



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTRÉS, APOYOS Y RENDIMIENTO EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A
ARLENE SILVA LÓPEZ.

DIRECTOR DE TESIS: DR. RODOLFO E. GUTIÉRREZ MARTÍNEZ

REVISOR: MTRA. MIRIAM CAMACHO VALLADARES



México, D. F.

2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*La primera palabra fue “sueño”,
vino a mi mientras dormía
y de repente todo mi dolor se fue.*

*La segunda palabra fue “viento”,
me mostro el camino, batí mis alas
y me lace en los brazos de dios.*

*Todas las penas se desvanecieron,
una a una, y todas a la vez,
y regrese a mi hogar, el cual olvide.*

*La tercera palabra fue “Hmm”,
la escuche detenidamente,
y finalmente fui libre.*

Voces

Wakako Kaku & Yoko Kanno

Este trabajo está dedicado a mi madre que me apoyo hasta el final.

A mi hermana por su ejemplo.

A mi padre por su amor, apoyo y paciencia (QEPD).

Y en especial a esas personas que se cruzaron en mi vida y me aportaron alguna enseñanza que me permitió madurar, adquirir confianza y la certeza que podía terminar mi carrera.

AGRADECIMIENTOS.

Quiero agradecer a:

Al Dr. Gutiérrez que me dio la oportunidad de demostrar que si puedo lograr lo que me propongo, por sus consejos y enseñanzas y por el tiempo que invirtió en mí.

Agradezco a los catedráticos Mtra Miriam Camacho Valladares, Mtro. Ricardo Trujillo Correa , Dra Lidia Ferreira Nuño, Dra. Claudette Dutette Lions, y a la Dra Rocío Avendaño Sandoval por el apoyo brindado al haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar acabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de este proyecto y por ultimo pero menos importante al Biólogo Oscar Cesar Santoyo Martínez por ser mi asesor externo y por el formato corrección de estilos, gramática y redacción de esta tesis.

Agradezco el apoyo de mis amigas del cubículo del edificio “d”

ÍNDICE.

RESUMEN.	5
INTRODUCCIÓN.	7
CAPÍTULO 1.	14
ESTRÉS.....	14
1.1) DEFINICIÓN DE ESTRÉS.	14
1.2) APROXIMACIÓN FISIOLÓGICA.	17
1.3) APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA.....	25
1.4) FUENTES COMUNES DEL ESTRÉS EN LOS ESTUDIANTES.....	34
CAPÍTULO 2.	38
APOYOS.	38
CAPÍTULO 3.	43
3.1) RENDIMIENTO ACADÉMICO.	43
3.2) EFECTO DEL ESTRÉS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	48
CAPÍTULO 4.	56
MÉTODO.....	56
4.1) JUSTIFICACIÓN.	56
4.2) PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	57
4.3) OBJETIVO.....	58
4.4) HIPÓTESIS.....	58
4.5) POBLACIÓN.	59
4.6) ESCENARIO.	60
4.7) VARIABLES.....	60
4.8) DISEÑO.	63
4.9) TIPO DE ESTUDIO.....	64

4.10) INSTRUMENTOS.....	64
4.11) PROCEDIMIENTO.....	66
4.12) ANÁLISIS ESTADÍSTICO (SPSS-20).....	66
CAPÍTULO 5.	67
<i>RESULTADOS Y DISCUSIÓN.</i>	67
5.1) DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.	67
5.2) ÍNDICE DE CONFIABILIDAD (ALFA DE CRONBACH).....	75
5.3) CORRELACIONES ENTRE VARIABLES PSICOLÓGICAS.....	75
5.4) COMPARACIÓN INTERGRUPALES.	77
CAPÍTULO 6.	89
CONCLUSIONES.	89
6.1) SUGERENCIAS.	92
6.2) LIMITACIONES.....	93
REFERENCIAS.	94
ANEXOS.	100
ANEXO 1 INSTRUMENTO SWS SURVEY.	100
ANEXO 2 BAREMOS SWS	104
ANEXO 3 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES Y LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS.....	105

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

<i>Gráfica 1.- Sexo de la Población Estudiantil.</i>	<i>67</i>
<i>Gráfica 2.- Edad de los Estudiantes.</i>	<i>68</i>
<i>Gráfica 3.- Estado Civil.</i>	<i>69</i>
<i>Gráfica 4.- Promedio General de los Estudiantes.</i>	<i>69</i>
<i>Gráfica 5.- ¿Debe Materias?</i>	<i>70</i>
<i>Gráfica 6.- ¿Vive con sus Padres?</i>	<i>70</i>
<i>Gráfica 7.- ¿Tiene Trabajo?</i>	<i>71</i>
<i>Gráfica 8.- ¿Tiene Beca?</i>	<i>72</i>
<i>Gráfica 9.- Turno de Estudio.</i>	<i>72</i>
<i>Gráfica 10.- Semestre 2011-1.</i>	<i>73</i>
<i>Gráfica 11.- Medias de los Niveles de Estrés, Apoyos y Salud mental en Estudiantes de la Facultad de Psicología C.U.</i>	<i>74</i>
<i>Gráfica 12.- Medias de Presión Aretial y Pulso.</i>	<i>74</i>

ÍNDICE DE TABLAS.

<i>Tabla 1.- Fuentes más Comunes de Estrés en estudiantes Universitarios.</i>	<i>36</i>
<i>Tabla 2.- Índice de confiabilidad del SWS (alfa de Cronbach).....</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 3.- Matriz de Correlaciones de las sub escalas del SWS--Survey.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 4.- t de Student por sexo y variables de estrés y de apoyo (n= 1257).</i>	<i>77</i>
<i>Tabla 5.- Anova. Edad de los estudiantes.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabla 6.- Post hoc. Edad-Estrés y Apoyo.</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 7.- Anova Promedio escolar (escala de 7 a 10 de calificación).</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 8.- Post hoc Promedio-Apoyo en el estudio.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 9.- t de student (estudiantes regulares y que adeudan materias).....</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 10.- t de Student (Estudiantes que trabajan y estudian vs. los que sólo estudian).</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 11.- t de Student (estudiantes con beca).</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 12.- Anova (turno en el que los estudiantes de encuentran estudiando la carrera).</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 13.- post hoc turno-Apoyos y Estrés.</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 14.- Anova Escalas del SWS y Semestre cursado (Primero, Tercero, Quinto, Séptimo, SUA)</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 15.- post hoc. Semestre-Estrés y Apoyos.....</i>	<i>87</i>

RESUMEN.

El estrés es una respuesta integral del organismo que conlleva una activación fisiológica y cognitiva resultante de una evaluación de la situación y de la disposición de recursos y apoyos para enfrentar las demandas percibidas como retos o amenazas, con el fin de mantener su equilibrio actual o futuro. (Gutiérrez, Ángeles y Guido, 2012) En los diferentes ambientes, incluyendo los escolares, las fuentes de estrés son diversas y están mediados por apoyos psicológicos o sociales.

Todo ello afecta el nivel de conocimientos o aprendizaje del alumno de forma negativa, no obstante, ciertos niveles de estrés le ayudan a desempeñarse correctamente.

El objetivo de esta investigación fue correlacionar la relación entre estrés, apoyos y rendimiento escolar. El instrumento de medición que se utilizó en esta investigación fue el SWS- Survey de Gutiérrez y Ostermann (1994), en la versión 2009 para estudiantes. Se encontró que los estudiantes que presentaron altos puntajes en las escalas de apoyo personal y/o laboral y salud mental funcional también presentaron un mejor desempeño que aquellos que presentaron altos puntajes en las escalas de estrés personal, estrés en el estudio y una salud deficitaria.

Las estudiantes con un rango de edad de 17 a 19 años presentan mayores niveles de estrés y apoyo social y laboral y los estudiantes que trabajaban presentaron un mayor nivel de estrés y apoyos en su centro de trabajo; mientras los que solo estudian presentaron estrés, apoyos sociales altos y salud mental deficitaria. Los alumnos con adeudo de materias presentaron una salud pobre, un alto grado de estrés y falta de apoyos; los del turno matutino presentaron altos niveles de estrés y apoyo social,

mientras que los del turno vespertino presentaron una salud altamente deficitaria; finalmente, los del primer semestre presentaron altos puntajes en las escalas de apoyo social y salud mental funcional en comparación de los semestres posteriores.

INTRODUCCIÓN.

El estrés es un problema presente en todos los medios y ambientes sociales de todo el planeta, y sigue incrementándose día a día. México no es la excepción dados los cambios que se viven a nivel socioeconómico, educativos, de inseguridad, de desempleo, pobreza, etc. (Caldera, Pulido y Martínez, 2007), postulan que el estrés es debido a los reajustes, la competencia y los constantes cambios de la nueva tecnología, la excesiva responsabilidad, los desafíos, las relaciones sociales conflictivas, entre otras causas.

Un elevado nivel de estrés altera el sistema de respuestas del individuo a nivel fisiológico, conductual, cognitivo, emocional y motor (Carmel y Bernstein, 1987). Collazo, Ortiz y Hernández (2008) encontraron que a nivel fisiológico se encuentra una diversidad de manifestaciones vinculadas al sistema nervioso simpático y endocrino tales como, alteraciones de la tasa cardiaca, de la presión sanguínea, del nivel de adrenalina y noradrenalina, digestivas, gastrointestinales, etcétera. A nivel conductual, las dos principales manifestaciones del individuo ante una situación de estrés son la aproximación al problema o eludirlo, habitualmente denominadas conductas de lucha/huida. A nivel cognitivo, las alteraciones más frecuentes ante situaciones estresantes o desbordantes son las distorsiones cognitivas y los pensamientos irracionales. Las distorsiones cognitivas desempeñan un papel predominante en la psicopatología al producir la perturbación emocional.

A nivel emocional, las manifestaciones más usuales descritas son tensión, desasosiego, ansiedad, irritabilidad, miedo y depresión. Por último, a nivel motor, la

sintomatología más característica son temblores, tics, parálisis, tartamudeo y desorganización motora (Fernández, 2007).

Sin embargo, las personas necesitan ciertos niveles de estrés (eustrés) para mantenerse en un estado de alerta adecuado para realizar sus tareas y cumplir con las exigencias diarias (Collazo et al, 2008), lo cual le permite aprender y desarrollarse, independientemente de las situaciones, relaciones y las representaciones sociales¹ a las que estén expuestos.

Los niveles de estrés también influyen de forma negativa (distrés) y perturbar el funcionamiento de los organismos. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes, puede afectar el promedio académico (Collazo et al, 2008) impidiendo que el alumno desarrolle sus habilidades de manera gradual e integral al enfrentar los retos que se le presentan en las diversas actividades educativas, al verse afectada su situación personal, como el caso en que se tiene que vivir alejado de su familia y amigos (Martínez y Díaz, 2007).

Como ya se mencionó, el estrés es considerado como un aspecto relevante en muchos ámbitos, incluyendo académico (Caldera et al, 2007). En este caso, la presencia del estrés en estudiantes es una realidad que acontece actualmente en las instituciones académicas (Collazo et al, 2008). La población estudiantil constituye un grupo sometido a periodos particularmente estresantes, como son la época de exámenes, donde pueden experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio y falta de autocrítica (Caballero, Abello y Palacio, 2007; Feldman et al, 2008; Martínez y Díaz, 2007; Rocha et al, 2010), incluso pueden llegar a enfermarse (Psiconeuroinmunología).

¹ Creencias compartidas culturalmente (Augoustinos & Innes, 1990; Moscovici, 1988)

Collazo et al (2008) mencionan que en general los estudiantes universitarios muestran una elevada incidencia de estrés y que la mayor parte de los estudios acerca de los factores que originan el estrés escolar se han centrado en cuatro categorías específicas: a) familiares, b) biológicas, c) sociales y d) académicas

a) Familiares

Entre los factores familiares, se tiene, desde el cumplimiento de demandas suplementarias en el hogar: hacer mandados, la atención de hermanos más pequeños, desacuerdos y poca tolerancia de y hacia el comportamiento de los padres, empleos temporales, etc., hasta la pérdida de los padres, o enfermedades familiares, que son situaciones que generan estrés personal que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desempeño académico manifestado (Martínez y Díaz, 2007).

b) Biológicos

Los factores biológicos incluyen enfermedades derivadas del estrés tales como estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, asma, hipertensión, úlceras, etc (Caldera et al, 2007); e impacta en el promedio de los estudiantes.

Es muy común que cuando un alumno se ve afectado biológicamente le cuesta trabajo concentrarse o tener interés en los estudios. Esto provoca que se ausente de sus clases, deje de hacer la tarea y pierda el hilo de su proceso educativo, lo que redundará en la disminución de su efectividad en clase y/o exámenes, que le cueste el retomar sus estudios o reprobando. Dependiendo del tiempo e intensidad en que se vea afectado, el

alumno puede rezagarse un poco en su educación, reprobando un periodo del ciclo escolar, o perder todo un ciclo completo.

c) Sociales

En el caso de los factores sociales se ha encontrado que el estrés es debido a los reajustes de la vida cotidiana (cambios de casa, escuela, trabajo, etc.), la competencia, los constantes cambios de la nueva tecnología, la excesiva responsabilidad, los desafíos, las relaciones sociales, incluso la sensación de monotonía, los sentimientos de alienación o la escasa valoración que percibe por parte de los superiores o maestros (Barraza, 2003, 2005, 2007).

d) Académicos

Respecto a los factores académicos que pueden afectar de manera negativa el promedio académico, que es el tema central en este trabajo, se tienen la sobrecarga académica, la falta de tiempo, los exámenes y las interacciones sociales conflictivas en el aula (Caballero et al, 2007; Collazo et al, 2008; Feldman et al, 2008; Martínez y Díaz, 2007; Sánchez M., Parra, Sánchez N., Montañez y Blanc, 2006).

También la presión generada por la necesidad de asimilar una gran cantidad de información en un tiempo limitado provoca que a los estudiantes les cueste trabajo aceptar la responsabilidad de efectuar todas las tareas y/o trabajos asignados (Martínez y Díaz, 2007); teniendo como resultado varios problemas psicológicos (Feldman et al, 2008).

De igual manera, el horario en que asisten a la escuela y la falta de dinero para cubrir sus necesidades (libros, comida, transporte, vestido, etc.) son estresores comunes.

Por otra parte, la experiencia nos muestra que un examen involucra tres situaciones que ocurren en tres diferentes momentos. Primero, el momento previo al examen, donde el estudiante trata de estudiar y/o repasar a última hora. Después el examen mismo. La última etapa la constituye la espera por la evaluación y la incertidumbre que esto implica. Cada una de las situaciones puede ser estresante en diferentes formas, con diferentes intensidades, de acuerdo a la situación y personalidad de cada quién.

En el caso de la interacción social conflictiva, el estrés es debido en principio por el periodo de adaptación a las nuevas condiciones que impone el estar en un ambiente nuevo. Posteriormente se debe al proceso de socialización con los compañeros e interacción con los profesores y el aprender a comportarse de acuerdo a los requerimientos que demandan los nuevos ambientes.

En este caso, los ambientes se refieren a las interacciones sociales que se establecen entre los individuos en situaciones determinadas, como pudieran ser el salón de clases, laboratorios, el hogar, la calle o al lugar del individuo frente a las jerarquías administrativas y socioeconómicas. En dichas relaciones el individuo interactúa basándose en propios parámetros psicológicos, sociales y culturales para determinar la elección del comportamiento más adecuado (Gracia, 1997).

En general, en la literatura existen diferencias en cuanto al efecto del estrés sobre el promedio académico de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, Collazo, et al (2008) mencionan que el estrés se presenta principalmente en el género femenino y afecta de manera moderada su fisiología, conducta y promedio académico. Un estudio de Caldera et al (2007) muestra que no hay una relación significativa entre el nivel de estrés y el promedio académico de los estudiantes, pero si halló algunas tendencias

aunque no significativas estadísticamente hablando, como es el caso de un promedio académico medio y alto con bajos niveles de estrés, sugiriendo la posibilidad que altos niveles de estrés son obstáculos para el promedio académico y que la mejor condición para obtener buenas notas es mantener niveles medios; una relación inversa entre niveles de estrés y grado escolar que sugiere el desarrollo de estrategias de manejo del estrés conforme se avanza en la carrera; la tendencia a que los estudiantes menores de 22 años reporten índices bajos de estrés; y por último, una cierta predisposición de las mujeres a tener niveles de estrés bajos y medios.

Caballero et al (2006) encontraron que los estudiantes que trabajan, al compararlos con los estudiantes que no trabajan, no presentan diferencias en el promedio académico, y argumentan que posiblemente los estudiantes que trabajan requieren llevar a cabo actividades y tareas que favorecen la autorregulación del aprendizaje y un mayor compromiso motivacional, que favorecen las oportunidades de elección, control del tiempo y manejo de la presión a la que se ven sometidos.

Los resultados obtenidos por Sánchez et al (2006) indican que el promedio académico de los estudiantes se ve afectado por la angustia que pudieran experimentar cuando se ven sometidos a una metodología de enseñanza no tradicional para ellos.

Por otra parte, Feldman et al (2008) reportan que el estrés tiene un efecto que disminuye el promedio académico, pero que cuando el estrés es mayor, un apoyo social moderado tiene un efecto positivo en el promedio académico. Martínez y Díaz (2007) hacen hincapié en que el estrés afecta el promedio académico. Rocha et al (2010) encontraron que durante períodos de estrés, la salud y el promedio académico de los estudiantes se ve afectado de forma negativa.

Jara et al (2008) reconocen que existen otros factores tales como: la estrategia de estudio, la autoestima, nivel socioeconómico y las afecciones físicas; que influyen de manera más significativa en el promedio académico.

Aun cuando existen muchos reportes sobre estrés, apoyos y promedio académico en estudiantes, es válido profundizar en cuestiones tales como si el estrés afecta a los estudiantes de la misma manera durante el inicio o el fin de un ciclo escolar, si el nivel de estrés es más significativo al inicio de la carrera que en semestres posteriores, es decir, si el manejo del estrés depende del nivel escolar en que se encuentre el estudiante. También es importante considerar el efecto del apoyo social en el rendimiento académico y profundizar su efecto en la salud mental de los estudiantes.

Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo analizar si existe relación entre el estrés, los apoyos y el rendimiento académico, en los diferentes semestres de la formación profesional de estudiantes de la licenciatura en psicología de la UNAM, para estar en condiciones de desarrollar, en base del diagnóstico obtenido, planes, estrategias y técnicas que faciliten a los estudiantes mejorar su rendimiento académico de una manera funcional (Silva, 2013).

CAPÍTULO 1.

ESTRÉS.

1.1) DEFINICIÓN DE ESTRÉS.

El estrés se emplea para hacer referencia a una gama muy amplia de estados de ánimo, por ejemplo, nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud, miedo, temor, angustia, pánico, vacío existencial, prisa por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia para socializar. También se aplica para describir miles de circunstancias o situaciones responsables de esas emociones, como una cantidad excesiva de trabajo, la desmesurada presión que implica preparar un examen, esperar el turno en el dentista, perder el trabajo, discutir con la pareja, padecer una enfermedad grave, soportar un jefe difícil, etc (Caldera et al, 2007; Martínez y Díaz, 2007; Rocha et al, 2010; Rosenzweig y Leiman, 1992).

Sin embargo el estrés es un conjunto de reacciones que resultan de la evaluación que hace la persona sobre las demandas de determinada situación. Gutiérrez et al (2012) lo definen como “la respuesta integral del organismo que conlleva una activación fisiológica y cognitiva (o cognitiva y fisiológica) previa a una repentina actividad motora y conductual, resultante de una evaluación y ponderación (a fortiori subjetiva) del control potencial de la situación y de la disposición de poseer recursos y apoyos propios para enfrentar las demandas físicas, sociales o simbólicas percibidas como retos o amenazas, con el fin de mantener su equilibrio actual o futuro”.

Es considerado como una respuesta del organismo ante una perturbación que es la causa o factor que desencadena la respuesta o estrés (factor estresante) (Huss-Ashmore, Goodman y Armelagos, 1982).

Cuando las demandas de la situación se han resuelto, cesa la respuesta de estrés y el organismo vuelve al estado de equilibrio (Labrador, 1992).

Hans Selye fue el primero en observar que algunos pacientes mostraban una enfermedad cuyos síntomas eran dolores indefinidos, trastornos digestivos, falta de apetito, fiebre, y en general mostraban un mal aspecto. Al investigar esta enfermedad encontró que los tejidos podían dañarse debido a una amplia gama de agentes tales como fiebres, traumatismos, etc; provocando una respuesta inespecífica por parte del organismo a cualquier estímulo estresante con el objeto de intentar mantener la homeostasis (equilibrio). Encontró que los cambios en el medio ambiente del paciente provocaban una reacción fisiológica en el organismo, en específico se incrementaba la liberación de hormonas. Selye llamo a esto Síndrome General de Adaptación (SGA). El SGA se compone de tres fases: la fase de alarma, seguida de la fase de resistencia y culmina con la fase agotamiento o fatiga. En 1930, basándose en estas investigaciones, crea el término estrés para referirse a los acontecimientos que el individuo vive a diario: emociones, agresiones físicas y psicológicas, y los cambios sociales, culturales y económicos observados por estos autores (Caballero et al, 2006; Caldera et al, 2007; Ivancevich y Matteson, 1989; Martínez y Díaz, 2007; Rocha et al, 2010).

Ivancevich, y Matteson (1989) explican que el estrés puede ser definido de tres diferentes formas que guardan relación entre sí: como un estímulo, como respuesta fisiológica o psicológica, y como estímulo-respuesta.

Como estímulo, el estrés provoca una respuesta de tensión o presión en el individuo, pero las características situacionales no predicen de manera exacta la respuesta del

individuo; es decir, bajo condiciones de estrés similares, dos personas responderán con niveles de tensión diferente.

