabla 3. Distribución de la muestra según el estado civil de los estudiantes universitarios.....	33
Tabla 4. Distribución de la muestra según la carrera de los estudiantes universitarios.....	35
Tabla 5. Distribución de la muestra según la autodefinición como estudiantes universitarios.....	36
Tabla 6. Nivel de estrés académico de los estudiantes universitarios.....	41
Tabla 7. Intensidad de la preocupación experimentada por los estudiantes universitarios.....	42
Tabla 8. Frecuencia del índice general del estrés académico de los estudiante.....	43
Tabla 9. Percepción de las demandas del ambiente académico como estresores por parte de los estudiantes universitarios.....	44
Tabla 10. Frecuencia general de los síntomas del estrés académico de los estudiantes.....	44
Tabla 11. Medias y desvíos de los síntomas del estrés académico.....	45
Tabla 12. Media y desvíos de los síntomas físicos del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	46
Tabla 13. Media y desvíos de los síntomas psicológicos del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	47
Tabla 14. Media y desvíos de los síntomas comportamentales del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	48
Tabla 15. Utilización de las estrategias de afrontamiento del estrés académico por parte de los estudiantes universitarios.....	48
Tabla 16. Medias y desvíos de los estresores asociados a la actividad académica.....	49

Tabla 17. Comparación de medias y desvíos del nivel de estrés académico entre estudiantes universitarios de primer año y de los últimos años.....	51
Tabla 18. Medias y desvío de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios.....	52
Tabla 19. Comparación de medias y desvíos de estrategias de afrontamiento entre estudiantes de primer año y últimos años.....	54

RECONOCIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que estuvieron presentes en este proceso y han hecho posible su realización.

Principalmente, queremos dar las gracias, a nuestras familias ya que son las personas más importantes de nuestras vidas y quienes, días tras días, demostraron su comprensión y paciencia infinita. Sobre todo, por ser nuestra fortaleza en nuestros momentos de debilidad, ayudándonos y alentándonos incondicionalmente en todo este recorrido.

A nuestros amigos que, de alguna u otra manera, estuvieron presentes con su ayuda y con sus palabras de aliento en los momentos difíciles, y que nunca dudaron de nosotras. Por su buena compañía y predisposición en todo momento.

También, queremos hacer, un agradecimiento especial a nuestra directora de Trabajo Final de Licenciatura, la Lic. Candela Tortul, por la orientación, guía y la supervisión continua del mismo, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de este proceso.

Finalmente, queremos agradecer a los estudiantes de la Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, por su colaboración en la presente investigación.

RESUMEN

El presente estudio, de tipo descriptivo-comparativo, transversal y de campo, tuvo como propósito caracterizar el estrés académico, los principales estresores y los modos de afrontamiento en estudiantes universitarios y analizar las diferencias en el estrés académico entre los estudiantes universitarios de primer año y los de los últimos años de la ciudad de Paraná.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional o decisional, ya que los participantes fueron seleccionados siguiendo los criterios establecidos por las investigadoras. Estuvo compuesta por 163 estudiantes universitarios, que se encontraban cursando de manera regular primero, cuarto y quinto año en la ciudad de Paraná, cuyas edades, oscilaban entre los 17 y los 38 años ($M=20$; $DT=2.64$).

Para recabar información acerca del estrés académico en los estudiantes universitarios, se administró el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza Macías (2007). Los estudiantes universitarios también completaron un cuestionario ad hoc socio-demográfico que permitió indagar acerca de la edad, sexo, estado civil, si tenían hijos, nivel socioeconómico, la carrera a la que pertenecían, año que cursaban, su autodefinición como estudiantes (regular, bueno, muy bueno o excelente) y si trabajaban además de estudiar.

Se llevó a cabo un análisis de estadística descriptiva básica para caracterizar el nivel de estrés académico, los síntomas, los estresores y los modos de afrontamiento en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Y para establecer la existencia de diferencias significativas en el estrés académico entre los estudiantes de primero y los de los últimos años de la universidad, se llevó a cabo una Prueba T de Student para muestras independientes.

Los resultados encontrados permiten afirmar que en general, los estudiantes universitarios presentan un nivel de estrés académico moderado, y que no existen diferencias

significativas, desde el punto de vista estadístico, en el nivel de estrés académico entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años. Sin embargo, puede observarse que los estudiantes universitarios de primer año presentaban un nivel de estrés académico mayor que los de los últimos años.

En cambio, sobre la utilización de las estrategias de afrontamiento se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes universitarios que cursaban el primer año y los que cursaban los últimos años. De manera específica puede afirmarse que los estudiantes de los últimos años emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento que los estudiantes de primer año.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El estrés, como fuente principal generadora de emociones de toda actividad humana, ha sido objeto de atención por parte de investigadores de diferentes ámbitos del conocimiento. Desde la dimensión fisiológica, el estrés, constituye uno de los aspectos mejor estudiados que ha sentado las bases de este fenómeno. Por otro lado, la perspectiva de las ciencias de la conducta, ha analizado al estrés, principalmente en relación con situaciones críticas que comprometen el bienestar o la supervivencia de los individuos. Sin embargo, en los últimos años, el interés se ha trasladado a otro tipo de poblaciones como, por ejemplo, a estudiantes universitarios. Por tal motivo, el ingreso en la universidad supone para los estudiantes cambios significativos, tanto vitales como académicos, propensos a desencadenar estrés e interferir en su salud, bienestar y resultados educativos (SoutoGestal, 2013).

De acuerdo a Mendoza et al. (2010, citado en Pacheco Castillo, 2017) los jóvenes son la población más vulnerable al estrés, ya que el ochenta por ciento de las enfermedades están asociadas a éste. En este sentido, se ha observado que el estrés presenta respuestas de afrontamiento como, por ejemplo, estados de ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones del sueño e ingesta de alimento. Esta tendencia ocurre mayormente en estudiantes universitarios que sufren del fenómeno conocido como estrés académico.

Toda circunstancia nueva, como lo es el ingreso a la universidad, implica una serie de retos con la aparición de ciertas situaciones que pueden ser vivenciadas como problemáticas o difíciles de sobrellevar por parte de los estudiantes (Olivetti, 2010). Como mencionan Sicre y Casaro (2014), los estudiantes pueden experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente que están atravesando. Para Huaquín Mora y Loaiza Herrera (2004,

citado en Sicre y Casaro, 2014) el cursado en la universidad, representa diferentes exigencias académicas, como por ejemplo exceso de responsabilidad, permanentes evaluaciones, exposiciones y realización de trabajos, como así también presiones familiares, económicas y sociales.

La manera en que cada estudiante recorra la universidad estará regulada por su adaptación a los factores estresores. Por lo tanto, aquellos estudiantes que logran asimilar favorablemente los cambios que este ámbito universitario conlleva, aprenderán de la experiencia y se enriquecerán personalmente tomando dichos cambios como un desafío, pero en aquellas situaciones contrarias, los estudiantes que no puedan manejar adecuadamente estas exigencias, experimentarán insatisfacción personal y/o desgaste produciéndose en ellos, estrés académico (Olivetti, 2010).

Según Martín Monzón (2007), el estrés académico afecta a diversas variables como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, y estas pueden ser vivenciadas de forma distinta dependiendo de cada persona. Hernández, Pozo y Polo (1994, citado en Martín Monzón, 2007) investigaron cómo el estilo de vida de los estudiantes se va modificando según los momentos de estrés académico que vivencian y esto los lleva a que sus hábitos se conviertan en conductas insalubres, como por ejemplo el excesivo consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes, ingestión de tranquilizantes, lo que puede llegar, posteriormente, a la aparición de trastornos de salud.

Por tal motivo, los estudiantes que experimentan estrés académico, en un intento de poder adaptarse a estas situaciones nuevas, ponen en movimiento una sucesión de estrategias de afrontamiento para superar de manera exitosa las exigencias que les demanda la universidad (Sicre y Casaro, 2014). Específicamente, aquellos estudiantes de nuevo ingreso, deben adoptar una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que hasta el momento disponían, para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. A

pesar de esto, una gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan unas conductas académicas que son inadecuadas para adaptarse a las nuevas demandas (Labrador Chacón, 2012). Propiciar el empleo de recursos de afrontamiento psicosociales que resulten insuficientes, puede condicionar la aparición de trastornos somáticos, mentales o desadaptación social (García y Escalera, 2011, citado en Labrador Chacón, 2012).

Bravo, Vivanco y Mandiola (2006, citado en Rosales Fernández, 2016) afirman que se pueden fomentar estrategias adecuadas de afrontamiento, que permitirán que los estudiantes tengan un mejor manejo de su estrés, a través de la adecuada formación de hábitos de estudio como realizar técnicas del subrayado, tener un horario fijo de estudio, repasar diariamente lo realizado en clases y buscar palabras cuyo significado no conoce.

En general, el afrontamiento actúa como regulador de un malestar emocional, si este es efectivo no se presentará dicho malestar, pero de lo contrario podría verse afectada la salud de forma negativa, aumentando así el riesgo de morbilidad (Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdéz, 2003).

Lo consignado hasta aquí pone en evidencia la prevalencia y la relevancia del estrés en la población universitaria y motivó el desarrollo de la presente investigación, la cual se propuso analizar el estrés académico y las estrategias de afrontamiento del mismo en los estudiantes universitarios de Paraná y establecer si se presentan diferencias en estas variables entre los alumnos que cursan primer año y los que cursan los últimos años de sus carreras.

1.2. Formulación del Problema

Las preguntas que guiaron la presente investigación fueron:

¿Cómo es el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná?

¿Cuáles son los principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná?

¿Existen diferencias en el nivel de estrés académico entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná?

¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento del estrés académico que predominan en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná?

¿Existen diferencias en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

- Analizar el estrés académico y las estrategias de afrontamiento del mismo en los estudiantes universitarios.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

2. Identificar los principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.
3. Establecer si existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná.
4. Caracterizar las estrategias de afrontamiento del estrés académico que predominan en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.
5. Establecer si existen diferencias significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná.

1.4. Hipótesis

1. Existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná.
2. Existen diferencias significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

A continuación, se presentarán diversas investigaciones, las cuales permiten dar cuenta del estado de conocimiento previo sobre el estrés académico.

Mayormente se encontraron investigaciones internacionales:

Barraza Macías, en el año 2009, realizó una investigación correlacional, transeccional y no experimental, en Durango, México, denominada “Estrés académico y Burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura”. El objetivo fue establecer el perfil descriptivo del estrés académico y del síndrome del burnout y determinar el tipo de relación que existía entre esas variables. Para lograr dicho objetivo, los instrumentos que utilizó fueron el inventario SISCO del estrés académico y la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil, ambos de Barraza Macías. Estos instrumentos fueron aplicados a una muestra de 243 alumnos de licenciatura de la Universidad Pedagógica. Los resultados obtenidos demostraron que las demandas valoradas con mayor frecuencia como estresores eran la sobrecarga de tareas, trabajos escolares y las evaluaciones de los profesores. Los síntomas que los alumnos tenían mayormente eran la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) y los problemas de concentración. Las estrategias de afrontamientos más utilizadas eran, concentrarse en resolver la situación que preocupa y fijarse en lo positivo de ésta, esto quiere decir, que los alumnos encuestados utilizaban estrategias orientadas a la resolución del problema. Por otra parte, la relación entre estrés académico y burnout estudiantil quedó de manifiesto en el análisis realizado. Esto llevó a reforzar la conceptualización que se realiza del burnout estudiantil como producto de un

estrés académico prolongado, es decir, el estrés académico influye sobre el burnout estudiantil.

Por otro lado, Díaz Martín Yanet (2010) realizó en la ciudad de Camagüey, Cuba, una investigación que tenía como objetivo caracterizar el estrés académico y los estilos de afrontamientos más frecuentes en estudiantes del primer año de la carrera de Medicina. En el estudio participaron 42 estudiantes del Instituto Superior de Ciencias Médicas. Los instrumentos que utilizó fueron, el Inventario de Estrés Académico (IEA) de Polo, Hernández y Pozo, y para evaluar el estilo de afrontamiento realizó una encuesta en la que, a partir de las principales situaciones generadoras de estrés académico, se preguntaba acerca del modo de afrontamiento. Los resultados mostraron que los factores más significativos dentro del contexto académico fueron: la realización de un examen, la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir con las tareas de los docentes. En cuanto los estilos de afrontamiento, predominaron las estrategias enfocadas en la solución del problema como el afrontamiento activo, la reinterpretación positiva, el crecimiento a partir de la elaboración de un plan de acción, el afrontamiento de la situación y el aprendizaje de la experiencia. Hubo un bajo predominio del afrontamiento pasivo, centrado en la emoción. Se concluyó que toda la muestra era vulnerable al estrés.

La investigación realizada en Arequipa, Perú, por Ticona Benavente, Paucar Quispe y Llerena Callata (2010), sobre “Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería”, tuvo como objetivo determinar la relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes. Contó con una muestra de 234 estudiantes de primero a cuarto año de la Universidad Nacional de San Agustín. Los instrumentos utilizados fueron, la Escala de Estrés de Holmes y Rahe y el Cuestionario de estimación de Afrontamiento de COPE. Como resultado obtuvieron que la mayor parte de la población estudiada fue de sexo femenino, con un rango de edad entre 19 a 20 años, esto

apuntó que el mayor nivel de estrés estaba en el primer año, seguido de segundo, tercero y cuarto año. El nivel de estrés fue severo y las estrategias más utilizadas orientadas al problema, fueron: la planificación y afrontamiento activo. En cambio, las orientadas a la emoción: la reinterpretación positiva y crecimiento y negación. Y orientadas a la percepción: desentendimiento mental y enfocar y liberar emociones. Concluyeron que el nivel de estrés se relaciona de manera significativa con el uso de estrategias enfocadas al problema.

En España, Martínez González (2010) realizó en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) una investigación cuyo objetivo fue el dedescubrir la relación entre estrategias de afrontamiento ante el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, así como las diferencias entre los alumnos que aprueban y los que suspenden por el uso de estrategias. Esta muestra estuvo compuestapor 358 alumnos que cursaban Diplomado en Turismo, con edades comprendidas entre 18 y 22 años. El instrumento que utilizó fue laEscala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis.Luego la muestra fue depurada para el estudio de las estrategias de afrontamiento que utilizaba el grupo de alumnos que aprueba y el grupo que suspende. Los resultados demostraron que determinadas estrategias de afrontamiento influían significativamente en el rendimiento académico. Los alumnos que se esforzaban y comprometían para afrontar el estrés académico tendían a obtener mejor rendimiento académico. Por otro lado, los estudiantes que no afrontaban los problemas académicos o que los ignorabantendieron a obtener bajo o peor rendimiento académico. Además, estos estudiantes, esperaban que alguien les resuelva el problema o reducían la tensión comiendo, bebiendo, consumiendo drogas o realizaban algún deporte como tambiénacudían a un gimnasio para obtener una distracción física ante su estrés académico.

Ginette Boullosa realizó una investigación en el año 2013, en Perú, denominada “Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada

de Lima” en la cual tuvo como objetivo principal describir y relacionar los niveles de estrés académico y el afrontamiento. La muestra estuvo compuesta por 198 estudiantes universitarios de los primeros años dentro de la universidad. Para esto, se empleó el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis. Como resultado encontró en su investigación un nivel medianamente alto de estrés académico, y las demandas académicas percibidas como mayormente estresantes se referían a las labores académicas y a la falta de tiempo por cumplir con ellas, como el rendir evaluaciones, la sobrecarga de trabajo, el tipo de trabajo que requieren, así como también el poco tiempo con el que cuentan para hacerlo. En cuanto a la sintomatología experimentada, las reacciones psicológicas fueron las principales, seguidas por los síntomas comportamentales y por último los síntomas físicos. Así mismo, los alumnos de esta muestra tendían a usar estrategias de afrontamiento orientadas a resolver de manera directa el problema que se les presentaba en relación a las demandas del entorno, como el uso de habilidades asertivas, la elaboración de un plan y ejecución de las tareas para resolver la situación y la búsqueda de información de la misma. Finalmente, en cuanto a la relación entre ambas variables, se observó que el nivel de estrés percibido correlaciona directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo de resolver el problema.

