



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO
COORDINACIÓN DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

**EL ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LAS
MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DE LA REGIÓN LAGUNA
(DURANGO-COAHUILA)**

Arturo Barraza Macías
tbarraza@terra.com.mx

RESUMEN

La presente investigación pretende establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila e identificar el papel que juega la variable “institución donde cursan la maestría” en el estrés académico de esos mismos alumnos.

Se fundamenta en el Programa de Investigación Persona-Entorno y en el Modelo Sistémico Cognoscitivista. El estudio realizado se puede caracterizar como transeccional, correlacional y no experimental.

Para la recolección de la información se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico a 70 alumnos de las mencionadas maestrías. Los principales resultados permiten afirmar que el 98.6% de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna reportan haber presentado estrés académico; este estrés académico se da solo algunas veces, pero con una intensidad medianamente alta y la variable “institución donde cursan la maestría” no establece diferencias significativas en el estrés académicos de los alumnos.

Palabras claves

Estrés académico, Estresores, Síntomas y Estrategias de afrontamiento.

ABSTRACT

The present investigation tries to establish the descriptive profile of the academic stress of the students of the masters in education of the region lagoon of the states of Durango and Coahuila and to identify the paper that plays the variable "institution where they attend the masters" in the academic stress of those same students.

Person-Surroundings on the Research Program and the Model Sistémico Cognoscitivista of Academic Stress are based theoretically. The made study can be characterized like transeccional, corelational and it does not experiment.

For the harvesting of the information Inventory SISCO of Academic Stress to 70 students of the mentioned masters was applied. The main results allow to affirm that the 98.6% of the students of the masters in education of the region lagoon report to have presented/displayed academic stress; this academic stress occurs single some times, but with a moderately high intensity and the variable "institution where they attend the masters" does not establish significant differences in the stress academic of the students.

Key words

Academic stress, Sources of Stress, Symptoms and Strategies of facing

EL ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DE LA REGIÓN LAGUNA (DURANGO-COAHUILA)

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
tbarraza@terra.com.mx

INTRODUCCIÓN

El ser humano se encuentra inmerso en una sociedad organizacional donde, desde que nace hasta que muere, su vida transcurre en estrecho contacto con sistemas organizacionales. Esta característica de la sociedad actual hace que el estudio de fenómenos típicamente humanos, como es el caso del estrés académico, adquieran un mayor grado de opacidad al estar inmersos en una doble contingencia (Rodríguez, 2001) que obliga a una coordinación entre los patrones organizacionales de comportamiento y la conducta de sus miembros.

Uno de los sistemas organizacionales donde el ser humano se encuentra inmerso, por períodos de tiempo prolongados, es el constituido por las instituciones educativas. 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.

Cuando el alumno de maestría, que es el de interés para el presente trabajo, inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde se inscribe, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias que dichas instituciones le plantean. Estas demandas, en su carácter normativo o contingente, exigen de los alumnos grandes esfuerzos de adaptación.

La forma en que el alumno resuelve estos esfuerzos adaptativos lo conducen al aprendizaje y a la satisfacción personal, o al desgaste y a la insatisfacción personal; en este segundo caso el estrés académico adquiere carta de naturalización y los estudios de maestría son vividos como una experiencia altamente estresante.

Esa situación estresante se constituye en el indicador empírico de que un alumno está manifestando o viviendo el estrés académico. Ese tipo de estrés es el que constituye el objeto de estudio de la presente investigación.

Antecedentes

Un campo de estudio se constituye por la información generada en dos niveles: el teórico y el empírico. En el primero se ubicarían las teorías (generales y de alcance medio), los modelos (teóricos o conceptuales), las perspectivas teóricas (inter o multidisciplinarias) y los constructos teóricos (descriptivos o explicativos), mientras que en el segundo se ubicaría las investigaciones empíricas (insertas en teorías, modelos o perspectivas o las generalizaciones empíricas, identificadas como microteoría).

Estos dos niveles, en el caso del estrés académico, se presentan con las siguientes características:

- No existe una Teoría sobre el Estrés Académico: no se encontró una teoría formulada de manera general o por lo menos de manera incipiente, de hecho, ni siquiera de manera enunciativa. Esta situación me condujo a tomar como punto de partida, del campo de estudio del estrés, el Programa de Investigación Persona-Entorno.
- Solamente existe un modelo, de carácter conceptual, sobre el estrés académico (Barraza, 2006). Con base en esa situación se toma dicho modelo para fundamentar la presente investigación.

- La información generada empíricamente presenta problemas estructurales: la escasa información empírica existente se presenta dispersa, sin organización y sin continuidad; esta situación es ocasionada por la presencia de múltiples conceptualizaciones e instrumentos de medición (Barraza, 2007a). Más allá de esta situación se toman como antecedentes de la presente investigación los trabajos realizados con alumnos de maestría (Barraza, 2003 y 2007b)

Problema de Investigación

Los dos trabajos que anteceden a la presente investigación, y que constituyen su antecedente directo, se han enfocado a caracterizar el estrés académico de los alumnos de maestría y a explorar su relación con variables sociodemográficas y situacionales en su carácter de variables moduladoras del estrés académico.

La orientación investigativa presente en estos trabajos me conduce a formular los objetivos de investigación para el presente trabajo:

Establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila.

Identificar el papel que juega la variable “institución donde cursan la maestría” en el estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila.