Como respuesta, el estrés se manifiesta ante la presencia de un estresor ambiental. Mientras que en la primera definición el estrés es un evento externo, en la segunda existe una respuesta interna por parte del individuo que se manifiesta de diferentes formas. En la última definición, el estrés es más que un simple estímulo o una respuesta, es el resultado de una interacción única entre las condiciones ambientales y las diferentes respuestas de cada individuo.

Bensabat (1987) estudio las definiciones de Ivancevich y concluye que el estrés es una respuesta de adaptación a diversas demandas físicas, psicológicas o sociales llamadas factores de estrés que pueden ocasionar un desequilibrio emocional o físico en el organismo, influyendo en las actividades y comportamiento del individuo, lo cual da pie al desarrollo de malestares y enfermedades.

1.2) APROXIMACIÓN FISIOLÓGICA.

Estas definiciones consideran el estrés como una respuesta del organismo, definición que ha prevalecido en ciencias como la Medicina o la Biología, y se centran en el estado de estrés del propio organismo. Es una respuesta inmediata del organismo ante cualquier cambio ambiental, externo o interno, mediante el cual se prepara para hacer frente a las posibles demandas generadas por la nueva situación. Su finalidad es facilitar la confrontación de la nueva situación, poniendo a disposición del organismo recursos excepcionales, básicamente un importante aumento en el nivel de activación fisiológica y cognitiva. De esta manera se puede percibir mejor la nueva situación, interpretarla más rápidamente, decidir qué conducta debe llevarse a cabo y realizarla de la forma más rápida e intensa posible. Cuando las demandas de la situación se han resuelto, cesa la respuesta de estrés y el organismo vuelve al estado de equilibrio (Labrador, 1992).

Las primeras investigaciones sobre estrés identificaron un proceso de alteración fisiológica. A principios del siglo XX Cannon, pionero en el estudio de las respuestas fisiológicas ante una situación de estrés, aportó dos conceptos relevantes: homeostasis y respuestas de lucha y huida. El concepto de homeostasis hace referencia al equilibrio interno en las funciones fisiológicas del organismo. El funcionamiento óptimo del organismo implica el mantenimiento de constantes vitales necesarias para la supervivencia y el bienestar. La modificación de ese equilibrio por parte de algún agente nocivo y los procesos reparadores subsiguientes constituirían la reacción biológica de estrés. Esta movilización fisiológica serviría para potenciar la respuesta de lucha o huida (“fight or run”) frente al agente que modifica (Romero, 2008).

Seyle retoma los planteamientos de Cannon y los integra en su teoría del SGA (Síndrome General de Adaptación); la cual propone que al haber un cambio en la situación ambiental se desata una respuesta de adaptación. El organismo manda una señal de alerta al momento de detectar el cambio, que se traduce en una respuesta de activación. A menos que el cambio sea excesivamente dramático y produzca colapso o agotamiento, el organismo pondrá en marcha una serie de rutinas dirigidas a solucionar la situación. Ante una situación de estrés, el individuo intentará recabar mayor información para procesarla rápidamente. Una vez perfiladas las conductas adecuadas, se pasará a considerar si el organismo es capaz de llevarlas a cabo. Si todos estos pasos han sido efectuados con éxito, se emitirán estas conductas para resolver la situación. Una vez resuelta se disminuirá la sobre-activación. Si ha habido un fallo en alguno de los pasos anteriores, se mantendrá el incremento en la activación para tratar de solucionar con un trabajo más intenso estos problemas. Si aun así no se solucionan, se producirán conductas estereotipadas consistentes en el disparo excesivo de todos los sistemas fisiológicos y cognitivos (Romero, 2008). Este proceso tiene tres fases:

Reacción de alarma. Ante una situación de estrés el organismo produce una hiperactivación fisiológica. Si no superar el problema se entra en una fase de resistencia.

Fase de resistencia. El organismo sigue manteniendo la hiperactividad en su intento de superar la situación. Si el esfuerzo sostenido permite alcanzar la solución, se pondrá fin al problema; si no es así, se pasará a la tercera fase.

Fase de agotamiento. El organismo pierde la capacidad de activación y desciende por debajo de los niveles habituales debido a la falta de recursos. Si se intenta mantener

esta situación, el resultado será el agotamiento total con consecuencias tales como enfermedades que pueden llegar a ser mortales.

De acuerdo con Levi (1972), el estrés es una respuesta central, fisiológica, ante una perturbación del organismo. Huss-Ashmore et al (1982), hablan de una desorganización fisiológica que se produce en un organismo como consecuencia de una alteración en el medioambiente. Ambos estudios consideran al estrés como una respuesta del organismo ante un trastorno que causa o desencadena una respuesta (factor estresante).

Casas (1997) considera que cualquier condición ambiental puede provocar un desajuste en el organismo, este desajuste es cualquier desviación del estado de equilibrio u homeostasis del organismo.

Seyle propone que el estrés es una reacción básica y general ante múltiples agentes perturbadores, independientemente de la naturaleza de éstos. Es un proceso dinámico, que evoluciona a lo largo de distintos estadios, como resultado de la movilización secuencial de diferentes defensas corporales (Romero, 2008; Rosenzweig y Leiman, 1992). La concepción de la activación fisiológica indiferenciada y general de esta teoría ha sido el aspecto más criticado. Actualmente se propone la existencia de mecanismos neurales y endocrinos específicos. Everly (1989) propone un modelo en el cual es posible distinguir tres ejes en la respuesta fisiológica de estrés, los cuales son:

El eje neural. Ante una situación de estrés se provoca de forma inmediata una activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA), fundamentalmente en su rama Simpática, así como un incremento de la activación del Sistema Nervioso Periférico (SNP). La activación de la rama simpática del SNA prepara al organismo para una

acción motora inmediata e intensa, provocando, entre otros efectos, dilatación de la pupila, aumento del ritmo cardíaco y respiratorio y de la presión arterial, aumento del flujo de sangre a los músculos activos y al cerebro, acompañado de la disminución del riego sanguíneo de órganos como el tubo digestivo o los riñones, disminución de la secreción salivar. Por su parte, el SNP actúa incrementando la tensión de los músculos estriados necesarios para actuar ante el estresor. La suma de todos estos efectos permite a la persona llevar a cabo una actividad física mucho más intensa de lo habitual. La actuación de este primer eje es muy rápida. Sin embargo, por la propia estructura del Sistema Nervioso Simpático, éste no puede mantener durante un largo período de tiempo dicha actividad. La activación se irá reduciendo poco a poco si la situación de estrés desaparece. En el caso de que se mantuviera, este primer eje no puede funcionar mucho tiempo a niveles elevados por lo que entraríamos en la activación del segundo eje.

El eje neuroendocrino. Más lento en su actuación, implica la activación de las glándulas suprarrenales, con la consiguiente secreción de adrenalina y noradrenalina. Los efectos son similares a los producidos por la activación del Sistema Nervioso Simpático en el eje neural, si bien su efecto es más lento, pudiéndose mantener durante mucho más tiempo. Crespo y Labrador (2003) señalan que la activación del eje neuroendocrino tiene un valor de supervivencia importante, ya que prepara al organismo para una intensa actividad corporal que le permita responder a las demandas externas, bien haciéndoles frente (luchando), bien escapando de ellas (huyendo). De hecho, la activación de este eje optimiza las condiciones del organismo para la lucha-huida, poniendo en marcha todos sus recursos y preparando al organismo

para una posible lesión en el enfrentamiento. Este eje se disparará dependiendo de la percepción de la situación por parte del individuo. Si percibe que puede controlarla – ya sea haciéndole frente o escapando-, se pondrá en marcha este eje. En caso que se considere que no puede hacerse nada más que soportar la situación de forma pasiva, entonces se activará el eje endocrino.

El eje endocrino. Incluye otras vías de actuación, la más importante es el eje adrenal hipofisiario, que supone la secreción de la hormona adrenocorticotrópica (ACTH) que llega a la corteza suprarrenal provocando la liberación de corticoides, que tienen efecto sobre muy distintos órganos, entre cuyas consecuencias puede señalarse un incremento en la producción de glucosa, supresión del apetito, irritación gástrica, reducción o supresión de mecanismos inmunológicos, sentimientos de depresión y abandono, etc. El disparo de este eje, más lento y de efectos más duraderos que los dos anteriores, necesita de una situación de estrés más sostenida, por lo que suele asociarse a estresores crónicos. Activándose especialmente cuando la persona percibe o considera que no dispone de estrategias o conductas de enfrentamiento a la situación de estrés.

Bajo este modelo el estrés involucra a todo el organismo, particularmente, al SNC. Directa o indirectamente, la formación reticular (FR) y el sistema límbico (SL) activan o inhiben la respuesta de estrés. La FR es la estructura encargada de poner en marcha los mecanismos de alerta de la corteza cerebral, dirigiendo su atención hacia los mensajes sensoriales que recibe. Esta alerta favorece que los estímulos alcancen la corteza, facilitando los comportamientos de adaptación. Cuando se produce una hiperestimulación, el cerebro se fatiga, se bloquea la FR, por lo que el mensaje queda

inhibido, disminuyendo la capacidad de respuesta al estrés. Por su parte, el sistema límbico desempeña un papel relevante en las respuestas a los estresores, ya que influye en la regulación de la vigilancia y la atención, al estimular las estructuras que determinan emociones y motivaciones. Tiene un papel principal en la memoria y en la afectividad, ya que trata la información sensorial en función del almacén de memoria ya constituido, y lo integra con un contenido afectivo específico relacionado con el sentimiento de placer-desagrado, implicando a los sentimientos sociales, a los comportamientos alimentarios y a los comportamientos sexuales. Juega un papel importante en las motivaciones sociales y en la modulación de las respuestas a las situaciones estresantes (Carlson, 1993; Romero, 2008; Rosenzweig y Leiman, 1992).

La respuesta fisiológica del estrés involucra a tres sistemas: el endocrino, el nervioso y el inmunológico. Los sistemas se valen de la red neuronal para transmitir la respuesta al hipotálamo, estructura nerviosa que actúa de enlace entre el sistema endocrino y el nervioso y en donde se provoca una respuesta hormonal que estimula la hipófisis para que secrete a la sangre otra hormona, la ACTH (corticotropina). Ésta, a su vez, estimula las glándulas suprarrenales, situadas encima de los riñones. Las glándulas suprarrenales se componen de dos regiones distintas: la parte interna o médula, que secreta adrenalina (epinefrina) y noradrenalina (norepinefrina), y la parte externa o corteza, que secreta corticoesteroides minerales (aldosterona) y glucocorticoides (cortisol) (Romero, 2008; Rosenzweig y Leiman, 1992).

La secreción de las catecolaminas (adrenalina y noradrenalina) corresponde a una movilización de energía en un tiempo corto (por ejemplo, ante una situación de lucha o huida), siendo nociva cuando los comportamientos no pueden ser llevados a cabo. Los

glucocorticoides (cortisol) tienen una acción metabólica y antialérgica. El aumento de cortisol se produce muy especialmente en las situaciones de incertidumbre, donde la persona es incapaz de controlar los sucesos y de predecir sus resultados (Carlson, 1993; Rosenzweig y Leiman, 1992).

Los mineralocorticoides, aldosterona y corticosterona, inducen una vasoconstricción de los vasos sanguíneos. Cuando se dan en exceso, favorecen las enfermedades hipertensivas y pueden provocar lesiones articulares de tipo reumático (Carlson, 1993; Romero, 2008).

Por otra parte, el hipotálamo actúa directamente sobre el sistema nervioso autónomo, para inducir una respuesta inmediata de estrés, que estimula los nervios sensoriales y a su vez las glándulas suprarrenales. Estas glándulas suprarrenales, por tanto, están sometidas a un doble control: por un lado, por el sistema nervioso autónomo (simpático vegetativo) y, por otro, por la hormona secretada por la parte anterior de la hipófisis (ACTH). Toda esta activación es perjudicial para la salud y reduce la duración de la vida si se mantiene prolongadamente en el tiempo. Por eso el estrés en niveles elevados o crónicos, conduce a cambios estructurales y fisiológicos y favorece la aparición de enfermedades graves (Carlson, 1993; Rosenzweig y Leiman, 1992).

En determinadas situaciones de estrés, el funcionamiento anómalo de la hipófisis puede provocar que las glándulas secreten sustancias químicas en exceso, confundiendo al sistema inmunológico (Romero, 2008). Esto explica que el estrés pueda tener efectos negativos sobre el sistema inmunitario, ya que inhibe sus respuestas, alterando el papel de los leucocitos y su circulación, así como la disminución de su producción. Por otra parte, todo este proceso bioquímico implica que el estrés afecta en específico el análisis

cognitivo, emocional y de decisión; porque interactúa con los tres grandes sistemas cerebrales que también están a cargo de dichas funciones (Rosenzweig y Leiman, 1992).

El punto de interés del modelo de Everly (1989) radica en su explicación según la cual la activación de uno u otro eje dependen, además de las características de la situación, de la percepción de la misma por parte del individuo (percepción de control y disponibilidad de estrategias de afrontamiento). Sin embargo, muchos de los aspectos y actividades de la vida cotidiana (ejercicio físico, pasión amorosa, etc.) podrían ser considerados erróneamente como estresores; y la activación o los cambios homeostáticos que tales actividades producen indudablemente en el individuo serían estrés. Dado que todos los aspectos de la vida parecen o bien producir o bien reducir la homeostasis, es difícil distinguir el estrés de cualquier otra cosa, excepto cuando el grado del trastorno originado es muy superior al habitual. Más aún, se hace difícil definir un estado de equilibrio o estado basal a partir del cual evaluar el grado de trastorno producido (Lazarus y Folkman, 1986).

1.3) APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA.

Los problemas más importantes que presenta la definición del estrés como respuesta fisiológica son que este no puede ser representado mediante un patrón consistente y el modelo no permite diferenciarlo de otros fenómenos comunes. Existen otros modelos teóricos que, aunque también conciben el estrés como una respuesta del individuo a ciertos estímulos o situaciones, no restringen dicha respuesta a su dimensión fisiológica (Gutiérrez, 2000).

En estos modelos el estrés se define como un estímulo, un acontecimiento que requiere una adaptación por parte del individuo. Bajo este enfoque el estrés puede ser cualquier circunstancia que de forma inusual o extraordinaria exige del individuo un cambio en su modo de vida habitual (Carlson, 1993; Colmes y Rahe, 1967). Por ejemplo, en situaciones tales como un examen, catástrofes naturales, trabajos peligrosos o separaciones matrimoniales, el individuo se ve forzado a asumir conductas de ajuste para afrontar la situación porque su bienestar se encuentra amenazado por las contingencias ambientales. De esta forma se enfatizan las características objetivas de la estimulación, asumiendo que las situaciones son objetivamente estresantes, sin tener en cuenta las diferencias individuales. La respuesta al estrés depende en parte de las demandas de la situación y en parte de las características del individuo, de la forma en que interpreta la situación, de la manera en que la afronta, de sus habilidades y recursos, su comportamiento, etc. Sin embargo es difícil determinar objetivamente el valor estresante de una situación, debido a que depende en gran parte, de cómo sea percibida cada situación por los individuos (Romero, 2008).

Barrón (1988) explica que la concepción del estrés como estímulo: 1) no explica las

diferencias individuales en la reactividad y vulnerabilidad ante una misma situación estresante; 2) supone una actitud pasiva donde el individuo sufre las condiciones ambientales; 3) gran cantidad de actividades normales producen alteraciones en los procesos homeostáticos, de modo que incluso cualquier cambio de postura podría ser considerado estrés.

El problema se intensifica en el caso de los agentes estresantes de naturaleza psicológica. Mientras que con los agentes estresantes físicos es posible identificar algunas cualidades objetivas relativamente generales (por ejemplo, la intensidad de la estimulación), en los psicológicos es mucho más difícil. La solución a este problema requiere de un planteamiento que relacione la estimulación ambiental con características de los individuos, proponiendo un mecanismo por el cual la estimulación se convierta en un agente estresante (Gutiérrez, 2000).

Por esta razón muchos investigadores se han centrado en identificar, caracterizar y clasificar las principales fuentes o desencadenantes del estrés, es decir, los principales estímulos estresores (Labrador y Crespo, 1993; Lazarus y Folkman, 1986).

Everly (1989) considera que existen dos tipos de estresores: los psicosociales y los biogénicos. Los desencadenantes psicosociales serían aquellos estímulos o situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación o significado que les da el individuo. Por su parte, los estresores biogénicos actuarían directamente sobre el organismo causando o desencadenando la respuesta de estrés. Fernández, Jiménez y Martín (2003), señalan que este tipo de estresores evitan el mecanismo de valoración cognitiva y trabajan directamente sobre los núcleos elicidores neurológicos y afectivos; debido a sus

propiedades bioquímicas inician directamente la respuesta de estrés sin el habitual requisito del proceso cognitivo-afectivo. Ejemplos de esta categoría pueden ser los causados por elementos de tipo exógeno, como la ingestión de determinadas sustancias químicas, o ciertos factores físicos, como los estímulos que provocan dolor, calor o frío extremo. También aquéllos de tipo endógeno, como determinados cambios hormonales que se producen en el organismo.

Dado que la inmensa mayoría de las situaciones desencadenantes de estrés son de tipo psicosocial, se ha tendido a clasificar a los estresores por el tipo de cambios que producen en las condiciones de vida, cambios que afectan precisamente a las propias condiciones psicosociales de las personas. En esta línea, diversos autores, entre otros, Fernández et al (2003), Forman (1993) y Lazarus y Cohen (1977), se refieren tres tipos de acontecimientos típicamente inductores de estrés:

Estresores Universales: cambios mayores que afectan a un gran número de personas y que no pueden ser controlados (desastres naturales, guerras, etc.). Son hechos que pueden prolongarse en el tiempo (como en el caso de una guerra), o que ocurriendo de una forma súbita (un terremoto, un atentado, etc.) ejercen un efecto físico y psicológico que puede ser expresado tiempo después y no inmediatamente. Se conocen también como estresores únicos y son los causantes de los patrones de estrés agudo y post-traumático.

Estresores Múltiples: cambios mayores que afectan sólo a una persona o a un grupo no numeroso de personas. Hacen referencia a ciertos acontecimientos que pueden hallarse fuera del control de la persona, como

es el caso de la muerte de un ser querido, una amenaza a la propia vida, una enfermedad incapacitante o la pérdida del puesto de trabajo; o también a otros tipos de acontecimientos que están fuertemente influidos por la propia persona, como es el caso de los divorcios, tener un hijo o someterse a un examen importante. Estos estresores múltiples son los responsables del estrés crónico.

Estresores Diarios: o cotidianos. Son aquellas pequeñas cosas que pueden irritarnos o perturbarnos en un momento dado. Se trata de pequeñas alteraciones de las rutinas diarias, como sufrir un atasco de tráfico, perder un documento de trabajo o discutir con un compañero.

Aunque estos acontecimientos o estímulos resultan experiencias menos dramáticas en intensidad que los cambios mayores, son por el contrario mucho más frecuentes, y, quizá por ello, más importantes en el proceso de adaptación al medio y de conservación de la propia salud.

Más recientemente, Jones y Bright (2001) clasifican las condiciones estresantes, en función de la significación psicológica o relevancia motivacional de la situación, en:

Estresores proximales. Hacen referencia a los cambios o acontecimientos que tienen una cercanía psicológica o relevancia personal y que, por tanto, hacen que diferentes personas, ante una misma situación, respondan mayoritariamente aunque no de la misma forma.

Estresores distales. Son los cambios alejados de la persona, es decir, acontecimientos que no forman parte significativa de sus preocupaciones y,

en consecuencia, la probabilidad de que se vea afectada por ellos dependerá más de su historia personal que del estresor en sí mismo.

De acuerdo con esta distinción, los estresores que son proximales para una persona en concreto desencadenarán una activación más intensa, mientras que los dístales generan una mayor variabilidad en función de las diferencias individuales, produciéndose una amplia diferenciación en sus formas de reaccionar ante ellos.

Lazarus y Folkman (1986) ofrecen una taxonomía de las propiedades formales que presentan aquellas situaciones que tienen una incidencia mayor sobre los procesos de evaluación determinantes de amenaza, daño o desafío. Entre las características que parecen contribuir a hacer estresante un acontecimiento o situación se encuentran:

La novedad de la situación. Excepto en circunstancias extremas donde la experiencia previa apenas tiene valor, la novedad absoluta es muy rara, razón por la cual los autores se refieren a la novedad como una característica relativa más que absoluta. Una situación nueva resultaría estresante cuando existe una asociación previa con daño o peligro, pudiéndose convertir entonces la novedad en fuente de amenaza. Además, una situación nueva es ambigua y requiere de un proceso de deducción para ser interpretado. Mientras más deducciones se deban hacer, mayor será la probabilidad de error, y probablemente mayor será el grado de amenaza e incertidumbre.

La falta de predictibilidad, considerada como el grado en que se puede predecir lo que va a ocurrir. Aquellas situaciones en las que es posible predecir lo que ocurrirá, aunque esto tenga carácter aversivo, generan

menores respuestas de estrés, probablemente porque posibilitan la preparación de una respuesta adecuada que permita hacer frente de manera efectiva a la situación.

La incertidumbre del acontecimiento. Es la influencia que puede ejercer sobre la valoración la probabilidad de ocurrencia de un determinado evento o situación de resultado incierto. En este tipo de circunstancias, cuanto mayor sea el grado de incertidumbre, es decir, cuando su probabilidad de aparición se encuentra más cercana al cincuenta por ciento, más estresante será la situación. En cambio, en aquellos casos en los que exista una mayor certeza, ya sea respecto de la aparición o no del evento, el estrés disminuirá.

Lazarus y Folkman (1986) explican que una de las razones más importantes por las que la incertidumbre de un acontecimiento puede resultar estresante es porque tiene un efecto inmovilizador sobre los procesos de afrontamiento anticipatorio. El no saber con certeza si va a ocurrir un acontecimiento determinado puede retrasar el proceso de evaluación y reevaluación que genera los pensamientos, sentimientos y conductas que, a su vez, crean sentimientos de desesperanza y, finalmente, confusión.

