Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Licenciatura en Psicología

Trabajo de Integración Final

Estrés académico, Estrategias de afrontamiento y Rendimiento académico.

Alumna:

Mariana Godino Ledwith

L.U.:1026320

Tutor:

Daniel Bogiaizian

Fecha de presentación: Febrero 2016

A mi familia por su apoyo y compañía durante este proyecto.

Índice

Resumen: 5

Desarrollo: 6

Introducción: 6

Objetivos: 8

Estado del arte: 9

Relación entre estrés académico y estrategias de afrontamiento: 9

Diferencias entre hombres y mujeres respecto de las estrategias de afrontamiento: 11

Relación entre estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: 13

Marco teórico: 17

Historia y definiciones del estrés: 17

Estrés académico: 20

Definiciones de Afrontamiento: 21

Estrategias de afrontamiento: 22

Rendimiento académico: 23

Relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento: 23

Metodología: 24

Diseño de investigación: 24

Muestra 24

Instrumentos: 24

Resultados 26

Análisis descriptivos de la muestra 26

Descripción de los resultados de las variables 27

Estrés Académico. 27

Estrategias de afrontamiento 30

Rendimiento académico 34

Estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico 36

Discusión: 37

Conclusión: 40

Referencias bibliográficas 42

Anexo: 44

Cuestionario socio demográfico: 45

Inventario SISCO del Estrés Académico 46

Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA) 49

Resumen:

El siguiente estudio presenta una descripción y análisis del fenómeno del estrés académico en estudiantes universitarios, en relación a las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas y su rendimiento académico, que comprende el promedio de notas obtenidas. La muestra total quedó conformada por 371 sujetos, entre 18 y 30 años, de los cuales el 68,19% eran de sexo femenino y el 31,81% de sexo masculino, con una media de edad de 21, 86 años (DE=13,16). Los instrumentos de medición utilizados son el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007), la escala de afrontamiento del estrés A-CEA (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010), y por último se solicitó que reporten su promedio de notas hasta el momento. Los resultados permitieron observar el comportamiento de las variables: estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento, con sus respectivos factores y datos socio demográficos.

Palabras clave: Estrés académico, estrategias de afrontamiento, promedio académico

Abstract:

This study analyzes and describes academical stress on university students, in relation with their coping strategies and academical performace, which includes their grades average. The final sample was composed of 371 subjects, between 18 and 30 years of age, from which 68,19% were female and 31,81% were male. Mean age was 21,86 (SD=13,16). SISCO inventory for academical stress, (Barraza Macías, 2007) and A-CEA scale were applied (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). Also, students provided their grades' average. The results show each variables' behavior with their factors and social- demographical aspects.

Key words: Academical stress, coping strategies, grades' average

Desarrollo:

Introducción*:*

La presente investigación pretende estudiar la relación entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento y el desempeño de estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

El estrés es uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente en relación a la aparición de otras enfermedades y el manejo de situaciones difíciles. Puntualmente el estrés académico comprende a una población estudiantil con períodos estresantes como lo es por ejemplo, la época de finales. (Fernandez, Siegrist, Rodel y Hernandez ,2003, por Feldman, Goncalves, Chacon –Puignau, Zaragoza, Bages, De Pablo, 2008). Los estudiantes se enfrentan a exigencias y desafíos que les demandan una gran cantidad de recursos fisiológicos y psicológicos. Dichas situaciones pueden tener consecuencias como por ejemplo agotamiento auto crítica y desinterés. El conjunto de actividades académicas son una importante fuente de estrés para los estudiantes y pueden influir sobre su bienestar físico y psicológico, como también sobre su rendimiento académico (Feldman, Goncalves, Chacon –Puignau, Zaragoza, Bages, De Pablo, 2008).

Las estrategias de afrontamiento tienen dos funciones principales, por un lado el manejo de un determinado estresor y por el otro el manejo de las emociones referentes a dicho estresor (Lazarus y Folkman, 1980, por Kausar, 2010). Las investigaciones demuestran que el individuo valora a una determinada situación como estresante cuando no considera que tiene las herramientas para afrontarla. Además cuando el estresor se percibe como controlable, es más probable que el individuo tome estrategias activas y de resolución, en cambio cuando el estresor no se percibe de este modo, las estrategias utilizadas están más relacionadas con la evitación (Kausar, 2010).

Por lo tanto se ha demostrado que las estrategias de afrontamiento pueden ayudar a los estudiantes a enfrentar su experiencia de estrés o ansiedad y podrían eliminar o modificar las condiciones que causan dicha ansiedad o estrés promoviendo resultados adaptativos, dependiendo de la estrategia de afrontamiento utilizada (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosa y Martinez ,2012).

Además se considera al rendimiento académico, dada la relevancia que este tiene en las instituciones educativas y en algunos casos para el inicio de la carrera laboral de los

estudiantes. Se tiene en cuenta el promedio obtenido en cada una de las asignaturas propuestas en el plan de estudio de una determinada carrera (Caldera Montes, Pulido Casto y Martínez González, 2007).

Es muy importante conocer las implicancias que lleva la elección de una determinada estrategia de afrontamiento por sobre otras. Si se comprueba que el nivel de estrés y las estrategias utilizadas influyen sobre el rendimiento académico, la investigación cobra relevancia práctica a la hora de orientar a los alumnos a lo largo de su carrera universitaria. También es relevante conocer los resultados con estudiantes de Buenos Aires, ya que aún no se ha investigado en profundidad esta temática con poblaciones locales.

Los interrogantes que se plantea esta investigación son: ¿Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento?; ¿Las estrategias utilizadas influyen sobre el desempeño académico?; ¿Cuál es la estrategia de afrontamiento más usual para lidiar con el estrés académico?

Objetivos:

General:

Estudiar la relación entre el nivel de estrés académico, las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico.

Específico:

Describir el estrés académico y analizar sus variables.

Explorar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios.

Determinar si existe relación entre el estés académico y las estrategias de afrontamiento con respecto al rendimiento académico.

Estado del arte:

Relación entre estrés académico y estrategias de afrontamiento:

Kausar (2010) se planteó estudiar la relación entre la carga académica y el estrés percibido y si esto afecta la estrategia de afrontamiento elegida. Para determinar el estrés, los estudiantes respondieron a una pregunta con formato de respuesta tipo Likert, desde 1 siendo poco estresado a 4, siendo muy estresado. La pregunta para este aspecto fue en base a la valoración subjetiva de los estudiantes sobre su nivel de estrés, se les preguntó cuánto estrés sentían en relación a sus estudios. Para la carga académica, se tuvieron en cuenta las horas de clase y las horas de estudio. En cuanto al afrontamiento completaron un Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento (Coping Strategies Questionnaire, CSQ, Kausar, 2005), el cual tiene en cuenta cuatro tipos de estrategias: activa práctica, activa distractiva, evitativa o religiosa. La estrategia activa práctica implica lidiar con el estresor directamente. Activa distractiva está relacionada con realizar actividades recreativas. La estrategia evitativa tiene en cuenta un retiro de atención al estresor, correspondiendo a actividades como dormir o consumir drogas. Por último la estrategia religiosa que está relacionada con realizar actividades orientadas a la religión. El tipo de respuesta fue Likert, desde 1, siendo nunca y 5 siendo siempre.

El estudio halló que efectivamente hay una relación positiva entre la carga académica y el estrés percibido. Y que a su vez esto predice la estrategia. Aquellos alumnos que tienen una alta carga académica, luego mostraron estrategias de tipo activa práctica. En cambio, aquellos que tienen menor carga, mostraron estrategias activas distractivas y evitativas. Esto puede suceder ya que quienes tienen menor carga académica tienen más tiempo para emplear en otras actividades (Kausar, 2010).

Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosa y Martinez (2012), realizaron un estudio para evaluar las estrategias de afrontamiento ante la ansiedad a los exámenes. Para esto tomaron estudiantes universitarios y le realizaron dos pruebas. Se utilizó una adaptación del Inventario de Ansiedad ante los Exámenes, (GTAI-A, German Test Anxiety Inventory, Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008) para evaluar la ansiedad ante los exámenes, las escalas comprendidas en el test son: emocionalidad, preocupación, falta de confianza e interferencia. Cuenta con 28 ítems de respuesta tipo Likert que van desde 1, nunca, a 5, siempre. Por otro lado, administraron una versión preliminar al español del inventario COPE (R-COPE,

Zuckerman y Gagne, 2003) para evaluar las estrategias de afrontamiento. Se toman como posibles resultados: aproximación, acomodación, autoayuda, auto culpa y rumiación auto focalizada. El instrumento está compuesto por 21 ítems con 5 opciones de respuesta tipo Likert, donde 1 es nunca y 5 es siempre.

Los resultados obtenidos por Piemontesi y otros (2012), son que: aquellos que obtuvieron elevada ansiedad utilizan estrategias como auto culpa y rumiación con mayor frecuencia que quienes presentan menor ansiedad. Quienes presentan bajos niveles de ansiedad suelen utilizar estrategias como; la acomodación y la aproximación. Con respecto a la estrategia de auto ayuda no se obtuvieron diferencias significativas, al comparar al grupo que presenta niveles altos de ansiedad y al grupo con niveles bajos de ansiedad. Los autores llegaron a la conclusión de que los estudiantes con mayor ansiedad presentan estrategias menos adaptativas que quienes presentan menor ansiedad.

Ortiz, Tafoya, Farfan y Jaimes (2013) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de medicina, para observar la relación entre el estrés, el afrontamiento y el desempeño académico obtenido por los estudiantes. Fueron evaluados en cuatro momentos, en dos oportunidades en primer año y en otras dos oportunidades en segundo año. Por un lado utilizaron el Cuestionario de Fuentes de Estrés en Estudiantes de Medicina, este cuenta con 25 preguntas referentes a situaciones propias de la carrera. Las respuestas son de tipo Likert, desde 1 que significa que nunca le ocurrió o no sintió tensión a 5 que significa mucha tensión. La última pregunta es abierta para que el estudiante comente alguna situación no mencionada anteriormente. Además evaluaron las estrategias de afrontamiento a través del Cuestionario de Modos de Afrontamiento (Sotelo y Maupone, 1999). Consta de 66 preguntas que corresponden a 6 factores: flexibilidad, afrontamiento dirigido al problema, pensamiento mágico, búsqueda de apoyo social, distanciamiento y reevaluación positiva.