Correa Prieto (2013), realizó una investigación sobre el estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo, de la ciudad de Piura, Perú, con el objetivo de determinar el nivel de estrés académico en los universitarios, además de sus principales consecuencias y más frecuentes medios de afrontamiento. El instrumento que utilizó fue el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías, con una muestra de 143 estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas que se encontraban cursando primero y segundo año. Las variables que tuvo en cuenta fueron el sexo, la edad, la procedencia, la

religión y el tipo de educación recibida. Se encontró como resultado que los estudiantes presentaban un nivel de estrés académico alto, con una mayor prevalencia del nivel de preocupación en mujeres, entre los 18 años. Con respecto a las demandas del entorno académico, las competencias grupales fueron las más altas, como también el tiempo limitado y la sobrecarga de tareas y trabajos. Las reacciones físicas con mayor nivel se encontraban en la pérdida de sueño. En las reacciones psicológicas, se observaron la inquietud y la agresividad, seguido de la depresión, la ansiedad y los problemas de concentración. Por último, en cuanto a las estrategias de afrontamiento, se pudo ver que la mayoría de los alumnos recurrían a la religiosidad.

En la ciudad de Guayaquil, Ecuador, Álvarez Silva Luis, Gallegos Luna Roberto y Herrera López Pablo (2018) analizaron el estrés académico en estudiantes de tecnología superior. El principal objetivo de su estudio fue identificar el nivel de estrés académico al que estaban expuestos los estudiantes de Tecnología Superior en Finanzas de una entidad de educación superior pública. El instrumento utilizado en esta investigación fue el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías. La muestra estaba constituida por 210 estudiantes, quienes debían tener una permanencia en la institución mayor a seis meses y haber cursado un mínimo de diez asignaturas, con edad promedio general de 23 años de ambos sexos. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes presentaban un nivel medio de exposición de intensidad al estrés académico, es decir, que percibían las situaciones en el aula como estresante. Dentro de esos factores los más predominantes eran la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, las evaluaciones de los profesores, no entender los temas que se abordaban en la clase y el tiempo limitado para hacer los trabajos. En el nivel de las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, las de mayor incidencia eran las reacciones psicológicas, como la ansiedad, la angustia o desesperación, las dificultades en la concentración e inquietud. Las reacciones físicas ocuparon un segundo lugar, las más

comunes eran: cansancio permanente, somnolencia o mayor necesidad de dormir, dolores de cabeza o migrañas. Por último, en el factor comportamental, los más relevantes fueron los conflictos o discusiones de pares y el desgano para realizar las labores académicas. Las estrategias de afrontamiento, permitieron evidenciar que los encuestados realizaban acciones de afrontamiento ante las situaciones características de estrés académico, las más comunes eran la ejecución de un plan de estudios y asertividad.

Por otro lado, en menor cantidad, antecedentes nacionales:

Oliveti (2010), realizó una investigación sobre el estrés académico en estudiantes que cursaban primer año del ámbito universitario, con el objetivo de explorar y comparar los estresores académicos, síntomas y estrategias de afrontamientos de estudiantes de ambos sexos que se encontraban en la Universidad Abierta Interamericana. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes. Los instrumentos que se utilizaron fueron, el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías y una encuesta sociodemográfica para determinar las variables de género, edad y carrera. Los resultados que obtuvo demostraron que el 89,2% de los estudiantes presentaban estrés académico y el indicador que generaba mayor estrés eran las demandas del entorno, como las evaluaciones de los profesores, seguido de la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, el tiempo limitado para hacer los trabajos y el tipo de trabajo que piden los profesores. Los síntomas que se visualizaron con mayor frecuencia fueron, la somnolencia (o mayor necesidad de dormir), angustia o desesperación, problemas de concentración, trastornos del sueño (insomnio o pesadillas), dolor de cabeza o migraña, sentimientos de depresión y tristeza y desgano para realizar las labores escolares. Por último, las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron el concentrarse en resolver la situación que preocupa, la habilidad asertiva y la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas y la menos utilizada fue la religiosidad.

Godino (2016), en su investigación realizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, sobre el Estrés académico, Estrategias de afrontamiento y Rendimiento académico, tuvo como objetivo describir y analizar el fenómeno del estrés académico en estudiantes universitarios, en relación a las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas y su rendimiento académico. Su investigación contó con una muestra de 371 estudiantes universitarios entre 18 y 30 años de ambos sexos. A los estudiantes se les administró un cuestionario sociodemográfico, el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías, y la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire. Los resultados obtenidos mostraron que las mujeres se perciben como más estresadas que los hombres. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las mujeres utilizaban la búsqueda de apoyo social con mayor frecuencia y los hombres la reevaluación positiva. En cuanto a la variable de rango etario, se observó que los mayores de la muestra, entre 27 y 30 años, obtuvieron menor nivel de estrés académico, concluyendo que los estudiantes más avanzados en su educación presentaban menores niveles de estrés. Además, los estudiantes de mayor edad tenían menor ansiedad y mayor control del tiempo por lo que presentaban menos reacciones físicas y psicológicas frente al estrés académico. Se encontró una correlación significativa y positiva entre el nivel de estrés y el rendimiento académico.

La investigación realizada por Lorenzo (2017), “Estrés académico y estrategia de afrontamiento en estudiantes universitarios”, tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y el estrés académico en estudiantes universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires. La muestra fue de 401 alumnos pertenecientes a distintas áreas disciplinarias, de 18 a 35 años de edad de ambos sexos. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: un cuestionario sociodemográfico, el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza Macías y la Escala de afrontamiento del

estrés académico A-CEA de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire. Los resultados encontrados evidenciaron que más del 90% de los alumnos presentaban estrés académico en un nivel moderado. Las principales fuentes de estrés que se identificaron fueron las situaciones de evaluación, la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para resolver las mismas. Respecto de los síntomas, los de tipo psicológico fueron los que se presentaron en mayor medida como la inquietud, los problemas de concentración y la ansiedad. En relación a las estrategias de afrontamiento, los alumnos presentaron un nivel moderado de afrontamiento, la más utilizada fue la reevaluación positiva. Se observó que las mujeres recurren, en mayor medida, a la estrategia de apoyo social y los hombres se orientan a la resolución de problemas. Como conclusión se obtuvieron niveles más altos en las dimensiones de síntomas y estrés en comparación con el afrontamiento.

2.2 - Encuadre Teórico

2.2.1. Estrés Académico

2.2.1.1. Antecedentes

Se ha indicado que el término estrés fue empleado a partir del siglo XIV para referirse a experiencias negativas. Sin embargo, en el siglo XVII, por influencia del biólogo y físico Hooke R., el concepto de estrés fue asociado a fenómenos físicos, como presión, fuerza y distorsión. A partir de este autor, los físicos e ingenieros empezaron a emplear tres conceptos relacionados, basados en las características físicas de los cuerpos sólidos, denominados carga, distorsión y estrés (Cox, 1978; Feuerstein, Labbé y Kuczmierczyk, 1986; Hinkle, 1974; Lazarus, 1993; citados en Belloch, Sandin y Ramos, 2009). Carga se refiere al peso ejercido sobre una estructura mediante una fuerza externa. Estrés es la fuerza interna que se encuentra en un área sobre la que actúa una fuerza externa, cuando una estructura sólida es distorsionada. Distorsión es la deformación en tamaño o forma de la estructura respecto a su estado original. Es entonces que, desde un punto de vista físico, el estrés ha sido definido como una fuerza interna generada dentro de un cuerpo por la acción de otra fuerza que tiende a distorsionar dicho cuerpo. Los tres conceptos, carga, estrés y distorsión, fueron adoptados por distintas ciencias como la fisiología, la psicología y la sociología e influyeron en el desarrollo de las teorías sobre el estrés. A partir de entonces, el concepto de estrés se aplica de diversas formas según la orientación del científico. Los enfoques fisiológicos y bioquímicos consideran el estrés en términos de respuestas, y las orientaciones psicológicas y psicosociales, han asumido al estrés como un fenómeno externo, focalizado en el estímulo. Así, existen entonces dos tipos de perspectivas, las que enfatizan el componente externo (denominado estresor) y las que enfatizan el componente de respuesta fisiológica. Más tarde, se propuso un nuevo componente, ligado a los factores psicológicos o subjetivos (cognitivos) que median entre los agentes estresantes y las respuestas fisiológicas de estrés. Quedan

plasmadas tres orientaciones del concepto de estrés que marcaron el desarrollo de la teoría general del estrés y de su aplicación al campo psicopatológico, por un lado, estrés focalizado en la respuesta (por ejemplo, Selye, 1956), en el estímulo (por ejemplo, Holmes y Rahe, 1967) y en la interacción (por ejemplo, Lazarus, 1966). Básicamente, se deduce que el estrés es un fenómeno complejo, que implica al menos a estímulos y respuestas, y a procesos psicológicos diversos que median entre ambos (Belloch et al., 2009).

2.2.1.2. Conceptualización de estrés

El término estrés resulta de compleja conceptualización, ya que no constituye una variable directamente observable, y esto facilita un uso equívoco del término. Algunos autores (Labrador y Crespo, 2003; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986, citado en SoutoGestal, 2013), con el objetivo de aclarar esta confusión terminológica, han propuesto utilizar el término estrés para aludir, de forma genérica, al campo de estudio que se centra en este fenómeno.

Llama la atención, que después de más de medio siglo de excesiva utilización del término, aún no se pueda delimitar con exactitud su significado. Es posible que en psicología no exista otro término sobre el cual haya más ambigüedad y abuso. Es frecuentemente utilizado por psicólogos, médicos, psiquiatras, sociólogos y por la gente en general, en las conversaciones cotidianas, en la radio y en la televisión (Belloch et al., 2009).

Hace años, Selye (1983, citado en Belloch et al., 2009), definió al estrés como una respuesta no específica del organismo que se produce frente a cambios inespecíficos provocados dentro de un sistema biológico. Denomina estresor al agente desencadenante del estrés, que provoca un desequilibrio del organismo. Más adelante, redefine el estrés haciendo hincapié en que se trata de respuestas inespecíficas del organismo a las demandas que éste

recibe. Según esta teoría, todo tipo de estímulo puede ser estresor si éste provoca en el organismo una respuesta inespecífica de necesidad de reajuste o estrés.

Los modelos más recientes sobre el estrés, denominados modelos integradores multimodales, sugieren que el estrés no puede definirse desde una concepción unívoca, sino que tiene que comprenderse como un conjunto de variables que funcionan de forma sincrónica y diacrónica, dinamizadas a lo largo del ciclo vital (Berrío García y Mazo Zea, 2011).

Se podría decir que existen tres maneras de conceptualizar el estrés:

1. Como un conjunto de estímulos (Cannon, 1932; Holmes y Rahe, 1967, citado en Fernández Martínez, 2009). Se denomina estresores a aquellas condiciones ambientales que producen sentimientos de tensión y/o se perciben como amenazantes o peligrosas. Entonces, desde esta perspectiva, se define al estrés como una característica del ambiente (estímulo), es decir, externa al sujeto.

2. Como una respuesta (Selye, 1960, citado en Fernández Martínez, 2009). Se va a enfocar en cómo reaccionan las personas ante los estresores. Esta respuesta es considerada como un estado de tensión que va a tener dos componentes: el psicológico: conducta, pensamientos y emociones emitidos por el sujeto, y el fisiológico: activación corporal.

3. Como un proceso que incorpora tanto los estresores como las respuestas a los mismos y además añade la interacción entre la persona y el ambiente (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Fernández Martínez, 2009). Así, lo que se considera como determinante del estrés, va a ser en cómo la persona percibe o valora y responde a diferentes acontecimientos.

Las teorías interactivas o transaccionales ponen énfasis en los factores psicológicos (cognitivos) que median entre los estímulos (estresores) y las respuestas de estrés (Belloch et al, 2009).

2.2.1.2.1. Teoría Fisiológica del estrés

Considerando al estrés, a lo largo del tiempo, se puede tomar en cuenta inicialmente, al fisiólogo y médico Selye (1960, citado en Belloch et al., 2009), quien entiende que el estrés es una respuesta no específica del organismo y lo define como “el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico. Así, el estrés tiene su forma y composición características, pero ninguna causa particular” (p. 5). Define por estresor, a un agente desencadenante del estrés, que atenta contra la homeostasis del organismo y lo desequilibra. Explica, además, que un estresor no es únicamente un estímulo físico, sino que también puede ser psicológico, cognitivo o emocional (Belloch et al., 2009).

Selye (1936, citado en Bertola, 2010) diseñó un paradigma en el cual describe que el organismo responde de manera estereotipada, independientemente de la naturaleza del estímulo nocivo. Este esfuerzo del organismo para adaptarse a la condición a la que es sometido, la denominó “Síndrome General de Adaptación” (SAG). Años más tarde, utilizó el término “stress” para definir la condición con la que el organismo responde a agentes nocivos.

Con respecto al desarrollo del Síndrome General de Adaptación (SAG) de Selye (1936, citado en Cassaretto et al., 2003), incluye tres etapas: a) Alarma: Es una reacción intensa y de corta duración en la que el organismo percibe a un agente el cual identifica como peligroso o amenazante y genera una respuesta inicial de alerta. Ésta conlleva diferentes síntomas y moviliza defensas para responder a la amenaza. se llama reacción de alarma ya que representa las fuerzas defensivas del organismo para enfrentar el estímulo nocivo. b) Resistencia: En esta etapa, hay un aumento del estado de alerta y mejora la capacidad de respuesta física. Ya que la primera fase no puede mantenerse por mucho tiempo se da lugar a la etapa en la cual el organismo busca adaptarse al agente nocivo (estresor) y desaparecen

los síntomas iniciales. c) Agotamiento: Si el estresor continúa, el organismo ingresa en la etapa donde reaparecen los síntomas y se produce una ruptura de los procesos de recuperación, siendo incluso posible que el proceso culmine con la muerte.

2.2.1.2.2. Teoría Psicológica del estrés

Considerando que la perspectiva de Selye tuvo algunas críticas desde el ámbito Psicológico, porque su teoría se basaba solo en respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta otros factores condicionantes que pueden causar estrés en las personas (Martín Monzón, 2007); por este motivo, desde el enfoque de Lazarus y Folkman (1984, citado en Belloch et al., 2009), surge la teoría transaccional del estrés, la cual definen como “un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo ésta valorada por la persona como algo que agrava o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal” (p. 9). Esta perspectiva, se centra en la evaluación cognitiva, la cual es un proceso por el que las personas valoran significativamente lo que está ocurriendo en relación con su bienestar personal.

Según Lazarus y Folkman (1984, citado en Belloch et al., 2009), esta teoría distingue tres tipos de evaluación:

La evaluación primaria es aquella que se produce cuando ocurre un encuentro o transacción con alguna demanda externa o interna. Es el primer mediador psicológico del estrés y puede dar lugar a cuatro modalidades de evaluación: amenaza, daño-pérdida, desafío y beneficio. El primero (amenaza) hace referencia a la anticipación de un daño que aún no se ha producido, pero que puede ocurrir de forma inminente. El segundo (daño-pérdida) indica un daño de índole psicológica, que ya se ha producido, como por ejemplo una pérdida irreparable. La tercera modalidad (desafío), es la valoración de una situación que va a implicar una posible ganancia positiva como también una posible amenaza. Resulta de

demandas difíciles en las que el sujeto debe movilizar y emplear adecuadamente sus recursos de afrontamiento. Como cuarta y última modalidad (beneficio), ésta no inducirá reacciones de estrés.