La cercanía o tiempo que media antes de la aparición u ocurrencia del acontecimiento. Generalmente, cuanto más próxima es una situación, más intensa resulta su evaluación, especialmente si existen señales que indiquen daño, peligro o bien la posibilidad de dominio o ganancia. Sin estas señales, no es probable que el factor inminencia incida sobre la valoración. Por otra parte, cuanto más prolongado sea el tiempo de anticipación, mayor es la

probabilidad de complejidad en la evaluación, dados los procesos mediadores que tienen lugar en estos casos. Así, con tiempo por delante, el individuo puede reflexionar, sufrir o afligirse; también puede evitar el problema, pensar sobre él, actuar o intentar lograr su autocontrol. Cada uno de estos procesos de afrontamiento afectará a las evaluaciones posteriores y a las emociones acompañantes.

La duración o período de tiempo que persiste un acontecimiento o situación estresante. En principio se supone que los estresores prolongados o crónicos agotan al individuo psicológica y físicamente. No obstante, hay que considerar también el efecto de la habituación, que posibilita una disminución de las respuestas (conductuales o fisiológicas) que se dan como consecuencia de la repetición de los estímulos, pudiendo aparecer también como resultado del afrontamiento cognitivo: el individuo aprende a afrontar las demandas, o bien a evitar o distanciar el agente estresante. Atendiendo a esta dimensión temporal, Elliot y Eisdorfer (1982) clasifican los estresores en:

Estresores agudos limitados en el tiempo, tales como un salto en paracaídas, esperar una intervención quirúrgica, etc.

Secuencias estresantes o series de acontecimientos que ocurren durante un período prolongado de tiempo como resultados de un acontecimiento inicial desencadenante, por ejemplo, la pérdida de empleo, un divorcio, el fallecimiento de un familiar cercano, etc.

Estresores crónicos intermitentes como pueden ser las visitas periódicas a familiares con los que se mantiene una relación conflictiva, las épocas de exámenes, etc.

Estresores crónicos como una incapacitación permanente, discusiones constantes con la pareja, un ambiente laboral conflictivo.

La incertidumbre temporal o desconocimiento de cuándo se va a producir un acontecimiento dado. Sólo resultará estresante cuando ciertas señales de amenaza indiquen que el acontecimiento va a ocurrir, es decir, ante la inminencia de su aparición. Por tanto, la cuestión realmente importante es la de qué grado de inminencia hay.

La ambigüedad. Se produce cuando la información necesaria para la evaluación de la situación resulta poco clara y/o insuficiente, lo que dificulta la respuesta eficaz ante ella. Cuanto mayor es la ambigüedad, mayor es la influencia de los factores personales en la determinación del significado de la configuración del entorno. La comprensión de la situación está más en función del individuo que de los estímulos objetivos. En muchos casos, la ambigüedad puede ser amenazante y el individuo puede intentar reducirla buscando más información o mediante procesos deductivos y juicios arbitrarios. Por otro lado, hay situaciones en las que la ambigüedad parece resultar ventajosa, como cuando permite mantener la esperanza o prevenir una conclusión prematura.

En resumen, el estrés puede ser concebido como un estímulo, externo o interno (físico, químico, acústico, somático o sociocultural), que directa o indirectamente propicia la desestabilización en el equilibrio del organismo (Fernández et al, 2003), ya sea transitorio o permanente. Es la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional del individuo y por ende su rendimiento físico y académico (Rocha et al, 2010).

La respuesta al estrés ocurre en tres niveles: cognitivo (que incluye los procesos subjetivos de evaluación de la situación), fisiológico (que incluye la actividad de los ejes neural, neuroendocrino y endocrino), y motriz (que incluye las distintas formas y estrategias con las que el individuo intenta afrontar la situación) (Labrador y Crespo, 1993; Romero, 2008; Rosenzweig y Leiman, 1992).

Sin importar el entorno en que el individuo se encuentra, está expuesto a sufrir estrés. Sin embargo, dado que este trabajo está enfocado en la relación existente entre el estrés y el rendimiento académico, es importante delimitar las fuentes más comunes de estrés en la vida diaria de los individuos que se encuentran en el ámbito educativo.

1.4) FUENTES COMUNES DEL ESTRÉS EN LOS ESTUDIANTES.

El inicio de la escolarización y su posterior desarrollo, sin olvidar el tránsito de un nivel educativo a otro, suelen ser eventos estresantes para el ser humano que en ese momento juega el rol de alumno (Barraza, 2005, 2007; Jara et al, 2008; Polo, Hernández y Pozo, 1996).

La experiencia personal demuestra que cuando un estudiante entra a la universidad presenta un periodo de adaptación a las nuevas condiciones que le impone dicha situación. Durante dicho periodo posiblemente se sentirá angustiado, intimidado y estresado. Su estrés es debido en parte a que debe socializar con los compañeros, así como a interactuar con sus profesores y debe aprender a comportarse de acuerdo a los requerimientos del ambiente universitario en que se encuentra. Además, debe lidiar con el aprendizaje de nuevos contenidos que posiblemente le sean ajenos o diferentes a los que estaba acostumbrado, por lo que quizá serán más difíciles de asimilar.

La interacción social es una importante fuente de estrés porque provoca situaciones que la persona puede percibir como una demanda o una amenaza al poner de manifiesto el nivel socioeconómico de las personas, el prestigio de la zona en que vive, la calidad de las escuelas en las que se estudió, su nivel de autoestima, en ocasiones afecciones físicas, etc (Jara et al, 2008; Naranjo, 2009).

Conforme el estudiante avanza en sus estudios, debe aprender a lidiar con la carga de trabajo escolar y organizar sus actividades de acuerdo a un horario que a veces es muy difícil de compaginar con otro tipo de actividades personales (por placer u obligación como sería practicar un deporte o cuidar a un pariente enfermo, trabajar, etc.). Todo ello provoca un grado de estrés en el alumno que puede o no ser atenuado por los apoyos

recibidos por la familia y/o amigos o compañeros. En algunas ocasiones, cuando el alumno no percibe esos apoyos, se estresa aún más, y eventualmente puede terminar con una depresión.

El estrés también puede provenir de la presión que los padres ejercen sobre el alumno. Algunos padres presionan a sus hijos pensando que los están motivando o ayudando, piensan que están cumpliendo con su papel de padre responsable. En otras, se debe a que dicho alumno es el primero de toda la familia que ha llegado a cursar estudios universitarios y eso implica un honor y un orgullo que a veces el alumno no siente como tal o simplemente no comprende. Debido a esto, las expectativas que debe cumplir terminan por estresarlo. También existen los casos en que los hermanos del alumno han sido estudiantes sobresalientes y los padres esperan que él tenga un desempeño exactamente igual o superior al de sus hermanos, lo cual le provoca incomodidad por sentirse sometido a una obligación que no pidió. Su sentimiento puede derivar en estrés, y rencor hacia sus estudios, sus hermanos e inclusive a sus padres al sentirse humillado por ser comparado con sus hermanos y no ser reconocido como un individuo independiente.

Por otra parte, una fuente muy importante de estrés se puede encontrar en los recursos económicos con los que cuenta el estudiante. La falta de dichos recursos no solo estresan al alumno, sino a su familia misma y crea un ambiente que incrementa su grado de estrés.

Se puede decir que en general existen dos grandes fuentes fundamentales del estrés. En primer lugar, están los agentes estresantes que provienen de circunstancias externas como del ambiente, de la familia, del trabajo, del estudio, entre otras. En

segundo lugar, se encuentra el estrés producido por la persona misma, es decir, por sus propias características de personalidad y por su forma particular de enfrentar y solucionar los problemas. Los factores de estrés no siempre son conocidos, y pueden ser descubiertos solamente después de un diálogo o un análisis (Barraza, 2003, 2009, Bensabat, 1987).

Algunos trabajos han encontrado que existen ciertas fuentes de estrés específicas que son más comunes que otras. La tabla 1 resume los resultados obtenidos en dos estudios hechos con estudiantes universitarios y muestran las fuentes en forma descendente de más común a menos común.

Tabla 1.- Fuentes más Comunes de Estrés en estudiantes Universitarios.

Fuentes más Comunes de Estrés en Estudiantes Universitarios.	
<i>Barraza (2003).</i>	<i>Polo et al (1996).</i>
Competencia con los compañeros del grupo.	Realizar un examen.
Sobrecargas de tareas y trabajos escolares.	Exponer trabajos en clase.
Exceso de responsabilidad.	Participación en clase.
Interrupciones del trabajo.	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
Ambiente físico desagradable.	Sobrecarga académica (excesivo número de clases, trabajos, etc.).
Participación en clase.	Masificación de las aulas.
Falta de incentivos.	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
Tiempo limitado para hacer el trabajo.	Competitividad entre compañeros.
Problemas o conflictos con los asesores.	Trabajos finales (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.).
Problemas o conflictos con los compañeros.	Tareas.
Evaluaciones.	Trabajar en grupo.
No entender los temas que se abordan en la clase.	

Elaboración propia.

TamPhun y Benedita (2010) obtuvieron resultados similares a los reportados en la tabla 1 en un estudio efectuado con estudiantes de enfermería que cursaban el segundo año de la carrera. Encontraron que la sobrecarga académica, el excesivo número de créditos y los trabajos obligatorios son las principales fuentes de estrés.

Por último, existen tres fuentes que a pesar de no ser tan comunes, si son muy importantes por estar relacionadas con la salud mental del individuo. La primera fuente la constituyen las angustias, las fobias y las obsesiones, ya sea que la persona sea consiente de padecerlas o no. El segundo grupo son los trastornos mentales, las depresiones y la neurosis resultante de situaciones que se remontan hasta la infancia, nuevamente el individuo que las padecen puede estar al tanto de ellas o ignorar que las padecen. Por último, la tercera fuente es la frustración o sentimiento de insatisfacción, regularmente expresada como una ausencia de motivación y de sentido de la vida (Barraza, 2007, 2009; Naranjo, 2009).

CAPÍTULO 2.

APOYOS.

Los estudios sobre el efecto del estrés en el organismo han demostrado que existe una relación directa entre la ocurrencia de estresores y el desarrollo de estrés psicológico severo (distrés) (Turner, Wheaton y Lloyd, 1995).

Sin embargo, muchas personas expuestas a los mismos estresores no desarrollan distrés. En ocasiones los individuos expuestos a situaciones muy difíciles y con alto riesgo de desarrollar problemas de salud, tanto física como mental, lejos de enfermarse, se tornan más resistentes. Investigaciones posteriores indicaron que en el esquema del estrés existen varios elementos que determinan si la exposición a los estresores provocara que el individuo desarrolle un estado de distrés o no. Entre estos elementos se han identificado: la vulnerabilidad del individuo al estrés, el cómo sobrelleva el estrés, el grado de exposición a los estresores y los apoyos (Scheid & Horwitz, 2006).

Martínez y Díaz (2007) explican que el efecto de los estresores está mediado por factores psicológicos, que pueden actuar como protectores. Estos factores protectores han sido denominados como apoyos.

Los apoyos se definen como recursos que favorecen el proceso de individualización e integración social de los individuos de forma que se atiendan sus dificultades personales además de otras del ámbito familiar y/o escolar (Bagés, 1990; Schwarzer y Leppin, 1989).

El apoyo es la tendencia natural de buscar la compañía de algún otro miembro del grupo social al que se pertenece cuando el individuo se encuentra ante una situación de peligro, temor, ansiedad o estrés (Gracia, 1997).

En algunos reportes se habla de diferentes tipos de apoyos, sin embargo solo se han categorizado dos tipos: el apoyo psicológico y el social (Pelegriana, Linares y Casanova, 2002; Garbanzo, 2007).

El Apoyo Psicológico consiste en un entrenamiento terapéutico del individuo en habilidades y estrategias que le ayuden a saber responder de una forma adecuada y favorable a sus problemas diarios. La terapia es individual y personalizada, siendo la persona el principal objetivo, por lo que ésta asume un papel activo durante la sesión. El entorno familiar, escolar o laboral cobra una importancia esencial en la evolución del individuo, por lo que existe también un apoyo continuo en estos diferentes ambientes. Entre los recursos que se ofrecen al paciente se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales (Pelegriana et al, 2002; Garbanzo, 2007).

El apoyo social hace referencia a determinadas relaciones sociales que pueden prevenir y/o reducir los efectos negativos del estrés. Incluye cualquier acción, conducta o comunicación cuyo objetivo consista en proteger o ayudar a otros a confrontar los problemas individuales, grupales y/o sociales (Gracia, 1997). Constituye uno de los factores protectores más investigado en la actualidad y con resultados más positivos para aumentar la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, los estresores diarios, las crisis personales y en el momento de adaptación o ajuste a las enfermedades, especialmente, las de carácter crónico (Adler & Matthews, 1994; Feldman et al, 2008).

El apoyo social se compone de al menos tres funciones fundamentales: a) emocional, b) instrumental (apoyo material, tangible o ayuda practica) y c) informacional (consejos,

orientación, guías, etc.). Las funciones pueden ser proporcionadas por diversas fuentes, en su mayoría estas se encuentran en la familia, las amistades, los vecinos y otras redes sociales de apoyo y/o cuidadores informales. El individuo tendera a preferir algunas sobre otras basándose en su accesibilidad, la confianza que tenga en ellas, o cuan discretas o confidenciales sean (Gracia, 1997).

Los familiares y amigos proveen de apoyo emocional al ofrecer al individuo amor, empatía, comprensión, o apoyo instrumental en la forma de dinero, un lugar donde vivir, o ayuda en el cuidado de los hijos (Scheid & Horwitz, 2006).

Otra fuente común de apoyo es el ámbito laboral. La familia puede respaldar al individuo en su casa disminuyendo los efectos de la insatisfacción laboral y ofreciendo una serie de satisfacciones y logros que son ajenos al trabajo. Sin embargo en su sitio de trabajo solo un grupo de trabajo unido y empático disminuirá los efectos del estrés debido a que la cohesión de dicho grupo contribuye a aliviar la tensión y a mejorar la salud de sus miembros (Schultz, 1991).

Sin embargo, el apoyo social puede provenir de todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan le proporcionan un soporte emocional y tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por la cuales el individuo se sienta comprendido y respetado (Turner y Marino, 1994).

Durkheim (1987) postulo que las personas que sostienen relaciones sociales con vínculos muy fuertes desarrollan una gran integración social, encuentran un propósito para vivir, desarrollan un sentido de pertenencia, sienten mayor confianza en si mismos y se sienten más protegidos; todo ello les permite mejorar su sentido de eficacia y

autocontrol. Mientras más relaciones tiene un individuo, más oportunidades tendrá de obtener apoyo por parte de aquellos con los cuales ha establecido un vínculo.

Es importante destacar que el apoyo social siempre involucra la presencia de relaciones humanas estables, relevantes y significativas. Que existe siempre un grupo social primario que sustenta la moral y sentido de bienestar del individuo (Turner, 2006). Dado que el grupo primario no está aislado, tiende a crear conexiones con otros grupos, lo cual facilita la interacción e incorporación del individuo con dichos grupos. Su interacción e integración con los grupos secundarios ocurre a diferentes niveles dando origen a lo que se conoce como redes sociales (Scheid & Horwitz, 2006).

Cobbs (1976) explicó que el apoyo social es información que puede pertenecer a uno o más de los siguientes tipos: 1) información que conduce al individuo a creer que cuidan de él y es querido, 2) información que conduce al individuo a creer que es estimado y valorado; y 3) información que conduce al individuo a creer que pertenece a una red de comunicación y que hay obligaciones mutuas.

Es decir, el apoyo no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos (Turner y Marino, 1994). Es más importante la claridad o certeza con la cual el individuo se siente amado, valorado y que cuenta con otros en caso de ser necesario; que los bienes materiales que se le ofrecen; porque para que el apoyo funcione es importante que los individuos perciban lo que realmente reciben, más aun si se considera que el principal tipo de apoyo que se ofrece es de tipo emocional (Martín, 2007; Turner, 2006). Otros aspectos importantes para que funcione el apoyo son: la frecuencia del contacto entre el individuo y su red social, las características y fuerza del vínculo social que ha

desarrollado, el grado de reciprocidad que encuentra en la red, el grado de similitud entre los miembros de la red, y el número de relaciones entre los miembros de la red (Turner, 2006).

En el ámbito académico, se ha encontrado que el apoyo social podría actuar como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes ya que contribuiría a que afronten a los estresores propios de su ambiente con mayores probabilidades de éxito (Román y Hernández, 2005; Martín, 2007). En este caso en específico son los familiares del individuo los que intervienen principalmente, aunque se reconoce que las amistades y cuidadores también desempeñan un papel relevante. En muchas de las ocasiones el apoyo proviene de compañeros, tutores o profesores con los que interactúa el individuo (Gracia, 1997; Torres y Rodríguez, 2006).

CAPÍTULO 3.

3.1) RENDIMIENTO ACADÉMICO.

La educación escolarizada es un hecho intencionado. Todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno y la manera más común de evaluar cualitativamente dicho proceso es el rendimiento académico (Kerlinger, 1988).

En ocasiones el rendimiento académico es denominado como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas (Edel, 2003a).

La palabra rendimiento proviene del latín reddere (restituir, pagar) y hace referencia a una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Se considera como un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc. El rendimiento en la escuela, se refiere al aspecto dinámico de la institución escolar. Se considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni siquiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor, al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores tales como la familia, la sociedad, el ambiente escolar y la salud del individuo (Chávez, 2004).

El rendimiento académico se define como el nivel de conocimientos demostrado en un área o asignatura comparada con la norma (edad y nivel académico) que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación y generalmente se mide a través del promedio general. Usualmente el promedio se utiliza como parámetro de comparación en los trabajos sobre estrés y desempeño académico (Chávez, 2004; Gaona, Hernández, Martínez y Ramos, 2008). Es un conjunto de

momentos efectivos obtenidos por el individuo en determinadas actividades académicas, como respuesta a un proceso de instrucción o formación interpretable de acuerdo con objetivos o propósitos educativos antes fijados (Novaez, 1986).

Es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto concepto del alumno, la motivación, etc (Chávez, 2004; Ugel y Mujica, 2007).

El rendimiento del alumno se considera siempre a partir de sus procesos de evaluación. Sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los estudiantes no provee por si mismo de todas las pautas necesarias para la estimación de la calidad educativa o del nivel real de conocimiento que el individuo posee (Edel, 2003a, 2003b).

El rendimiento académico es un proceso en el cual el alumno es responsable de su propio rendimiento (Caldera et al, 2007; Reyes, 2003). Es decir, hay una transformación compleja del individuo en la cual incorpora nuevos elementos. Cada sujeto se apropia de los objetos y conocimientos que le llaman más la atención o que le son más afines, por lo que se enriquece psíquicamente. El significado y valor que asigna a este conocimiento lo predispone a aprender, despierta un deseo de participar en un proceso activo y dinámico de adquisición de más conocimiento. Dependiendo de la eficiencia

con la cual se adquiera el conocimiento, la persona podrá adaptarse a su entorno en mayor o menor grado y con mayor facilidad; convirtiéndose en un ente productivo para su sociedad. El proceso requiere de medios que generen las condiciones idóneas para un eficiente aprendizaje y con ello provocar el aprovechamiento deseado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El rendimiento académico está ligado al concepto de aptitud, lo cual es el resultado final deseado. La adquisición de esta aptitud depende de varios factores: la voluntad del estudiante, su afecto por el aprendizaje, sus emociones y el ejercicio o practica que tenga del conocimiento adquirido (Novaez, 1986).

La aptitud es la expresión de las capacidades y características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza–aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, lo cual se resume en una apreciación final (cuantitativa en la mayoría de los casos) del nivel alcanzado (Chadwick, 1979; Kaczynska, 1986; Ugel y Mujica 2007).

Desde la perspectiva del estudiante, la aptitud se reconoce como la efectividad con que se responde a los estímulos educativos, a la posibilidad de interpretar los objetivos o propósitos educativos preestablecidos. Un ejemplo sería un grupo social que fija los niveles mínimos de acreditación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985; Jara et al, 2008; Pizarro, 1985). En algunos casos se entiende como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos (Heran y Villarroel, 1987). O simplemente se define como el éxito o fracaso en el estudio,

expresado a través de notas o calificaciones que el alumno obtuvo (Yacarini y Gómez, 2005).

En el caso de los estudiantes universitarios el rendimiento académico hace referencia a aspectos muy diversos, entre ellos: terminar un semestre con todas las asignaturas aprobadas, no repetir semestres o asignaturas, no abandonar la carrera, realizar todos los exámenes y aprobarlos (Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003).

El termino rendimiento académico es un concepto que conduce a divergencias debido a su complejidad (Edel, 2003a, 2003b). Es por ello que pueden encontrarse diversas definiciones del concepto que varían entre sí dependiendo del criterio y enfoque del autor.

Mas sin importar la definición es claro para muchos que el rendimiento académico es influenciado por una serie de factores sociales, culturales, familiares, académicos y personales (Gaona et al, 2008).

Dentro de los factores sociales podemos hablar del nivel socioeconómico, el nivel sociocultural, la rigidez de las normas que rigen la vida del individuo, en este caso las reglas a seguir en la escuela y en su hogar; y las diferentes relaciones sociales que debe aprender, en especial aquellas que son diferentes a las que prevalecen en casa (Piñero y Rodríguez, 1988; De Giraldo y Mera, 2003).

Entre los factores culturales que más afectan al rendimiento académico se encuentran la religión, la cooperación, y la percepción que se tiene de la apariencia física y/o el origen de los individuos (Bricklin B. y Bricklin M., 1988)

La familia es uno de los factores más importantes debido a que de ellos dependen

aspectos tales como la responsabilidad, confianza, motivación, retroalimentación, bienestar físico y mental, autoestima, autocontrol, y apoyo económico entre otros (Johnson D. y Johnson R., 1985).