Encontraron que los niveles de estrés se mantienen constantes en ambos años. Al iniciar primer año los alumnos temen tener que limitar sus actividades extra curriculares, mientras que en segundo están más preocupados por la proximidad de los exámenes. Por otro lado las el estrés relacionado con dudas vocacionales disminuye a medida que el alumno transcurre su carrera (Ortiz, Tafoya, Farfan & Jaimes, 2013).

Además se observó que el nivel de estrés se relacionó de manera significativa con el promedio obtenido al final de ese año, solo para los estudiantes de primer año. No sucedió lo

mismo al finalizar el segundo año. Los autores suponen que las estrategias de afrontamiento empleadas podrían afectar esta relación (Ortiz, Tafoya, Farfan & Jaimes, 2013).

La estrategia más utilizada en ambos años fue la solución de problemas, la menos utilizada es el distanciamiento. Sin embargo se observó que esta última era más utilizada en segundo año que en primero. El apoyo social fue una estrategia utilizada con mayor frecuencia en alumnos de primer año (Ortiz, Tafoya, Farfan & Jaimes, 2013).

Se concluyó, que los niveles de estrés permanecen constantes en los alumnos de primero y segundo años de la carrera de medicina, pero las fuentes que lo generan y el modo de afrontarlas, se modifican conforme transcurre el ciclo escolar y parecen asociarse al desempeño académico de esta población (Ortiz, Tafoya, Farfan y Jaimes, 2013).

La fortaleza de este estudio es su aspecto longitudinal, que permitió dar seguimiento a los estudiantes. Sin embargo, en el transcurso de los años algunos de los sujetos fueron desertando de la carrera universitaria. Además el experimento se realizó con un programa de alta exigencia de la carrera de medicina y por lo tanto los resultados no se los puede generalizar a otras poblaciones (Ortiz, Tafoya, Farfan y Jaimes, 2013).

Los resultados mencionados anteriormente concluyen que hay relación entre los factores en cuestión: estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico. Se observa como la carga académica puede afectar la percepción de estrés y esto a su vez predecir o influir sobre la elección de una determinada estrategia de afrontamiento. Los estudiantes con un mayor nivel de estrés o ansiedad utilizaron estrategias menos efectivas para enfrentar la situación.

Diferencias entre hombres y mujeres respecto de las estrategias de afrontamiento:

Algunos autores plantean la posibilidad de que haya diferencias de género a la hora de decidir las estrategias de afrontamiento a utilizar ante el estrés.

Cabanach, Fariña, Freire, González y del Mar Ferradás (2013) se plantean este interrogante, para lo cual utilizan la Escala de afrontamiento del estrés (A-CEA, (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). Este instrumento comprende 23 ítems de respuesta tipo Likert, donde 1 implica nunca y 5 implica siempre. Estas respuestas están ordenadas en tres factores. El primero es la "reevaluación positiva", considerado cognitivo y activo. Implica la

reinterpretación del problema, resaltado los aspectos positivos. El segundo factor es la "búsqueda de apoyo social", de tipo activo y conductual. Comprende el buscar consejos para resolver el problema o la comprensión y apoyo emocional. Por último, la "planificación", implica un análisis del problema para poder modificarlo.

Las mujeres tienden a buscar apoyo social en mayor medida que los hombres. Mientras que éstos tienden en mayor medida a la reevaluación positiva y la planificación. A la hora de leer estos resultados, se debe tener en cuenta que la muestra de mujeres era ampliamente superior a la de los hombres (Cabanach et al., 2013).

Por último, Cabanach y otros (2013), plantean un problema para delimitar la búsqueda de apoyo social. Puede considerarse la búsqueda de consejo para resolver una determinada situación, y por lo tanto se la considera eficaz. También podría ser que el solicitante se vuelva dependiente, y necesite de otros para resolver los conflictos.

Brougham, Miller, Mendoza y Zail, (2009), realizaron una investigación para determinar las diferentes fuentes de estrés, las diferencias de género y las estrategias utilizadas. En esta oportunidad, utilizaron una versión revisada del inventario COPE (R-COPE, Zuckerman y Gagne, 2003) para medir las estrategias. El inventario cuenta con 40 ítems que se ordenan en las siguientes estrategias: auto ayuda, evitación, aproximación, distanciamiento, acomodación y auto castigo. El tipo de respuesta era Likert, 1 representa que nunca utilizaron la estrategia en cuestión y 5 significa que la utilizan siempre. Para las fuentes de estrés utilizaron Valoración del Estrés Estudiantil (Student Stress Assessment, Brougham, Miller, Mendoza y Zail, 2009). El instrumento comprende 37 ítems de respuesta tipo Likert, donde 1 significa que no es estresante y 5 significa que es muy estresante.

Los resultados obtenidos muestran que las mujeres se perciben como más estresadas que los hombres. Se tuvieron en cuenta cinco fuentes de estrés: académico, económico, familiar, social y diario. Las mujeres mostraron estar notablemente más estresadas que los hombres en todas las áreas, exceptuando la académica, donde los resultados son similares para ambos géneros (Brougham, Miller, Mendoza y Zail, 2009).

En cuanto a las estrategias, las mujeres utilizan la evitación y el auto castigo para lidiar con el estrés diario. No se encontró ninguna otra relación entre las estrategias y el tipo de estrés para el género femenino. Los hombres suelen utilizar la evitación y el auto castigo para lidiar con el estrés académico. También utilizaron la auto ayuda, la evitación y el auto castigo

para afrontar el estrés familiar. Con respecto al estrés económico, suelen utilizar estrategias de aproximación y evitación. Para el estrés diario utilizan la evitación y el auto castigo. Por último, para el estrés social utiliza la auto ayuda, el auto castigo y la evitación. (Brougham, Miller, Mendoza y Zail. 2009).

En cuanto al estrés académico, tanto hombres como mujeres demostraron que utilizan las estrategias emocionales en mayor medida que las orientadas a solucionar el problema. También se observó que los estudiantes más avanzados en su educación notificaban un menor nivel de estrés (Brougham, Miller, Mendoza y Zail, 2009).

Brougham y otros (2009), son cautelosos a la hora de leer los resultados del estudio. Como posible limitación, puede que los hombres sean más reacios a notificar su estrés y esto explicaría por qué las mujeres obtienen puntajes más elevados. Además tomando investigaciones pasadas, los hombres mostraron tener menor conocimiento a la hora de detectar enfermedades, en relación a las mujeres. Por lo tanto, los autores hipotetizan que también tienen menor posibilidad de detectar estrés. También los autores tuvieron en cuenta que la muestra de estudiantes es relativamente homogénea en cuanto a grupo étnico y nivel económico.

En base a los resultados mencionados se puede afirmar que existen diferencias de género en cuanto al estrés. Las mujeres se reportan como más estresadas que los hombres. Además ellas utilizan con mayor frecuencia estrategias emocionales, es decir la búsqueda de apoyo social. Por otro lado, se observa que frente a diferentes estresores las personas podrían optar por distintas estrategias, en lo que respecta al estrés académico tanto hombres como mujeres utilizan estrategias emocionales en mayor medida que dirigidas a solucionar el problema.

Relación entre estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico:

Struthers, Perry y Menec (2000), se propusieron estudiar la relación entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para medir el nivel de estrés, utilizaron un cuestionario de tres ítems para averiguar qué tan preocupados, estresados y desalentados se encontraban los estudiantes. Los investigadores redactaron 3 preguntas en referencia a los aspectos mencionados, donde las respuestas fueron de tipo Likert de 1 a 10. 1 implica que no se

encuentran preocupados, estresados o desalentados y 10 que implica que sí. Por ejemplo, ¿Qué nivel de preocupación percibe con respecto a su desempeño académico en el presente semestre? El resultado de la prueba es la suma de los puntajes otorgados en cada uno de los ítems. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, utilizaron la escala SCOPE (Students' coping scale) de 30 ítems. Las respuestas fueron de tipo Likert desde 1 a 10. 1 implica que la frase no los caracteriza y 10 significa que se sintieron identificados. Las respuestas se agrupan en dos categorías; estrategias orientadas al problema y estrategias orientadas a la emoción. La motivación se midió a partir de 3 ítems que indagaban las expectativas de los estudiantes para ese año académico, que tan importante era obtener buenos resultados en el estudio y que tan importante era obtener buenos resultados a nivel general. Las respuestas fueron de tipo Likert, desde 1, que significa que no esperan que les vaya bien y 10, que implica que esperan muy buenos resultados. Por último, el rendimiento académico lo brindaron los docentes universitarios en base a sus notas.

Los resultados obtenidos demuestran que el nivel de estrés predice el uso de estrategias orientadas al problema y la emoción. No se halló una correlación positiva entre las estrategias orientadas a la emoción y la motivación, pero si para las estrategias orientadas al problema y la motivación. El estrés académico y la motivación correlacionaron de forma positiva. Por otro lado la relación de las estrategias con el rendimiento fue débil y poco significativa. En cuanto al estrés y el rendimiento, estos correlacionan de forma negativa (Struthers, Perry y Menec, 2000).