La evaluación secundaria hace hincapié en la valoración, esto quiere decir que la reacción del estrés va a depender de la forma en la que el sujeto valora sus propios recursos de afrontamiento. Esta valoración de los recursos personales va a ser la que determine en gran medida que el individuo se sienta asustado, desaseado u optimista.

Finalmente, la re-evaluación implica los procesos de retroalimentación que aparecen en consecuencia de la interacción entre el individuo y las demandas externas o internas. La reevaluación permite que se produzcan correcciones sobre valoraciones previas.

2.2.1.2.3. Tipos de estrés

A lo largo de la vida, muchas de las situaciones que se viven son estresantes, tanto las positivas como las negativas, pero el estrés no es siempre nocivo y perjudicial, sino que en muchas ocasiones sirve a la acción o a lograr metas en la vida (Fernández Martínez, 2009).

Orlandini (1999), utiliza los términos de eustrés y distrés para hacer referencia al estrés positivo y negativo respectivamente. El eustrés es aquel necesario para la salud y el crecimiento de la personalidad, y puede ser provocado por una tarea deseada o agradable; y el distrés, es aquel que puede ser provocado por una tarea no deseada, prolongada, desagradable, etc. Ambos tipos parten de la interpretación que el sujeto tiene de las tareas o demandas.

a) Eustrés

El eustrés es una respuesta psicofisiológica agradable, gratificante, placentera. En la cual se desencadena una activación y estimulación que permite alcanzar resultados positivos y la consecuente satisfacción. Si las respuestas están adaptadas a las posibilidades fisiológicas del sujeto, se habla de eustrés o buen estrés. Esto es indispensable para el desarrollo, funcionamiento y adaptación del organismo al medio. Entonces, se considera que una persona experimenta eustrés cuando se siente capaz de enfrentar una situación de estrés que implica altas demandas, pero que éstas no sobrepasan sus recursos. El eustrés es una experiencia generadora de salud (Fernández Martínez, 2009).

b) Distrés

El distrés, es una experiencia desagradable y frustrante en la que una persona se encuentra ante una situación de la cual percibe que las demandas sobrepasan sus recursos. Experimenta entonces una sensación de que no puede dar una respuesta efectiva y su cuerpo sufre una activación psicofisiológica desagradable tales como emociones, sensaciones corporales, sentimientos y pensamientos que generan malestar. Si las experiencias de distrés son muy frecuentes, se inicia un proceso con consecuencias nocivas para la salud física y mental (Fernández Martínez, 2009).

2.2.2 Conceptualización de Estrés Académico

A lo largo de la vida de cada persona, influyen, el ambiente social y ciertos valores que actúan como estresores o también como amortiguadores de diferentes efectos negativos del estrés sobre el bienestar de la persona. Se pueden encontrar diversos y múltiples factores o causas que son potencialmente estresantes, y entre ellas se encuentra el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre el bienestar y el rendimiento académico de los

estudiantes universitarios. A esto se lo denomina como estrés académico (Martín Monzón, 2007).

Depraect, Decuir, Castro y Salazar (2017) describen que el estrés académico se produce cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, esto quiere decir que aquellas situaciones que el estudiante percibe como angustiantes, a lo largo de su transcurso universitario, en el cual pierde el control para enfrentarlas, puede manifestar síntomas físicos como ansiedad, cansancio, insomnio o con relación a lo académico, de bajo rendimiento escolar, desinterés profesional, ausentismo e incluso deserción. Por otro lado, si el estudiante percibe a dichas demandas como positivas (eustrés) se motivaría y llevaría a cabo sus trabajos académicos y esto permitirá que influya de manera positiva en sus emociones. Polo, Hernández y Pozo (1996, citado en García Ros et al., 2010) definen al estrés académico simplemente “como aquél que se reduce en relación con el ámbito educativo” (p. 144).

Para Casuso Holgado (2011, citado en Pacheco Castillo, 2017) el estrés académico son todos aquellos factores o estímulos del ambiente organizacional educativo que presionan o sobrecargan al estudiante.

Por otro lado, Barraza (2005, citado en Díaz Martín, 2010), se refiere al mismo como un proceso sistémico que tiene carácter adaptativo y psicológico, y lo describe en tres momentos. El primer momento se refiere a la valoración que hace el estudiante respecto de las demandas del contexto escolar en el que se encuentra, las cuales son consideradas como estresores. En un segundo momento, se produce una situación estresante, que el autor denomina desequilibrio sistémico, y esto se manifiesta en una serie de síntomas o indicadores del desequilibrio. Y como tercer momento, se producen una serie de acciones de afrontamiento, por parte del estudiante, el cual intenta restaurar el equilibrio sistémico.

Barraza (2006) en una de sus múltiples investigaciones, conceptualiza al estrés académico a partir de un modelo sistémico cognoscitivista. Donde describe al mismo como:

Un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos, primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input); segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 126).

2.2.2.1. Modelo Sistémico-Cognoscitivista del estrés académico

Un modelo es la reducción de una estructura compleja y difícilmente asequible de una parte de la realidad, a una estructura que pueda ser fácil de percibir y de manejar intelectualmente (Barraza, 2006).

Para explicar el modelo sistémico-cognoscitivista, Barraza (2006) se basa en dos supuestos, uno con perspectiva sistémica y el otro con una perspectiva cognoscitivista:

Primero, el supuesto sistémico, se concreta bajo el postulado de que el ser humano, como sistema abierto, se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico. Esto hace referencia a que al sistema se lo identifica como un conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí y que persiguen algún tipo de objetivos. Las relaciones entre el sistema y su entorno pueden ser caracterizadas como una red estructurada por el esquema input-output. Denominándose input a la importación de los recursos que se requieren para dar inicio al ciclo de actividades

del sistema y output a las corrientes de salidas de un sistema. Esta relación (input-output) es complementada con el concepto de retroalimentación, el cual es un mecanismo del sistema abierto, que recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas en el entorno y permiten que los sistemas regulen sus comportamientos. Y, por último, ante las variaciones de las condiciones ambientales, el ser humano actúa mediante compensaciones internas o externas al sistema, las cuales sustituyen, bloquean, complementan o modifican esos cambios con el objeto de mantener el equilibrio sistémico.

Segundo, el supuesto cognoscitivista agrega la explicación de lo que sucede dentro del sistema, la cual se refiere a los procesos internos que median entre la entrada y la salida. El primer componente es una situación inicial en la que se produce un acontecimiento, ya sea perjudicial o peligroso; el segundo componente es la interpretación de dicho acontecimiento, en ese sentido, el sujeto lo percibe y valora como tal; y el tercer componente implica una activación del organismo, como respuesta ante la amenaza. La valoración que el sujeto hace, puede ser de tres maneras: neutra, en donde los acontecimientos no implican al individuo ni lo obligan a actuar; positiva, los acontecimientos son valorados como favorables para mantener el equilibrio y se cuenta con los recursos para actuar; y negativa, porque los acontecimientos son valorados como una pérdida, una amenaza o un desafío, en relación a los propios recursos de la persona, los cuales se consideran desbordados, lo que necesariamente provoca un desequilibrio. En cualquiera de los casos la persona se vería obligada a actuar. Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos del que dispone la persona, sobreviene el estrés que la obliga a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento. Esto es, un conjunto de respuestas, cognitivas o conductuales, que la persona realiza ante el estrés, con el objetivo de manejar o neutralizar la situación estresante.

Para explicar el modelo sistémico-cognositivista aplicado al estrés académico, Barraza Macías (2006) utiliza el siguiente gráfico (ver Figura 1).

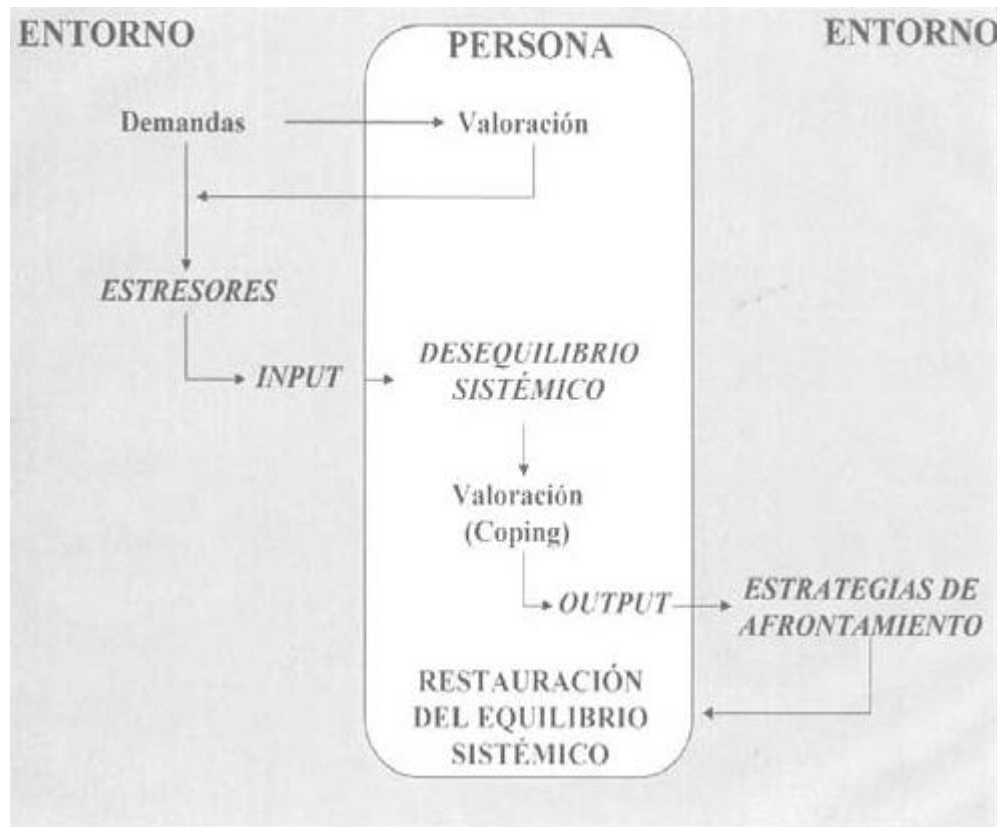


Figura 1. Representación del modelo sistémico cognositivista para el estudio del estrés académico.

Fuente: Barraza Macías (2006)

El entorno le plantea al estudiante un conjunto de demandas que son sometidas a un proceso de valoración que cada estudiante realiza subjetivamente, si estas son consideradas, por el estudiante, que desbordan sus propios recursos son valoradas como estresores. Estos estresores se constituyen en la entrada del sistema, input, y provoca un desequilibrio en la relación del estudiante con su entorno. El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar dicha situación estresante. Luego el sistema (persona) responde o actúa con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno, si esta estrategia de afrontamiento, que el estudiante aplica, es exitosa, recupera su equilibrio sistémico, en caso contrario, que no sea exitosa, el sistema realizará un tercer

proceso de valoración que conduce a un ajuste de las estrategias de afrontamiento para llegar a lograr el éxito esperado por el estudiante.

2.2.2.2. Síntomas del estrés académico

Rossi (2001, citado en Rosales Fernández, 2016), refiere a tres tipos de reacciones al estrés académico: a) Síntomas físicos: agotamiento, problemas gástricos, falta de capacidad para llegar a cumplir con los objetivos, dolores de espalda, dificultad para conciliar el sueño, gripes, disminución o pérdida de peso, gestos que expresan la molestia del individuo entre otros. b) Síntomas psicológicos: nerviosismo, desánimo, sensación de pensar que no los toman en cuenta, dificultad para tomar decisiones, poca confianza en sí mismo, inquietud, poca motivación, dificultad para controlar una situación, pensamientos negativos de la vida, preocupación por los sucesos que le causan estrés, dificultades para poder concentrarse. c) Síntomas comportamentales: Ganas de querer fumar constantemente, olvidarse las cosas constantemente, conflictos a diarios ante las situaciones que se le presente, dificultad para realizar las tareas que se le asigna, aumento o disminución de alimentos, poco interés sobre su persona y asimismo hacia los demás.

Por otra parte, Barraza (2006) toma como base la clasificación de la autora Rossi (2001) anteriormente desarrollado y describe tres indicadores. Estos son: a) Físicos: son aquellos que implican una reacción propia del cuerpo como por ejemplo morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, etc. b) Psicológicos: son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona como la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc. c) Comportamentales: son aquellos que involucran la conducta de la persona como el aislamiento de los demás, discutir, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos, etc.

Núñez, Archila, Cáceres, Girón, Alfaro y Mejías (2008, citado en Rosales Fernández, 2016) hacen referencia a los síntomas del estrés académico como la ansiedad, el insomnio, la pérdida de la capacidad para socializar, la irritabilidad, etc.

2.2.2.3. Causas asociadas al estrés académico

CoradoUrizar (2013, citado en Pacheco Castillo, 2017) menciona las posibles causas del estrés académico:

- a) *Competitividad grupal y entre compañeros*: algunos compañeros de clase se ven amenazados entre ellos, esto ocasiona que el estudiante no pueda manejar sus conflictos en el aula, provocándole estrés.
- b) *Realización de un examen*: muchas veces esto puede generarle estrés, llegando a provocarle el bloqueo mental.
- c) *Sobrecarga de tareas*: El estrés comenzará a acumularse, así como los trabajos.
- d) *Exposición de trabajos en clase*: si hablar en público no es una de las fortalezas del estudiante, éste tiene que tener cuidado con el estrés a la hora de exponer sus trabajos, ya que esta ansiedad extrema, hará que se olvide de su tema o parte de este.
- e) *Intervenciones en el aula*: detona el sentimiento de estrés el hecho de la participación en clase. Ya que el estudiante teme a equivocarse por la calificación que pueda recibir.
- f) *Ambiente físico desagradable*: el estudiante puede desmotivarse si el aula no es la adecuada, y tampoco tiene los equipos didácticos, o si carece de ventilación e iluminación apropiada, lo que resulta en calificaciones bajas, y crecerá su ansiedad.
- g) *Sobrecarga académica*: Excesivas cargas de asignaturas, trabajos obligatorios, entre otros, son la consecuencia estresante para el estudiante.

- h) *Demasiados alumnos en un aula*: conocido también como la masificación del aula, donde el estudiante que suele padecer de miedo a estar rodeado de mucha gente le aumenta su estado de ansiedad, además los profesores no tendrán el tiempo suficiente para atender sus necesidades particulares, convirtiéndose, para el estudiante, como un ambiente estresante.
- i) *Poco tiempo para presentar los trabajos*: los trabajos o exámenes sorpresas sitúan al estudiante en un escenario de difícil manejo y se desatan situaciones estresantes.
- j) *Problemas o conflictos con los compañeros de clase o profesores*: Existen casos en que los estudiantes se sienten intimidados por los profesores o compañeros de clase, o simplemente tienen una mala relación con ellos y esto contribuye al estrés.

Polo, Hernández y Pozo (1996, citado en Barraza Macías y Silerio Quiñónez, 2007) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos causantes de estrés académico: realización de examen, exposición de trabajo en clase, intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.), subir al despacho del profesor en horas de tutorías, sobrecarga académicas (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.), masificación de las aulas, falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.), la tarea de estudio y trabajar en grupo. Así mismo, Barraza Macías (2003, citado en Barraza Macías y Silerio Quiñónez, 2007), también propone otros estresores como: la competitividad grupal, sobrecargas de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los asesores, problemas o conflictos con los compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide.