Los factores académicos que afectan el rendimiento académico son la acción docente o elementos metodológicos y didácticos que pueden facilitar o afectar el rendimiento académico; la calidad del maestro, el ambiente de clase, el horario, y el programa educativo (Pita y Corengia, 2005; Ugel y Mujica, 2007).

Entre los factores personales más relevantes se encuentran la personalidad, habilidades mentales, autoestima, salud mental y relaciones de amistad (Palacio, Martínez, Ochoa y Tirado, 2006; Ugel y Mujica, 2007). Algunos estudiantes matriculados mencionan que la dificultad intrínseca de algunas materias; el excesivo número de asignaturas que los estudiantes tienen que cursar cada año; la extensión desproporcionada de los programas y el elevado número de exámenes y trabajos son los factores que más afecta el rendimiento (Chávez, 2004).

Sin embargo el factor personal que más afecta al rendimiento académico es el cómo aprendemos. Todos concuerdan en que no todos aprendemos de la misma manera, ni al mismo ritmo. En su teoría de los estilos de aprendizaje Keefe explica que cada uno de nosotros utiliza su propio método o estrategias. Keefe define estos estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Yacarini y Gómez, 2005).

Una definición funcional del rendimiento académico debe tomar en cuenta que este: a) ocurre en un proceso de enseñanza-aprendizaje, b) implica la adquisición de

conocimiento, c) implica un avance con respecto al punto de partida, d) es expresado y cuantificado mediante un parámetro cuantitativo, y e) se ve influenciado por diversos factores en forma e intensidad variable. En el caso del presente trabajo el rendimiento académico se determinará mediante tres indicadores: el promedio de las calificaciones obtenidas, el porcentaje de materias o grados reprobados, contar con beca.

3.2) EFECTO DEL ESTRÉS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Un elevado nivel de estrés altera el sistema de respuestas del individuo a nivel fisiológico, cognitivo, emocional, motor y conductual (Collazo et al, 2008).

A nivel fisiológico se encuentra una diversidad de manifestaciones vinculadas al sistema nervioso simpático y endocrino tales como alteraciones de la tasa cardiaca, de la presión sanguínea y sudoración. A nivel cognitivo, se observan distorsiones cognitivas y pensamientos irracionales. A nivel emocional, tenemos tensión, desasosiego, ansiedad, irritabilidad, miedo y depresión. A nivel motor, se presentan temblores y tics. Por último, a nivel conductual, se habla de la aproximación o la evitación del problema, habitualmente denominadas conductas de lucha/huida (Fernández, 2007).

Estos niveles de respuestas influyen de forma negativa (distrés) en el rendimiento académico, ya que en algunos casos se disminuye la calificación de los estudiantes en los exámenes, y en otros casos, los estudiantes llegan tarde, no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula o el recinto minutos antes de dar comienzo el examen (Collazo et al, 2008); esto impide que el estudiante se desarrolle de manera gradual e integral al no poder enfrentar los retos que se le presentan en la Universidad, o al verse

afectada su situación personal y condición social, o al aislarse de su familia y amigos (Martínez y Díaz, 2007).

Sin embargo los estudiantes necesitan ciertos niveles de eustrés para realizar correctamente las tareas y exigencias que les impone el ámbito universitario (Collazo et al, 2008), lo que permite que el estudiante tenga la preocupación de aprender y desarrollarse, independientemente de las representaciones sociales a las que está expuesto y de su relación con los compañeros y maestros (Martínez y Díaz, 2007).

Las respuestas que presenta una persona sometida a eustrés pueden estar asociadas con un buen desempeño en clase, y una buena integración con sus compañeros. En el caso del distrés las repuestas pueden ser pesimismo, inseguridad, angustia y aflicción (Collazo et al, 2008).

Un importante número de estudios han encontrado una relación entre el estrés y el bajo rendimiento académico (Clark y Rieker, 1986; Linn y Zeppa, 1984; Struthers, Perry y Menec, 2000). Felsten y Wilcox (1992) hallaron una correlación negativa significativa entre los niveles de estrés de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico. En un estudio similar Blumberg y Flaherty (1985) también llegaron a la conclusión de que existe una relación inversa entre los niveles de estrés y el desempeño académico. Los datos obtenidos por Struthers et al (2000) pusieron de manifiesto, una vez más, que elevados niveles de estrés académico están asociados con calificaciones más bajas. Akgun y Ciarrochi (2003) encontraron que el efecto negativo del estrés sobre el rendimiento académico puede ser atenuado por las habilidades de autocontrol del estudiante, de manera que elevados niveles de estrés académico incidirían negativamente sobre aquellos estudiantes con un escaso repertorio de habilidades para

regular sus emociones y pensamientos, pero no tendrían efecto sobre aquéllos que contasen con este tipo de recursos.

Otros estudios de laboratorio (Rosenbaum y Ben-Ari, 1985; Rosenbaum y Jaffe, 1983; Rosenbaum y Rolnic, 1983) han constatado este efecto moderador de las estrategias de autocontrol en la relación entre el estrés y el rendimiento.

Yela y Gómez (2000) analizaron el papel que desempeña la percepción de no tener el control en las situaciones de estrés, sometiendo para ello a 132 alumnas de Psicología a una situación en la que trataban de resolver problemas de discriminación irresolubles. Como consecuencia de la exposición a esta condición, los autores de este trabajo constataron déficits motivacionales, emocionales y de rendimiento; apreciando también cambios en la percepción de control y expectativas específicas de éxito e indefensión.

Chambel y Curral (2005), observaron en una muestra de universitarios portugueses, que si bien la percepción de control que el estudiante tiene sobre su trabajo académico incide positivamente sobre el rendimiento, este efecto positivo era inferior al de la satisfacción del estudiante con la vida académica. Estos resultados les llevaron a concluir que la satisfacción del estudiante es un predictor importante de su rendimiento académico que media la relación percepción de control-rendimiento. La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes suele estar relacionada con el fenómeno de la ansiedad de evaluación.

Esto cobra importancia si se toma en cuenta la relación que existe entre el estrés y la ansiedad. Se debe recordar que el estrés suele tener como manifestación la ansiedad, la ira y la depresión, entre otras. La ansiedad es una respuesta emocional provocada por un agente estresante interno o externo, o puede ser una reacción emocional de

alerta ante una amenaza que puede originarse sin agentes estresantes. De hecho, en el trastorno de la ansiedad, la sintomatología ansiosa no depende de la existencia de agentes estresantes, si bien quienes la padecen son más vulnerables a las situaciones de estrés. Es decir, el estrés produce ansiedad, pero el individuo que padece ansiedad no necesariamente padece de estrés (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).

Varios estudios se han ocupado de investigar el complejo patrón de relaciones entre la ansiedad y diferentes tipos de rendimiento (Zeidner, 1998). Una conclusión general es que la ansiedad ante los exámenes interfiere en el rendimiento cognitivo de los estudiantes, tanto en tareas de laboratorio como en contextos reales de evaluación, ya sea en niveles escolares o universitarios (Zeidner, Klingman y Papko, 1988; Zeidner y Nevo, 1992).

Los déficits de procesamiento que se relacionan con la ansiedad ante los exámenes incluyen problemas de atención y memoria de trabajo, junto con cambios más sutiles de rendimiento, tales como el fracaso en la organización eficaz de la información semántica. La ansiedad ante los exámenes también se ha vinculado con la pérdida de motivación intrínseca. Los estudios han identificado la existencia de ciertas variables moderadoras que acentúan o reducen los déficits de rendimiento (Elliot, 1999).

Los meta-análisis llevados a cabo por Hembree (1988), Seipp (1991) y Ackerman y Heggestad (1997) concuerdan en que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico. Las numerosas evidencias que confirman esta relación han llevado a asumir que ésta tiene un carácter unidireccional, con la ansiedad como causa de los deterioros en el rendimiento. Sin embargo, cabe la posibilidad de que esa relación refleje una relación causal inversa. Es

decir, que no sea el elevado estado transitorio de ansiedad el que produce un deterioro en el rendimiento, sino que sea el bajo rendimiento percibido el responsable del elevado estado de ansiedad (Klinger, 1984).

Gutiérrez (2000) sostiene que para determinar si la ansiedad que afecta al rendimiento es producto del estrés, se debe medir el valor relativo de los rasgos de ansiedad y condiciones externas de estrés; con el fin de determinar que combinación es la que afecta al rendimiento. Si la ansiedad perjudica el rendimiento sólo en situaciones de estrés, entonces es el estrés el que interfiere con el rendimiento. Por otra parte, si la ansiedad afecta negativamente al rendimiento también en condiciones sin estrés, entonces se tendrá una situación en que la ansiedad no sea derivada del estrés y sea por si sola la causante de la alteración en el rendimiento. Lo importante en este caso sería determinar la causa de la ansiedad.

Por su parte, Zeidner (1998); y Zeidner y Matthews (2005) defienden una relación de naturaleza recíproca entre la ansiedad y el rendimiento. Su planteamiento es que los elevados niveles de ansiedad generan patrones aversivos de motivación, afrontamiento y estrategias de tarea que interfieren con el aprendizaje y rendimiento. El resultado es que el rendimiento se ve afectado, lo que conduce a una mayor ansiedad con el paso del tiempo que, a su vez, da lugar a un círculo vicioso de incremento de ansiedad y empeoramiento del rendimiento.

Aparte de la evaluación existen otros estresores que también pueden incidir en el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, Muñoz (1999) aplicó una metodología de enseñanza que redujese la ambigüedad de rol y la incontrollabilidad sobre el entorno académico – que son consideradas como dos fuentes importantes de

estrés- en un grupo de estudiantes de Psicología. Diversos aspectos del comportamiento organizacional del grupo experimental fueron comparados con los del grupo control en el que no se aplicó dicha variable, encontrándose diferencias favorables al grupo experimental en los índices de asistencia a clase y en las calificaciones obtenidas.

La mayor parte de los estudios acerca de los factores determinantes en el estrés escolar se han centrado en cuatro categorías específicas: familiares, académicas, biológicas y sociales.

El rendimiento académico del estudiante universitario generalmente se encuentra relacionado con los factores anteriormente mencionados. Si el estrés proveniente de dichos factores permanecen por largo periodo sin ser resueltos, terminan afectando la integridad biopsicosocial del alumno, que se manifiesta con déficit de su atención, dificultades en la memoria, atención y concentración, rendimiento académico bajo y una escasa productividad del alumno (Jara et al, 2008). Es por ello que los problemas emocionales y mentales tales como el estrés, la depresión, etc. que presentan los estudiantes universitarios durante el curso de sus estudios a causa de grandes exigencias, han causado la atención y preocupación de las autoridades universitarias (Gaona et al, 2008).

Entre los factores familiares, los estudios han encontrado que la pérdida de uno de los padres, la enfermedad de un hermano o familiar, genera estrés personal e influye en el desempeño académico y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez y Díaz, 2007).

Los factores académicos identificados en el proceso educativo son numerosos, y

dependientes del contexto. Entre ellos se encuentran: la sobrecarga académica, el tiempo insuficiente (para cumplir con sus metas a corto, mediano y largo plazo), la realización de exámenes y la intervención (interacción con los compañeros) en el aula (Caballero et al, 2007; Collazo et al, 2008; Feldman et al, 2008; Martínez y Díaz, 2007; Sánchez et al, 2006). Cabe señalar que en el caso de la sobrecarga académica el estrés no es debido al cumplimiento y la adquisición de responsabilidades, sino por la no aceptación de la tarea y los trabajos asignados (Martínez y Díaz, 2007).

Por otra parte el estrés derivado de la presión generada por las situaciones en las cuales los estudiantes requieren asimilar una gran cantidad de información en un tiempo limitado, se ha encontrado que existe una asociación con varios problemas psicológicos tales como la ansiedad y la depresión. Es por ello que algunos investigadores argumentan que no son las evaluaciones académicas las que generan el estrés sino la relación entre la cantidad de trabajo o de información por aprender y el tiempo del que se dispone (Feldman et al, 2008; Martínez y Díaz, 2007).

Los factores biológicos que impactan el rendimiento de los estudiantes van desde estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta asma, hipertensión, úlceras, etc (Caldera et al, 2007).

En el caso de los factores sociales se ha encontrado que los reajustes (cambios de casa, escuela, trabajo, etc.), la competencia, los constantes cambios de la nueva tecnología, la excesiva responsabilidad, los desafíos, las relaciones, la falta de toma de decisiones, incluso la sensación de monotonía, los sentimientos de alienación o la escasa valoración por parte de los superiores y el horario (Barraza, 2003, 2005, 2009), afectan de manera negativa el desempeño académico.

Aun cuando existen trabajos en los cuales se considera el efecto del apoyo psicológico en el rendimiento académico, es necesario ahondar en el efecto que presenta en la salud mental de los estudiantes.

De la misma manera, pocos autores hablan de cómo se comportan los niveles de estrés en función del tiempo, ni si el comportamiento es el mismo para los diferentes estresores. Miura, Sakano y Agari (1998) reportan que en los estudiantes que inician la preparatoria, el estrés debido a la socialización disminuye conforme se acerca el fin de semestre. Sin embargo, al principio del semestre es cuando más tienen que manejar su estrés.

Estos aspectos cobran gran importancia si consideramos que de acuerdo con un reporte del 2001 de la Universidad Sussex, de Inglaterra, “México es uno de los países con mayores niveles de estrés en el mundo en razón de que presenta los principales factores que provocan esa enfermedad tales como pobreza y cambios constantes de situación. El reporte agrega que los cambios que se viven a nivel político y social y el elevado índice de pobreza que registra el país provocan que la gente viva en constante tensión y depresión” (Caldera et al, 2007).

Finalmente, (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005) mencionan que existe una relación positivamente significativa entre los niveles de bienestar psicológico y las expectativas de éxito académico. Es decir a mayor satisfacción y compromiso académico, mayor expectativa o certeza de acabar los estudios en el tiempo adecuado (Gaona et al, 2008).

CAPÍTULO 4.

MÉTODO.

4.1) JUSTIFICACIÓN.

El estrés es un problema presente en todos los medios y ambientes, y sigue incrementándose día a día por múltiples factores. En específico, es causado por factores familiares, académicos, biológicos y sociales.

El estrés afecta al rendimiento de los estudiantes de diferentes maneras, sin embargo es claro para los autores citados a lo largo de texto, que tiene un efecto que disminuye el rendimiento académico, y el apoyo social amortigua su efecto.

Para los estudiantes, el estrés es debido a la sobrecarga académica, tiempo insuficiente para cumplir con sus obligaciones, los exámenes y la interacción en su escuela.

Aun así, el efecto del estrés puede ser benéfico (eustrés) o contraproducente (distrés) para el estudiante.

Sin embargo se hipotétiza si el estrés afecta a los estudiantes de la misma manera durante el inicio o el fin de un ciclo escolar, es decir, si el nivel de estrés es más significativo al inicio de la carrera que en semestres posteriores, por lo que el manejo del estrés dependerá del nivel escolar en que se encuentre el estudiante.

Es por ello, que el presente trabajo tiene como objetivo establecer la relación existente entre el estrés, los apoyos y el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

4.2) PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

¿Existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico en función de variables personales (sexo, edad, estado civil, habitar en casa familiar) e institucionales (semestre, promedio, irregulares, beca, trabajan y estudian, turno) de los estudiantes de licenciatura de la carrera de Psicología?

A continuación se desglosa en preguntas individuales:

- 1.- ¿Los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico están en función del sexo?
- 2.- ¿Existe una relación entre los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico y la edad de los estudiantes?
- 3.- ¿Cuál es el efecto que tiene el estado civil en los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico?
- 4.- ¿Cuál es la relación existente entre el promedio y los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico?
- 5.- ¿Cómo se modifican los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico cuando se adeudan materias?
- 6.- ¿Los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico varían al vivir con los padres o al vivir con una pareja?
- 7.- ¿Hay alguna diferencia en los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico de los estudiantes que trabajar y estudian y los que solo estudian?

8.- ¿Los estudiantes becarios presenta un menor o un mayor nivel de estrés, apoyos y rendimiento académico en comparación a los que no cuentan con una beca?

9.- ¿El turno de estudios en que se cursa es un factor determinante de los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico?

10.- ¿El semestre que se cursa tiene como resultado una diferencia en los niveles de estrés, apoyos y rendimiento académico?

4.3) OBJETIVO.

Determinar si las variables personales (sexo, edad, estado civil, promedio escolar o calificaciones, adeudar materias o no, el vivir con sus padres o pareja, trabajar y estudiar o solo estudiar, tener o no una beca, turno de estudios y semestre cursado) están correlacionadas de alguna forma con los niveles de estrés, los niveles de apoyo y los niveles del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología.

4.4) HIPÓTESIS.

H°1.- Niveles altos en estrés, apoyos y rendimiento académico se encuentran asociados con el sexo femenino.

H°2.- A menor edad de los estudiantes mayor apoyo y rendimiento académico, mientras que a mayor edad de los estudiantes mayores niveles de estrés.

H°3.- Existe una relación entre el ser soltero y tener altos niveles de apoyo y rendimiento y entre vivir en pareja y presentar niveles altos de estrés.

H°4.- El rendimiento académico deficiente (promedios bajos) está asociado con altos niveles de estrés, bajos niveles apoyo

H°5- Los alumnos regulares cuentan con mayor apoyo, un mejor rendimiento académico y un menor nivel de estrés.

H°6- Al vivir en pareja se incrementan los niveles de estrés y de apoyos, pero disminuye el rendimiento académico.

H°7- Los estudiantes que trabajan y estudian están asociados a mayores niveles de apoyo, menores niveles de estrés y un rendimiento académico bajo.

H°8- Los estudiantes sin beca tienen un rendimiento académico normal, un nivel de apoyo bajo y altos niveles de estrés.

H°9- El turno matutino es considerado como el óptimo para estudiar y se asocia a mayores niveles de estrés y apoyo; y a mejor rendimiento académico.

H°10- Los estudiantes de primer semestre se relacionan con mayores niveles de estrés, de apoyo y bajo rendimiento académico en comparación de estudiantes de semestres superiores.

4.5) POBLACIÓN.

La población total de estudiantes de los semestres 1°, 3°, 5°, y 7°; y un grupo S. U. A. de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus C. U.

4.6) ESCENARIO.

Salones de clase de la institución.

4.7) VARIABLES.

a) *Personales.*

Sexo: (hombres y mujeres). Se define como las características biológicas diferenciales y son un conjunto de características que la cultura de la sociedad donde se nace te impone y que deberían ser cumplidas dependiendo de tu sexo, 1) masculino o 2) femenino (Gutiérrez, Contreras e Ito, 2003).

Edad: el tiempo que ha transcurrido desde el nacimiento de un ser vivo (Gutiérrez et al, 2003).

Estado Civil: condición de cada persona en relación con los derechos y obligaciones civiles, sobre todo en lo que hace relación a su condición de soltería, matrimonio, viudez, etc (Gutiérrez et al, 2003).

Promedio: nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa (Retana, 2006; Arenas y Fernández, 2009).

Materias Acreditadas: número de materias que ha cursado y reprobado un estudiante, lo cual los ubica como estudiante irregular (Gutiérrez et al, 2003).

Vive con sus padres: situación de dependencia habitacional, económica y emocional en casa de los padres (Gutiérrez et al, 2003).

Trabajo: esfuerzo personal de los estudiantes para la producción y comercialización de bienes y/o servicios con un fin económico, que origina un pago en dinero o cualquier otra forma de retribución. Es una parte o etapa de una obra de un proyecto para la formación de un bien de capital. Labor, deber, relación y responsabilidad que debe realizarse para el logro de un fin determinado y por el cual se percibe una remuneración (Gutiérrez et al, 2003).

Rendimiento: la palabra rendimiento proviene del latín reddere (restituir, pagar) y hace referencia a una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Se considera como un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc. La educación escolarizada es un hecho intencionado. Todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno y la manera más común de evaluar cualitativamente dicho proceso es el promedio académico (Kerlinger, 1988).

Beca: distinción otorgada a estudiantes con promedio mínimo de 8 para cursar sus estudios (Gutiérrez et al, 2003).

Turno: horario en que se asiste a los cursos formales de la carrera (Gutiérrez et al, 2003).

Semestre: periodo de seis meses (Gutiérrez et al, 2003).

b) *Psicológicas.*

Estrés personal: componentes que reflejan la disposición individual y comportamientos (que incluye emociones) que generan culpa, fracaso e ineffectividad, y comportamientos socialmente inapropiados, como la evitación, proyección y reserva extrema (Gutiérrez et al, 2003).

Apoyo personal: refleja la disposición individual consistentemente con actitudes de autoconfianza y satisfacción de ser uno mismo (Gutiérrez et al, 2003).

Estrés en el estudio: se refiere a los factores de estrés en el lugar de trabajo debido a la naturaleza de la ocupación , a sus condiciones, a los conflictos interpersonales, a una supervisión, gerencia o dirección ineficaz, y a los conflictos entre el trabajo, las obligaciones personales y las necesidades propias de autorrealización (Gutiérrez et al, 2003).

Apoyo en el estudio: son los elementos que propician plenamente el desarrollo de la potencialidad de la persona, trabajo con alto significado, buenas relaciones interpersonales de apoyo en general, condiciones de trabajo confortable (Gutiérrez et al, 2003).

Estrés social: comprende situaciones o circunstancias que ocurren fuera del ámbito del trabajo e incluyen condiciones de vida caótica, peligrosas o insalubres, relaciones conflictivas en la dinámica con la familia, con los amigos y con los vecinos, responsabilidades abrumadoras, etc (Gutiérrez et al, 2003).

Apoyo social: se refiere a la ayuda proporcionada por amigos y parientes que dan a la persona que está bajo estrés. Comprende situaciones o circunstancias que están bajo el ámbito de la escuela (Gutiérrez et al, 2003).

Salud Mental Deficitaria: incluye los síntomas clásicos y los reportes de adolescencias físicas asociadas con inestabilidad emocional, disminución del tono emocional y comportamiento socialmente inapropiado, dañino y perjudicial (Gutiérrez et al, 2003).