Arsenio y Loria (2014), se propusieron investigar la relación entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento, el rendimiento, los efectos negativos del estrés y el estado de humor general de estudiantes adolescentes. Para evaluar los efectos negativos del estrés, administraron la prueba NAAS (Gumora y Arsenio, 2002; Negative academic affect scale) de 39 ítems. El tipo de respuesta es Likert, de 1, siendo nunca, a 5, siendo siempre. Los estudiantes reportaron en qué medida se sentían ansiosos, frustrados o enojados frente a diferentes situaciones académicas. En cuanto al humor de los estudiantes, se administró la versión para niños y adolescentes del PANAS - C (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Positive and Negative Affect Schedule- Child Version). El cuestionario consta de 27 ítems, donde 12 son emociones positivas y 15 emociones negativas. La respuesta es de tipo Likert, desde 1 a 5, 1 significa nunca y 5 siempre. Los adolescentes respondieron en que medida sintieron la emoción positiva o negativa. El rendimiento académico se obtuvo a partir de las notas obtenidas en las diferentes materias del año. Por ultimo las estrategias de afrontamiento, se midieron a partir del cuestionario RSQ, de 30 ítems, donde los estudiantes respondieron de qué forma suponían que

enfrentarían determinada situación. Las respuestas fueron de tipo Likert, de 1 a 4, 1 significa nunca y 4 siempre. Estas se ordenan en tres categorías; estrategias de control primario (orientadas al problema y la emoción), estrategias de control secundarias (reevaluación positiva) y estrategias evitativas (distracción y negación).

Los resultados demostraron que hay relación entre el humor, el estrés académico, el rendimiento académico y las estrategias de afrontamiento. Los efectos negativos del estrés tienen influencia sobre el rendimiento, incluso más que el estado de humor general. Los adolescentes que utilizaron estrategias de tipo evitativas, obtuvieron menores rendimientos y un mayor nivel de estrés percibido. En cambio los estudiantes con altos rendimientos generalmente utilizaron estrategias de resolución o reevaluación y se perciben como menos estresados. Por otro lado, el nivel de estrés y el rendimiento no se relacionaron en forma directa, sino que se relacionan a través de las estrategias de afrontamiento (Arsenio y Loria, 2014).

Shields (2001), investigó la relación entre las estrategias de afrontamiento, el nivel de estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios persistente y no persistente. Para diferenciarlos tomó estudiantes que continuaron sus estudios después del primer cuatrimestre y aquellos estudiantes que abandonaron su formación. En primer lugar se les preguntó si habían buscado ayuda o información en 21 situaciones académicas, lo que determinaba en qué medida utilizaban estrategias activas para lidiar con el estrés. Por otro lado se les pidió a los estudiantes que notifiquen del 1 al 10 que tan importante era para ellos conocer a otros estudiantes y miembros de la facultad, para evaluar la importancia que le otorgan al apoyo social. Además notificaron del 1 al 10 que tan estresante resultó la experiencia universitaria y por último se obtuvo su promedio de notas hasta el momento.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes persistentes reportan mayor nivel de estrés que aquellos que no persistieron. También los persistentes utilizan estrategias activas en mayor medida que los no persistentes. Estos resultados son congruentes con el modelo planteado por Lazarus y Folkman, sugiere que el estrés en el ámbito académico puede producir diferentes resultados, en base a la evaluación que se hace de la situación, ya sea como desafío o amenaza. Los estudiantes persistentes enfrentaron la situación mediante la búsqueda de información o apoyo mientras que los estudiantes no persistentes abandonaron (Shields, 2001).

Los estudiantes persistentes obtuvieron mejores resultados académicos en el primer cuatrimestre pero al considerar el cuatrimestre siguiente las diferencias no fueron significativas. En general un alto nivel de estrés se asoció a un peor rendimiento en los estudiantes

persistentes pero no en los no persistentes. También se observó que los estudiantes más jóvenes utilizaron estrategias activas en menor medida que los mayores de la muestra, por último, la investigación advirtió que si bien las mujeres obtuvieron rendimientos más elevados su nivel de deserción fue mayor que para los hombres (Shields, 2001).

A partir de los resultados mencionados, se observa que las investigaciones difieren en la influencia que puede ejercer el nivel de estrés sobre el rendimiento y las estrategias de afrontamiento sobre el rendimiento.

A modo de conclusión, los estudios antes mencionados muestran que efectivamente hay relación entre las variables: estrés académico y estrategias de afrontamiento, y que éstas pueden afectar el rendimiento académico.

Kausar (2010), demostró que el estrés percibido puede en parte depender de la carga académica, y que esto puede afectar la estrategia utilizada. Esto concuerda con lo planteado por Piemontesi y otros (2012), ya que aquellos estudiantes con mayor ansiedad ante los exámenes utilizaron estrategias de afrontamiento menos adaptativas. Estas estrategias también pueden afectar el rendimiento académico, como lo plantean Ortiz y otros (2013). En cuanto a las diferencias de género, Cabanach y otros (2013), demostraron que las mujeres utilizan la búsqueda de apoyo social en mayor medida que los hombres. Además Brougham y otros (2009), hallaron que las mujeres reportan un mayor nivel de estrés que los hombres y que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera universitaria el nivel de estrés disminuye. En relación al estrés académico.

En general los estudios deben ser cuidadosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos, por diferentes motivos. Por ejemplo en la investigación realizada por Brougham y otros (2009), comprendía una muestra homogénea en cuanto a nacionalidades y niveles económicos, lo que puede afectar tanto la percepción del estrés como la elección de estrategias. El estudio realizado por Ortiz *y* otros (2013), fue muy específico, ya que la muestra provenía de un programa de alta exigencia de la carrera de medicina. Por lo tanto los resultados no pueden generalizarse a los de un programa tradicional ni a otras carreras universitarias. Por último, la investigación realizada por Cabanach y otros (2013), trabajó con una muestra donde el número de mujeres duplicaba el número de hombres, y por lo tanto los resultados podrían ser diferentes, si la muestra fuese más equilibrada respecto del género.

Las investigaciones formuladas notifican diferentes relaciones entre las variables, por ejemplo en la investigación de Struthers, Perry y Menec (2000) el estrés y el rendimiento correlacionaron de forma negativa. Por otro lado la investigación de Aresenio y Loria (2014) propone que no hay relación directa entre estas variables sino a través de las estrategias de afrontamiento. Shields (2001), por su parte comprende los resultados a través del modelo de Lazarus y Folkman, la diferencia de experiencias con respecto a la situación académica está dada en base a la evaluación que se hace de la problemática y en base a eso como se decide enfrentarla.

También es interesante notar que las investigaciones mencionadas no se realizaron en este país, con excepción del estudio realizado por Piemontesi y otros (2012), que se llevó a cabo en la Universidad de Córdoba, Argentina.

Marco teórico:

La presente investigación comprende tres variables, estrés académico, estrategias y afrontamiento y desempeño académico, que se desarrollan a continuación.

Historia y definiciones del estrés:

El termino estrés es utilizado se ha difundido y hoy en día posee una amplia gama de significados. Se lo utiliza para describir un gran número de experiencias lo que provoca confusión (Caldera Montes, Pulido Casto y Martínez González, 2007).

El concepto estrés comienza a utilizarse en el siglo XIV para referirse a experiencias negativas tales como la adversidad, dificultades y sufrimiento (Sandín, 1995)

En el siglo XVIII el físico, Hooke utiliza el término estrés para explicar fenómenos físicos como la presión, fuerza y distorsión. Para este autor el estrés era la fuerza interna generada dentro de un cuerpo por la acción de otra fuerza, que tiende a distorsionar dicho cuerpo (Sandín, 1995).

Teoría basada en la respuesta:

A partir de 1954 Hans Selye propone entender al estrés como una respuesta no especifica del organismo. El autor define al estrés como un estado que se manifiesta por un síndrome especifico, que consiste en todos los cambios inespecíficos inducidos en un sistema biológico. Así se entiende al estrés como un cuadro con características específicas pero sin una causa particular (Sandín, 1995).

El agente desencadenante del estrés, es un elemento que atenta contra la homeostasis del organismo. Según esta teoría cualquier estimulo puede ser estresor siempre que provoque en el organismo la necesidad de realizar un reajuste. A esta respuesta que realiza el organismo la denomino respuesta estereotipada, implica la activación del eje hipotálamo- hipófiso-suprarrenal y del sistema nervioso autónomo (Sandín, 1995).

Seyle continúa desarrollando su modelo teórico y propone que la respuesta de estrés está constituida como un mecanismo tripartito al cual denomina como síndrome general de adaptación (SAG). Este síndrome comprende tres etapas: la primera es la reacción de alarma, en la cual el organismo se ve expuesto a diversos estimulo de manera repentina. A su vez en esta primera etapa se observan dos fases. La primera es la fase de choque que es la reacción inicial al estímulo. Los síntomas más usuales son taquicardia y la disminución de la presión sanguínea. La fase siguiente es conocida como contra choque, es una reacción de rebote caracterizada como defensiva (Sandín, 1995).

La etapa siguiente es la de resistencia, aquí se produce una adaptación del organismo al estresor, con la desaparición de los síntomas mencionados en la etapa anterior. Por último la etapa de agotamiento, en este caso el organismo se expuso por un periodo muy prolongando al estresor y se pierde la adaptación lograda. Pueden reaparecer los síntomas de la etapa de alarma (Sandín, 1995).

El modelo de Seyle ha sido criticado en lo que refiere a la característica inespecífica de la respuesta al estrés. Manson en 1968, demostró que el sistema neuroendocrino posee una gran sensibilidad para responder a estímulos emocionales, ofreciendo respuestas específicas para cada estimulo emocional (Sandín, 1995).

Teoría basada en el estímulo:

Las teorías basadas en el estímulo, ubican su interés por fuera del organismo. Cox propone que dichas teorías son una analogía del modelo físico conocido como ley de elasticidad de Hooke. Esta ley habla de cómo la fuerza produce deformación en los metales. Dicha ley establece que la fuerza que se aplica sobre el metal provoca su deformación. Mientras esta fuerza se mantenga dentro de los límites de elasticidad del metal, este podrá retornara a su estado original. Si la fuerza sobrepasa estos límites los daños serán permanentes (Cox, 1978, en Sandín, 1995).

Luego se lleva esta teoría a los organismos vivos y se comprende que estos también poseen límites de tolerancia al estés. Por encima de dichos límites el estrés se hace intolerable y aparecen daños psicológicos y/o fisiológicos (Sandín, 1995).