Otras circunstancias y condiciones más personales como causantes de estrés académico, por ejemplo, los conflictos en las relaciones íntimas, es decir, con la familia y con los compañeros, así también como la falta de tiempo libre (Murphy y Archer, 1996, citado en García Ros et al., 2010). Por otro lado, Carney, Peterson y Moberg (1990, citado en García Ros et al., 2010) siguiendo estas condiciones, señalan como posibles estresores, las expectativas familiares, los recursos económicos, las perspectivas laborales futuras, el cumplir con los requisitos académicos, la organización del tiempo y el cumplimiento de plazos para realizar las tareas.

Las causas del estrés académico que afirmó Arribas (2013, citado en Rosales Fernández, 2016), son la gran cantidad de temas que se realizan, los trabajos que demandan mucho tiempo, la apreciación que tiene los alumnos hacia el profesor ya que de ellos depende la motivación que tengan, las técnicas de enseñanzas que utilizan, entre otros.

Por otra parte, Jackson (1968, citado en Souto Gestal, 2013), identifica alguno de los más representativos estímulos estresores, que, sin referirse explícitamente a estresores académicos como tal, pero que de alguna forma provocan demandas sobre los estudiantes, por ejemplo el número y variedad de materias, como también las actividades y tareas que deben llevar a cabo; la necesidad de desarrollar una gran capacidad de concentración y de atención, así como de inhibir ciertos impulsos y reprimir algunos de sus sentimientos; el estar sometido a una constante evaluación que el profesor realiza de su comportamiento y rendimiento académico, desde una posición asimétrica de poder; la masificación de las aulas, que dificulta una óptima interacción con el profesor.

2.2.3. Afrontamiento del Estrés

La relación que existe entre estrés y afrontamiento es de forma recíproca, ya que las

acciones que realiza una persona para afrontar un problema afectan la valoración del mismo y el subsiguiente afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Cassaretto, et al., 2003).

Cuando un estímulo estresor desencadena un desequilibrio sistémico, en la relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso se da a partir de una valoración que tiene por finalidad la capacidad de afrontamiento; dicha valoración constituye un proceso psicológico de interpretación. Lazarus y Folkman (1986, citado en Barraza Macías, 2006), definen el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p. 122). Para lograr esto, el individuo debe contar principalmente con estrategias defensivas que le sirvan para resolver el problema a medida que va cambiando su relación con el entorno (Barraza Macías, 2006).

Siguiendo esta definición se pueden considerar tres aspectos: primero, que el afrontamiento se considera como un proceso cambiante en la medida que los propios esfuerzos son valorados como exitosos o no, aunque los individuos utilizan mayormente modos de afrontamiento más o menos estables para enfrentar el problema, sean adaptativos o no. Como segundo aspecto, el afrontamiento es un patrón de respuesta susceptible de ser aprendido y no algo automático. Por último, requiere un esfuerzo centrado en manejar la situación o en adaptarse a ella (Lazarus, 1966, 1993; Lazarus y Folkman, 1984; citado en Fernández Martínez, 2009).

Existen dos estilos de afrontamiento en referencia al objeto de los esfuerzos del mismo (Lazarus y Folkman, 1984, citado en Fernández Martínez, 2009), uno de ellos está centrado en el problema y el otro se centra en la emoción. El primer estilo (centrado en el problema) tiene comofinalidad la resolución de la situación o la realización de conductas

que modifiquen la fuente de estrés. El individuo lo pone en marcha cuando percibe y considera que la situación puede ser modificada por él mismo, que incluye la planificación para la resolución del problema y la confrontación del mismo. En cambio, el segundo estilo (centrado en la emoción), tiene como finalidad reducir o manejar el malestar emocional que está asociado o que es provocado por la situación cambiando el modo de interpretar lo que está ocurriendo, ya que el sujeto considera que no puede hacer nada para modificar el entorno amenazante. Son ejemplos de esto, la búsqueda de apoyo social, el distanciamiento, la evitación, el autocontrol, la aceptación de la responsabilidad y la reevaluación positiva.

Elegir un modo o varios de afrontamiento está determinado por el proceso de evaluación de la situación y de la valoración que se realice de los propios recursos. Todos los modos pueden ser útiles dependiendo de las situaciones y del problema, por lo que las estrategias de afrontamiento no deben ser categorizadas como buenas o malas en sí mismas, sino que la efectividad de ellas depende de la situación en la cual son usadas (Lazarus y Folkman, 1984, citado en Fernández Martínez, 2009).

Schwarzer y Schwarzer (1996, citado en SoutoGestal, 2013), consideran a tener en cuenta tres elementos imprescindibles en la conceptualización del afrontamiento. Primeramente, la valoración de la situación en términos de amenaza o desafío es un prerequisite de la conducta de afrontamiento. Como segundo elemento, la conducta no es necesariamente llevada a cabo de forma completa si no que se puede considerar al intento o esfuerzo realizado, también como afrontamiento. Como tercer y último elemento, este esfuerzo no siempre es expresado en una conducta visible, sino que también puede implicar actividades cognitivas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación.

La investigación siguió un enfoque cuantitativo. Según los objetivos propuestos, se caracteriza por ser un estudio de tipo descriptivo-comparativo, ya que pretendió caracterizar el estrés académico, los principales estresores y los modos de afrontamiento en estudiantes universitarios y analizar las diferencias en el estrés académico entre los estudiantes universitarios de primer año y los del último año de la ciudad de Paraná.

Considerando la temporalidad, se trató de un estudio transversal, ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un momento determinado y de una sola vez.

Según el tipo de fuente, puede considerarse como una investigación de campo, dado que la recolección de datos se realizó dentro del ámbito específico en que se presenta el fenómeno de estudio, sin manipular ni controlar ninguna variable, para obtener los datos correspondientes directamente de los sujetos estudiados y sin alterar las condiciones existentes.

3.2. Muestra.

El muestreo utilizado en esta investigación fue no probabilístico, de tipo intencional o decisional, ya que los participantes fueron seleccionados siguiendo los criterios establecidos por los investigadores.

La muestra estuvo compuesta por 163 estudiantes universitarios, que se encontraban cursando de manera regular primero, cuarto y quinto año de la ciudad de Paraná, y que expresaron haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso del

presente cuatrimestre. Sus edades, como se puede observar en la Tabla 1, oscilaban entre los 17 y los 38 años, siendo la media de edad de 20.45 (DT=2.64).

Es importante aclarar, que se excluyeron de la muestra aquellos estudiantes que no habían experimentado estrés en el cuatrimestre.

Tabla 1. *Mínimo, máximo, media y desvío típico de la edad de los estudiantes universitarios*

	F	Mínimo	Máximo	Media	Desvíos Típicos
Edad	163	17	38	20.45	2.64

Teniendo en cuenta el sexo, la distribución de la muestra fue heterogénea, dado que el 88% (n=143) eran de sexo femenino, mientras que el 12% (n=20) eran de sexo masculino (ver Tabla 2 y Figura 2).

Tabla 2. *Distribución de la muestra según sexo*

	F	%
Masculino	20	12
SEXO	Femenino	143
	Total	163
		100



Figura 2. Distribución de la muestra según el sexo de los estudiantes universitarios

En cuanto al estado civil de los estudiantes universitarios, el 60% (n=97) de la muestra se encontraban solteros/as, seguido por el 38% (n=62) de novio/a. Por último, en menor proporción, se encontró que el 1% (n=2) correspondía a aquellos que estaban casados/as como también a los que estaban conviviendo (ver Tabla 3 y Figura 3).

Tabla 3. Distribución de la muestra según el estado civil de los estudiantes universitarios

	F	%
Soltero/a	97	60
De novio/a	62	38
Estado Civil		
Casado/a	2	1
Conviviendo	2	1
Total	163	100

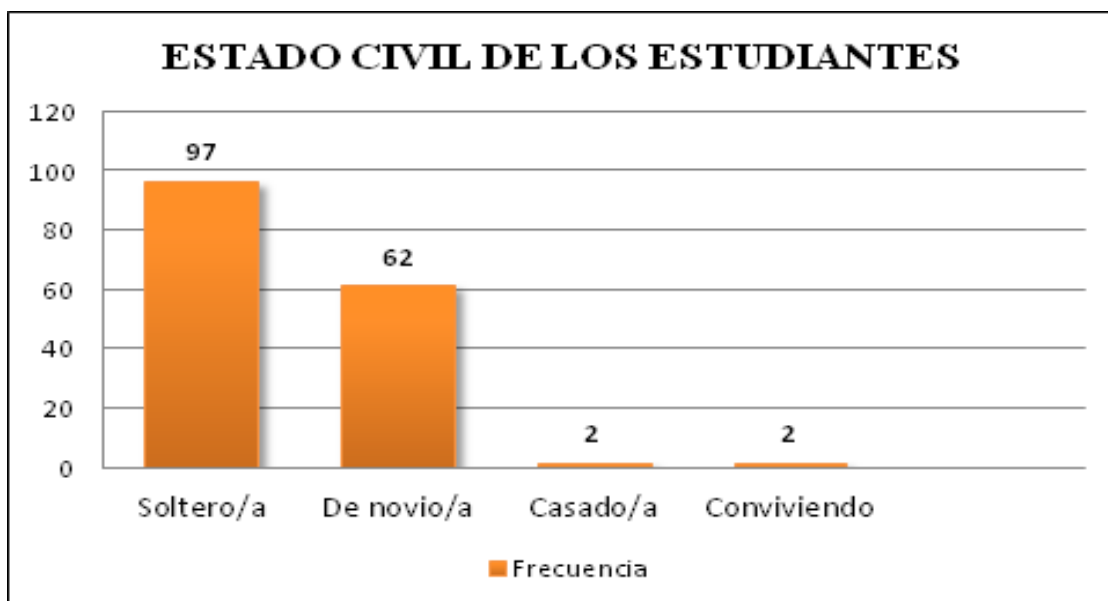


Figura 3. Distribución de la muestra según estado civil de los estudiantes universitarios

En relación a cuántos estudiantes universitarios tenían hijos, se demostró que el 97% (n=158) se encontraba sin hijos y solo el 3% (n=5) con hijos.

Por otro lado, el 75% (n=122) no trabajaba, mientras que el 25% (n=41) sí lo hacía, además de estudiar (ver Figura 4).

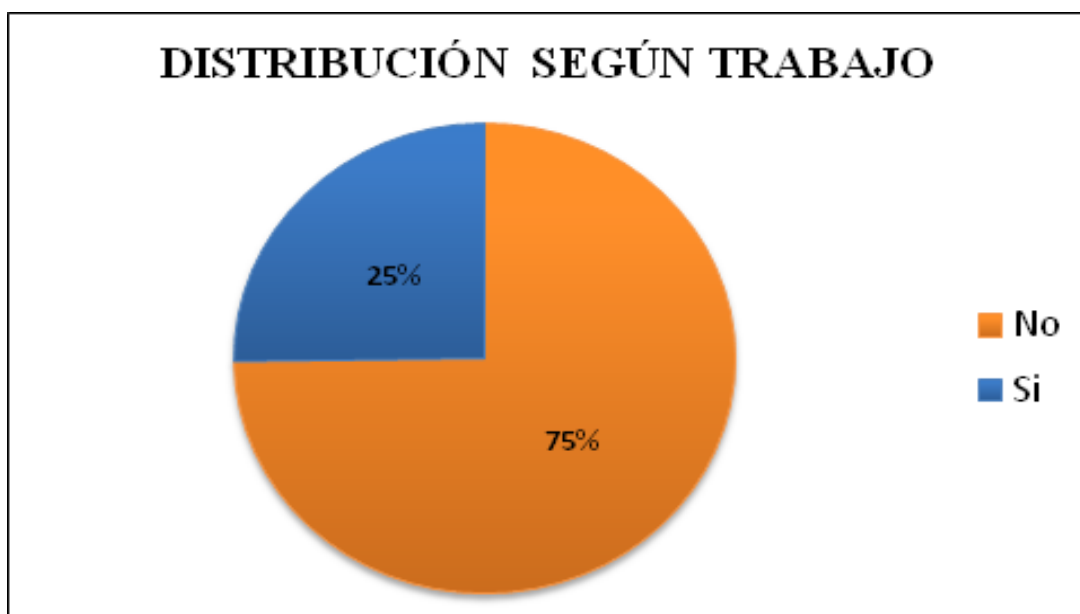


Figura 4. Distribución de la muestra según la ocupación de los estudiantes universitarios

Con respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes universitarios, el 97% (n=158) se consideraban en un nivel medio, luego el 2% (n=3) en un nivel bajo y solo el 1% (n=2) en un nivel alto (ver Figura 5).

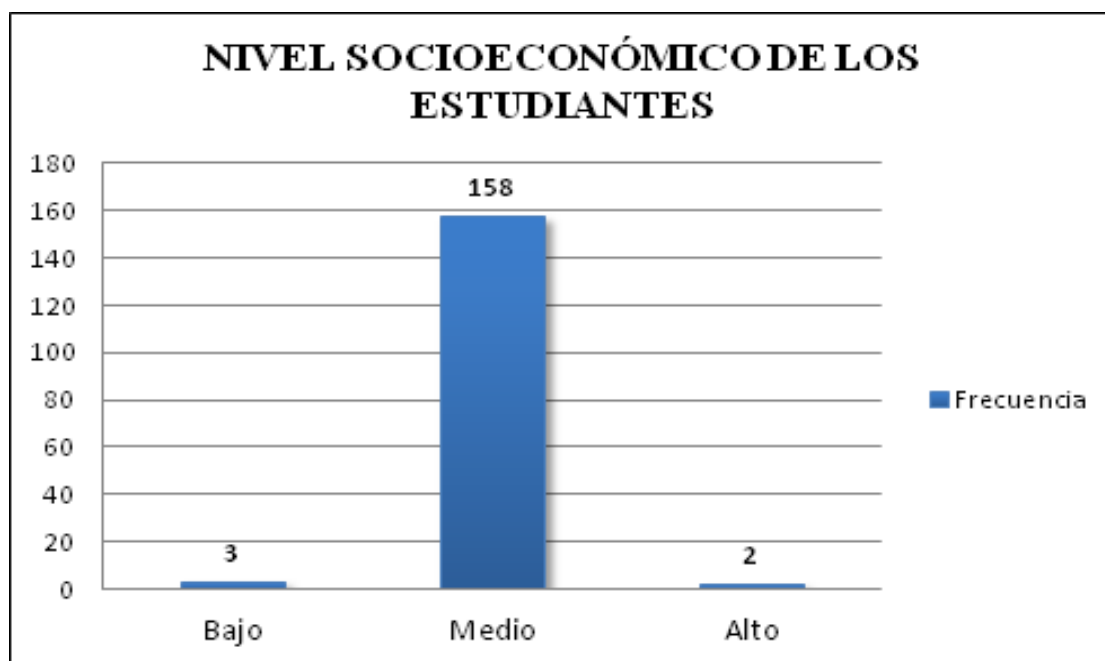


Figura 5. Distribución de la muestra según nivel socioeconómico de los estudiantes universitarios

La muestra estuvo compuesta por estudiantes universitarios de las carreras de licenciatura en psicología y licenciatura en psicopedagogía, del departamento de Humanidades. Siendo así el 55% (n=89) eran estudiantes de psicología y el 45% (n=74) de psicopedagogía (ver Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de la muestra según la carrera de los estudiantes universitarios

		F	%
Carreras	Psicología	89	55
	Psicopedagogía	74	45

Según el año/curso en que se encontraban los estudiantes universitarios del departamento de Humanidades, como puede observarse en la Figura 6, el 60% (n=97) eran de primer año, el 26% (n=43) de cuarto año, y el 14% (n=23) de quinto año.