Salud Mental Funcional: comprende los comportamientos de un individuo optimista, positiva relajado, ecuánime, quien mantiene una alta autoestima, Salud mental funcional física y una actitud y porte apropiados con los demás (Gutiérrez et al, 2003).

c) *Fisiológicas (Rosenzweig y Leiman, 2003).*

Presión arterial diastólica: valor mínimo de tensión arterial.

Presión arterial sistólica: la presión ejercida por la sangre sobre las paredes de las arterias.

Pulso: latido intermitente de las arterias, que se observa especialmente en la muñeca y en el cuello.

4.8) DISEÑO.

Diseño no experimental transeccional correlacional, con el cual se describen las relaciones entre las variables en un momento determinado (Kerlinger, 1975).

4.9) TIPO DE ESTUDIO.

Correlacional.

4.10) INSTRUMENTOS.

I) El instrumento que se utilizará para medir el estrés es la encuesta SWS - Survey de Salud mental, estrés y trabajo Gutiérrez y Ostermann (1994), en la versión 2009 para estudiantes, el cual fue diseñado para operacionalizar un modelo teórico de Ostermann (1989), mismo que considera variables negativas (de estrés) y positivas (de apoyo) que contribuyen a la Salud mental y postula que el estrés consiste en el interjuego de tres áreas: personal, laboral-organizacional y social-situacional. La encuesta se conforma de ocho escalas: estrés personal (EP), estrés social (ES) y estrés escolar (EE); apoyos: apoyo personal (AP), apoyo social (AS) y apoyo escolar (AE) y dos escalas para valorar salud mental (BS) y salud mental deficitaria (SP).

En la fase de validez de contenido se obtuvieron correlaciones interjueces mayores de 0.40 y se identificó el funcionamiento de cada reactivo tanto en varones como en mujeres a lo largo de distintas culturas, lo que permite recuperar tanto la parte universal como la específica de cada cultura y grupo nacional. (Ostermann y Gutiérrez, 2000; Ostermann R, Anjum, Gutiérrez, Osterman D, Rashid, 2000; Rashid, Anjum, Gutiérrez, Ostermann, 2000; Rashid, Anjum, Gutiérrez, Ostermann, 1999).

Con relación a la validez concurrente (semejanza funcional) entre el SWS y la escala de depresión de Beck (n=566) se encontraron correlaciones en diversos rangos, desde modestas (0.17) hasta altas (0.61), en general, positivas para salud deficitaria y las escalas de estrés y negativas para salud mental y las escalas de apoyo ($p < .000$) (Contreras, Ito, Chávez, Gutiérrez, 2001).

Respecto al I.D.A.R.E. (Téllez, 2001) obtuvo correlaciones con las escalas del SWS - Survey (n=222) que fluctúan de 0-.38 (salud mental) a 0.48 (salud mental deficitaria) y la escala del ansiedad-rasgo y con las escalas de apoyo en el trabajo, social, personal y salud mental de -.413 (apoyo personal) a .682 (salud mental deficitaria), ($p = .01$).

Para la validez de constructo se utilizó análisis factorial de componentes principales con la finalidad de obtener dimensiones puras. En general, la varianza explicada es superior a 35% con un número de factores que oscila entre 4 y 6; los análisis de la congruencia conceptual en esos agrupamientos justificaron la decisión de retener la mayoría de los reactivos en el factor donde obtenían cargas factoriales superiores a 0.40.

En cuanto a los índices de confiabilidad del instrumento, la aplicación de la escala en población económicamente activa (n= 3,152) arrojó los siguientes valores de consistencia interna: Estrés en el Trabajo 0.77; Apoyo en el Trabajo 0.93; Estrés Social 0.90; Apoyo Social 0.87; Estrés Personal 0.82; Apoyo Personal 0.82; Salud Mental Pobre 0.87; Buena Salud Mental 0.90. El alfa de Cronbach de todas las escalas de estrés fue de 0.96, de las de apoyo 0.95 y de la escala completa de 0.89 (Gutiérrez, Ito, Contreras, 2001). En estudios

posteriores (n= 4,858) los valores alfa permanecen consistentemente altos (Gutiérrez y Guido, 2009).

II) Baumanómetro digital con lecturas de presión arterial y pulso.

4.11) PROCEDIMIENTO.

Se contactó a los profesores y se acordaron las fechas para las aplicaciones, las cuales fueron en un sola sesión y grupales.

Se aplicó el instrumento SWS- Survey al inicio del semestre 2011/1 a los 41 grupos de los tres turnos de la Facultad de lunes a viernes, en un horario de 7 a 21 horas.

Al iniciar la sesión se explicó a los estudiantes la finalidad del estudio y se dieron las instrucciones.

Al terminar, se tomó la presión sanguínea.

4.12) ANÁLISIS ESTADÍSTICO (SPSS-20).

Estadística descriptiva, Correlaciones de Pearson, t de Student y Anova.

CAPÍTULO 5.

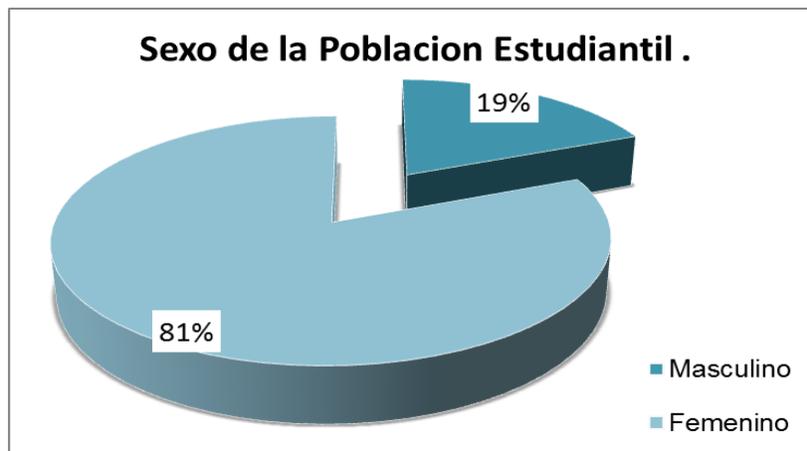
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

5.1) DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.

Variables Personales.

1.- **Sexo.** De acuerdo a esta variable la población estuvo conformada en un 81% de mujeres, de un total de 1,019 estudiantes y 19% de hombres, como lo muestra la gráfica 1.

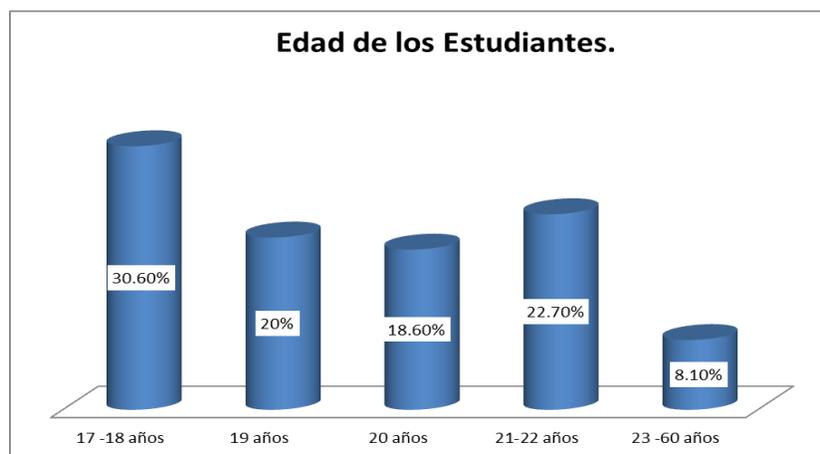
Gráfica 1.- Distribución de la población de la facultad de Psicología U.N.A.M. durante el periodo escolar 2011-1, de acuerdo a su sexo.



Como se muestra, la licenciatura de la carrera de psicología tiene una mayor preferencia por parte de las mujeres.

2.- **Edad.** Se encontró que la distribución de la población de acuerdo a su edad es la siguiente: el 50.6%, fluctúa entre los 17 a 19 años, un 41.3% corresponde a una edad entre 20 a 22 años y un 8.10% lo conforma el grupo de estudiantes con más de 23 años. En la gráfica 2 se puede observar con mayor detalle la distribución.

Gráfica 2.- Distribución por edad.



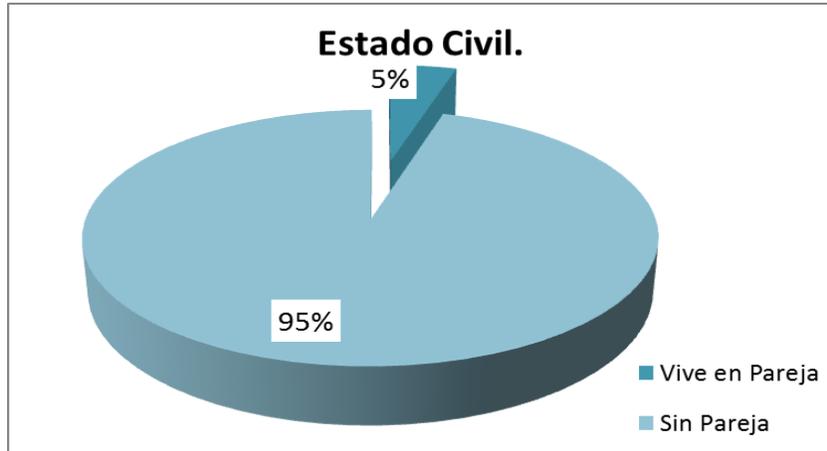
De acuerdo con la gráfica 2, las edades que predominan en la población de la facultad de Psicología son de 17 a 18 años y de 21 a 22 años; siendo la primera ligeramente mayor.

Esto puede deberse a que el periodo escolar en el que se efectuó este trabajo coincide con la entrada de los alumnos de primer semestre, los cuales generalmente tienen entre 17 y 19 años. Además, el número de alumnos que entra cada año al primer semestre casi siempre es mayor que en los demás semestres.

Por otra parte, la disminución en el porcentaje de los estudiantes de mayor edad puede deberse a que estos estudiantes normalmente se encuentran en los semestres posteriores. Algunos de estos estudiantes reprobaban materias o se atrasan, se cambian de carrear o la abandonan.

3.- **Estado Civil.** La gráfica 3 indica que el 95% de los estudiantes de este estudio son solteros. Solo el 5% de ellos vive en pareja.

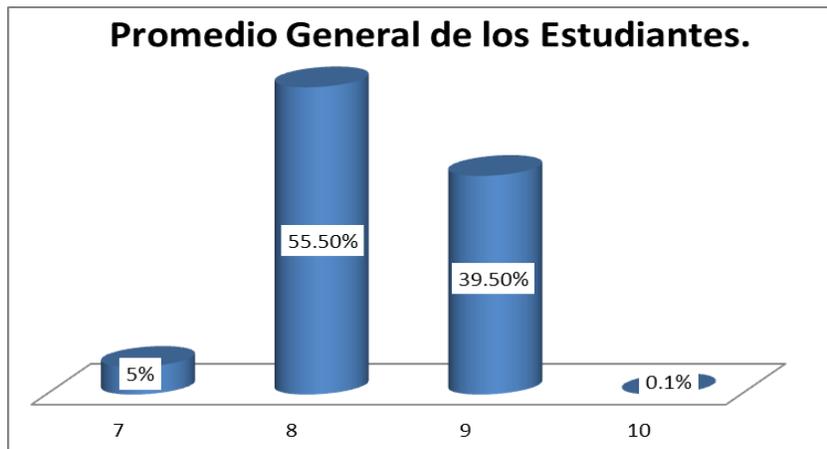
Gráfica 3.- Distribución por estado civil.



La distribución obtenida es acorde con el hecho que en México casarse implica una responsabilidad económica que un estudiante sin trabajo no puede afrontar. Así mismo, no es muy común vivir en unión libre debido a múltiples razones, tales como: religiosas, sociales, tradiciones, educación; entre otras.

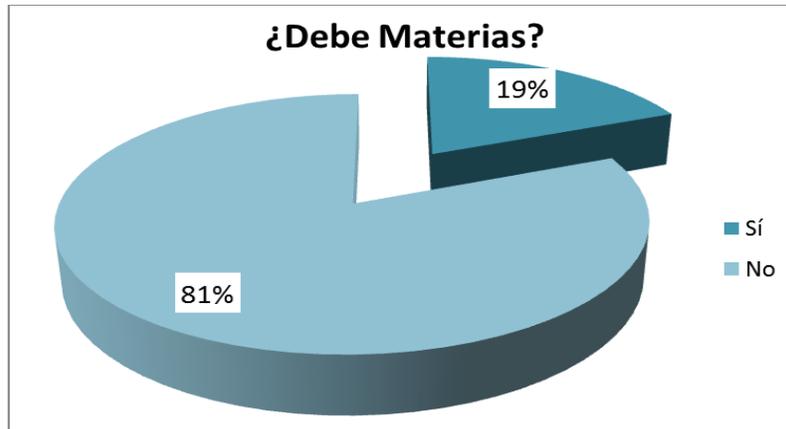
4.- **Promedio.** El promedio general para el 55.5% de los estudiantes en este estudio es de 8.0. Para el 39.5% es de 9.0; y solo el 5% tiene 7.0 de promedio (gráfica 4).

Gráfica 4.- Distribución del promedio general.



5.- **Materias adeudadas.** La gráfica 5 muestra que el 81% de los estudiantes son regulares y tan solo el 19% deben materias, es decir son irregulares.

Gráfica 5.- Distribución por adeudo de materia.



Los resultados están de acuerdo con los resultados obtenidos para la variable: promedio (gráfica 4). Tomando en cuenta que un poco más de la mitad de la población tiene un promedio de 8.0 o mayor, es de esperarse que la mayoría de los estudiantes sean regulares y elegibles para obtener una beca.

6.- **Vive con sus Padres.** La mayoría de los estudiantes (92%) reportaron vivir en la casa con sus padres (gráfica 6). Solo el 8% de la población de estudiantes vive con su pareja.

Gráfica 6.- Distribución por el lugar en que vive.



Al relacionar estos resultados con los obtenidos en este estudio para el estado civil se encuentra que la mayoría de los estudiantes (95%) son solteros (gráfica 3) y viven con sus padres (gráfica 6). Lo cual está de acuerdo con el hecho que en México los hijos suelen vivir con sus padres y depender de ellos todavía al estudiar la universidad o al estar solteros.

7.- **Trabajan y Estudian.** Para el 82% de los estudiantes de la facultad de Psicología, su única responsabilidad es estudiar, mientras que solo el 18% de los estudiantes dividen su tiempo entre el estudio y un empleo (gráfica 7).

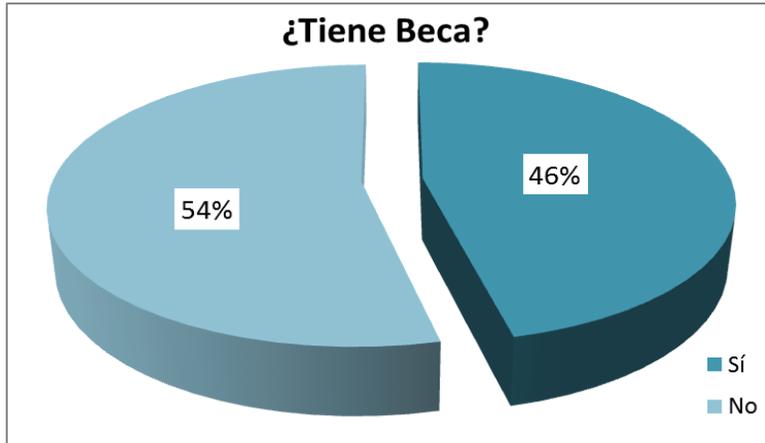
Gráfica 7.- Distribución de la población que trabaja.



Considerando que los resultados obtenidos en el presente estudio indican que la mayoría de los estudiantes viven con sus padres y son solteros (gráficas 3 y 6), es lógico que también la mayoría dependan de sus padres tal como lo muestra la gráfica 7 y solo unos cuantos trabajen.

8.- **Beca.** Los resultados obtenidos muestran que el 46% de los estudiantes de la facultad de Psicología cuentan con una beca (gráfica 8).

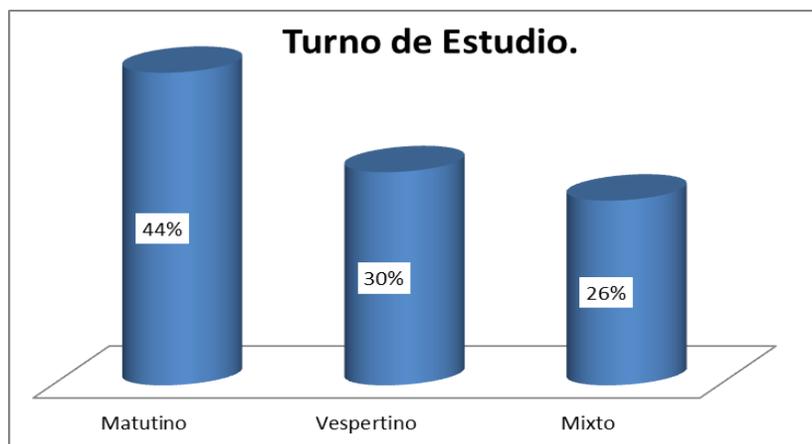
Gráfica 8.- Distribución de la población de estudiantes con beca.



Estos resultados son acordes con los obtenidos para el promedio general de los estudiantes de la facultad de Psicología (gráfica 4) y el adeudo de materias (grafica 5); debido a que para obtener una beca se requiere, entre otros requisitos, un promedio mínimo de 8 y el ser un estudiante regular.

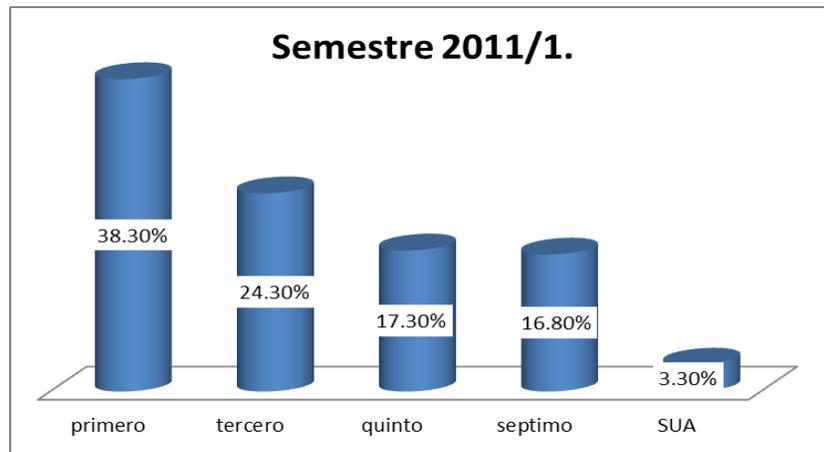
9.- **Turno de Estudio.** Con respecto al turno (gráfica 9), el 44% de los estudiantes de la facultad de Psicología asiste a clases en el turno matutino (de 7:00 a 13:00 horas). El 29.7% estudia en el turno vespertino (de las 14:00 a las 21:00 horas) y el 26.3% atiende en un horario mixto.

Gráfica 9.- Distribución por turno.



10.- **Semestre Cursado.** El 38.3% de la población de estudiantes, cursan el primer semestre; el 24.3% de ellos cursan el tercer semestre y el 38.6% restante cursan semestres posteriores (gráfica 10).

Gráfica 10.- Distribución por semestre.

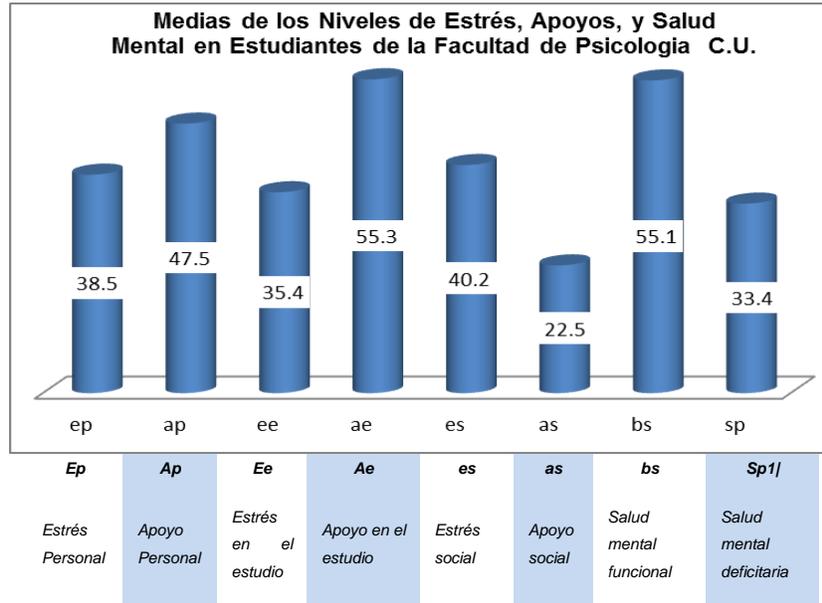


Al igual que para la edad (gráfica 2), esta distribución puede deberse a que la matrícula anual de alumnos del primer semestre es casi siempre mayor que la de los demás semestres. Otra razón puede ser el cambio o abandono de carrera que ocurren en semestres posteriores al primero.

Variables Psicológicas.

11.- **Medias de las Escalas del SWS (estresores, apoyos y salud mental).** De acuerdo con los baremos (anexo 2) los puntajes de las escalas para el estrés personal (ep), estrés en el estudio (ee), estrés social (es), salud mental funcional (bs) y salud mental deficitaria (sp) son normales en esta población. En el caso de las escalas de apoyo personal (Ap) el puntaje fue bajo; mientras que para el caso del apoyo en el estudio (ae) y apoyo social (as) el puntaje fue muy bajo (gráfica 11).