Un posible obstáculo que encuentra esta teoría es delimitar que situaciones pueden ser consideradas estresantes. Aquello que es estresante para una persona, puede no serlo para otra. Weitz, en la década del 70, clasificó las situaciones estresantes según las investigaciones realizadas. Estas son: procesar la información velozmente, los estímulos dañinos, la percepción de amenaza, una función fisiológica alterada, el aislamiento, los obstáculos, la presión grupal y la frustración (Sandín, 1995).

Teorías basadas en la interacción:

El estrés entendido desde el modelo que plantearon Lazarus y Folkman, establece que éste es un concepto que integra distintas variables y procesos. Se puede definir como un conjunto de relaciones entre la persona y el ambiente. El ambiente que puede exceder o desafiar los recursos personales y que por lo tanto poner en peligro el bienestar personal. Por lo tanto, se observa que el acento del este modelo se pone en la evaluación que la persona hace de determinada situación (García-Ros, Perez-Gonzalez. Perez-Blasco y Natividad, 2012).

La evaluación es definida por estos autores como el mediador cognitivo de las reacciones de estrés. Es un proceso universal, mediante el cual las personas valoran constantemente aquello que ocurre (Sandín, 1995).

El modelo comprende tres evaluaciones: la primera sucede cuando se produce algún tipo de demanda externa. Esta puede implicar una amenaza, un daño, un desafío o un beneficio. La evaluación secundaria implica comprender que recursos personales se poseen

para enfrentar dicha situación. Por último, la reevaluación, se desarrolla a medida que el individuo interacciona con el ambiente (García-Ros y otros, 2012).

El modelo planteado por Lazarus Y Folkman es el más aceptado en la actualidad, ya que ubica la importancia en la valoración que el sujeto hace de una determinada situación. Por lo tanto la percepción de la misma puede afectar el nivel de estrés.

Estrés académico:

El estrés académico, es aquel que se asocia a instituciones educativas. Como se menciona anteriormente, el estrés es la interacción entre el sujeto y una determinada situación o ambiente. En este caso el ambiente es la institución educativa, ya sea la escuela o la universidad. Considerando el termino, estrés académico, este también comprende el estrés informado por los profesores y considera todos los niveles educativos. La presente investigación se centra en estudiantes universitarios (Polo, Hernández y Poza, 1996, en García-Ros y otros, 2012).

Años atrás los estudiantes universitarios eran considerados un bien escaso en las sociedades. Sin embargo, en la actualidad un mayor número de personas pueden asistir a ese nivel educativo. Este cambio es provocador de estrés, siendo el motivo más relevante la competitividad entre los estudiantes. Se observa como el número de estudiantes universitarios aumenta pero la oferta laboral no ofrece oportunidades para todos. Esto provoca la necesidad de competir para “ser el mejor” (Polo, Hernández y Poza, 1996, en García-Ros y otros, 2012).

Dentro de las actividades que mayormente estresan a los estudiantes se encuentran: rendir exámenes, la exposición de trabajos, concurrir al despacho del profesor, la sobrecarga académica, la masificación de las aulas, la falta de tiempo, la competitividad entre los compañeros y los trabajos en grupo (Polo, Hernández y Poza, 1996, en García-Ros y otros, 2012).

Se han realizado investigaciones que comprueban que los niveles de estrés de los estudiantes están asociados a dificultades cognitivas como la capacidad de concentración y de poner atención. Además Pritchard se observó que el estrés está asociado a las tasas de ansiedad y depresión. Hudd concluyó que también existe relación entre el nivel de estrés y la cantidad de comida chatarra que se consume, así mismo con las horas de ejercicio y de sueño. Por último, Lumley y Provenzano comprobaron que altos niveles de estrés están asociados a

bajos desempeños (Pritchard, 2007, Hudd, 2000, Lumley y Provenzano, 2003, en Brougham y otros, 2009).

En resumen, el estrés académico cobra relevancia en la actualidad dando el número creciente de estudiantes y la dificultad que presenta el mercado laboral. Además se observa como el nivel de estrés puede tener consecuencias en la vida de las personas. Se comprobó que un nivel de estrés elevado puede estar asociado a altas tasas de ansiedad y estrés.

El instrumento que se va a utilizar para medir este aspecto es el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007). Este inventario se desarrolló a partir de la Teoría General de Sistemas de Bertalanfy y en el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman. Este incluye variables relacionadas con el estrés como el nivel de estrés auto percibido, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Gutiérrez Rico, 2011).

Definiciones de Afrontamiento:

El afrontamiento o coping se ha entendido como una reducción o supresión del estrés. Actualmente la definición más aceptada es la que plantearon Lazarus y Folkman que entiende al afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales que realiza el individuo para hacer frente a las demandas externas e internas que le producen estrés (Lazarus y Folkman, 1993, en Sandín, 1995).

El afrontamiento ha sido estudiado desde dos perspectivas, por un lado se estudió los estilos de afrontamiento, lo que implica una mirada estable. Por el otro lado, la perspectiva que entiende al afrontamiento como un proceso (Sandín, 1995).

Los estilos de afrontamiento se plantearon desde la idea que hay disposiciones personales para enfrentar situaciones estresantes. En 1964 Byrne plantea el modelo represor-sensibilizador. El primero tiende a la negación y evitación mientras que el segundo es más vigilante. Otro posible modelo para los estilos de afrontamiento es que propone Miller en 1987, conocido como monitoring y blunting. Estos términos pueden traducirse como incrementador y atenuador. El modelo comprende el modo en que los individuos procesan cognitivamente la información relacionada a los sucesos (Sandín, 1995).

La segunda perspectiva comprende al afrontamiento como un proceso. Desde este punto de vista, el afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales que un individuo

pone en curso para manejar las demandas internas y externas que son evaluados como algo que excede los recursos personales. La teoría del afrontamiento como proceso pone interés en las dos funciones del afrontamiento, una focalizada al problema y otra a la emoción. La función orientada al problema pretende cambiar la relación que se establece con el ambiente actuando sobre este o sobre sí mismo, es decir modificar la fuente de estrés. La función orientada a la emoción intenta cambiar la interpretación que se hace de la situación, es decir, regular la respuesta emocional del estrés (Sandín, 1995).

Estrategias de afrontamiento:

Nuevamente tomando a los autores Lazarus y Folkman, se entiende a las estrategias de afrontamiento como una manera de responder a la demanda que exige el ambiente. Una vez que se ha realizado la evaluación de la situación, la persona puede optar por diferentes estrategias, que comprenden conductas de acercamiento o evitativas y cognitivas o conductuales (Lazarus y Folkman, 1984, en Zavala Yoe, Rivas Lira, Palos y Reidl Martinez, 2008).

Estos autores entienden dos tipos de enfrentamiento: uno orientado al problema. Este implica que el sujeto desea cambiar la problemática existente con su ambiente mediante acciones concretas. Por otro lado, el enfrentamiento orientado a la emoción, que implica modificar la relación con el ambiente. Se podría incluir las conductas de acercamiento o evitación dentro de la estrategia orientada al problema, y las conductas cognitivas o conductuales dentro de las estrategias orientadas a la emoción (Farkas, 2002).

Por su parte, Higgins y Endler agruparon a las estrategias de afrontamiento en tres grupos: las estrategias orientadas al problema, estrategias orientadas a la emoción y las estrategias orientadas a la evitación. Las estrategias orientadas al problema proponen soluciones directas frente al obstáculo para reducir el estrés que provoca. Las estrategias orientadas a la emoción pretenden modificar la reacción emocional frente al problema. Y por último las estrategias orientadas a la evitación, incluyen conductas de alejamiento respecto del problema, ya sea negando su existencia o realizando otras actividades para reducir el nivel de estrés (Higgins y Endler, 1995, en Kausar, 2010).

En conclusión, las estrategias de afrontamiento surgen para lidiar con una determinada situación, a partir de la evaluación que se hizo de la misma. El sujeto evalúa en que medida el

ambiente excede o no sus recursos, en base a esto determina qué estrategia utilizara para enfrentar el problema.

Para medir las estrategias de afrontamiento utilizadas, se va a utilizar Escala de Afrontamiento del Estrés Academico (A-CEA, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). Esta herramienta tuvo en cuenta el modelo transaccional planteado por Lazarus y Folkman a la hora de plantear los ítems.

Rendimiento académico:

El rendimiento académico puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los estudiantes, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado (Barbosa, 1975 en Caldera Montes, Pulido Casto y Martínez González, 2007).

Por tanto en esta investigación se considerará como criterio de rendimiento, el promedio de calificaciones de obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas por los alumnos.

Relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento:

Un estudiante que considera que una determinada situación excede sus recursos para enfrentarla, comienza a sentirse estresado y en base a esto puede optar por determinadas conductas y no otras (García-Ros y otros, 2012).

Lazarus y Folkman, plantearon que determinadas estrategias de afrontamiento pueden reducir los efectos del estrés. Por su parte Dunkley, observó que los estudiantes que utilizaban estrategias orientadas al problema obtenían resultados positivos y también mejoraban su calidad de vida en cuanto a los síntomas del estrés. Scheier también observó que las estrategias emocionales pueden mejorar la calidad de vida (Dunkley, 2000 y Scheier, 1994, en Brougham y otros, 2009).

Todo lo anterior cobra importancia debido al impacto que puede tener las fuentes de estrés y los estilos de afrontamiento sobre el desempeño académico (Ortiz, Trafoya, Farfa y Jaimes, 2013).

En conclusión, los autores plantean que el uso de determinadas estrategias de afrontamiento puede reducir el nivel de estrés y tener consecuencias positivas para el individuo. Tanto el nivel de estrés como las estrategias utilizadas pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

Metodología:

Diseño de investigación:

La presente investigación es de finalidad aplicada, ya que los conceptos estudiados están insertos en un contexto real. La orientación metodológica es de tipo cuantitativa. Por otro lado será de tipo no experimental, ya que las variables independientes no serán manipuladas. Y temporal, ya que la recolección de datos se dará en un único momento. Ya que se estudiará la relación entre variables, definimos a esta investigación como correlacional. Por último, las fuentes consultadas son primarias.

Muestra

Se seleccionó una muestra de 371 estudiantes universitarios residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Las edades comprendidas de los participantes eran entre 18 y 30 años, tanto hombres como mujeres. La participación fue voluntaria.