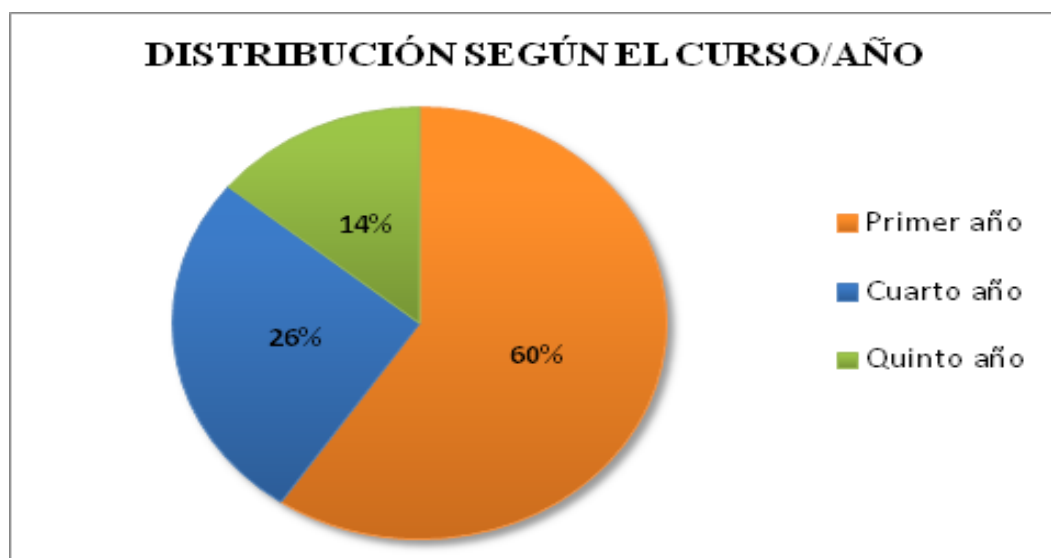


Figura 6. Distribución de la muestra según el año/curso de los estudiantes universitarios

En referencia a la autodefinición como estudiantes universitarios, la mayoría se describió como “bueno”, con el 60% (n=98), seguido de “muy bueno”, con el 25% (n=41), en tercer lugar, como “regular”, con el 14% (n=22) y, por último, “excelente” el 1% (n=2) (ver Tabla 5 y Figura 7).

Tabla 5. Distribución de la muestra según la autodefinición como estudiantes universitarios

	F	%
Regular	22	14
Bueno	98	60
Muy bueno	41	25
Excelente	2	1
Total	163	100

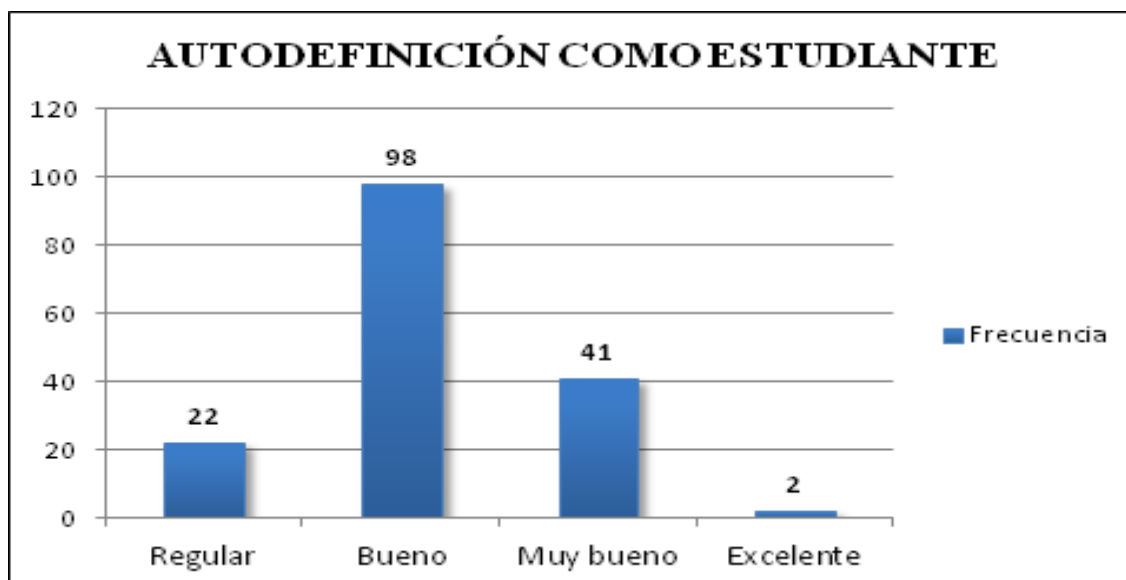


Figura 7. Distribución de la muestra según la autodefinición como estudiantes universitarios

En esta investigación se tomaron en cuenta algunos criterios de exclusión, por lo cual no se evaluaron estudiantes que estuviesen cursando primer año universitario pero que ya hubieran transcurrido anteriormente por dicha experiencia en la misma institución u otra, ya sea que hayan finalizado dichos estudios o no; y tampoco se evaluaron estudiantes que estuviesen cursando primer año universitario y al mismo tiempo se encontraran cursando materias de años siguientes de la carrera.

3.3. Técnicas de Recolección de Datos.

3.3.1. Inventario SISCO del estrés académico

Se utilizó el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza Macías (2007) para evaluar el estrés académico en los estudiantes universitarios.

Este instrumento contiene 31 ítems, y está diseñado para aportar información acerca de variables relacionadas con el estrés: nivel de estrés autopercebido, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Se encuentra conformado de la siguiente manera: a) El primer

cuestionario es de filtro, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el alumno es candidato o no a seguir contestando el inventario, es decir, que si el sujeto no tuvo situaciones de nerviosismo o preocupación en el último tiempo no seguirá respondiendo el mismo. b) El segundo permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico autopercibido por el estudiante. c) El tercer cuestionamiento hace referencia a los estresores que permiten identificar aquellas demandas del entorno que son valoradas por el estudiante como estímulos que le producen estrés. d) El cuarto cuestionario hace alusión a los síntomas; estos son probables reacciones frente al estrés académico. Las mismas pueden ser físicas, psicológicas o comportamentales, es por eso que el inventario divide esta cuarta pregunta en subdivisiones. e) La quinta pregunta refiere a las estrategias de afrontamientos; estos son modos en que los estudiantes hacen frente a la situación que causó preocupación o nerviosismo.

Las escalas para cada uno de los ítems que integran el instrumento se establecen en un continuo de cinco (5) valores categoriales, por medio de un escalamiento likert: Nunca (1), Rara vez (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4), y Siempre (5). Se solicita al encuestado que elija uno de los cinco puntos de la escala.

Al final de cada una de las preguntas, tres, cuatro y cinco, el instrumento cuenta con la opción “otra” para que el estudiante mencione algún estresor, síntomas o estrategias de afrontamiento que no haya sido contemplado en la lista de las preguntas correspondientes.

El inventario posee una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90 (Barraza Macías, 2007).

En relación a la validez, se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del Inventario a través

de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente. Se confirmó que la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el Inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

3.3.2. Cuestionario Socio-demográfico

Se utilizó un cuestionario ad hoc para obtener información socio-demográfica y acerca de algunos ítems considerados relevantes para la investigación, entre ellos: edad, sexo, estado civil, si tiene hijos, nivel socioeconómico, carrera a la que pertenece, año que se encuentra cursando, autodefinición como estudiante (regular, bueno, muy bueno o excelente) y si trabaja además de estudiar.

3.4. Procedimientos de Recolección de Datos.

Se les explicaron a las autoridades de la Universidad los objetivos y la finalidad de la investigación y se les solicitó la correspondiente autorización para administrar los instrumentos de recolección de datos. Una vez obtenidos los permisos institucionales, se procedió a administrar las escalas en días y horarios acordados con las autoridades. Las escalas fueron completadas por los estudiantes en contextos áulicos grupales, en un tiempo aproximado de 10 minutos, ante la presencia de las investigadoras, quienes explicitaron las instrucciones y se mostraron disponibles para responder cualquier consulta que surgiera. En la administración se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas para este tipo de investigaciones: la participación fue voluntaria, lo cual quedó expresado en la firma del consentimiento informado por parte de cada estudiante de manera previa a la recolección de datos, luego de que se les explicaron los objetivos de la investigación y el tipo de participación solicitada; asimismo, se garantizó la confidencialidad de los datos recabados y su utilización exclusiva con fines investigativos.

3.5. Procedimiento de Análisis de Datos.

El análisis estadístico, de los datos obtenidos, se realizó utilizando el software StatisticalPackage for the Social Sciences (SPSS) versión 23, estableciendo un nivel de significación estadística inferior a .05.

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos de la muestra, a fin de obtener las frecuencias, porcentajes, medias y desvíos típicos.

Seguidamente, se realizaron análisis de estadística descriptiva básica para caracterizar el estrés académico, los síntomas, los estresores y los modos de afrontamiento en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

Finalmente, para estudiar las diferencias en el estrés académico y en los modos de afrontamiento, entre los estudiantes de primero y los de los últimos años de la universidad, se llevaron a cabo Pruebas T de Student para muestras independientes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Nivel y síntomas de estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná

El primer objetivo de la investigación consistió en caracterizar el estrés académico en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Los resultados encontrados permiten afirmar que el 85% (n=139) de los estudiantes universitarios presentaban un nivel de estrés académico moderado, mientras que el 11% (n=17) presentó un nivel leve de estrés académico y un 4% (n=7) un nivel profundo (ver Tabla 6 y Figura 8).

Tabla 6. Nivel de estrés académico de los estudiantes universitarios

	F	%
Leve	17	11
Índice Estrés Académico		
Moderado	139	85
Profundo	7	4
Total	163	100

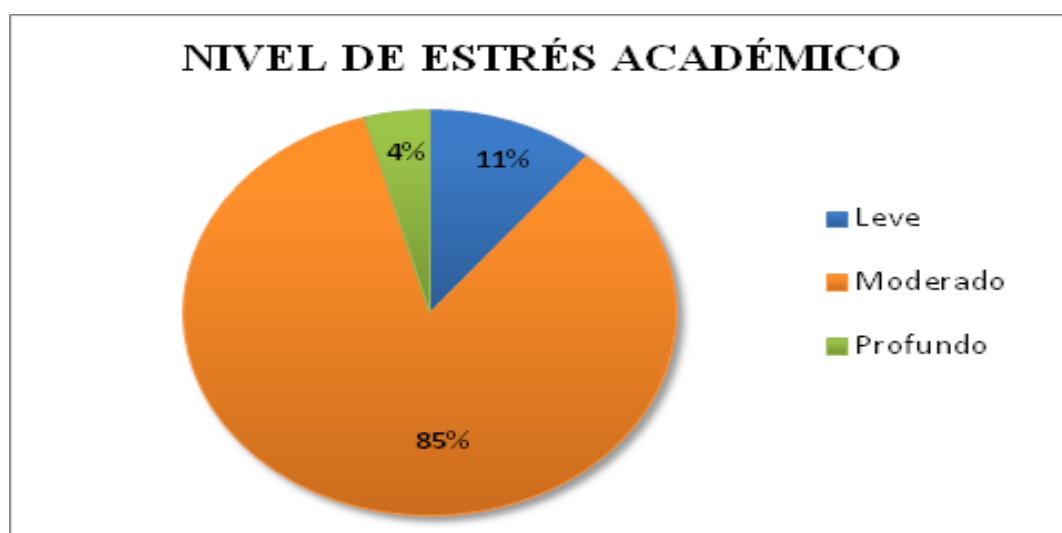


Figura 8. Índice de estrés académico en los estudiantes universitarios

Por otra parte, se puede afirmar que el 46% (n=76) de los estudiantes universitarios experimentaban el estrés con una intensidad de preocupación o nerviosismo alta o medianamente alta, mientras que el 43% (n=70) lo hacía con una intensidad media. Solo un 11% (n=17) experimentaban el estrés con una intensidad baja o medianamente baja (ver Tabla 7 y Figura 9).

Tabla 7. *Intensidad de la preocupación experimentada por los estudiantes universitarios*

		F	%
Intensidad de preocupación o nerviosismo	Baja	1	1
	Medianamente Baja	16	10
	Media	70	43
	Medianamente Alta	57	35
	Alta	19	11
	Total	163	100

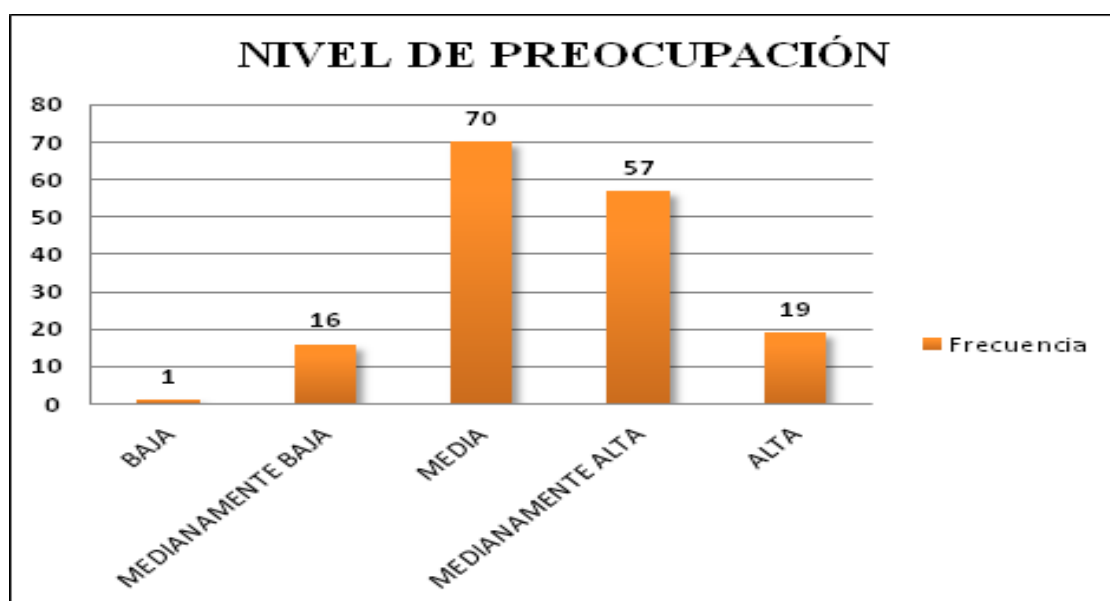


Figura 9. Intensidad de la preocupación o nerviosismo experimentada por los estudiantes universitarios

Respecto a la frecuencia con que se presentaba el estrés académico en los estudiantes universitarios, resultó que el 60% (n=98) de ellos lo experimentaba algunas veces o rara vez, mientras que el 40% (n=65) lo experimentaba casi siempre o siempre (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Frecuencia del índice general del estrés académico de los estudiantes*

		F	%
Rara Vez		2	1
Frecuencia general del estrés académico	Algunas Veces	96	59
	Casi Siempre	63	39
	Siempre	2	1
	Total	163	100

En cuanto a la frecuencia con que los estudiantes universitarios valoraban las demandas del ambiente académico como estresores, los resultados permiten observar que un 30% (n=49) de los alumnos percibían las demandas siempre o casi siempre las demandas como estresores, mientras que el 69% (n=113) lo hacía rara vez o algunas veces (ver Tabla 9).

Tabla 9. *Percepción de las demandas del ambiente académico como estresores por parte de los estudiantes universitarios*

		F	%
Frecuencia general de estresores	Rara Vez	12	7
	Algunas Veces	101	62
	Casi Siempre	46	28
	Siempre	3	2
	Total	162	99

En referencia a la frecuencia con que los estudiantes universitarios presentaban los síntomas del estrés académico, los resultados permiten afirmar que un 42% (n=69) experimentaban siempre o casi siempre los síntomas, mientras que el 58% (n=94) lo hacía rara vez o algunas veces (ver Tabla 10).