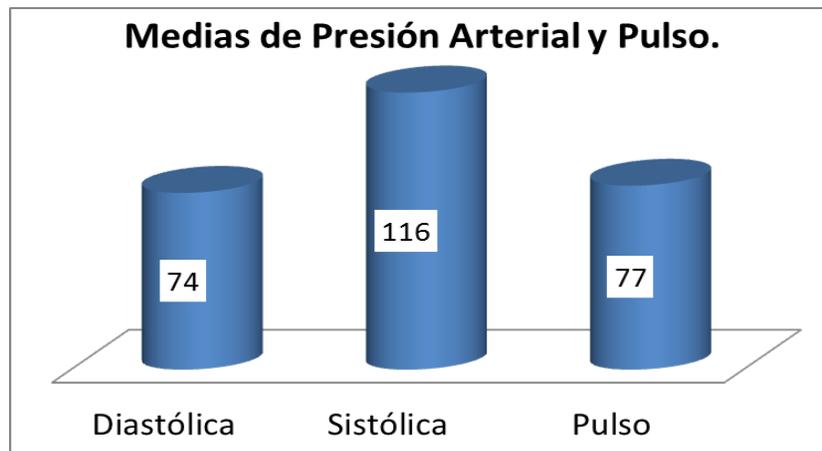
Gráfica 11.- Medias de las escalas de estrés, apoyos y salud mental funcional y deficitaria.



Variables Fisiológicas.

12.- **Presión arterial y Pulso.** La variable fisiológica muestra que la media obtenida para los estudiantes está dentro de los niveles considerados como normales para los valores de presión arterial (diastólica y sistólica) y pulso (gráfica 12).

Gráfica 12.- Medias de los valores obtenidos para la presión y el pulso.



5.2) ÍNDICE DE CONFIABILIDAD (ALFA DE CRONBACH) EN LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA.

La confiabilidad obtenida para cada factor de la escala SWS Survey en esta población fluctúan entre 0.78 a 0.88 tal como puede verse en la tabla 2.

Tabla 2.- Índice de confiabilidad del SWS (alfa de Cronbach).

Escala.	Coeficiente.
<i>Salud Mental Deficitaria.</i>	.88
<i>Salud Mental Funcional.</i>	.80
<i>Estrés en el Estudio.</i>	.78
<i>Apoyo en el Estudio.</i>	.84
<i>Estrés Social.</i>	.81
<i>Apoyo Social.</i>	.84
<i>Estrés Personal.</i>	.82
<i>Apoyo Personal.</i>	.86

Elaboración propia.

La mayor parte de las escalas consideradas en el instrumento aplicado en el presente estudio, muestran una alta confiabilidad (tabla 2).

5.3) CORRELACIONES ENTRE VARIABLES PSICOLÓGICAS.

Congruente con el modelo teórico, se puede observar en la tabla 3 que la escala de Salud mental funcional se relaciona negativamente con el estrés en el estudio (-0.384), el estrés personal (-0.468), estrés social (-0.410), salud mental deficitaria (-0.562) y positivamente con apoyo en el estudio (0.651), apoyo personal (0.820) y apoyo social (0.651).

Tabla 3.- Matriz de Correlaciones de las sub escalas del SWS--Survey.

Variables.	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Estrés en el Estudio.	1							
2 Estrés Personal.	.616**	1						
3 Estrés Social.	.678**	.729**	1					
4 Salud Mental Deficitaria.	.597**	.731**	.675**	1				
5 Apoyo en el Estudio.	-.453**	-.333**	-.319**	-.464**	1			
6 Apoyo Personal.	-.445**	-.572**	-.497**	-.626**	.639**	1		
7 Apoyo Social.	-.242**	-.123**	-.190**	-.346**	.651**	.677**	1	
8 Salud Mental Funcional.	-.384**	-.468**	-.410**	-.562**	.651**	.820**	.651**	1

** $p \leq 0.01$

Elaboración propia.

La tabla 3 también muestra que la escala de Apoyo social se relaciona negativamente con el estrés en el estudio (-0.242), el estrés personal (-0.123), estrés social (-0.190), salud mental deficitaria (-0.346) y positivamente con apoyo en el estudio (0.651), apoyo personal (0.677).

En el caso de la escala de apoyo personal esta se relaciona negativamente con el estrés en el estudio (-0.445), el estrés personal (-0.572), estrés social (-0.497), salud mental deficitaria (-0.626) y positivamente con apoyo en el estudio (0.639), tal como se ve en la tabla 3.

La escala de apoyo en el estudio se relaciona negativamente (tabla 3), con el estrés en el estudio (-0.453), el estrés personal (-0.333), estrés social (-0.319), y salud mental deficitaria (-0.464).

Para el caso de la escala de salud mental deficitaria la tabla 3 indica que se relaciona positivamente con el estrés en el estudio (0.597), el estrés personal (0.731), y estrés social (0.675).

En la escala de estrés social se observa en la tabla 3 que se relaciona positivamente con el estrés en el estudio (0.678), y el estrés personal (0.729).

Por último, la escala de estrés personal se relaciona positivamente con el estrés en el estudio (0.616) (tabla 3).

5.4) COMPARACIÓN INTERGRUPALES.

Sexo.

La comparación de los datos obtenidos para esta variable muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres. En el caso de los hombres solo las escalas de estrés presentan diferencias significativas (tabla 4).

Para las mujeres las escalas de estrés social, apoyo en los estudios y apoyo social, son las que presentan diferencias significativas, en comparación con los hombres (tabla 4).

Tabla 4.- t de Student por sexo y variables de estrés y de apoyo (n= 1257).

Variables.	Sexo Femenino.		Sexo Masculino.		t	P
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Estrés en el Estudio.	2.38 ^b	.54	2.50 ^a	.54	3.64	.000*
Apoyo en el Estudio.	4.08 ^a	.47	3.94 ^b	.50	-4.85	.000*
Estrés Social.	3.99 ^a	.55	3.85 ^b	.55	-4.47	.000*
Apoyo Social.	3.99 ^a	.55	3.85 ^b	.55	-4.47	.000*

* $p < 0.05$ $g_l = 1602$ * indica diferencias entre categorías.

Elaboración propia.

Esto indica que los hombres presentan mayores niveles de estrés en los estudios. Por otra parte, las mujeres cuentan con mayores apoyos en los estudios y sociales, aunque su nivel de estrés social es alto.

Edad de los estudiantes.

En la tabla 5 se observa que el grupo de estudiantes con un rango de 20 a 22 años presenta una diferencia significativa para las escalas de estrés en el estudio. En otras palabras, conforme se avanza al semestre siguiente superior, los estudiantes se ven expuestos a una mayor presión debida a los requerimientos de las nuevas asignaturas, por lo que su estrés se incrementa.

Tabla 5.- Anova. Edad de los estudiantes.

Variabes.		Suma de Cuadrados.	Media de Cuadrados.	F(2, 1252)	P
<i>Estrés en el Estudio:</i>	Entre grupos.	3.16	1.58	5.60	.004*
	Intra grupos.	353.00	0.28		
Estrés Personal:	Entre grupos.	2.53	1.26	3.77	.023*
	Intra grupos.	419.60	0.33		
Apoyo en el Estudio:	Entre grupos.	6.3	3.19	1.50	.000*
	Intra grupos.	261.60	0.20		
Apoyo Personal:	Entre grupos.	2.04	1.02	3.57	.028*
	Intra grupos.	357.20	0.28		
Apoyo Social:	Entre grupos.	1.37	0.68	4.74	.009*
	Intra grupos.	181.30	0.14		

* $p < 0.05$ * indica diferencias entre categorías.

Elaboración propia.

El grupo de edades de 17 a 19 años muestra diferencias significativas para las escalas del estrés personal, el apoyo en el estudio y apoyo social, tal como lo muestran las tablas 5 y 6. Esto implica que la principal fuente de estrés en estos estudiantes lo constituyen el nuevo entorno en el cual se encuentran y la socialización con los nuevos compañeros de estudios y/o docentes. Sin embargo, es posible que el estrés se vea atenuado por el hecho que reciben apoyo por parte de sus familias.

Tabla 6.- Post hoc. Edad-Estrés y Apoyo.

Variables.	De 17 a 19 años.		De 20 a 22 años.		De más de 23 años.	
	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>
<i>Estrés en el Estudio.</i>	2.32c	0.51	2.42a	0.55	2.37b	0.50
<i>Estrés Personal.</i>	2.80a	0.58	2.78b	0.57	2.60c	0.63
<i>Apoyo en el Estudio.</i>	4.15a	0.46	4.00b	0.45	4.00b	0.44
<i>Apoyo Personal.</i>	4.00a	0.52	4.00a	0.54	4.00a	0.52
<i>Apoyo Social.</i>	4.90a	0.38	4.82b	0.37	4.80c	0.38

Elaboración propia.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos para el caso de las escalas de estrés (en el estudio y personal) y apoyos (en los estudios, personal y social) (tabla 5 y tabla 6). Lo cual parece indicar que en general los estudiantes tienden a recibir apoyo por parte de diversas fuentes con las que tienen contacto (familia, amigos, conocidos, docentes, etc.).

Estado Civil.

Al analizar los datos relacionados con la variable estado civil se encontró que no existe una diferencia significativa entre los diferentes grupos (no se muestran los datos).

Promedio.

Las tablas 7 y 8 muestran los resultados al comparar los valores obtenidos para esta variable. Las únicas escalas que presentan diferencias significativas son las escalas de apoyo en el estudio.

Como puede apreciarse en las tablas 7 y 8, existe una diferencia significativa para las escalas de apoyo en el estudio en los alumnos con un promedio alto (nueve y diez) en

comparación con aquellos que presentaron promedios más bajos.

Tabla 7.- Anova Promedio escolar (escala de 7 a 10 de calificación).

Variables.	Suma de Cuadrados.	Media de Cuadrados.	F (3, 1205)	P	
Apoyo en el Estudio.	Entre grupos.	320.6	160	2.87	.050*
	Intra grupos.	670.1	55		

* $p < 0.05$ * indica diferencias entre categorías.

Elaboración propia.

Tabla 8.- Post hoc Promedio-Apoyo en el estudio.

Variables.	Siete de Promedio.		Ocho de promedio.		Nueve a diez de promedio.	
	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>
Apoyo en el Estudio	64.2c	7.79	650b	7.48	66.0a	7.36

Elaboración propia.

Al parecer los estudiantes con un desempeño escolar alto (promedios generales de 9.0 y 10.0) tienden a recibir más apoyo por parte de sus familiares y la sociedad en general. Quizá debido a que las personas que los rodean consideran a este tipo de estudiantes como “aplicados”, comprometido con sus estudios, o exitosos; lo cual despierta la simpatía de todos aquellos que los conocen. Es probable que en estos casos los apoyos surjan como comentarios positivos o incentivos físicos que refuerzan ese comportamiento considerado como exitoso.

Estudiantes que adeudan materias vs estudiantes regulares.

El análisis indica que los estudiantes irregulares presentan diferencias significativas para las escalas de salud deficitaria, estrés en el estudio y estrés personal (tabla 9).

De acuerdo con esto se puede inferir que los estudiantes irregulares (los que adeudan asignaturas) presentan un mayor nivel de estrés que los hace más vulnerables a

enfermedades, en comparación con los estudiantes que son regulares y no adeudan materias. Por otra parte, al deber materias la percepción que tienen sus familiares es que deben presionarlos más para que obtengan el nivel académico adecuado para aprobar, sin darse cuenta que indirectamente están incrementando los niveles de estrés en dichos estudiantes.

En comparación, los estudiantes regulares muestran diferencias significativas para las escalas de salud mental funcional, estrés social, apoyo social y apoyo personal, tal como se observa en la tabla 9. Esto sugiere que la salud de los estudiantes regulares es mucho mejor que las de los alumnos irregulares. Al ser regulares no sufren la angustia que implica el sentir que se les acaba el tiempo y no logran avanzar en sus estudios. Por otra parte los miembros de sus familias, profesores, amigos, etc. los perciben (como en el caso de los estudiantes con mayor promedio), como un modelo a seguir, lo cual atrae la simpatía de los que le rodean y reciben un mayor apoyo de ellos.

Tabla 9.- *t* de student (estudiantes regulares y que adeudan materias).

Variables.	Adeuda Materias.		Alumnos Regulares.		t	P
	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>		
<i>Salud Deficitaria</i>	2.22 ^a	.65	2.08b	.58	3.67	.000*
<i>Salud Mental Funcional</i>	4.03b	.46	4.10a	.43	-2.80	.005*
<i>Estrés en el Estudio</i>	2.53 ^a	.57	2.36b	.52	5.40	.000*
<i>Estrés Social</i>	3.90b	.55	3.99a	.53	-2.81	.000*
<i>Apoyo Social</i>	3.90b	.55	3.99a	.53	-2.81	.005*
<i>Estrés Personal</i>	2.77 ^a	.60	2.69b	.58	2.09	.036*
<i>Apoyo Personal</i>	3.91b	.53	3.98a	.49	2.21	.027*

* $p < 0.05$ *gl* 1,568 * indica diferencias entre categorías.

Elaboración propia.

Estudiantes que trabajan y estudian vs estudiantes que solo estudian.

La tabla 10 muestra el resultado del análisis de los datos obtenidos para esta variable. Se observa que los estudiantes que trabajan presentan diferencias significativas para las escalas de estrés en el estudio y apoyo en el estudio. Esto indica que los estudiantes que trabajan y estudian encuentran más estresantes las actividades relacionadas con sus estudios que aquellas derivadas de su trabajo. Así mismo, reciben un mayor apoyo por parte de sus familias; quizá porque estas consideran que el efectuar dos actividades simultáneamente es muy difícil y extenuante, así como digno de ser recompensado o reconocido.

Tabla 10.- *t* de Student (Estudiantes que trabajan y estudian vs. los que sólo estudian).

Variables.	Trabaja y Estudia.		Estudia.		t	P
	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>		
Estrés en el Estudio.	2.56a	.55	2.36b	.53	5.69	.000*
Apoyo en el Estudio.	4.08a	.47	4.00b	.46	-2.38	.017*
Estrés Social.	3.85b	.58	4.00a	.52	-4.11	.000*
Apoyo Social.	3.85b	.58	4.00a	.52	-4.11	.000*

* $p < 0.05$ $gl = 1539$ * indica diferencias entre categorías.

Elaboración propia.

En comparación, se observa que los estudiantes que solo estudian presentan diferencias significativas para las escalas de estrés social y apoyo social (tabla 10). En este caso los resultados son coherentes con el hecho que las familias en México consideran que si un estudiante no trabaja solo tienen como responsabilidad el estudiar, y por lo tanto se les exigen un alto rendimiento. Este factor funciona como un estresor que aumenta los niveles de estrés en los estudiantes.

De la misma forma, los resultados indican que estos estudiantes manejan su estrés con apoyos sociales que provienen de sus amigos, familiares y compañeros de estudios.

Estudiantes con beca vs estudiantes sin beca.

El análisis de los datos de esta variable señala que solo hay diferencias significativas en dos escalas (tabla 11). Las escalas para salud pobre presentan diferencias significativas en el caso de los estudiantes que no tienen beca. Esto indica que los estudiantes que no tienen una beca son más susceptibles a las enfermedades que los que sí cuentan con una. La razón de esto pudiera ser que estos alumnos posiblemente sean de nivel económico medio o bajo, que no cuentan con los medios monetarios suficientes para sufragar completamente su alimentación, gastos de transporte y aquellos gastos derivados de su educación.

Tabla 11.- *t* de Student (estudiantes con beca).

Variables.	Tiene Beca.		No Tiene Beca.		t	P
	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>		
<i>Salud Deficitaria.</i>	2.08b	.58	2.15a	.44	1.01	.022*
<i>Apoyo en el Estudio.</i>	4.10a	.62	4.02b	.49	-2.38	.001*

* $p < 0.05$ $gl = 1539$ * indica diferencias entre categorías. *Elaboración propia.*

Los estudiantes con beca muestran diferencias significativas para las escalas de apoyo en el estudio (tabla 11). Al igual que en el caso de los estudiantes que trabajan y estudian, los estudiantes regulares; y de los estudiantes con promedio alto; los estudiantes con beca se ven favorecidos con un mayor apoyo por parte de sus familias y personas que les rodean. Nuevamente la razón puede ser que los estudiantes consideran como una actitud exitosa, de gran esfuerzo, conseguir y mantener una beca y, por lo tanto, el estudiante es digno de ser alabado y/o recompensado con el objeto de estimularlo a continuar con el mismo comportamiento.

Turnos.

La facultad de Psicología ofrece tres turnos para estudiar el turno matutino (de 7:00 a 13:00 horas), el turno vespertino (de 14:00 a 21:00 horas) y el mixto (variable). La comparación de los valores obtenidos para los tres turnos se encuentra en las tablas 12 y 13.

El turno matutino muestra diferencias significativas para las escalas de estrés social y apoyo social tal como se puede apreciar en las tablas 12 y 13. Los estudiantes de este turno se ven más presionados por las exigencias de sus familiares. Dichas exigencias pueden ser debidas que al tener la tarde libre se les encomienden tareas y responsabilidades tales como: hacer mandados, cuidar a sus hermanos, atender a reuniones familiares, efectuar actividades del hogar, etc.; que les restan tiempo para cumplir con sus responsabilidades escolares. Sin embargo, también reciben mucho apoyo de sus familias, lo cual mitiga en cierta forma el efecto que pudiera tener el estresor.

Tabla 12.- Anova (turno en el que los estudiantes de encuentran estudiando la carrera).

Variables		D. E.	Media de Cuadrados	F(2, 1478)	P
Salud Deficitaria:	Entre grupos.	2.30	1.15	3.19	.041*
	Intra grupos.	531.80	.37		
Apoyo en el Estudio:	Entre grupos.	1.96	.99	4.50	.011*
	Intra grupos.	322.07	.21		
Estrés Social:	Entre grupos.	3	1.50	5.06	.006*
	Intra grupos.	437.03	.30		
Apoyo Social:	Entre grupos.	3	1.50	5.06	.006*
	Intra grupos.	437.03	.30		

* $p < 0.05$ * indica diferencias entre categorías.

Elaboración propia.

En el caso del turno vespertino se identifica que las diferencias significativas se encuentran en las escalas de salud deficitaria y apoyo en el estudio (tablas 12 y 13). Lo cual sugiere que este grupo es más susceptible de sufrir enfermedades. Esto puede deberse a que la disposición de los edificios de facultad de Psicología la hace un lugar frío aun en la época de calor y a que la mayor variación de temperatura se encuentra en el transcurso del mediodía hacia la puesta del sol. Debido a que al medio día hace mucho calor y hacia el atardecer baja mucho la temperatura, los alumnos llegan acalorados a la facultad y tienden a descubrirse sin reflexionar en las consecuencias. Es posible que esta misma razón sea la causa por la cual los niveles de apoyo por parte de compañeros y docentes sean altos.

Tabla 13.- *post hoc* turno-Apoyos y Estrés.

Variables.	Matutino		Vespertino		Mixto	
	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>
Salud Deficitaria.	2.09b	.57	2.18a	.62	2.11c	.60
Apoyo en el Estudio.	4.01b	.45	4.03a	.48	4.03 ^a	.47
Estrés Social.	4.02a	.53	3.92c	.55	3.97b	.54
Apoyo Social.	4.02a	.53	3.92c	.55	3.97b	.54

Elaboración propia.

El turno mixto presenta diferencias significativas para la escala de apoyo en el estudio (tablas 12 y 13). Esta diferencia es similar a la que presenta el turno vespertino para las mismas escalas. La razón de dicho nivel de apoyo se puede deber a que estos estudiantes tienen que lidiar con un horario que en ocasiones los obliga a quedarse en la escuela la mayor parte de día, lo cual probablemente fomente en los familiares el deseo de apoyarlos más para que puedan seguir estudiando y consigan mejores notas.

Semestres.

El presente estudio se efectuó en el periodo escolar 2011-1, el cual solo incluye los semestres nones de la carrera (primero, tercero, quinto, séptimo). Las tablas 14 y 15 muestran los resultados obtenidos para la comparación de los datos de esta variable.

Los estudiantes de primer semestre se diferencian de los demás grupos en las escalas de apoyo en el estudio y salud mental funcional (tablas 14 y 15). Esto sugiere que los estudiantes que comienzan a estudiar la universidad cuentan con una buena disposición y un nivel alto de apoyo por parte de sus familias, quizá porque en México el entrar a un nivel de estudios superiores implica un logro que no muchos consiguen, de la misma manera el estar motivados les ayuda a mantener sus salud en condiciones óptimas.

Tabla 14.- Anova Escalas del SWS y Semestre cursado (Primero, Tercero, Quinto, Séptimo, SUA)

Variable.		Suma de Cuadrados.	Media de Cuadrados.	F(4, 1252)	P
<i>Estrés en el Estudio.</i>	<i>Entre grupos.</i>	3.35	0.84	2.97	.020*
	<i>Intra grupos.</i>	353.60	0.28		
<i>Estrés Personal.</i>	<i>Entre grupos.</i>	6.78	1.69	5.10	.000*
	<i>Intra grupos.</i>	415.86	0.33		
<i>Estrés Social.</i>	<i>Entre grupos.</i>	3.41	0.85	2.49	.040*
	<i>Intra grupos.</i>	428.48	0.34		
<i>Salud Mental Deficitaria.</i>	<i>Entre grupos.</i>	5.09	1.27	3.60	.006*
	<i>Intra grupos.</i>	442.33	0.35		
<i>Apoyo en el Estudio.</i>	<i>Entre grupos.</i>	6.25	1.56	7.44	.000*
	<i>Intra grupos.</i>	263.17	0.21		
<i>Apoyo Personal.</i>	<i>Entre grupos.</i>	5.64	1.41	4.97	.001*
	<i>Intra grupos.</i>	355.17	0.28		
<i>Salud Mental Funcional.</i>	<i>Entre grupos.</i>	2.68	0.67	3.52	.010*
	<i>Intra grupos.</i>	238.41	0.19		

* $p < 0.05$ * indica diferencias entre categorías

Elaboración propia.