Con respecto al muestreo fue de tipo no probabilística. Una fracción de los participantes se obtuvo de manera auto seleccionado. Por otro lado se implementó el modelo bola de nieve, que permite alcanzar más sujetos a través de los que ya participan de la muestra.

Instrumentos:

Para comenzar las pruebas se utilizó un cuestionario socio-demográfico para conocer las características de la muestra. Se recolectaron datos como el sexo, la edad, su situación laboral y el área de estudio; con las siguientes opciones: Ciencias naturales y salud, economía y administración, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y ciencias exactas y por último, arquitectura, diseño y urbanismo.

Para medir el nivel de estrés de los participantes se administró el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007). El inventario comprende 31 ítems. Comienza con una pregunta dicotómica indagando si el sujeto se sintió nervioso a lo largo del semestre. De

ser así se continúa con la prueba. Luego se presentan varias afirmaciones con respuesta tipo Likert. El cuestionario indaga las fuentes de estrés más usuales en los estudiantes, las reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales. Por último, pregunta brevemente sobre las estrategias utilizadas. Se comprende el puntaje total como el nivel de estrés obtenido.

El análisis efectuado sobre el cuestionario comprobó su confiabilidad y validez. Se realizó la prueba por dos mitades, el inventario obtuvo buenos valores (.87 y .80). La dimensión correspondiente a los estresores obtuvo.82, la dimensión de los síntomas .88 y la dimensión de las estrategias obtuvo .71 (Barraza Macias, 2007). A partir del análisis factorial se demostró buena consistencia interna. (entre .89 y .46) para los factores; estresores, síntomas y estrategias (Malo Salavarrieta, Caceres y Peña Ballesteris, 2010).

Para evaluar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los participantes se administró la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010).

Esta escala está conformada por un total de 23 ítems que pretenden evaluar formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento activo. Las respuestas están dadas en formato Likert, del 1 al 5, donde 1 representa nunca y 5 siempre.

La escala comprende tres factores: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. Los ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 18, 20 y 22 corresponden a la estrategia de reevaluación positiva, los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17 y 21 corresponden a búsqueda de apoyo y por último los ítems de planificación son 3, 6, 9, 12, 15, 19 y 23.

El análisis factorial aportó la existencia de tres factores: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. La consistencia interna de la escala, examinada utilizando el alpha de Cronbach es de ,86 para el factor Reevaluación Positiva; de ,90 para el factor Búsqueda de Apoyo, de ,83 para el factor Planificación, y de ,89 para el total de los 23 ítems. (Cabanach y otros, 2010).

Por último se les pidió a los estudiantes que notifiquen el promedio de sus calificaciones, que obtuvieron a lo largo de la carrera universitaria.

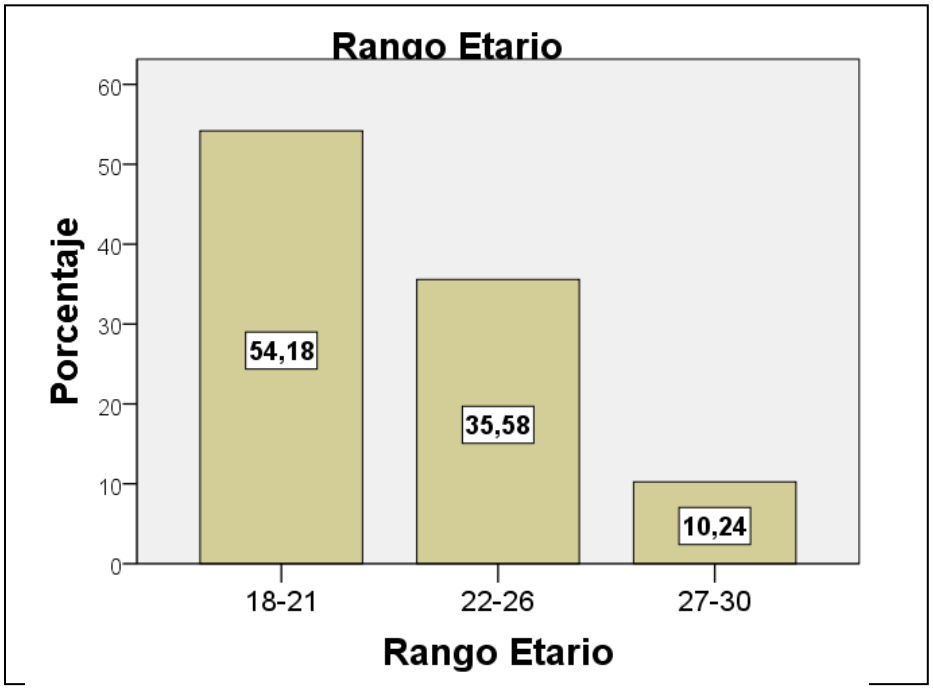
Resultados

Análisis descriptivos de la muestra

La muestra total consistió de 371 participantes, de los cuales el 68,19% eran de sexo femenino y el 31,81% de sexo masculino.

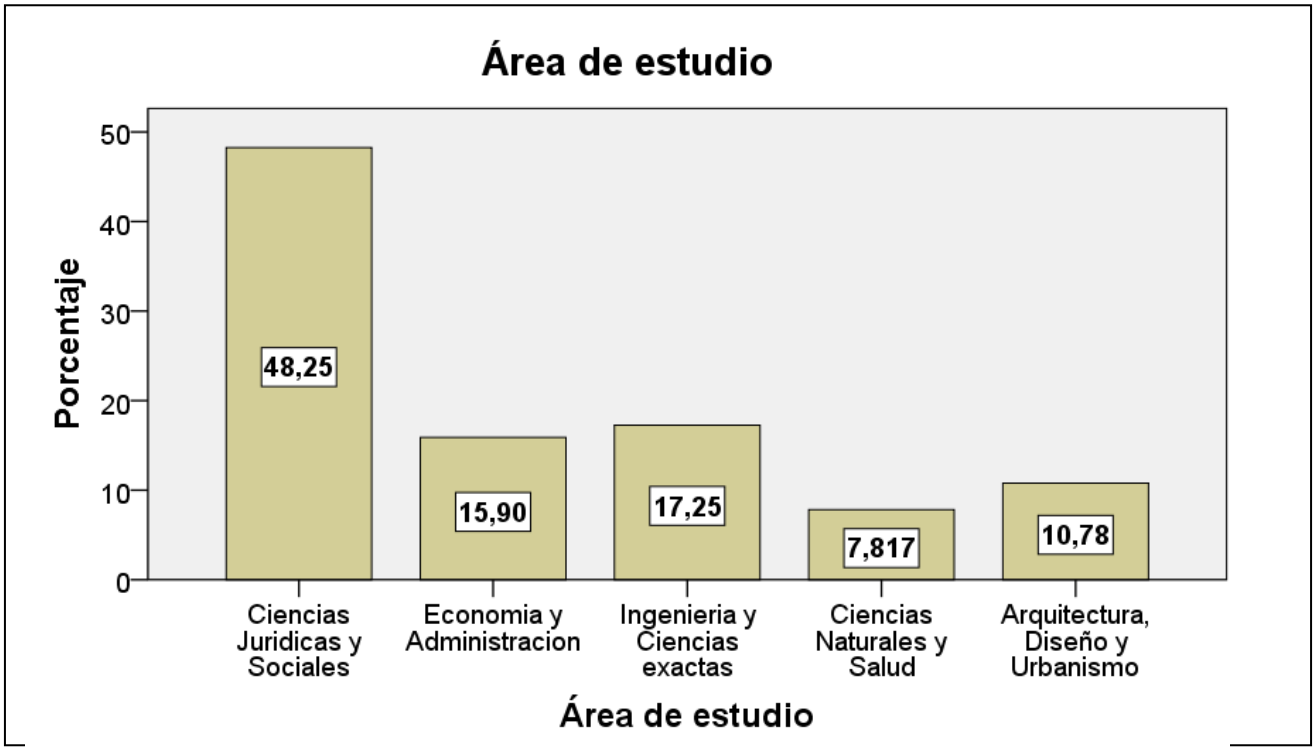
La muestra comprendía sujetos entre 18 y 30 años, y la distribución del rango etario fue como se indica a continuación, en el gráfico. La media para esta población fue de 21, 86 años (DE=13,16).

Grafico 1. Distribución de la muestra según rango etario.



Además la distribución de las áreas de estudio se presenta a continuación. Con un 48,25% de estudiantes en el área de ciencias jurídicas y sociales, un 15,90% estudiando economía o administración, el 17,25% estudian ingeniería y ciencias exactas, un 7,82% estudian ciencias naturales y salud y por ultimo un 10,78% para arquitectura, diseño y urbanismo.

Grafico 2. Distribución de la muestra según área de estudio



ente,

Descripción de los resultados de las variables

Estrés Académico.

El inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007), evalúa el nivel de estrés académico en estudiantes. En la tabla 1 se muestra la media y desvió de la muestra obtenida. Los participantes muestran una media de 48, 56 (DE=13,28).

Tabla 1. Media y Desvió del puntaje total de estrés académico.

Media	48,5606
Mediana	48,0000
Moda	45,00
Desv. típ.	13,27947
Varianza	176,344
Mínimo	9,00
Máximo	85,00

La muestra se distribuyó de la siguiente manera, un 8,6% de puntajes bajos, un 73% de puntajes medios y un 17,5% para puntajes elevados de estrés. (Ver tabla 2). Los puntajes de corte provienen de valores establecidos por el autor del inventario (Barraza Macías, 2007).

Tabla 2. Valores bajos medios y altos de estrés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	32	8,6	8,7	8,7
	Medio	271	73,0	73,6	82,3
	Alto	65	17,5	17,7	100,0
	Total	368	99,2	100,0	

Se comparó el puntaje total del inventario teniendo en cuenta los datos socio-demográfico, a través del Análisis de Varianza (ANOVA).