Tabla 10. *Frecuencia general de los síntomas del estrés académico de los estudiantes*

		F	%
Frecuencia general de los síntomas	Rara Vez	15	9
	Algunas Veces	79	49
	Casi Siempre	62	38
	Siempre	7	4
	Total	163	100

Los síntomas de estrés académico se subdividen en físicos, psicológicos y comportamentales. Los que presentaron un nivel más alto fueron los síntomas psicológicos

(M=2.07; DT=.76), seguidos por los síntomas físicos (M=1.94; DT=.76) y por último, el menor nivel se observó en los síntomas comportamentales (M=1.73; DT=.73) (ver Tabla 11 y Figura 10).

Tabla 11. *Medias y desvíos de los síntomas del estrés académico*

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
Síntomas Físicos	0	4	1.94	.76
Síntomas Psicológicos	0	4	2.07	.76
Síntomas Comportamentales	0	4	1.73	.73

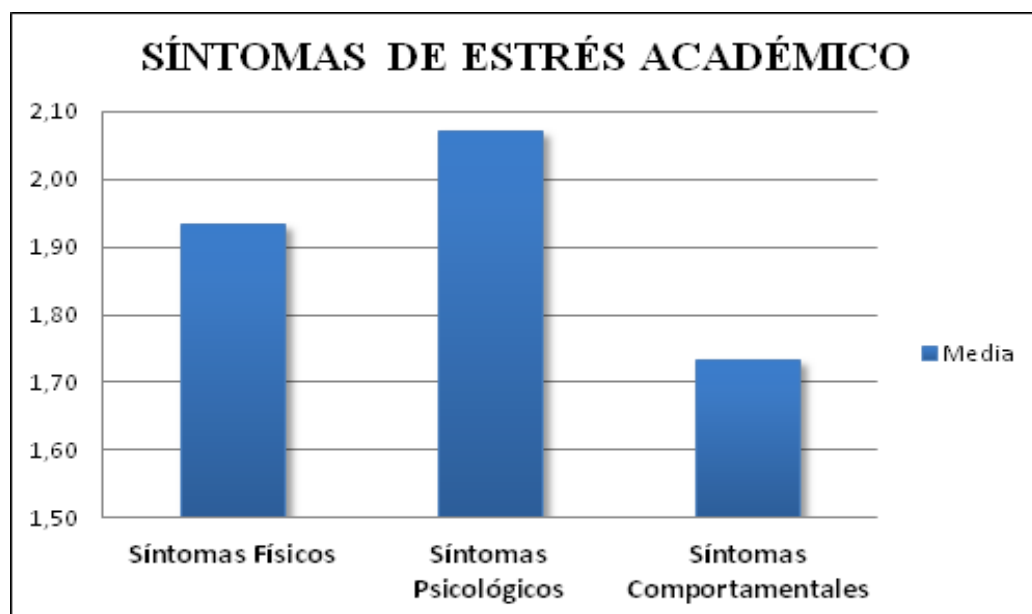


Figura 10. Síntomas del estrés académico en los estudiantes universitarios

Los resultados demostraron que el 43% (n=70) de los estudiantes universitarios experimentaban síntomas físicos del estrés académico siempre o casi siempre. Entre dichos síntomas, los más predominantes eran: la somnolencia o mayor necesidad de dormir

(M=2.33; DT=1.23), seguido de fatiga crónica o cansancio permanente (M=2.12; DT=1.09) y por último, dolores de cabeza o migrañas (M=2.00; DT=1.16) (ver Tabla 12).

Tabla 12. *Medias y desvíos de los síntomas físicos del estrés académico en los estudiantes universitarios*

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
Trastorno del sueño (insomnio o pesadilla)	0	4	1.77	1.10
Fatiga crónica (cansancio permanente)	0	4	2.12	1.08
Dolores de cabeza o migrañas	0	4	2	1,16
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	0	4	1.42	1.20
Rascarse, morderse las uñas, frotarse	0	4	1.96	1.48
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	0	4	2.33	1.23

El 47% (n=78) de los estudiantes universitarios, experimentaba síntomas psicológicos del estrés académico siempre o casi siempre, siendo los más predominantes: la inquietud (M=2.50; DT=.95), seguido por la ansiedad, angustia o desesperación (M=2.30; DT=1.10) y por último, los problemas de concentración (M=2.17; DT=1.02) (ver Tabla 13).

Tabla 13. *Medias y desvíos de los síntomas psicológicos del estrés académico en los estudiantes universitarios*

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
Inquietud	0	4	2.5	.95
Sentimientos de depresión y tristeza	0	4	1.86	1.17
Ansiedad, angustia o desesperación	0	4	2.3	1.10
Problemas de concentración	0	4	2.17	1.02
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	0	4	1.53	1.16

Finalmente, un 27% (n=45) de los estudiantes universitarios, experimentaba síntomas comportamentales del estrés académico siempre o casi siempre, siendo el más predominante el aumento o reducción del consumo de alimentos (M=2.29; DT=1.22) (ver Tabla 14).

Tabla 14. *Media y desvíos de los síntomas comportamentales del estrés académico en los estudiantes universitarios*

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
Conflictos o tendencia a discutir o polemizar	0	4	1.42	.95
Aislamiento de los demás	0	4	1.37	1.14
Desgano para realizar las labores escolares	0	4	1.85	.90
Aumento o reducción del consumo de alimentos	0	4	2.29	1.22

En cuanto a la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento, el 48% (n=77) de los estudiantes universitarios las utilizaban siempre o casi siempre, mientras que el 53% (n=86) lo hacía rara vez o algunas veces (ver Tabla 15).

Tabla 15. *Utilización de las estrategias de afrontamiento del estrés académico por parte de los estudiantes universitarios*

		F	%
Frecuencia Estrategia de Afrontamiento	Rara Vez	7	4
	Algunas Veces	79	49
	Casi Siempre	66	41
	Siempre	11	7
	Total	163	100

4.2. Principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes

Para responder al segundo objetivo de este estudio, que pretendía establecer los principales estresores asociados a las actividades académicas de los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, los resultados permitieron demostrar que los más predominantes fueron la sobrecarga de tareas y trabajos escolares (M=2.49, DT=.91), seguido por las evaluaciones de los profesores (M=2.34; DT=1.09) y finalmente el tiempo limitado para hacer el trabajo (M=2.24; DT=1.02) (ver Tabla 16 y Figura 11).

Tabla 16. *Medias y desvíos de los estresores asociados a la actividad académica*

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
La competencia con los compañeros del grupo	0	4	0.84	.97
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	0	4	2.49	.91
La personalidad y el carácter del profesor	0	4	1.94	1.00
Las evaluaciones de los profesores	0	4	2.34	1.09
Problemas con el horario de clases	0	4	1.42	1.11
El tipo de trabajo que te piden los profesores	0	4	1.65	.99
No entender los temas que se abordan en clase	0	4	1.73	.96
Participación en clases	0	4	1.61	1.21
Tiempo limitado para hacer el trabajo	0	4	2.24	1.02



Figura 11. Principales estresores asociados a la actividad académica en los estudiantes universitarios

4.3. Diferencias en el nivel de estrés académico entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años

Para responder al tercer objetivo que pretendía establecer si existen diferencias en el nivel de estrés académico entre los estudiantes universitarios de primer año y los de los últimos años de la ciudad de Paraná, se llevó a cabo una Prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados no evidencian diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, puede observarse que los estudiantes universitarios de primer año ($M=1.94$; $DT=.42$) presentaban un nivel de estrés académico mayor que los de los últimos años ($M=1.85$; $DT=.51$) (ver Tabla 17).

Tabla 17. *Comparación de medias y desvíos del nivel de estrés académico entre estudiantes universitarios de primer año y de los últimos años*

Estudiantes Universitarios				
	Primer año		Últimos años	
	M	DT	M	DT
Nivel de estrés académico	1.94	.42	1.85	.51

4.4. Estrategias de afrontamiento predominantes ante el estrés académico

Para responder al cuarto objetivo, que pretendía caracterizar las estrategias de afrontamiento del estrés académico que predominan en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, se observó que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes fueron: concentrarse en resolver la situación que preocupa (M=2.84; DT=.84), seguido por verbalización de la situación que preocupa (M=2.50; DT=1.14), fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación (M=2.42; DT=1.09), habilidad asertiva (M=2.36; DT=1.09) y finalmente, la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas (M=2.28; DT=1.01) (ver Tabla 18 y Figura 12).

Tabla 18. *Medias y desvíos de las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
Habilidad asertiva	0	4	2.36	1.09
Elaboración de un plan y su ejecución	0	4	2.28	1.01
Concentrarse en resolver la situación	0	4	2.84	.84
Elogios a sí mismo	0	4	1.32	1.04
La religiosidad	0	4	1.52	1.56
Búsqueda de información sobre la situación	0	4	1.39	1.11
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación	0	4	2.42	1.09
Verbalización de la situación	0	4	2.50	1.14

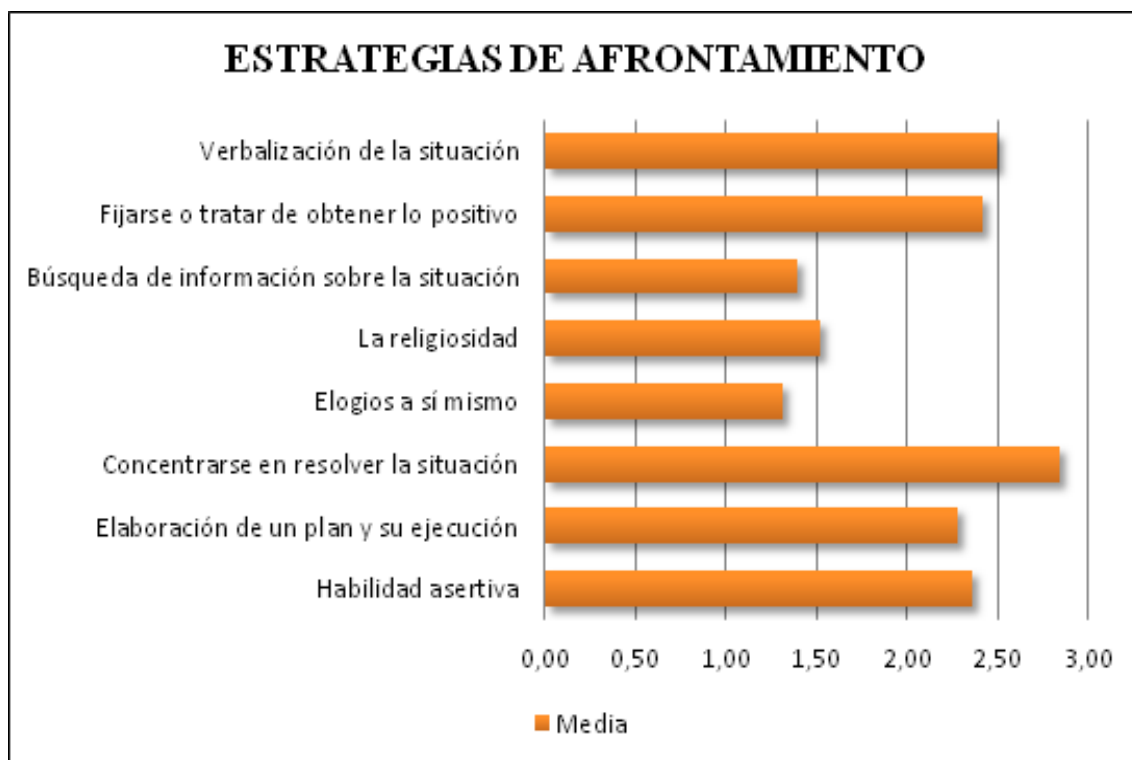


Figura 12. Estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios

4.5. Diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años

Finalmente, para responder al último objetivo, que pretendía establecer si existen diferencias significativas en la utilización de las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años de la ciudad de Paraná, los resultados demuestran que se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t_{(161)} = -4,341$; $p = .0002$) en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años. De manera específica puede afirmarse que los estudiantes de los últimos años ($M = 2.31$; $DT = .55$) emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento, que los estudiantes de primer año ($M = 1.92$; $DT = .57$) (ver Tabla 19 y Figura 13).

Tabla 19. Comparación de medias y desvíos de estrategias de afrontamiento entre estudiantes de primer año y últimos años

Estudiantes universitarios				
	Primer año		Últimos años	
	M	DT	M	DT
Estrategias de Afrontamiento	1.92	.57	2.31	.55

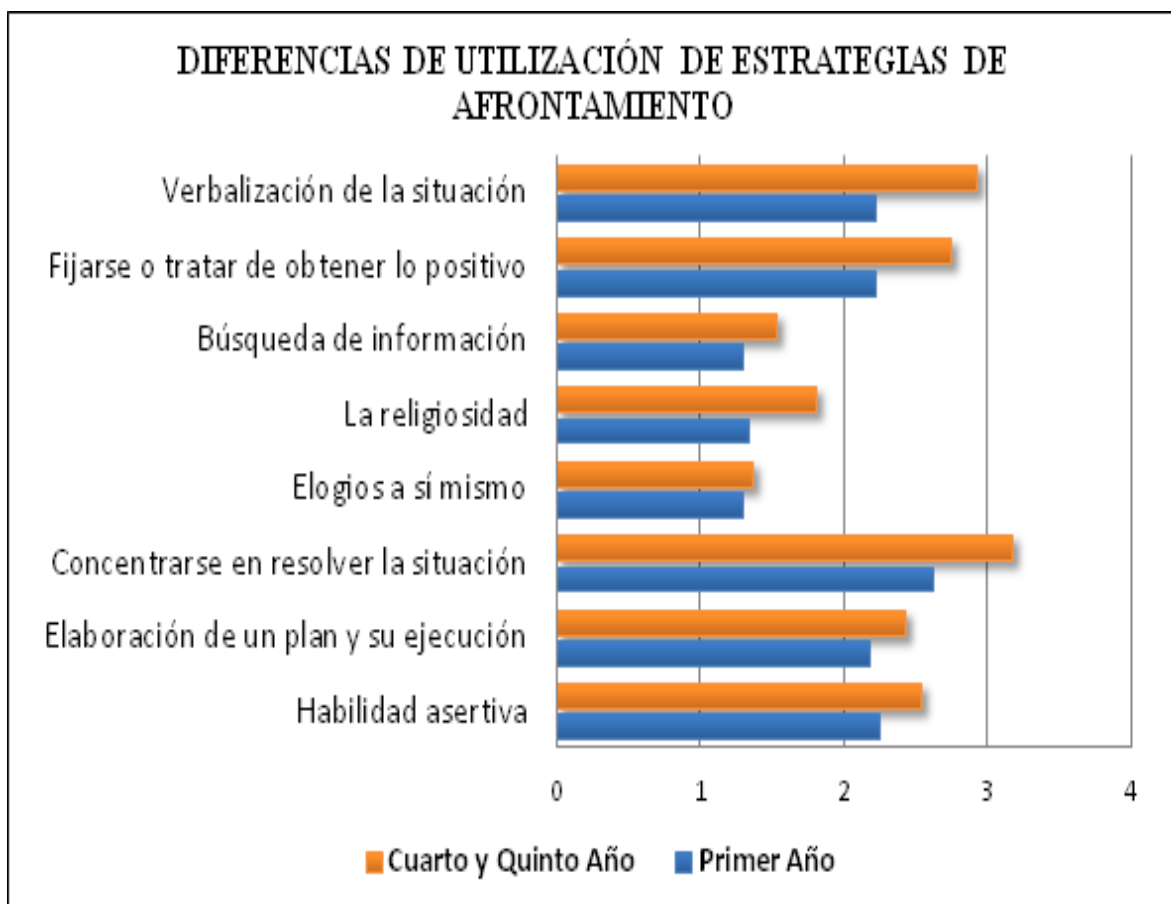


Figura 13. Comparación de utilización de estrategias de afrontamiento entre estudiantes de primer año y cuarto y quinto año

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

5.1. Discusión

Esta investigación se planteó como propósito general analizar el estrés académico y las estrategias de afrontamiento del mismo en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

De manera específica, en primer lugar, se procedió a caracterizar el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes experimentaban un nivel de estrés académico moderado, con una intensidad alta o medianamente alta. Esto coincide con lo expresado por Godino (2016) y Lorenzo (2017), quienes hallaron en sus investigaciones que los estudiantes presentaban un nivel moderado de estrés académico.