El grupo que presentó más diferencias fue el de los estudiantes de quinto semestre. Este grupo es diferente a los demás en las escalas de: estrés en el estudio, estrés personal, estrés social y salud deficitaria; tal como se muestra en las tablas 14 y 15. Es claro que los alumnos que cursan el quinto semestre son los más estresados, tal vez esto se deba a que se encuentran a la mitad de su carrera y es el momento en que aumenta el número de asignaturas que cursan. Por ello deben hacer ajustes para adaptar su método de estudio a los nuevos requerimientos y ajustarse por obtener mejores calificaciones o mantenerlas en el nivel que acostumbran. Todo esto redundaría en un aumento de los niveles de estrés en estos estudiantes, teniendo como consecuencia el que su salud se ve afectada de forma negativa.

Tabla 15.- *post hoc*. Semestre-Estrés y Apoyos.

Variables.	Primero		Tercero		Quinto		Séptimo		SUA	
	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Estrés en el Estudio.	2.33d	0.53	2.37b	0.53	2.47a	0.51	2.34 c	0.53	2.27e	0.45
Estrés Personal.	2.80b	0.58	2.78c	0.61	2.82a	0.56	2.65d	0.53	2.48e	0.55
Estrés Social.	2.54b	0.58	2.53c	0.60	2.57a	0.57	2.42d	0.58	2.40e	0.59
Salud Deficitaria.	2.09c	0.59	2.11b	0.61	2.19a	0.61	2.03d	0.56	1.87e	0.55
Apoyo en el Estudio.	4.15a	0.49	4.11b	0.41	3.95e	0.48	4.05 c	0.43	4.10 d	0.43
Apoyo Personal.	4.01b	0.53	3.97d	0.51	3.83 e	0.58	3.98c	0.51	4.09 a	0.46
Salud Mental Funcional.	4.12a	0.44	4.08b	0.40	4.00d	0.47	4.07c	0.42	4.07c	0.42

Elaboración propia.

En este estudio también se consideró un grupo de estudiantes que estudian su carrera en la modalidad SUA (Sistema Universitario Abierto). Este grupo presenta diferencias significativas solo en las escalas de apoyo personal. En este grupo se encuentran los

estudiantes con mayores responsabilidades (casados, con trabajo, con esposa, e hijos que dependen de ellos, etc.). Esta puede ser la razón por la cual reciben un nivel de apoyo mayor por parte de sus familias.

Variables Psicológicas.

Los resultados presentados en la gráfica 11, arrojaron un nivel bajo en apoyo social (M=22.5), salud deficitaria (M=33.4) estrés en el estudio (M=35.4), estrés personal (M=38.5), un nivel normal en estrés social (M=40.2) y un nivel alto en el apoyo personal (M=47.5), Salud mental funcional (M=65.1) y un muy alto nivel con el apoyo en el estudio (M=65.39).

Al respecto, cabe destacar que los puntajes bajos que se encuentran en apoyo social, salud deficitaria, estrés en el estudio y estrés personal; fueron las áreas más vulnerables que presentan los estudiantes en el presente estudio. En general los estudiantes presentaron un estrés social normal.

Los puntajes altos que se reportan en los casos de apoyo personal, salud mental funcional, y apoyo en el estudio; son las áreas de mayor fortaleza que presentan los estudiantes de este estudio.

CAPÍTULO 6.

CONCLUSIONES.

- 1 -

El objetivo de esta investigación fue: si las variables personales (sexo, edad, estado civil, promedio, adeudar materias o no, el vivir con sus padres o pareja, trabajar y estudiar o solo estudiar, tener o no una beca, turno de estudios y semestre cursado) se correlacionan con los niveles de estrés, los niveles de apoyo y los niveles del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología.

- 2 -

En este estudio se encontró que el estrés personal afecta principalmente a los estudiantes de 17 a 19 años, a los estudiantes que adeudan materias, y especialmente a los estudiantes que cursan el quinto semestre.

Los grupos más afectados por el estrés en el estudio son los hombres, estudiantes de entre 20 y 22 años, estudiantes que trabajan y estudian, estudiantes que adeudan materias, y aquellos que cursan el quinto semestre.

Con respecto al estrés social, los grupos más afectados son las mujeres, los estudiantes que no adeudan materias, aquellos estudiantes que solo estudian, los estudiantes del turno matutino, y los estudiantes que cursan el quinto semestre.

Es claro que los estudiantes más estresados son los que cursan el quinto semestre de la carrera de psicología, y en seguida están aquellos que adeudan materias. El proceso de aprendizaje (condiciones, conflictos y responsabilidades) es la principal fuente de estrés para los hombres y los estudiantes que trabajan y estudian, mientras que la

principal fuente de estrés para mujeres, los que estudian en el turno matutino y los que solo estudian; es el proceso de socialización (condiciones en que viven, dinámica con familiares, vecinos y amigos).

Con respecto a los niveles de apoyo, los estudiantes que no adeudan materias y los de SUA reciben un mayor nivel de apoyo personal. Quienes reciben un mayor nivel de apoyo en el estudio son las mujeres, los estudiantes entre 17 y 19 años, los que cuentan con un promedio de 9 a 10, los que trabajan y estudian, los que cuentan con una beca, que estudian en el turno vespertino o mixto, y los que cursan el primer semestre. Por último, los estudiantes que reciben más apoyo social son nuevamente las mujeres y los estudiantes entre 17 y 19 años, además de aquellos que solo estudian, no adeudan materias, y los que estudian en el turno matutino.

Las mujeres y los estudiantes de entre 17 y 19 años son los que reciben un mayor nivel de apoyo en general. El principal tipo de apoyo que se recibe es el apoyo en el estudio, seguido del apoyo social. El menos común es el apoyo personal.

Es importante destacar que la salud mental funcional de los estudiantes que no adeudan materias y los que cursan el primer semestre es mejor que la de los demás grupos. Por otra parte, los estudiantes que adeudan materias, los que no tienen beca, los que estudian el turno vespertino y los que cursan el quinto semestre adolecen de una salud mental deficitaria.

Nuevamente los estudiantes que adeudan materias y los cursan el quinto semestre son los más afectados. Mientras que los que reciben un mayor nivel de apoyo (estudiantes que no adeudan materias, que cursan el primer semestre) no sufren de una salud deficitaria.

- 3 -

Se encontró que las variables psicológicas: apoyo personal, apoyo laboral y salud mental funcional; destacaron obteniéndose valores por encima de la media estadística. De igual manera se encontró un estrés social a un nivel similar al promedio estadístico y un valor bajo para el estrés personal, estrés en el estudio, salud deficitaria y apoyo social.

Con respecto a la variable fisiológica, no se encontró una relación significativa y se observó una media normal en el momento de la aplicación, por lo que se puede considerar que esta variable no es significativa para esta investigación.

- 4 -

En conclusión: la población de la facultad de Psicología se caracteriza por estar formada en su mayoría por mujeres (81%), de entre 17 y 22 años, solteras (95%), que viven con sus padres (92.5%). La mayor parte de la población es regular (81%), con un promedio general de 8 (55.5%) o mayor (39.5%), que solo estudia (82%), y casi la mitad con beca (46%). La población está formada principalmente por estudiantes que cursan el primer (38.3%) y tercer (24.3%) semestre, distribuidos de manera casi igual en los tres turnos (matutino 44%, vespertino 30% y mixto 26%).

En esta población los estudiantes que cursan el quinto semestre y los que adeudan materias son los grupos más estresados. Las mujeres y los estudiantes de entre 17 y 19 años son los que reciben un mayor nivel de apoyo en general; siendo el apoyo en el estudio el principal, seguido del apoyo social. Mientras que los estudiantes que no adeudan materias y los que cursan el primer semestre son los que presentan una mejor salud mental funcional.

- 91 -

6.1) SUGERENCIAS.

Debido a que los niveles de estrés son altos en los estudiantes que cursan el quinto semestre, es recomendable el ofrecerles niveles más altos de apoyo, hacer más conscientes a los familiares de estos estudiantes, con el objeto de evitar que dejen la carrera.

En el caso de los estudiantes irregulares que presentan altos niveles de estrés es necesario revisar su situación específica para aplicarles esta encuesta con el fin de diagnosticar la severidad del estrés y con base en los resultados proponer programas de apoyo.

Es necesario el realizar un seguimiento en semestres posteriores para confirmar y reforzar las conclusiones halladas en este estudio acerca del desempeño de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M.

Sería interesante llevar a cabo el mismo estudio con estudiantes de otras universidades en las cuales se imparta la carrera de psicología; así como diferentes carreras, para identificar si las características de los estudiantes en cuanto a estrés, apoyos y desempeño académico son similares o no independientemente de los diferentes campi o del área de estudio. Todo esto puede redundar en la elaboración de grupos de apoyo para aquellos estudiantes con un desempeño menor al normal

6.2) LIMITACIONES.

En este estudio no se pudo incluir a los estudiantes de noveno semestre debido a que la mayoría de los profesores y alumnos de dicho nivel se negaron. Su negativa era principalmente que decían tener su tiempo muy limitado y que estaban muy ocupados.

REFERENCIAS.

- Augoustinos, M. & Innes, J. M. (1990) Towards an integration of social representations and social schema theory. *British Journal of Social Psychology*, 29
- Ackerman, P.L., Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Adler, N. Matthews, K. (1994). Health Psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Arenas, M.V., Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVIII (2), 150, 7-18.
- Bagés, N. (1990), Estrés y salud. El papel de los factores protectores. *Comportamiento*, 1 (1), 16-27
- Barraza M.A. (2003), El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, M.A. (2005). Características del estrés académico de los estudiantes de educación media superior". *JNED*, 4, 15-20.
- Barraza, M.A. (2007). El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna (Durango-Coahuila). *Revista Psicogente*, 12 (22), 272-283.
- Barraza, M.A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en estudiantes de licenciatura. *Revista Psicogente*, 12 (22), 272-283.
- Barrón, A. (1988). *Estrés psicosocial, apoyo social y depresión en mujeres. Un estudio empírico*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Bensabat, S. (1987). *Stress. Grandes especialistas responden*. Bilbao: Mensajero.
- Blumberg, P; Flaherty, J A. (1985). The influence of noncognitive variables in student performance. *Journal of Medical Education*, 60(9),721-732
- Bricklin, B., Bricklin, M. (1988). *Causas Psicológicas del bajo Rendimiento Escolar*. México: Pax – México.
- Caballero, C.C., Abello LI.R., Palacio S.J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9 (16), 11-27.
- Caballero, C.C., Abello LI.R., Palacio S.J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Caldera, J.F., Pulido, B. E., Martínez, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del centro universitario de los altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7 (Octubre-Diciembre), 77-82.
- Carlson R. N. (1993). *Fisiología de la conducta*. Barcelona. Ariel.
- Carmel, S., y Bernsterin, J. (1987). Perceptions of medical school stressors: their relationship to age, year of study and trait anxiety. *Journal Human Stress*, 13 (1), 39-44.
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa*. España. Editorial Anaya.
- Casas, M.J. (1997). *Principales marcadores óseos macroscópicos de estrés físico en poblaciones humanas: su validez como indicadores de gestos repetitivos*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Biológicas, Departamento de Biología Animal, U.D. de Antropología, Universidad Complutense, Madrid, España.

- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago de Chile. Editorial tecla
- Chambel, M. J., y Curral, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135- 147.
- Chávez, L. E. (2004) Relación entre las enfermedades más frecuentes con el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Trujillo. Tesis Profesional para la obtención del título de Ingeniero Estadístico, Universidad Nacional de Trujillo, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Peru.
- Clark, E.L., Rieker, P.P. (1986). Differences in relationships and stress of medical and law students. *Journal of Medical Education*, 61, 32-40
- Cobbs, S. 1976. Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*. 58: 300-314
- Collazo, C.A.R., Ortiz R.F., Hernández R.Y. (2008). El Estrés Académico en Estudiantes Latinoamericanos de la Carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (7), pp. 1-8
- Colmes, T.H., y Rahe, R.H. (1967). The Social REadjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, pp 213- 218.
- Contreras, C., Ito, Ma.E., Chávez Ma., Gutiérrez, R.E. (2001). Los efectos del estrés acumulado sobre el sistema circulatorio: Relación de la escala de estrés laboral del SWS con niveles química sanguínea. IX Congreso Mexicano de Psicología (SMP), Simposium SWS: Calidad de vida y y estrés en ámbitos organizacionales. México, D.F.
- Crespo, M. y Labrador, F. J. (2003). Estrés. Madrid: Síntesis.
- De Giraldo, L., Mera, R. (2003). Clima Social Escolar: Percepción del Estudiante. En Red. Recuperado en: <http://www.colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>
- Durkheim, E. 1987. *Suicide: a Study in Sociology*. NY Freepress Co.
- Edel, N.R. (2003a). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2), pp. 1-15
- Edel N.R. (2003b) Factores Asociados al Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 1-20. En red. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149- 169.
- Elliot, G. R., Eisdorfer, C. (1982). *Stress and Human Health :Analysis and Implications for Research*. New York: Springer.
- Everly, G. S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, P.G., Zaragoza, J., Bagés, N., De Pablo, J. (2008). Relaciones entre Estrés Académico, Apoyo Social, Salud Mental y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Universitas Psychologica*. 7 (3), pp. 739-751
- Felsten, G., Wilcox, K. (1992). Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 219-303
- Fernández, E. G., Jiménez, M. P. y Martín, M. D. (2003). Emoción y Motivación. La adaptación humana, Vol. II (pp. 963- 1018).
- Fernández, B.F.J. (2007). Estrés, Riesgo Familiar e Inadaptación Socioemocional y Escolar en la Infancia. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga; Facultad de Psicología; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Forman, S. G. (1993). *Coping Skills Interventions for Children and Adolescents*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Gaona, B.B., Hernández, S.T., Martínez, L.C.R., Ramos, R.B. (2008). Detección de Necesidades Psicoeducativas y Bienestar Psicológico en Estudiantes de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, Programa Psicología de la Salud. En red. Recuperado en: <http://>

//www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/aap/congresos/segundo_congreso/Trabajos%2520en%2520extenso/Tra
bajos%2520libres/15.doc

- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (001), 43-63.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez C.M. (2000). *Estrés, ansiedad y eficiencia*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Gutiérrez, R. E., Ángeles, Y.I. y Guido. (2012). *Comunicación Oral*.
- Gutiérrez, R. E., Contreras, C. e Ito E. (2003). *SWS: Salud Mental, Estrés y Trabajo en profesionales de la Salud*. México: UNAM. (ISBN:970-3230246-2)
- Gutiérrez R. E., Guido, P. (2009). *Manual del SWS—Survey de Salud Mental, estrés y Trabajo (versión 2009)* Documento interno en proceso de publicación. Manual Moderno.
- Gutiérrez, R.E., Ito, E., Contreras, C. (2001). *Condiciones psicosociales como moduladoras de presión arterial*. Primer Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud, Veracruz, México, CD de resúmenes.
- Gutiérrez, R. E., Ostermann R. F. (1994). *The SWS--Survey of Stress, Mental health and work*. Ed. Inglés, Español y Francés. Universidad Nacional Autónoma de México, Fairleigh Dickinson University (EUA).
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47- 77.
- Heran y Villaroel (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile, CPEIP.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C., Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.
- Huss-Ashmore, R., Goodman, A.H., Armelagos, G.J. (1982). *Nutritional inference from Paleopathology*. En: Shiffer M (ed): *Advances in Archaeological method and theory*, Vol 5: pp 395-474. Academic Press. New York.
- Ivancevich, J.M., Matteson, M.T. (1989). *Estrés y Trabajo: Una Perspectiva Gerencial*. Editorial Trillas. México.
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., Figueroa, M. (2008). *Factores Influyentes en el Rendimiento Académico de Estudiantes del Primer Año de Medicina*. *Anales de la Facultad de Medicina*. 69 (3), pp. 193-197
- Jones, F., y Bright, J. (2001). *Stress: Myth, Theory and Research*. New York: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Johnson, R. (1985) *Motivational Processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations*. New York. C. Ames & R. Ames Eds. *Research on motivation in education*. Vol. 2: *The classroom milieu* (pp. 249-286). Academic Press.
- Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires. Paidós
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos*. Editorial interamericana: México. Pp. 43.
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México. Nueva editorial Interamericana. 16-28.
- Klinger, E. (1984). *A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1376-1390.
- Labrador, F. J. (1992). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Ed. Temas de Hoy
- Labrador, F. J., y Crespo, M. (1993). *Estrés y trastornos Psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.
- Lazarus, R. S., y Cohen, J. B. (1977). *Environmental stress*. En I. Altman, y J. F. Wohlwill (Eds.). *Human behaviour and the environment: Current theory and research*. New York: Plenum.

- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Levi, L. (1972). *Stress and distress in response to psychosocial stimuli*. Pergamon Press. Oxford.
- Linn, B.S., Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: Relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 59, 9-12
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez, E. S., Díaz, D.A. (2007): Una Aproximación Psicosocial al Estrés Escolar. *Educación y Educadores*. 10 (2), pp. 11-22
- Miura, M.A., Sakano, Y. Agari, I. (1998). Successive Changes of Psychological Stress in Junior High School Students. *World Congress of Behavioral & Cognitive Therapies*. Acapulco, México. pp 21-26
- Moscovici, S. (1988) Notes towards a description of Social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18.
- Muñoz, F. J. (1999). El estrés académico. Incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral dirigida por León, J. M., y leída en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- Naranjo, M.L. (2009). Una Revisión Teórica Sobre el Estrés y Algunos Aspectos Relevantes de éste en el Ámbito Educativo. *Revista Educación* 33(2). pp 171-190
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México. Editorial Iberoamericana.
- Ostermann, R. (1989). SWS Model of stress and mental health. Fairleigh Dickinson University, Paramus, (EUA).
- Ostermann, R.F., Gutiérrez, R.E. (2000). Conceptualization of work stress, work support in a Mexican sample. 18th Annual Convention, American Psychological Association's, Washington, D.C.
- Ostermann, R., Anjum, A., Gutiérrez, R., Ostermann, D., Rashid, T. (2000). Comparison of mental health in developed and developing countries. 108th Annual Convention of the American Psychological Association's. APA.Washington, D. C.
- Palacio, J., Martínez, Y., Ochoa, N. y Tirado, E. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de Atlántico y Bolívar. *Revista Psicogente*, 9, 11-31
- Pelegrina, S.G., Linares M.C., Casanova, P.F. (2002). Parenting styles and adolescents' academic performance. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Pérez, M. Martín, A., Borda, M. Del Rio, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Piñero, L.J., Rodríguez, A. (1988). Los Insumos Escolares en la Educación Secundaria y su Efecto Sobre el Rendimiento Académico de los Estudiantes. Human Development Department.LCSHD. Paper series No. 36. The World Bank. Latin America The Caribbean Regional Office
- Pita, M., Corengia, A. (2005). Rendimiento Académico en la Universidad. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur. pp. 1-8
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis Profesional para la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Polo, A., Hernández, J.M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rashid, T., Anjum, A., Gutiérrez, R., Ostermann, R. (1999). Significant gender differences and cross-cultural comparisons of stress and mental health in 20 countries. *Work, Stress and Health '99*, APA, NIOSH, Baltimore, Maryland.

- Rashid, T., Anjum, A., Gutiérrez, R & Ostermann, R. (2000). Comparison of work stress and support between Pakistan and USA. 108th Annual Convention of the American Psychological Association's. APA.Washington, D. C.
- Retana, O. (2006). Definición de rendimiento escolar. Psicología de la Educación para Padres y Profesionales. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/rendimiento%20escolar>
- Reyes, Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis Profesional para la obtención del título de Psicólogo Ingeniero Estadístico, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru.
- Rocha R.R., Cabrera, O.E., González Q.D., Martínez M.R., Pérez, A.J. Saucedo H.R.,Villalón C.I. (2010). Factores de Estrés en Estudiantes Universitarios. 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2010. En red. Recuperado en: www.interpsiquis.com
- Román, C., Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Revista Iberoamericana de Educación, 37 (2), 1-8
- Romero, M. M. (2008). Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud. (Tesis Doctoral, Universidad de a Coruña, Escuela Universitaria de Enfermería y Podología).
- Rosenbaum, M., Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 198-215.
- Rosenbaum, M., Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology*, 22, 215-225.
- Rosenbaum, M., Rolnick, A. (1983). Self-control behaviours and coping with seasickness. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 93-98.
- Rosenzweig, R. M., Leiman I, A. (1992). *Psicología Fisiológica*. Madrid. McGraw Hill. pp 250-252, 290-291
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens S., Grau, R., (2005); Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico, *Anales de psicología* (Vol. 21 N° 1),pp. 170-180.
- Sánchez, M. J., Parra D.M., Sánchez, N.T., Montañez, R.J., Blanc P.P. (2006): Diferencias de Ansiedad y Rendimiento Académico en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con Créditos ECTS. *Ensayos*. (21), pp. 203-215
- Scheid, L & Horwitz, A.V. (2006). Part II: The social Context of Mental Health and Illness. In A.V. Horwitz & L. Scheid (Ed.) *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Context, Theories and Systems*. Cambridge United Press. 151-160.
- Schultz, D.P. (1991). *Psicología industrial*. México, McGraw-Hill.
- Schwarzer, R., Leppin, A. (1989). Social support and health: A meta-analysis. *Psychology and Health*, 3, 1-15.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Sierra, J.C., Ortega, V., Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3 (001), 10-59.
- Silva, L.A. (2013). Estrés, apoyos y rendimiento en estudiantes de psicología. (Sin publicar)
- Struthers, C.W., Perry, R.P., Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance at college. *Research in Higher Education*, 41, 579-590.
- TamPhun, E. Benedita S.C. (2010). El Consumo de Alcohol y el Estrés Entre Estudiantes del Segundo Año de Enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* May-Jun; 18(Spec). pp 496-503

- Téllez, R.A.T. (2001). Niveles de estrés y ansiedad en el personal médico, paramédico y de enfermería de la Cruz Roja Mexicana. Tesis Profesional para obtener el grado de Licenciado en Psicología, UNAM, México.
- Torres, L.E., Rodríguez, N.Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Julio-Diciembre, 11 (002), 255-270
- Turner, R., Marino, F. (1994). Social support and social structure: a descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-212.
- Turner, R.J. Wheaton, B., Lloyd, D.A. (1995). The Epidemiology of Social Stress. *Amer Sociological Rev.* 60. pp 104-125
- Turner, R.J. (2006). Social Support and Coping. In A.V. Horwitz & L. Scheid (Ed.) *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Context, Theories and Systems*. 198-210
- Ugel G.E., Mujica G.M. (2007). Uso del Tiempo Libre, Internalidad y Método de Enseñanza, Relacionados con el Rendimiento Académico, en Estudiantes Universitarios de Barquisimeto, Venezuela. V Congreso Mundial de Juventudes Cinéticas. Santo Domingo, República Dominicana. En red. Recuperado en: http://www.fissnet.org/6congreso/html/Trabajo_in_extenso_ejemplo.doc
- Yacarini, A. E., Gómez C.J. (2005). Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. *Umbral: Revista Semestral de Educación, Cultura y Sociedad*. 5 (8). pp 92-112. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje.shtml>
- Yela, J. R., y Gómez, M. A. (2000). Efecto de las expectativas generales de éxito en situaciones de estrés incontrolable. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 335- 346.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Cambridge University Press.
- Zeidner, M., Klingman, A., y Papko, O. (1988). Enhancing students' test coping skills: Report of a psychological health education program. *Journal of Educational Psychology*, 80, 95- 101.
- Zeidner, M., y Nevo, B. (1992). Test anxiety in examinees in a college admission testing situation: Incidence, dimensionality, and cognitive correlates. *Advances in test anxiety research*, 7, 288-303.
- Zeidner, M., y Matthews, G. (2005). *Evaluation Anxiety*. Handbook of competence and motivation. New York: The Guilford Press.