En principio considerando el rango etario de los participantes, se observa que el grupo que reporta el menor nivel de estrés corresponde a aquellos que tiene entre 27 y 30 años, con una media de 44,11 (DE=12,81). En la Tabla 3 se observa que los grupos más jóvenes, de entre 18 y 26 años superan dicho valor. En este caso las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 3. Medias y desvíos de SISCO según rango etario.

	Media	Desviación típica
18-21	49,1393	14,11951
22-26	48,9621	11,87042
27-30	44,1053	12,81213
Total	48,5606	13,27947

Por otro lado, se encontraron diferencias en cuanto a género, la tabla 4 muestra que las mujeres se perciben más estresadas con una media de 51,28 (DE=12,57), mientras que los hombres obtuvieron una media de 42,73 (DE=12,93), (F (1,369)= 36,46; p=,00).

Tabla 4. Medias y desvíos de SISCO según género.

	Media	Desviación típica
Femenino	51,2767	12,57180
Masculino	42,7373	12,92677
Total	48,5606	13,27947

Además, se obtuvieron las medias en función del área de estudio, la tabla 5 muestra que quienes se perciben más estresados son aquellos que provienen del área de arquitectura diseño y urbanismo con una media de 53,8 (DE=11,8). Los estudiantes del área de ingeniería y ciencias exactas mostraron el nivel más bajo de estrés con una media de 45,91 (DE=11,97). Las diferencias son significativas (F(4,366)= 3,06; p=,017)

Tabla 5. Medias y desvíos de SISCO según área de estudio

	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	47,4581	13,44118
Economía y Administración	49,7458	12,41744
Ingeniería y Ciencias exactas	45,9063	11,97049
Ciencias Naturales y Salud	51,5862	16,44584
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	53,8000	11,80004
Total	48,5606	13,27947

Por último se obtuvieron las medias en relación a la situación laboral de los participantes diferenciado aquellos que trabajan y aquellos que no (Ver tabla 6). Se observa que la muestra fue homogénea y la pequeña diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 6. Medias y desvíos de SISCO según situación laboral

	Media	Desviación típica
Si	48,5776	12,15609
No	48,5476	14,10894
Total	48,5606	13,27947

Estrategias de afrontamiento

La escala de afrontamiento evalúa tres estrategias, la revaluación positiva, la búsqueda de apoyo y la planificación. En la Tabla 7, se exponen los resultados de media y desvío, de los factores que componen la Escala de Afrontamiento del Estrés A CEA (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). La estrategia de revaluación positiva obtuvo una media de 28,03 (DE=6,38), el puntaje máximo en este caso es de 45. La búsqueda de apoyo muestra una media de 21,41 (DE=6,77) y la estrategia de planificación tiene media de 21,35 (DE=5,16). Para estas dos últimas el puntaje máximo posible es de 35.

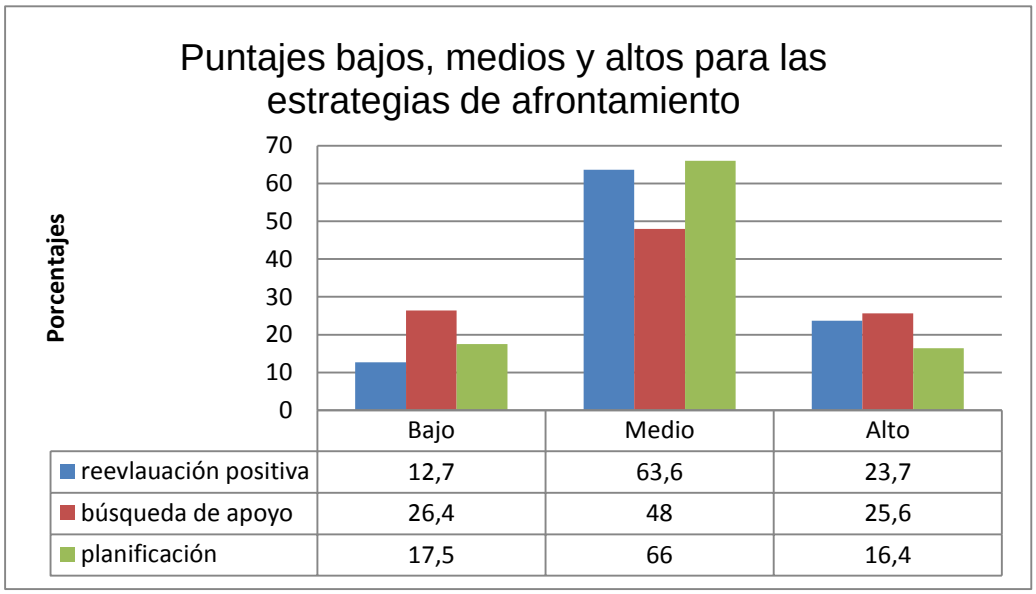
Tabla 7. Medias y Desvíos de las estrategias de afrontamiento

	Revaluación Positiva	Búsqueda Apoyo	Planificación
Media	28,03	21,41	21,35
Mediana	28,00	21,00	21,00
Moda	25	14[a]	20
Desv. típ.	6,376	6,771	5,158
Mínimo	10	7	8
Máximo	45	35	35

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

A continuación se agrupan los resultados en base a valores considerados bajos, medios y altos para cada estrategia de afrontamiento. Como muestra el grafico 3, las estrategias obtienen mayormente puntajes medios.

Grafico 3. Valores bajos, medios y altos para las estrategias de afrontamiento.



	Bajo	Medio	Alto
reevlauación positiva	12,7	63,6	23,7
búsqueda de apoyo	26,4	48	25,6
planificación	17,5	66	16,4

Se compararon los tres factores de la escala teniendo en cuenta las variables del cuestionario socio-demográfico, a través del Análisis de Varianza (ANOVA).

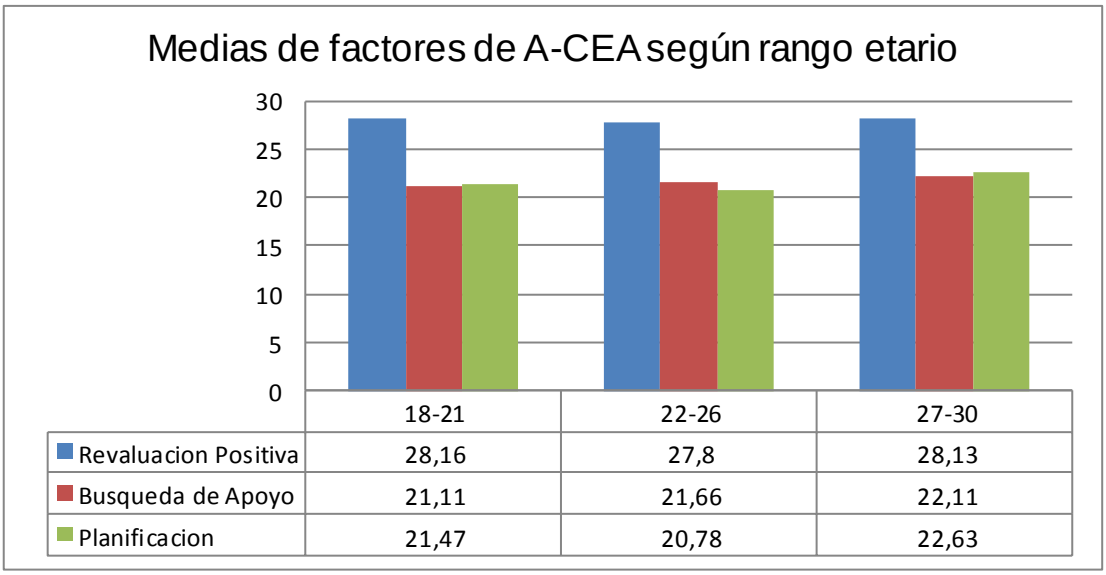
En primer lugar se consideró el género de los participantes. La tabla 8 muestra las medias y desvíos de los factores comprendidos. Se observa que los hombres utilizan con mayor frecuencia la estrategia de revaluación positiva que las mujeres con una media de 29,27 (DE=6,24), mientras que ellas obtienen una media de 27,45(DE=6,37), (F (1,369)= 6,69; p=,010). En cuanto a la búsqueda de apoyo, son las mujeres quienes utilizan dicha estrategia con mayor frecuencia con una media de 22,48 (DE=6,77), (F (1,369)= 20,98; p=,000) .Por último la planificación es una estrategia utilizada de forma homogénea por ambos géneros, además la diferencia no es significativa.

Tabla 8. Medias y Desvíos de las estrategias de afrontamiento según género

		Media	Desviación típica
Revaluación Positiva	Femenino	27,45	6,368
	Masculino	29,27	6,240
	Total	28,03	6,376
Búsqueda Apoyo	Femenino	22,48	6,773
	Masculino	19,11	6,197
	Total	21,41	6,771
Planificación	Femenino	21,34	5,044
	Masculino	21,36	5,417
	Total	21,35	5,158

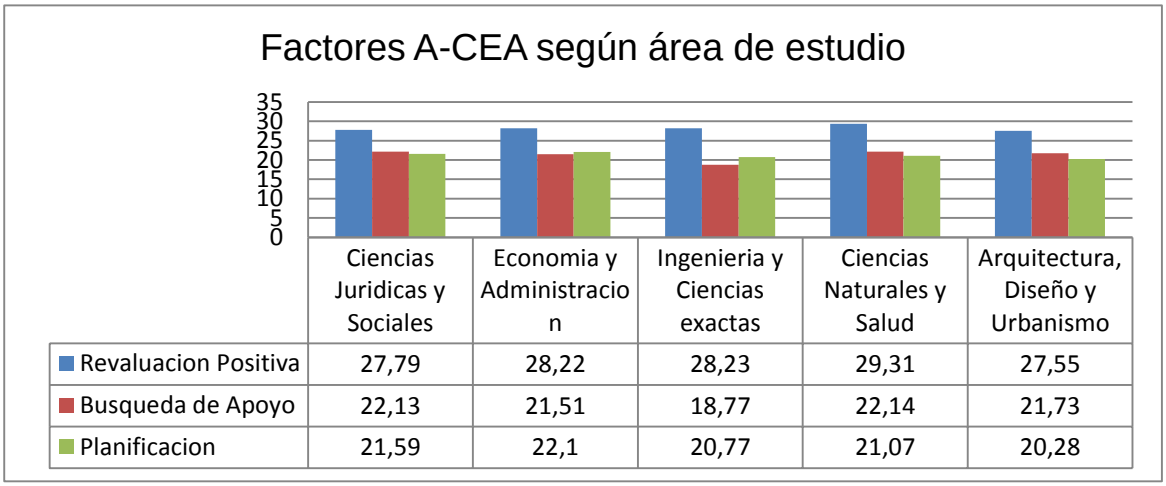
Por otro lado se consideró la edad de los participantes. El grafico 4 muestra que la estrategia de revaluación positiva es utilizada con menor frecuencia por los estudiantes de entre 22 a 26 años con media de 27,80 (DE=6,32). La búsqueda de apoyo es utilizada de forma homogénea por los tres rangos etarios. Por último se observa que la planificación es utilizada con mayor frecuencia por los sujetos de 27 a 30 años con media de 22,63 (DE=4,767). En este caso las diferencias en edad con respecto a la estrategia de afrontamiento no son significativas.