La mayoría de los estudiantes experimentaba el estrés académico algunas veces o rara vez, mientras que un grupo menor, aunque de proporciones similares, lo hacía casi siempre o siempre. Estos resultados coinciden con los hallados por Barraza Macías (2009) en su investigación, en la cual encontró que la mayoría de los estudiantes experimentaban el estrés académico algunas veces.

Por otro lado, la gran mayoría de los estudiantes rara vez o algunas veces valoraban las demandas como estresores, mientras que un grupo menor de estudiantes, lo hacía siempre o casi siempre. Con respecto a los síntomas de estrés académico, la mayor parte de los estudiantes universitarios los experimentaban rara vez o algunas veces, mientras que una proporción similar, pero menor, los experimentaban siempre o casi siempre.

Los síntomas que presentaron niveles más elevados fueron los psicológicos, seguidos por los síntomas físicos y por último los comportamentales. Esto coincide parcialmente con los hallazgos de GinetteBoullosa (2013), quien también encontró en su investigación que,

en la sintomatología experimentada por los estudiantes, las reacciones psicológicas fueron las principales, aunque se observan diferencias en los demás síntomas, ya que en su estudio se ubicaban en segundo lugar los síntomas comportamentales y por último los síntomas físicos. De igual modo, en otra investigación, Barraza Macías (2009) demuestra que la preponderancia de los síntomas psicológicos, en lo general, reafirma la pertinencia del modelo sistémico cognoscitivista que considera al estrés un fenómeno esencialmente psicológico.

Los síntomas más predominantes hallados en esta investigación fueron: la somnolencia o mayor necesidad de dormir, la fatiga crónica o el cansancio permanente, los dolores de cabeza o migrañas, la inquietud, la ansiedad, angustia o desesperación, los problemas de concentración y el aumento o reducción del consumo de alimento. Esto coincide con la investigación realizada por Barraza Macías (2009), quien obtuvo resultados similares al encontrar que los síntomas predominantes fueron la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) y los problemas de concentración, seguidos de otros como la somnolencia o mayor necesidad de dormir, la fatiga crónica, la ansiedad, la angustia o desesperación y el aumento o reducción del consumo de alimentos.

La mayor parte de los estudiantes universitarios utilizaban rara vez o algunas veces las estrategias de afrontamiento de estrés académico, mientras que una proporción similar, pero menor, las utilizaban siempre o casi siempre.

En segundo término, esta investigación se propuso identificar los principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Observando los resultados hallados en la muestra estudiada, se encontró que los principales estresores eran la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, seguido por las evaluaciones de los profesores y, por último, el tiempo limitado para hacer los trabajos. Por otro lado, los estresores más bajos fueron, la competencia con los compañeros de grupo

y los problemas con el horario de clases. Esto coincide con la investigación realizada por Barraza Macías (2009) ya que los resultados que obtuvo demostraron que las demandas valoradas con mayor frecuencia como estresores eran la sobrecarga de tareas, los trabajos escolares y las evaluaciones de los profesores. Asimismo, Oliveti (2010) halló en su estudio que el indicador que generaba mayor estrés eran las demandas del entorno como las evaluaciones de los profesores, seguido de la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, el tiempo limitado para hacer los trabajos y el tipo de trabajo que piden los profesores. GinetteBoullosa (2013) demostró que las demandas académicas percibidas como mayormente estresantes se referían a las labores académicas y a la falta de tiempo por cumplir con ellas, el rendir evaluaciones, la sobrecarga de trabajo, el tipo de trabajo que requieren y el poco tiempo con el que cuentan para hacerlo.

En las diferentes investigaciones mencionadas, se puede observar que predominan los mismos estresores, pero en algunos casos puede alternarse su orden como no.

Llama la atención que en la investigación realizada por Correa Prieto (2013) las competencias grupales fueron las más altas como estresor. A diferencia de esta investigación, en donde este mismo estresor se observó con un nivel bajo.

En tercer término, esta investigación buscó establecer si existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años en la ciudad de Paraná. Los resultados permiten afirmar que no se evidencian diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, puede observarse que los estudiantes universitarios de primer año presentaban un nivel de estrés académico mayor que los de los últimos años. Estos resultados coinciden con los hallados por Ticona Benavente, Paucar Quispe y Llerena Callata (2010) quienes encontraron que la mayor parte de la población estudiada, con un rango de edad entre 19 a 20 años, apuntó que el mayor nivel de estrés estaba en el primer año, seguido de

segundo, tercero y por último cuarto año. Como también Godino (2016) observó en su investigación que los mayores de la muestra, entre 27 y 30 años, obtuvieron menor nivel de estrés académico, concluyendo que los estudiantes más avanzados en su educación presentaban menores niveles de estrés académico.

En cuanto al cuarto objetivo de esta investigación, que pretendía caracterizar las estrategias de afrontamiento del estrés académico que predominan en los estudiantes universitarios, se observó que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes fueron: concentrarse en resolver la situación que preocupa, seguido por verbalización de la situación, fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación, la habilidad asertiva y finalmente, la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. En la investigación realizada por Barraza Macías (2009), se observó que predominaban las estrategias de concentrarse en resolver la situación que preocupa y fijarse o tratar de tener lo positivo de la situación, lo que coincide con esta investigación en cuanto a que la estrategia más utilizada es concentrarse en resolver la situación que preocupa. Al igual que en otra investigación realizada por Oliveti (2010), quien describió que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron: concentrarse en resolver la situación que preocupa, la habilidad asertiva y la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.

Finalmente, según el quinto objetivo, que pretendía establecer si existen diferencias significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años. De manera específica puede afirmarse que los estudiantes de los últimos años empleaban con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento, que los estudiantes de primer año. Esto puede deberse a lo que describe Lorenzo (2017) en su investigación, acerca de la

relación existente entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento y que ambas variables funcionan de manera dependiente, por esto, al manifestar los estudiantes un estrés académico alto, le genera un desequilibrio mayor a nivel cognitivo afectivo que les imposibilita ver la situación de manera clara lo que propicia que utilicen estrategias regulares de afrontamiento o en menor frecuencia.

5.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación acerca del estrés académico y modos de afrontamiento en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. En lo que corresponde al primer objetivo de esta investigación, que se proponía caracterizar el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, se puede concluir que:
 - a. Los estudiantes universitarios presentaban un nivel de estrés académico “moderado” en su gran mayoría.
 - b. La intensidad con que se presentaba la preocupación o nerviosismo en los estudiantes universitarios evaluados, fue “alta o medianamente alta” en la mayoría. Un grupo menor de estudiantes experimentaba una intensidad “baja o medianamente baja”.
 - c. La mayoría de los estudiantes experimentaba el estrés académico “algunas veces o rara vez”, mientras que un grupo menor, aunque de proporciones similares, lo hacía “casi siempre o siempre”.
 - d. La gran mayoría de los estudiantes valoraban las demandas como estresores “rara vez o algunas veces” mientras que un porcentaje menor de estudiantes, lo hacía “siempre o casi siempre”

- e. La mayor parte de los estudiantes universitarios experimentaban los síntomas de estrés académico “rara vez o algunas veces”, mientras que una proporción similar, pero menor, los experimentaban “siempre o casi siempre”
 - f. Los síntomas que presentaron niveles más elevados fueron los psicológicos, seguidos por los síntomas físicos y por último los comportamentales. Siendo los más predominantes, la somnolencia o mayor necesidad de dormir, fatiga crónica o cansancio permanente, dolores de cabeza o migrañas, la inquietud, la ansiedad, angustia o desesperación, los problemas de concentración y el aumento o reducción del consumo de alimento.
 - g. La mayor parte de los estudiantes universitarios utilizaban “rara vez o algunas veces” las estrategias de afrontamiento de estrés académico, mientras que una proporción similar, pero menor, las utilizaban “siempre o casi siempre”.
2. En lo que corresponde al segundo objetivo de este estudio, que pretendía establecer los principales estresores asociados a las actividades académicas de los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, se concluye que los más predominantes fueron la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, seguido de las evaluaciones de los profesores y finalmente el tiempo limitado para hacer el trabajo.
3. En relación al tercer objetivo, que buscaba establecer si existen diferencias en el nivel de estrés académico entre los estudiantes de primer año y los de último año de la ciudad de Paraná, se concluye que no se evidencian diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, puede observarse que los estudiantes universitarios de primer año presentaban un mayor nivel de estrés académico que los de los últimos años.
4. En cuanto al cuarto objetivo, que pretendía caracterizar las estrategias de afrontamiento del estrés académico que predominan en los estudiantes universitarios

de la ciudad de Paraná, puede afirmarse que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes fueron: concentrarse en resolver la situación que preocupa, seguido por verbalización de la situación que preocupa, fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación, la habilidad asertiva y finalmente, la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.

5. En cuanto al último objetivo de esta investigación, que se proponía establecer si existen diferencias significativas en la utilización de las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes de primer año y los de los últimos años de la ciudad de Paraná, se concluye que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios que cursan el primer año y los que cursan los últimos años. De manera específica puede afirmarse que los estudiantes de los últimos años emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento, que los estudiantes de primer año.

5.3. Recomendaciones

Luego de haber completado este proceso investigativo se pueden proponer algunas recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones e intervenciones.

5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones

En relación a futuras investigaciones se recomienda ampliar el tamaño de la muestra hacia una cantidad que refleje de manera más adecuada la población estudiada y conformar la muestra de manera aleatoria, a fin de garantizar la representatividad de la misma y habilitar la generalización de los resultados.

También sería interesante aplicar otros instrumentos de medición que amplifiquen la información obtenida en cuanto a las estrategias de afrontamiento, para llegar a una conclusión más amplia del concepto y que permita aportar información acerca de la adaptabilidad o no de aquellas estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios.

Finalmente, sería recomendable realizar estudios longitudinales, que permitan un seguimiento del desempeño de la variable en el tiempo y complementar las técnicas de recolección de datos con métodos cualitativos, como entrevista y observación, que posibiliten una mayor profundización y especificidad en el estudio de los fenómenos abordados.

5.3.2. Recomendaciones para la práctica profesional

En cuanto al ámbito profesional y de aplicación, con este estudio se intenta contribuir a mejorar el conocimiento disponible acerca del estrés académico que experimentan los estudiantes universitarios.

Se recomienda la realización de charlas informativas a los estudiantes ingresantes, acerca de técnicas o métodos de estudios, para facilitar la adaptación al ámbito universitario. Además, otorgar un espacio en el cual le brinden al estudiante estrategias acerca de la organización de materiales de estudio y de cómo su adecuada utilización puede ayudar a la resolución de los problemas en cuanto a las evaluaciones finales de las diversas asignaturas.

5.4. Limitaciones

Luego de analizar los datos obtenidos en esta investigación, es preciso abordar, de manera reflexiva, los límites que se presentaron en este proceso.

En primer lugar, debemos mencionar limitaciones relativas al tipo de investigación, las cuales marcan la imposibilidad de establecer relaciones de causa y efecto, ya que al tratarse de un estudio descriptivo comparativo de corte transversal, sólo se buscó describir las características del estrés académico, los principales estresores y los modos de afrontamiento en estudiantes universitarios y comparar el estrés académico y las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios de primer año y los del último año de la ciudad de Paraná en un momento determinado, sin poder hacer seguimiento de los mismos.

En segundo término, encontramos limitaciones relacionadas con la muestra. Es de importancia mencionar que el tamaño de la muestra con la cual se trabajó puede considerarse pequeño, y se conformó mediante un muestreo no probabilístico, intencional, lo cual restringe su representatividad y la generalización de los resultados. Además, la muestra representaba sólo el departamento de humanidades, es decir, psicología y psicopedagogía y la gran mayoría se encontraba cursando primer año, mientras que muy pocos se encontraban en quinto año.

Por último, en lo que respecta a los instrumentos de medición utilizados, es relevante destacar que se emplearon medidas de autoinforme y fueron administrados en contextos grupales lo que pudo derivar en posibles distorsiones subjetivas y/o dificultades para lograr respuestas honestas, que no lleguen a reflejar fielmente la realidad.

ANEXO

A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

Cuestionario sociodemográfico

Edad: _____	
	<i>(Rodea con un círculo el número correspondiente)</i>
Sexo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Masculino 2. Femenino
Estado Civil	<ol style="list-style-type: none"> 3. Soltero/a 4. De novio/a 5. Casado/a 6. Conviviendo 7. Separado/a 8. Divorciado/a 9. Viudo/a
¿Tienes hijos?	1. No - 2. Sí
¿A qué nivel socioeconómico crees que perteneces?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bajo 2. Medio 3. Alto
Carrera	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lic. Psicología 2. Lic. Psicopedagogía 3. Otra – ¿Cuál? _____
Curso/Año de carrera actual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primer Año 2. Segundo Año 3. Tercer Año 4. Cuarto Año 5. Quinto Año
¿Cómo te definirías como estudiante?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Malo 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
¿Trabajas además de estudiar?	1. No - 2. Sí

SISCO. CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO.

Dr. Arturo Barraza Macías (2007)

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación superior durante sus estudios. La información que proporciones será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que estás en tu derecho de contestar o no contestar. La sinceridad con que respondas a los cuestionarios será de gran utilidad para la investigación.