ANEXOS.

ANEXO 1 INSTRUMENTO SWS SURVEY.



AVALADA POR LA FEDERACION MUNDIAL DE SALUD MENTAL (WFMH)
SWS—SURVEY—forma GP^(C) (MÉXICO^{*})
(C) copyright 1994, 2009 Rodolfo E. Gutiérrez & Robert F. Ostermann



La finalidad de esta encuesta es establecer la relación entre factores personales, sociales y de trabajo. Es importante que usted conteste todas las oraciones de una manera honesta. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los datos serán manejados en forma estrictamente confidencial. Agradecemos de antemano su sincera disposición. (Tiempo aproximado: 15 a 20 minutos).

Iniciales: _____ Semestre: _____ Área: _____ Grupo: _____ Promedio: _____
 Facultad: _____ Carrera: _____ Universidad: _____
 Presión D: _____ S: _____ P: _____ FOLIO: _____

DATOS GENERALES

Por favor marque con una "X" la característica que lo describa y proporcione la información solicitada.

1. Sexo: (1) Masculino (2) Femenino
2. Edad en años: _____
3. (1) Vive en pareja (2) Sin pareja
4. ¿Debe materias? (1) Sí (2) No
5. ¿Tiene beca? (1) Sí (2) No
6. ¿Cuánto tiempo hace de su casa a la Universidad? _____
7. ¿Vive con sus padres? (1) Sí (2) No
8. ¿Trabaja? (1) Sí (2) No
9. Horas de trabajo remunerado a la semana: # _____
10. Mi turno: (1) Matutino (2) Vespertino (3) Mixto
11. Dependientes económicos a su cargo (padres, hijos, hermanos): # _____
12. En general, ¿qué tan satisfecho está con sus estudios? Algo 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... Mucho
13. Nivel socioeconómico: Bajo /...../...../...../...../..... Alto

A continuación se presentan unas oraciones y unos números que tienen un valor que va de uno a cinco y significan:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = Ocasionalmente 4 = Casi siempre 5 = Siempre

Ejemplo: "Me gusta ir al cine" 1 3 4 5

Ahora, por favor lea con cuidado cada una de las frases siguientes. Marque con una "X" la opción que en general mejor refleje su situación personal. **Conteste tan rápido y espontáneamente como le sea posible.**

	1	2	3	4	5
1 (1) Pienso que la mayoría de la gente que me rodea es amable					
2 (5) Los estudios que realizo son de utilidad					
3 (6) Tengo hábitos (o "tics") nerviosos					
4 (9) Manejo con objetividad los problemas que se me presentan					
5 (20) En mis estudios me resulta confuso lo que debo hacer					
6 (22) Hay armonía entre mis estudios y mi vida familiar					
7 (23) Encuentro muchas cosas interesantes que hacer					
8 (24) Es molesto cuando la gente cambia de opinión					
9 (25) Una de las actividades más gratificantes de mi vida son mis estudios					
10 (26) Pienso que los demás me respetan					
11 (27) Tengo compañeros leales y confiables					
12 (34) Siento que hay personas que me podrían "dar lata" sin motivo					
13 (35) Me agrada la forma en cómo se hacen las cosas en mi escuela					
14 (36) Le caigo bien a la gente con quien estudio					
15 (39) Soy firme y determinante en mis decisiones					
16 (40) La gente con quien estudio aprecia lo que hago					
17 (41) Me culpo a mí mismo(a) de lo que pasa a mi alrededor					
18 (42) Me molesta tardarme en hacer ciertas cosas					

R. E. Gutiérrez M. Fortín 38 Col. San Jerónimo, México, D.F. CP 10400 MÉXICO. Tels. (52-5) 5622 2324, (52-5) 5568 6560, FAX (52-5) 5568 6558, e-mail: rodolfo@unam.mx
 R. F. Ostermann, 34 Farview Avenue South Paramus, New Jersey 07652 U.S.A. Tels. (201) 843 2673, (201) 843 2673, (201) 843 6950, FAX (201) 6922304, e-mail: rphd@sprynet.com

Prohibida la reproducción total o parcial sin el permiso escrito de los autores (Gutiérrez y Ostermann©)

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = Ocasionalmente 4 = Casi siempre 5 = Siempre

19 ⁽⁴⁴⁾	Tengo cambios de humor súbitos	1	2	3	4	5
20 ⁽⁴⁷⁾	Considero que la vida a mi alrededor es armónica	1	2	3	4	5
21 ⁽⁴⁹⁾	Hago lo que haga en mi vida, siento que es insuficiente	1	2	3	4	5
22 ⁽⁵⁴⁾	Me molesta que las condiciones físicas de mi escuela limiten mi desempeño	1	2	3	4	5
23 ⁽⁶²⁾	Busco el lado bueno de la vida	1	2	3	4	5
24 ⁽⁶³⁾	Hago lo que haga en mis estudios, mis logros son limitados	1	2	3	4	5
25 ⁽⁶⁴⁾	Me es difícil desprenderme de pensamientos que me molestan	1	2	3	4	5
26 ⁽⁶⁶⁾	Es difícil que me dé por vencido(a)	1	2	3	4	5
27 ⁽⁶⁸⁾	La vida se me dificulta cuando soy desorganizado(a)	1	2	3	4	5
28 ⁽⁷⁰⁾	Me encierro en mí mismo(a)	1	2	3	4	5
29 ⁽⁷¹⁾	Tengo arranques emocionales, me enojo, grito	1	2	3	4	5
30 ⁽⁷²⁾	Cuido de mi apariencia, me mantengo limpio(a) y saludable	1	2	3	4	5
31 ⁽⁷³⁾	Pertenezco a un grupo que se preocupa por mi bienestar	1	2	3	4	5
32 ⁽⁷⁴⁾	Camino con paso ligero y vivaz	1	2	3	4	5
33 ⁽⁸⁰⁾	Me es fácil mortificar a los demás o a mí mismo(a)	1	2	3	4	5
34 ⁽⁸¹⁾	Me molesta mi forma de enfrentar situaciones conflictivas	1	2	3	4	5
35 ⁽⁸³⁾	Los problemas en mis estudios se solucionan con el apoyo de todos	1	2	3	4	5
36 ⁽⁸⁴⁾	Me siento apoyado(a) por mi entorno familiar	1	2	3	4	5
37 ⁽⁸⁶⁾	Algunas personas con quienes estudio son mis mejores amigos	1	2	3	4	5
38 ⁽⁸⁷⁾	Es frustrante saber que por donde vivo las cosas vayan mal	1	2	3	4	5
39 ⁽⁸⁸⁾	Tengo curiosidad por explorar cosas nuevas	1	2	3	4	5
40 ⁽⁸⁹⁾	Me siento mal y sin esperanza de mejorar	1	2	3	4	5
41 ⁽⁹⁰⁾	Mis problemas familiares me rebasan	1	2	3	4	5
42 ⁽⁹¹⁾	Disfruto de cantar, silbar y/o bailar	1	2	3	4	5
43 ⁽⁹²⁾	Siento que puedo fracasar porque tengo mala suerte	1	2	3	4	5
44 ⁽⁹⁴⁾	Me es fácil relajarme, jugar y divertirme	1	2	3	4	5
45 ⁽⁹⁵⁾	Me incomoda que en mi escuela me obliguen a hacer cosas contrarias a mis principios	1	2	3	4	5
46 ⁽⁹⁷⁾	Tengo confianza en mis habilidades	1	2	3	4	5
47 ⁽⁹⁸⁾	Mis estudios interfieren con mis otras obligaciones	1	2	3	4	5
48 ⁽⁹⁹⁾	Estoy satisfecho(a) de pertenecer a una familia unida	1	2	3	4	5
49 ⁽¹⁰⁰⁾	Mis estudios me dan seguridad	1	2	3	4	5
50 ⁽¹⁰¹⁾	Me siento atrapado(a)	1	2	3	4	5
51 ⁽¹⁰³⁾	Me doy por vencido(a), quisiera huir	1	2	3	4	5
52 ⁽¹⁰⁹⁾	Estoy contento(a) en el lugar donde estudio	1	2	3	4	5
53 ⁽¹¹³⁾	Siento que mi hogar es un lugar confortable	1	2	3	4	5
54 ⁽¹¹⁸⁾	Tengo buena salud física	1	2	3	4	5
55 ⁽¹²⁰⁾	Sé que cuando esté en problemas, alguien me apoyará	1	2	3	4	5
56 ⁽¹²¹⁾	Puedo recuperarme rápidamente de situaciones estresantes	1	2	3	4	5
57 ⁽¹²²⁾	A veces finjo estar enfermo(a) para evitar cumplir con mis obligaciones	1	2	3	4	5
58 ⁽¹²⁴⁾	Tengo sueños y aspiraciones por una vida mejor	1	2	3	4	5
59 ⁽¹²⁷⁾	En general me siento satisfecho(a) con mi vida	1	2	3	4	5
60 ⁽¹²⁸⁾	Me siento triste, deprimido(a), lloro con facilidad	1	2	3	4	5
61 ⁽¹³⁰⁾	Río, sonrío, me siento feliz y despreocupado(a)	1	2	3	4	5
62 ⁽¹³²⁾	Me agradan las normas que hay en mi escuela	1	2	3	4	5
63 ⁽¹³³⁾	Me mantengo en buena condición física	1	2	3	4	5
64 ⁽¹³⁴⁾	Me es fácil relajarme cuando lo requiero	1	2	3	4	5
65 ⁽¹³⁵⁾	Me siento amado(a) y atendido(a)	1	2	3	4	5
66 ⁽¹³⁷⁾	Mis estudios me dan la oportunidad de desarrollarme en diferentes aspectos	1	2	3	4	5
67 ⁽¹³⁸⁾	Siento que el mundo es amable conmigo	1	2	3	4	5
68 ⁽¹⁴⁰⁾	En mi escuela tengo la oportunidad de aprender y mejorar	1	2	3	4	5
69 ⁽¹⁴¹⁾	Siento que puedo hacer realidad mis sueños	1	2	3	4	5
70 ⁽¹⁴²⁾	Mis estudios me ayudan a mantenerme saludable	1	2	3	4	5
71 ⁽¹⁴³⁾	Me queda claro lo que tengo que hacer en mis estudios	1	2	3	4	5
72 ⁽¹⁴⁴⁾	Me mantengo sereno(a) en los conflictos	1	2	3	4	5

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = Ocasionalmente 4 = Casi siempre 5 = Siempre

73 (145)	Me molesta que haya tanta "grilla", intrigas y chismes en mi salón	1	2	3	4	5
74 (146)	Me afecta que la vida a mi alrededor sea tan desordenada	1	2	3	4	5
75 (147)	El tener que cambiarme de domicilio, cursos o escuela, me incomoda	1	2	3	4	5
76 (152)	Disfruto lo que hago en mis estudios	1	2	3	4	5
77 (154)	Tengo la capacidad de establecer metas realistas y alcanzables	1	2	3	4	5
78 (155)	Me afecta que las personas me molesten	1	2	3	4	5
79 (158)	Me angustia sentirme incapaz de manejar algunos problemas	1	2	3	4	5
80 (159)	Me es fácil encontrar un lugar tranquilo cuando lo deseo	1	2	3	4	5
81 (160)	En mi grupo la gente le da poco valor a lo que hago	1	2	3	4	5
82 (161)	En mi vida cotidiana hay ocasiones en que siento verdadero pánico y terror	1	2	3	4	5
83 (162)	Me acompaña el recuerdo de mis seres queridos	1	2	3	4	5
84 (163)	Aunque busco resolver los problemas con los demás, estos persisten	1	2	3	4	5
85 (164)	Me siento contento(a) de ser como soy	1	2	3	4	5
86 (165)	Me preocupa que realmente nadie me quiera como soy	1	2	3	4	5
87 (167)	Me inquieta pensar que puedan ocurrir calamidades	1	2	3	4	5
88 (170)	Mi sentido del bien y del mal me da confianza en la vida	1	2	3	4	5
89 (173)	Endurezco los músculos faciales, frunzo el ceño	1	2	3	4	5
90 (176)	Culpo a otros por mis problemas y fallas	1	2	3	4	5
91 (179)	Me siento seguro(a) en mi vecindario o colonia	1	2	3	4	5
92 (181)	Tengo con quien compartir mi vida plenamente	1	2	3	4	5
93 (183)	Puedo aceptar la presión cuando es necesario	1	2	3	4	5
94 (184)	Mantengo una relación sentimental gratificante	1	2	3	4	5
95 (185)	Apenarme en ocasiones limita mis potencialidades	1	2	3	4	5
96 (186)	Me siento lleno(a) de energía y entusiasmo por la vida	1	2	3	4	5
97 (187)	Confío que podré resolver cualquier problema de una manera u otra	1	2	3	4	5
98 (190)	Me perturba estar forzado(a) a ocultar mis sentimientos	1	2	3	4	5
99 (194)	Mis juicios y decisiones determinan la mayor parte de mi vida	1	2	3	4	5
100 (195)	Estar con mis amigos(as) me resulta gratificante	1	2	3	4	5
101 (197)	Tengo una vida razonablemente organizada	1	2	3	4	5
102 (198)	En situaciones de crisis, pierdo el control	1	2	3	4	5
103 (199)	Para cumplir conmigo mismo(a) me exijo un esfuerzo adicional	1	2	3	4	5
104 (200)	Me afecta que la gente a mi alrededor grite o pelee	1	2	3	4	5
105 (201)	Me cuesta trabajo captar a la primera nuevos conceptos	1	2	3	4	5
106 (202)	Mi forma de ser me causa muchos problemas	1	2	3	4	5
107 (203)	Me preocupa que mi apariencia incomode a los demás	1	2	3	4	5
108 (204)	Tengo padecimientos que me complican la vida	1	2	3	4	5
109 (205)	Me angustia hablar en público	1	2	3	4	5
110 (206)	Siento que mi relación de pareja va de mal en peor	1	2	3	4	5
111 (207)	Ante la desorganización de la ciudad, quisiera irme de aquí	1	2	3	4	5
112 (208)	Me angustian los constantes incrementos del costo de la vida	1	2	3	4	5
113 (209)	La inseguridad de las calles limita mi vida social	1	2	3	4	5
114 (210)	Tengo que realizar actividades o frecuentar personas o lugares que me estresan	1	2	3	4	5
115 (211)	Para cubrir mis necesidades tengo que buscar otras fuentes de ingreso	1	2	3	4	5
116 (212)	En mis clases falta quién dirija realmente las cosas	1	2	3	4	5
117 (213)	Me afecta que me proporcionen lo mínimo para hacer mis estudios	1	2	3	4	5
118 (214)	Siento que hay favoritismos en mis cursos al asignar las calificaciones	1	2	3	4	5
119 (215)	Los ritmos y tiempos impuestos por mis estudios me agobian	1	2	3	4	5
120 (216)	Me frustra que mis intereses sean incongruentes con lo que estudio	1	2	3	4	5
121 (217)	Me preocupa que con mis estudios las posibilidades de avanzar sean pocas	1	2	3	4	5
122 (218)	En mis clases siento que la supervisión es excesiva	1	2	3	4	5
123 (219)	Estoy contento(a) con lo que tengo actualmente	1	2	3	4	5
124 (220)	El entorno social que me rodea dificulta mis actividades diarias	1	2	3	4	5

- a) Considero que mi carga de estudios es: 1) Baja (2) Moderada (3) Alta (4) Excesiva
b) En los últimos 2 años mi nivel de estrés ha: (1) Disminuido (2) Mantenido (3) Incrementado

Pase a la siguiente página →

Escala de Trastornos Psicósomáticos (ETP)

(Adaptación de Gutiérrez y Romero. 2005)

Si en los últimos 2 años usted ha padecido trastornos de salud que pudiera atribuir al estrés, por favor ponga una cruz en los cuadros correspondientes y subraye los síntomas de cada trastorno.

- | | SI | NO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Cardiovasculares (hipertensión, enfermedad coronaria, taquicardia, dolor de cabeza, migrañas, colesterol, triglicéridos, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Respiratorios (asma, hiperventilación, palpitaciones, dificultad para respirar, resfriados o gripes, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Gastrointestinales (úlceras, colon irritable, colitis, gastritis, diarreas, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Musculares (tics, temblores, contracturas, lumbalgias, entumecimiento u hormigueo en extremidades, dolor de cuello, espalda, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Dermatológicos (salpullido, eccema, urticaria, acné, psoriasis, dermatitis nerviosa, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sexuales (disminución del deseo, eyaculación precoz, impotencia, frigidez, coito doloroso, vaginismo, síndrome premenstrual, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Psicológicos (olvidos, irritación, hipersensibilidad, ansiedad, agresión, apatía, sentimientos de desesperación, de frustración, etcétera) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ¿Algún otro no considerado? (por ejemplo: diabetes, infecciones, tumores, artritis, etcétera).
Especifique cuál: _____ | | |
| 9. ¿Ha faltado por enfermedad en el último año?
Motivo: _____ | | |
| 10. ¿Qué cosas, situaciones o factores le han causado estrés en el último año?
a) En general: _____
b) En los estudios: _____ | | |

Forma de Evaluación del Desempeño: SWS - Survey

(Gutiérrez & Ostermann©1994)

Marque con una "X" la opción que mejor evalúe su desempeño en los estudios.

- | | POBRE | EXCELENTE |
|---|---------------------------------------|-----------|
| 1. CANTIDAD (De estudio) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 2. CALIDAD (En tareas, sin errores, presentación) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 3. MORAL/ACTITUD (Hacia mis estudios, facultad, profesores) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 4. DISCIPLINA (Sigue reglas) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 5. TRABAJO EN EQUIPO (Participación) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 6. RESPONSABILIDAD (Estudia sin supervisión) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 7. ASISTENCIA (Llega a tiempo y permanece en los cursos) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 8. INICIATIVA (Estudia por su cuenta más de lo especificado) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 9. ORGANIZACIÓN (Limpio, ordenado) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 10. EFICIENCIA (Aprovecha lecturas/ material/ tiempo) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 11. RITMO (Rápido, dispuesto, alerta) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 12. COOPERACIÓN (Sin quejas) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |
| 13. COMPROMISO (Involucramiento con los cursos/ facultad/ Universidad) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 | |

¡Gracias por su participación!!!

ANEXO 2 BAREMOS SWS

	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estés en el Estudio	Apoyo en el Estudio	Estrés Social	Apoyo Social	Salud Mental Funcional Mental	Salud Mental Defisitaria
Muy bajo	19	40	20	53	19	30	45	19
Bajo	26	46	26	59	28	38	51	27
Normal	34	53	33	64	38	46	57	35
Alto	41	59	39	69	47	53	63	42
Muy alto	49	66	46	75	57	61	69	50
Media	37.54	62.21	37.83	68	41	56.54	64.92	33.58
Desviación Estándar.	9.69	8.4	8.69	6.88	11.09	10.33	7.53	12.22
Mínimo	19	40	20	53	19	30	45	19
Máximo	56	72	52	80	66	69	75	58

(Gutiérrez et al, 2003).

ANEXO 3 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES Y LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS

		Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Estudio	Apoyo en el Estudio	Estrés Social	Apoyo Social	Salud Mental Funcional	Salud Mental Deficitaria
		Ep	Ap	ee	ae	es	as	bs	Sp1
Sexo	Hombre			X					
	Mujer				X	X	X		
Edad	17-19	X			X		X		
	20-22			X					
	23-60								
Estado Civil	Soltero								
	Con pareja								
Promedio	7								
	8								
	9-10				X				
¿Adeuda Materias?	Si	X		X					X
	No		X			X	X	X	
Vive con sus Padres									
Vive en Pareja									
Trabaja y Estudia				X	X				
Solo Estudia						X	X		
Beca	Si				X				
	No								X
Turno	Matutino					X	X		
	Vespertino				X				X
	Mixto				X				
Semestre	1				X			X	
	3								
	5	X		X		X			X
	7								
	Sua		X						

Elaboración propia.