Grafico 4. Medias de las estrategias de afrontamiento según rango etario.



Además, se consideraron las diferentes estrategias de afrontamiento según el área de estudio de los universitarios. Como muestra el grafico 5, la estrategia utilizada con mayor frecuencia es la reevaluación positiva, dentro de la misma, quienes más la utilizan son los estudiantes de ciencias naturales y sociales con una media de 29,31 (DE=5,57). Por otro lado, se observa que la búsqueda de apoyo es utilizada en menos medida por aquellos que estudian ingeniería y ciencias exactas con una media de 18,77 (DE=6,21). Además, la planificación también es utilizada con menor frecuencia por los estudiantes de esta área, con una media de 20,77 (DE=4,68). Los valores de la estrategia de búsqueda de apoyo son significativos (F(4,366)=3,12; p=,01), mientras que para las otras dos estrategias no lo son.

Grafico 5. Medias de las estrategias de afrontamiento según área de estudio.



	Ciencias Juridicas y Sociales	Economia y Administracion	Ingenieria y Ciencias exactas	Ciencias Naturales y Salud	Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Revaluacion Positiva	27,79	28,22	28,23	29,31	27,55
Busqueda de Apoyo	22,13	21,51	18,77	22,14	21,73
Planificacion	21,59	22,1	20,77	21,07	20,28

Por último se consideraron las estrategias de afrontamiento en relación a la situación laboral. Como se observa en la tabla 9, la mayor diferencia se muestra con respecto a la planificación aquellos que no trabajan obtuvieron una media de 22,07(DE= 5,31) mientas que los que no trabajan obtuvieron una media de 20, 40 (DE=4,80), (F (1,369)= 9,83; p=,002). Para la reevaluación positiva se observa nuevamente que la media de aquellos que no trabajan (M= 28,72; DE=6,82) es superior a aquellos que si (M=27,12; DE=5,63), (F (1,369)= 5,86;p= ,016). En cuanto a la búsqueda de apoyo no se observan diferencias significativas.

Tabla 9. Medias y desvíos de las estrategias de afrontamiento según situación laboral

		Media	Desviación típica
Reevaluación Positiva	Si	27,12	5,634
	No	28,72	6,822
	Total	28,03	6,376
Búsqueda Apoyo	Si	21,42	6,414
	No	21,40	7,049
	Total	21,41	6,771
Planificación	Si	20,40	4,804
	No	22,07	5,311
	Total	21,35	5,158

Rendimiento académico

En tercer lugar se observó el promedio de notas de los estudiantes. La tabla 10 muestra la media de dicho promedio y su desvió. Los participantes muestran una media de 7,02 (DE=1,3)

Tabla 10. Muestra y desvío del promedio de notas de la muestra

Media	7,0161
Mediana	7,0000
Moda	7,00
Desv. típ.	1,27304
Mínimo	2,00
Máximo	10,00

A continuación se comparó el promedio con los datos sociodemográficos de la muestra, a través del Análisis de Varianza (ANOVA). En primer lugar considerando el género (Ver tabla 11), se observa que las mujeres obtienen promedios más elevados con una media de 7,08 (DE=1,24), mientras que los hombres obtuvieron una media de 6,89 (DE=1.35). Las diferencias de rendimiento académico no son significativas a nivel 0,05.

Tabla 11. Media y desvío del promedio según género

	Media	Desviación típica
Femenino	7,0772	1,23519
Masculino	6,8851	1,34669
Total	7,0161	1,27304

También se consideró el rendimiento académico teniendo en cuenta el rango etario. Quienes muestran el menor promedio son aquellos de entre 18 y 21 años con una media de 6,85 (DE=1,36). En esta oportunidad los resultados son significativos, (F(2,368)= 4,38; p=,01)

Tabla 12. Media y desvío del promedio según rango etario

	Media	Desviación típica
18-21	6,8456	1,35588
22-26	7,1725	1,18600
27-30	7,3745	,95480
Total	7,0161	1,27304

Además, en la tabla 13 se observan las diferencias de promedio en cuanto al área de estudio. Los estudiantes del área de ciencias jurídicas y sociales muestran el promedio más elevado con una media de 7,45 (DE=0,99), (F(4,366)= 13,46; p=.00)

Tabla 13.Medias y desvíos del promedio según área de estudio

	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	7,4534	,99809
Economía y Administración	6,8980	1,05793
Ingeniería y Ciencias exactas	6,4495	1,39768
Ciencias Naturales y Salud	6,7728	1,49273
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	6,3163	1,56102
Total	7,0161	1,27304

Por último, se consideró la situación laboral en relación al promedio obtenido. Quienes trabajan (M=7,21; DE=1,07) obtuvieron una media mayor en comparación al grupo que no trabaja (M= 6,86; DE= 1,39), (F (1,369)= 6,78; p=,01).

Tabla 14. Medias y desvíos del promedio según situación laboral.

	Media	Desviación típica
Si	7,2112	1,07144
No	6,8665	1,39227
Total	7,0161	1,27304

Estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico

Se realizó una correlación entre los instrumentos utilizados y sus respectivos factores. Por un lado el puntaje total del Inventario SISCO de estrés académico (Barraza Macías, 2007), los factores de la escala de afrontamiento del estrés A CEA (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010), reevaluación positiva, planificación y búsqueda de apoyo y por último el rendimiento académico de los estudiantes que compre en promedio de notas obtenidas.

Los resultados muestran correlaciones positivas y negativas significativas entre el estrés, las estrategias de afrontamiento y el promedio académico (Ver tabla 15).

El nivel de estrés correlacionó significativamente y de forma negativa con la estrategia de reevaluación positiva (r=-,274; p.=,000) y con la planificación (r=-,155 p.=003).

Las estrategias de afrontamiento correlacionaron positivamente entre sí. Búsqueda de apoyo y reevaluación positiva (r=,155; p.=,003), búsqueda de apoyo y planificación(r=,311; p.=000) y planificación y reevaluación positiva (r=,541; p.=000).

Por otro lado el promedio de notas correlacionó de manera significativa y positiva con dos estrategias de afrontamiento, búsqueda de apoyo (r=,182; p.=000) y planificación (r=,283; p.=000).

Tabla 15. Correlación entre estrés académico, estrategias de afrontamiento y promedio académico

		Estrés	Reevaluación Positiva	Búsqueda Apoyo	Planificación	Promedio
Estrés	Correlación de Pearson	1	-,274**	,057	-,155**	-,040
	Sig. (bilateral)		,000	,271	,003	,444
	N	371	371	371	371	371
Reevaluación Positiva	Correlación de Pearson	-,274**	1	,155**	,541**	,013
	Sig. (bilateral)	,000		,003	,000	,809
	N	371	371	371	371	371
Búsqueda Apoyo	Correlación de Pearson	,057	,155**	1	,311**	,182**
	Sig. (bilateral)	,271	,003		,000	,000
	N	371	371	371	371	371
Planificación	Correlación de Pearson	-,155**	,541**	,311**	1	,283**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000		,000
	N	371	371	371	371	371
Promedio	Correlación de Pearson	-,040	,013	,182**	,283**	1
	Sig. (bilateral)	,444	,809	,000	,000	
	N	371	371	371	371	371

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

Discusión:

El objetivo principal de la presente investigación fue conocer en qué medida las variables implicadas se correlacionan.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que las mujeres se perciben como más estresadas que los hombres. Esto también lo plantean Brougham y otros (2009). Estos autores, plantaron una posible limitación a la hora de interpretar este dato. Suponen que los hombres son más reacios a notificar su estrés y esto podría explicar porque las mujeres se muestran más estresadas. Además, los hombres poseen menos conocimiento de enfermedades y su detección, lo que permite hipotetizar que también tienen menor posibilidad de detectar su nivel de estrés.

Con relación a las estrategias utilizadas, se observa que las mujeres utilizan con mayor frecuencia que los hombres la búsqueda de apoyo social. Como plantearon Cabanach y otros (2013), la estrategia en cuestión puede ser considerada eficaz en la medida que la persona busque consejo para resolver una situación o podría suceder que el solicitante se vuelva dependiente y necesite ayuda para resolver otros conflictos. Feldman y otros (2008), advirtieron que sin bien el apoyo social que brindan las familias está presente, el que mayor efecto tiene sobre el estrés académico es el apoyo brindado por los amigos. Esto puede deberse a que los problemas académicos se comparten en mayor medida con los compañeros o pares, dado que se encuentran frente a un ambiente común y podrían beneficiarse mutuamente para resolver problemas. Por otro lado, las expectativas familiares pueden interferir en el apoyo provisto al estudiante.