1.- Durante el transcurso de este cuatrimestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, 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 preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho. *(Rodea con un círculo el número correspondiente)*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala *(Rodea con un círculo el número correspondiente)*

con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3.1.La competencia con los compañeros del grupo	1	2	3	4	5
3.2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	1	2	3	4	5
3.3.La personalidad y el carácter del profesor	1	2	3	4	5
3.4.Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	1	2	3	4	5
3.5.Problemas con el horario de clases	1	2	3	4	5
3.6. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	1	2	3	4	5
3.7. No entender los temas que se abordan en la clase.	1	2	3	4	5
3.8. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	1	2	3	4	5
3.9.Tiempo limitado para hacer el trabajo	1	2	3	4	5
Otra. _____	1	2	3	4	5
(Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala (*Rodea con un círculo el número correspondiente*) **con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso:**

Reacciones físicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.1.Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	1	2	3	4	5
4.2.Fatiga crónica (cansancio permanente)	1	2	3	4	5
4.3.Dolores de cabeza o migrañas	1	2	3	4	5
4.4.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	1	2	3	4	5
4.5.Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	1	2	3	4	5
4.6.Somnolencia o mayor necesidad de dormir	1	2	3	4	5
Reacciones psicológicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7.Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	1	2	3	4	5
4.8.Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1	2	3	4	5
4.9.Ansiedad, angustia o desesperación	1	2	3	4	5
4.10.Problemas de concentración	1	2	3	4	5
4.11.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	1	2	3	4	5
Reacciones comportamentales					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	1	2	3	4	5
4.13.Aislamiento de los demás	1	2	3	4	5
4.14.Desgano para realizar las labores escolares	1	2	3	4	5
4.15.Aumento o reducción del consumo de alimentos	1	2	3	4	5
Otros _____ (especificar)	1	2	3	4	5

5.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala *(Rodea con un círculo el número correspondiente)* **con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo:**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5.1.Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas sentimientos sin dañar a otros)	1	2	3	4	5
5.2.Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	1	2	3	4	5
5.3.Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	1	2	3	4	5
5.4.Elogios a sí mismo	1	2	3	4	5
5.5.La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	1	2	3	4	5
5.6.Búsqueda de información sobre la situación.	1	2	3	4	5
5.7.Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que lo preocupa	1	2	3	4	5
5.8.Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	1	2	3	4	5

ANEXO

B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(copia para el investigador)

Por la presente nota, me doy por enterado/a que:

- 1- El propósito general de esta investigación es estudiar el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná.
- 2- La investigación es realizada por las estudiantes Kloster, Gretel y Perrotta, Fátima para acceder al título de Licenciatura en Psicología en la Facultad “Teresa de Ávila” de la Universidad Católica Argentina y es dirigida por la Lic. Candela Tortul.
- 3- Mi participación consistirá en responder un cuestionario que forma parte del estudio, actividad que requerirá aproximadamente 10-15 minutos de mí tiempo.
- 4- Se garantiza el cumplimiento de las normativas éticas en el tratamiento de la información obtenida, entre las cuales se destacan la conservación del anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización exclusivamente con fines investigativos.
- 5- Los investigadores responderán a cualquier pregunta respecto de los resultados de este estudio cuando haya concluido la recolección y análisis de los datos, siempre referidos al grupo.
- 6- Si acepto participar soy libre de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias negativas de ningún tipo.

Por la presente nota, acepto participar voluntariamente en este estudio. Reconozco que, entiendo la naturaleza del mismo, que no hay ningún riesgo potencial para mí como participante, y que mi identidad será confidencialmente resguardada. Doy mi permiso para que la información de mi encuesta se utilice para las finalidades de esta investigación.

FIRMA:
ACLARACIÓN:
FECHA:

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(copia para el participante)

Por la presente nota, me doy por enterado/a que:

- 1- El propósito general de esta investigación es estudiar el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná.
- 2- La investigación es realizada por las estudiantes Kloster, Gretel y Perrotta, Fátima para acceder al título de Licenciatura en Psicología en la Facultad “Teresa de Ávila” de la Universidad Católica Argentina y es dirigida por la Lic. Candela Tortul.
- 3- Mi participación consistirá en responder un cuestionario que forma parte del estudio, actividad que requerirá aproximadamente 10-15 minutos de mí tiempo.
- 4- Se garantiza el cumplimiento de las normativas éticas en el tratamiento de la información obtenida, entre las cuales se destacan la conservación del anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización exclusivamente con fines investigativos.

- 5- Los investigadores responderán a cualquier pregunta respecto de los resultados de este estudio cuando haya concluido la recolección y análisis de los datos, siempre referidos al grupo.
- 6- Si acepto participar soy libre de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias negativas de ningún tipo.

Por la presente nota, acepto participar voluntariamente en este estudio. Reconozco que, entiendo la naturaleza del mismo, que no hay ningún riesgo potencial para mí como participante, y que mi identidad será confidencialmente resguardada. Doy mi permiso para que la información de mi encuesta se utilice para las finalidades de esta investigación.

Datos de Contacto

“Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná”

Ante cualquier consulta comunicarse a los siguientes e-mail:
gre_kloster@hotmail.com/fatip_20@hotmail.com

ANEXO

C. SALIDAS ESTADÍSTICAS

DESCRIPCIÓN MUESTRA – Tablas de frecuencia

Edad

N	Válido	163
	Perdidos	0
Media		20,45
Desviación estándar		2,644
Mínimo		17
Máximo		38

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	20	12,3	12,3	12,3
	Femenino	143	87,7	87,7	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Estado Civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Soltero/a	97	59,5	59,5	59,5
	De novio/a	62	38,0	38,0	97,5
	Casado/a	2	1,2	1,2	98,8
	Conviviendo	2	1,2	1,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

¿Tiene Hijos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	158	96,9	96,9	96,9
	Si	5	3,1	3,1	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

¿A qué nivel socioeconómico crees que perteneces?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	1,8	1,8	1,8
	Medio	158	96,9	96,9	98,8
	Alto	2	1,2	1,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Psicología	89	54,6	54,6	54,6
	Psicopedagogía	74	45,4	45,4	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Curso/Año de carrera actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primer año	97	59,5	59,5	59,5
	Cuarto año	43	26,4	26,4	85,9
	Quinto año	23	14,1	14,1	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1º Año	97	59,5	59,5	59,5
	4º y 5º Año	66	40,5	40,5	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

¿Cómo te definirías como estudiante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	22	13,5	13,5	13,5
	Bueno	98	60,1	60,1	73,6
	Muy bueno	41	25,2	25,2	98,8
	Excelente	2	1,2	1,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

¿Trabaja?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	122	74,8	74,8	74,8
	Si	41	25,2	25,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

RESULTADOS OBJETIVO 1

INDICE ESTRÉS GENERAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	LEVE	17	10,4	10,4	10,4
	MODERADO	139	85,3	85,3	95,7
	PROFUNDO	7	4,3	4,3	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

NIVEL DE PREOCUPACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJA	1	,6	,6	,6
	MEDIANAMENTE BAJA	16	9,8	9,8	10,4
	MEDIA	70	42,9	42,9	53,4
	MEDIANAMENTE ALTA	57	35,0	35,0	88,3
	ALTA	19	11,7	11,7	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

ÍNDICE DE ESTRÉS GENERAL FRECUENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	2	1,2	1,2	1,2
	ALGUNAS VECES	96	58,9	58,9	60,1
	CASI SIEMPRE	63	38,7	38,7	98,8
	SIEMPRE	2	1,2	1,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

FRECUENCIA ESTRESORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	12	7,4	7,4	7,4
	ALGUNAS VECES	101	62,0	62,3	69,8
	CASI SIEMPRE	46	28,2	28,4	98,1
	SIEMPRE	3	1,8	1,9	100,0
	Total	162	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		163	100,0		

FRECUENCIA SÍNTOMAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	15	9,2	9,2	9,2
	ALGUNAS VECES	79	48,5	48,5	57,7
	CASI SIEMPRE	62	38,0	38,0	95,7
	SIEMPRE	7	4,3	4,3	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
SÍNTOMAS FÍSICOS	163	,00	4,00	1,9356	,76091
SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS	163	,40	3,80	2,0724	,76201
SÍNTOMAS COMPORTAMENTALES	163	,00	3,50	1,7331	,72814
N válido (por lista)	163				

FRECUENCIA SÍNTOMAS FÍSICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	24	14,7	14,7	14,7
	ALGUNAS VECES	69	42,3	42,3	57,1
	CASI SIEMPRE	62	38,0	38,0	95,1
	SIEMPRE	8	4,9	4,9	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.1 Trastorno del sueño (insomnio o pesadilla)	163	0	4	1,77	1,102
4.2 Fatiga crónica (cansancio permanente)	163	0	4	2,12	1,087
4.3 Dolores de cabeza o migrañas.	163	0	4	2,00	1,160
4.4 Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	163	0	4	1,42	1,201
4.5 Rascarse, morderse las uñas, frotarse.	163	0	4	1,96	1,482
4.6 Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	163	0	4	2,33	1,228
N válido (por lista)	163				

FRECUENCIA SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	20	12,3	12,3	12,3
	ALGUNAS VECES	65	39,9	39,9	52,1
	CASI SIEMPRE	61	37,4	37,4	89,6
	SIEMPRE	17	10,4	10,4	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.7 Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	163	0	4	2,50	,945
4.8 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	163	0	4	1,86	1,170
4.9 Ansiedad, angustia o desesperación.	163	0	4	2,30	1,095
4.10 Problemas de concentración.	163	0	4	2,17	1,020
4.11 Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	163	0	4	1,53	1,162
N válido (por lista)	163				

FRECUENCIA SÍNTOMAS COMPORTAMENTALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	35	21,5	21,5	21,5
	ALGUNAS VECES	83	50,9	50,9	72,4
	CASI SIEMPRE	38	23,3	23,3	95,7
	SIEMPRE	7	4,3	4,3	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.12 Conflictos o tendencia a discutir o polemizar.	163	0	4	1,42	,949
4.13 Aislamiento de los demás.	163	0	4	1,37	1,144
4.14 Desgano para realizar las labores escolares.	163	0	4	1,85	,900
4.15 Aumento o reducción del consumo de alimentos.	163	0	4	2,29	1,222
N válido (por lista)	163				

FRECUENCIA ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	RARA VEZ	7	4,3	4,3	4,3
	ALGUNAS VECES	79	48,5	48,5	52,8
	CASI SIEMPRE	66	40,5	40,5	93,3
	SIEMPRE	11	6,7	6,7	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

RESULTADOS OBJETIVO 2

Estadísticos descriptivos

	F	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
3.1 La competencia con los compañeros del grupo	163	0	4	,84	,968
3.2 Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	163	0	4	2,49	,905
3.3 La personalidad y el carácter del profesor	163	0	4	1,94	1,002
3.4 Las evaluaciones de los profesores exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc	163	0	4	2,34	1,085
3.5 Problemas con el horario de clases	163	0	4	1,42	1,105
3.6 El tipo de trabajo que te piden los profesores	163	0	4	1,65	,985
3.7 No entender los temas que se abordan en clase	163	0	4	1,73	,963
3.8 Participación en clases	163	0	4	1,61	1,214
3.9 Tiempo limitado para hacer el trabajo	163	0	4	2,24	1,023
N válido (por lista)	163				

RESULTADOS OBJETIVO 3

Estadísticas de grupo

	CURSO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
ÍNDICE DE ESTRÉS GENERAL	Primer año	97	1,9362	,41761	,04240
	Cuarto y Quinto año	66	1,8518	,50509	,06217

RESULTADOS OBJETIVO 4

Estadísticos descriptivos

	F	Mínimo	Máximo	M	DT
5.1 Habilidad asertiva	163	0	4	2,36	1,088
5.2 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	163	0	4	2,28	1,008
5.3 Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	163	1	4	2,84	,838
5.4 Elogios a sí mismo.	163	0	4	1,32	1,041
5.5 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	163	0	4	1,52	1,561
5.6 Búsqueda de información sobre la situación.	163	0	4	1,39	1,113
5.7 Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que lo preocupa	163	0	4	2,42	1,094
5.8 Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)	163	0	4	2,50	1,141
N válido (por lista)	163				

RESULTADOS OBJETIVO 5

Estadísticas de grupo

	CURSO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Primer año	97	1,9201	,57174	,05805
	Cuarto y Quinto año	66	2,3106	,55176	,06792

Estadísticas de grupo

	CURSO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
5.1 Habilidad asertiva	Primer año	97	2,25	1,208	,123
	Cuarto y Quinto año	66	2,53	,863	,106
5.2 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	Primer año	97	2,18	,979	,099
	Cuarto y Quinto año	66	2,42	1,039	,128
5.3 Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	Primer año	97	2,62	,847	,086
	Cuarto y Quinto año	66	3,17	,714	,088
5.4 Elogios a sí mismo.	Primer año	97	1,29	1,154	,117
	Cuarto y Quinto año	66	1,36	,853	,105
5.5 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	Primer año	97	1,33	1,546	,157
	Cuarto y Quinto año	66	1,80	1,551	,191
5.6 Búsqueda de información sobre la situación.	Primer año	97	1,29	1,089	,111
	Cuarto y Quinto año	66	1,53	1,140	,140
5.7 Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que lo preocupa	Primer año	97	2,21	1,099	,112
	Cuarto y Quinto año	66	2,74	1,012	,125
5.8 Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)	Primer año	97	2,21	1,089	,111
	Cuarto y Quinto año	66	2,92	1,086	,134

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar Castro, D. (2018). *Estrés académico como factor de riesgo en el consumo de sustancias lícitas en los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de:
<http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2514/1/76796.pdf>
- Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R. M., y Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6325044>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228457746_Un_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico
- Barraza Macías, A. (2007). Elinventario SISCO del estrés académico. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Barraza Macías, A. (2009). Estrés académico y Burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12, 272-283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354002.pdf>
- Barraza Macías, A. y Silerio Quiñónez, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Universidad pedagógica de Durango*, 7, 48-65. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2009). *Manual de Psicopatología*. vol. II. Madrid, McGraw-Hill.
- Berrio García, N., y Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>

- Bertola, D. (2010). Hans Selye y sus ratas estresadas. *Revista Medicina Universitaria*. Facultad de Medicina UANL. Publicado por Elsevier México, 12(47):142-143. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/8451/1/Hans%20Selye.pdf>
- Boullosa Galarza, G. I. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4880>
- Campos, R. M. E., Delgado, A. O., y Jiménez, Á. P. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2012-26590-003>
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., y Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología*, 21(2), 363-392. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6849>
- Castaño, E., y León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 245-257. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3229751>
- Collazo, C., y Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26023/24499>
- Correa Prieto, F. (2019). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo, de Piura 2013. *Revista Del Cuerpo Médico Del HNAAA*, 8(2), 80 - 84. Recuperado de <http://www.cmhnaaa.org.pe/ojs/index.php/rcmhnaaa/article/view/202>
- Depraect, N. E. Z., Decuir, M. G. S., Castro, M. L. C., y Salazar, J. R. Q. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4). Recuperado de http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_11_articulosrevistasindexadas/22159.pdf

- Díaz Martín, Yanet. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202010000100007&lng=es&tlng=en.
- Fernández Martínez, E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis Doctoral. Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence>
- GarcíaRos, R., PérezGonzález, F., PérezBlasco, J. y Natividad, L. (2010). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 143-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a12.pdf>
- GodinoLedwith, M. (2016) *Estrés académico, Estrategias de afrontamiento y Rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Argentina de la Empresa. Recuperado de <https://goo.gl/IAS9Pw>
- Gutiérrez Rodas, J., Montoya Vélez, L., Toro Isaza, B., Briñón Zapata, M., Rosas Restrepo, E., y Salazar Quintero, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24 (1), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>
- Labrador Chacón, C. (2012). *Estrés Académico en los estudiantes de la Facultad de Farmacia y bioanálisis*. Tesis Doctoral. Universidad de Los Andes. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/16001/Tesis%20Doctoral.Carmen%20Zulay%20Labrador%20Chac%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lorenzo, J. (2017). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Argentina de la Empresa. Recuperado de <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/6582/LORENZO.%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, Vol.25, N° 1, p. 87-99. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf
- Martínez González J. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de educación y desarrollo*, (18). Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2010i1815.html>
- Oliveti, S. (2010) *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>
- Orlandini Alberto (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco Castillo, J. (2017). *Estrés académico de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Puerto Rico y su asociación con el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10630/15903>
- Rosales Fernández, J. (2016). *Estrés Académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de Psicología de un centro de formación superior privada de formación superior de Lima-Sur*. Tesis Doctoral. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/124/1/ROSALES%20FERNANDEZ.pdf>
- Sicre, E. y Casaro, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología* Vol. 10, N° 20, p. 61-72. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-afrontamiento-estudiantes.pdf>.
- SoutoGestal, A. J., (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. Tesis Doctoral. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11719/SoutoGestal_AntonioJose_TD%20_2013.pdf?sequence=4
- Ticona Benavente, S.B., Paucar Quispe, G., y Llerena Callata, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería: UNSA Arequipa. 2006. *Enfermería Global*, 9 (2), 1-18. Recuperado de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412010000200007&lng=es&tlng=es