En cuanto a la variable de rango etario, se observa que los mayores de la muestra obtuvieron menor nivel de estrés. Brougham y otros (2009), concluyeron que los estudiantes más avanzados en su educación presentan menores niveles de estrés. Esto puede tener que ver con su edad y un determinado aprendizaje o adaptación a la situación académica. Feldaman y otros (2008) observan que los estudiantes de mayor edad presentan menor ansiedad y mayor control del tiempo por lo que presentan menos reacciones físicas y psicológicas frente al estrés académico. Además, la presente investigación muestra que los estudiantes de entre 27 y 30 años utilizan con mayor frecuencia la estrategia de planificación que los demás estudiantes. Se debe aclarar, que el rango etario con las variables de estrés académico y estrategias de afrontamiento, no obtuvo resultados significativos, en la presente investigación.

Ortiz y otros (2013), mencionan que los estudiantes de primer año utilizan con mayor frecuencia la búsqueda de apoyo. En la presente investigación, son los mayores de la muestra, de entre 27 a 30 años, los que utilizan esta estrategia en mayor medida.

En la presente investigación se planteó la posibilidad de que exista relación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico. Por un lado se halló una correlación positiva entre ambas, por ejemplo las mujeres de la muestra obtuvieron mayor nivel de estrés y mayores promedios académicos que los hombres. Por otro lado, al considerar la edad, los mayores de la muestra se muestran menos estresados, pero no obstante obtuvieron mayor puntaje que los demás, sin embargo este resultado no fue significativo. A nivel general las diferencias no son significativas como para afirmar una correlación positiva o negativa. El estudio de Struthers, Perry y Menec (2000) halló que la correlación entre el nivel de estrés y el rendimiento

académico es de forma negativa, sin embargo la investigación de Arsenio y Loria (2014) determinó que el rendimiento y el estrés no se relacionan de forma directa, sino a través de las estrategias utilizadas. Los resultados de la presente investigación se encuentran más próximos a los de Arsenio y Loria, si bien no fueron significativos entre el nivel de estrés y el rendimiento académico. Shields (2001) por su parte propone entender los resultados en base al modelo de Lazarus y Folkman, entiende que las diferencias entre los estudiantes está dada en base a la evaluación que hace de una determinada situación, ya sea como desafío o amenaza y en base a esto emplean estrategias de afrontamiento diferentes para enfrentar la problemática.

Los resultados de correlaciones realizadas entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de estrés correlacionan de forma negativa con dos estrategias, planificación y reevaluación positiva. Es decir, que al utilizar dichas estrategias el nivel de estrés percibido disminuye. Piemontesi y otros (2012), concluyeron en su estudio que los estudiantes que presentaban un mayor nivel de ansiedad frente a los exámenes, utilizaban estrategias menos adaptativas, es decir, menos eficaces para tratar el problema. Además Arsenio y Loria (2014), en su estudio identificaron que los estudiantes que utilizaron estrategias de tipo evitativas, obtuvieron un menos rendimiento y un mayor nivel de estrés. La investigación de Shields (2011), demostró que los estudiantes persistentes notificaban un nivel de estrés más elevado que los no persistentes, pero que esto quizás los incentivaba a utilizar estrategias activas para enfrentar la situación. Los presentes resultados, se asemejan a los de Arsenio y Loria (2014), dado que en ambos casos las estrategias adaptativas, como lo son la planificación y la reevaluación positiva, disminuyen en nivel de estrés percibido por los estudiantes. Mientras que las evitativas pueden aumentar dicho nivel.

A su vez las estrategias de afrontamiento correlacionan positivamente entre sí, lo que implica que el uso de una estrategia influye sobre el uso de las demás. Para la estrategia búsqueda de apoyo no se hallaron resultados significativos en relación a las demás variables.

Los análisis de correlación demuestran que la planificación y reevaluación positiva correlacionaron de forma positiva con el rendimiento académico. Esto significa que al utilizar las estrategias en cuestión, los estudiantes mejoran sus rendimientos.

Limitaciones:

Como posibles limitaciones de esta investigación se encuentra la predominancia de mujeres en la muestra tomada, la mayoría de estudiantes provenían del área de ciencias jurídicas y sociales y la falta de homogeneidad con respecto al rango etario. En próximas investigaciones se podría obtener una muestra que sea equitativa para estos factores.

Conclusión:

La presente investigación pretende colaborar en el conocimiento del estrés académico, las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

La relevancia de este estudio radica en la relación de estas tres variables para así comprender mejor el sistema educativo y poder guiar a los estudiantes a un mejor rendimiento.

Los resultados obtenidos muestran que hay diferencia en la percepción de estrés respecto del género, siendo las mujeres las que reportan mayor nivel de estrés. Además quienes se encontraban entre los 18 y 21 años notifican un mayor nivel de estrés que los demás. En cuanto al área de estudio, los estudiantes más estresados son aquellos que provienen del área de arquitectura, diseño y urbanismo.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las mujeres utilizan la búsqueda de apoyo con mayor frecuencia y los hombres la reevaluación positiva. La planificación es una estrategia utilizada de forma homogénea. En cuanto al rango etario, los mayores de la muestra de entre 27 y 30 años utilizan en mayor medida la estrategia de planificación. La reevaluación positiva es utilizada con mayor frecuencia por aquellos que tienen entre 22 y 26 años, mientras que el uso de la búsqueda de apoyo es homogénea. Con respecto al área de estudio, se observó que los estudiantes de ciencias naturales utilizan la reevaluación positiva en mayor medida que los demás y la búsqueda de apoyo es utilizada con menor frecuencia por los estudiantes de ingeniería y ciencias exactas. En relación a la situación laboral, aquellos que trabajan utilizan en menor medida las estrategias de planificación y reevaluación positiva.

Con respecto al rendimiento académico, las mujeres obtuvieron valores más altos que los hombres y en cuanto a la edad los participantes de entre 27 y 30 años obtuvieron mejores resultados. En cuanto al área de estudio, los estudiantes de ciencias jurídicas y sociales obtuvieron mejor puntaje y aquellos que trabajan también se destacaron en comparación a los participantes que no lo hacen.

El presente estudio halló una correlación significativa y positiva entre el rendimiento académico y dos estrategias de afrontamiento, reevaluación positiva y planificación. Es decir que al utilizar estas estrategias el promedio académico se ve beneficiado.

Por otro lado, las estrategias de planificación y reevaluación positiva correlacionaron significativamente y de forma negativa con el nivel de estrés. Esto significa que al utilizar las estrategias mencionadas, los estudiantes reducen en nivel de estrés percibido.

Las estrategias de afrontamiento también correlacionaron significativamente y de forma positiva entre ellas. Es decir que el uso de una estrategia influye sobre el uso de las demás.

Finalmente, considerando el efecto que pueden tener las estrategias utilizadas sobre el rendimiento, la investigación cobra relevancia para orientar a los estudiantes a mejores resultados. Sería interesante diseñar e implementar programas de entrenamiento en planificación y programación de actividades como también fomentar la evaluación de las situaciones y el pensamiento positivo.

Referencias bibliográficas

Arsenio, W. F. y Loria, S. (2014). Coping with Negative Emotions: Connections with Adolescents' Academic Performance and Stress. *The journal of genetic psychology*, 175(1), 76–90.

Barraza Macias, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicologia científica,* 9(10), 77-83.

Brougham, R.R.,Mendoza, C.M., Miller, J.R. y Zail.C.M.(2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students*. Curr Pychol, 28*, 85-97. DOI: 10.1007/s12144-009-9047-0

Cabanach, R. G., Antonio Valle, R.G., Rodríguez, S., Piñeiro, I, y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51-64.

Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González P., y del Mar Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology, 6* (1), 19-32.

Caldera Montes J.F., Pulido Castro, B.E., Martínez González, 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, 77-82.

Farkas, C. (2002).Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Psykhe,*11 (1), 57-68.

Feldman, L., Goncalves, L.,Chacon Puignau, G., Zaragoza, J., Bages, N., De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés academico apoyo social, salud mental y rendimiento academico en estudiantes venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.

Gutierrez Rico, D. (2011). Sintomas de estrés en estudiantes de posgrado. En: Barraza Macias, A. *Estres Burnout y malestar subjetivo: investigación sobre la salud mental de los agentes educativos*. (Cap 4, 76-91) Mejico: Instituto Universitario Anglo Español.

Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workload and use of coping strategies by unversity students. *Journal of Behavioural Sciences, 20*, 31-45.

Malo Salavarrieta, D. A., Cáceres Cáceres, G.S., Peña Ballesteros, G.H. (2010). Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la universidad de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana. *Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2 (3) ,26-42.

Ortiz, S., Tafoya, S. Farfán, A. y Jaimes, A. (2013) Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Revista Med, 21*(1), 29-37.

Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología, 28* (1), 89-96.

Sandín, B. (1995). "El estrés". En A. Bellock, B.Sandin y F. Ramos, Manual de Psicopatología. Madrid: McGraw-Hill.

Shields, N. (2001). Stress, Active Coping, and Academic Performance Among Persisting and Nonpersisting College Students. *Journal of Applied Biobehavioral Research,* 6 (2) , 65-81.

Struthers, C.W., Perry, R. P., Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performace in college. *Research in Higher Education*, 41 (5), 581-592.

Zavala Yoe, L., Rivas Lira, R., Palos, P. A. y Reidl Martinez, L.M. (2008). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 159-182.

Anexo:

Cuestionario socio demográfico:

Sexo:

Edad:

Área de estudio:

Ciencias naturales y salud

Economía y administración

Ciencias sociales y jurídicas

Ingeniería y ciencias exactas

Arquitectura, diseño y urbanismo.

¿Trabaja? Si

No

Inventario SISCO del Estrés Académico

(Barraza Macías, 2007)

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

☐ Si
☐ No

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

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

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

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

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

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación					

que preocupa)					
Otra _____					
(Especifique)					

Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA)

(Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010)

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés.

Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

1.- Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

2.- Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

3.- Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

4.- Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

5.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

6.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

7.- Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

8.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

9.- Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

10.- Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

11.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

12.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

13.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

14.- Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

15.- Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

16.- Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

17.- Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

18.- Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

19.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

20.- Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

21.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

22.- Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE

23.- Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.

1 NUNCA **2** ALGUNA VEZ **3** BASTANTES VECES **4** MUCHAS VECES **5** SIEMPRE