Con el primer objetivo se pretende consolidar el perfil descriptivo que ha sido esbozado en las dos investigaciones precedentes, mientras que en segundo objetivo se pretende esclarecer la relación existente entre estrés académico y “maestría que cursan” o estrés académico y “tipo de sostenimiento institucional de la maestría que cursan”. Con la idea de avanzar en la exploración de esta relación, en el presente trabajo se aborda el estudio del estrés académico en los alumnos de las maestrías en educación,

pero exclusivamente en instituciones con un sostenimiento institucional público; esto permite centrar la atención exclusivamente en la variable “institución donde cursan la maestría” y eliminar la posible contaminación que hagan las variables “sostenimiento institucional” o “maestría que cursan”. En ese sentido la atención está puesta no en cada programa de maestría que se cursa o de si la institución donde se cursa la maestría es de sostenimiento público o de carácter privado, sino que la atención se centra en las instituciones como variables moduladoras.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente investigación se fundamenta en el Programa de Investigación Persona-Entorno, perteneciente al campo de estudio del estrés, en el Modelo Transaccional del Estrés y en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico.

El Programa de Investigación Persona-Entorno

La presentación de los postulados, que constituyen el núcleo teórico base del Programa de Investigación Persona-Entorno, se realiza en dos momentos: en un primer momento se plantea el postulado base que le otorga una identidad de origen al programa de investigación, que es compartido por todos los autores y estudios ubicados en su interior, y posteriormente, en un segundo momento, se presentan los postulados que se derivan del postulado base y que dan origen a las dos variantes de esta teoría: la interaccionalista y la transaccionalista; los postulados uno y dos corresponden a la variante interaccionalista, mientras que los postulados tres, cuatro y cinco corresponden a la variante transaccionalista.

Postulado Base: el estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno. En ese sentido el estrés deja de ser algo que se describa, identifique o localice en el entorno (estímulos aversivos) o en la persona (reacciones, síntomas o indicadores), y pasa a ser un proceso relacional que está sujeto a variables cognoscitivas y contextuales.

Postulado Uno: la adecuación entre la persona y su entorno ofrece una explicación mejor del estrés que la ofrecida por las diferencias individuales o

situacionales. La explicación sobre el origen y desarrollo del estrés no se encuentra en las características de la persona o del entorno en que se desenvuelve ella, sino en el ajuste que se da entre las características de ambos, lo que conduce a concluir que no hay entornos estresantes por sí mismos, ni personas, en sí mismas, más vulnerables al estrés que otras, sino que todo depende de cómo interactúen las características de las personas con las características del entorno.

Postulado Dos: el estrés se origina por una relación inversamente proporcional entre las demandas del entorno y las posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esa demanda. Cuando se da una situación donde existe una mayor demanda por parte del entorno y la persona tiene pocas posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esas demandas sobreviene el estrés.

Postulado Tres: el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno. Las relaciones entre las demandas del entorno y las características de la persona se desarrollan internamente en el sujeto a través de un proceso de valoración de las demandas del entorno y de los recursos de que dispone para enfrentar esas demandas. Esto conduce a reconocer que el estrés es un estado psicológico que se produce en presencia de una falta de adaptación o desequilibrio.

Postulado Cuatro: la valoración de las demandas del entorno y de los recursos de las personas para enfrentar esas demandas se desarrolla en dos momentos, en el primero se identifica el problema y en el segundo la forma de enfrentarlo. La valoración primaria permite contestar a la pregunta ¿Tengo un problema? Mientras que la valoración secundaria está subordinada al reconocimiento de que existe un problema y conduce a un análisis más detallado y a la formulación de eventuales estrategias de afrontamiento, en ese sentido, la pregunta a responder es ¿Qué voy a hacer al respecto?

Postulado Cinco: la consciencia, en la persona, de la valoración que realiza se presenta en un continuo de varios niveles que van desde la percepción de los indicadores del problema hasta el análisis detallado del mismo. La valoración es necesariamente un proceso consciente y como tal puede atravesar por los siguientes momentos: a) creciente consciencia de los indicadores del problema, ya sean individuales o situacionales, que incluyen sensaciones de desasosiego, insomnio, cometer errores, etc. b) reconocimiento de la existencia de un problema, de modo general o vagamente, c) Identificación del área del problema y valoración de su importancia y d) análisis detallado de la naturaleza del problema y de sus efectos.

Modelos derivados del Programa de Investigación Persona-Entorno.

Los modelos desarrollados bajo el Programa de Investigación Persona-Entorno pueden agruparse en dos grandes variantes: la interaccional y la transaccional, dentro de los primeros, destaca por méritos propios el modelo de demanda-control (Karasek, 1979; Karasek, 2001; y Theorell y Karasek, 1996), mientras que en el caso de los segundos el panorama es dominado por el modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986).

El modelo de demanda control, utilizado básicamente en el campo del estrés laboral, ha tenido un empleo generalizado y con muy buenos resultados en diferentes países (Sardiña, 2004). Su núcleo teórico básico se conforma con tres hipótesis:

Hipótesis de la tensión del trabajo: la primera hipótesis es que las reacciones de tensión psicológica más negativas (fatiga, ansiedad, depresión y enfermedad física) se producen cuando las exigencias psicológicas del puesto de trabajo son grandes y en cambio es escasa la latitud de toma de decisiones del trabajador

Hipótesis de aprendizaje activo: cuando el control sobre el trabajo es elevado y también son elevadas las demandas psicológicas, pero no abrumadoras, los efectos sobre el comportamiento que se predicen son el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Hipótesis de apoyo social: esta hipótesis surge como una ampliación al modelo de demanda control añadiéndole una tercera dimensión: el apoyo social (Jonson y Kristensen citados por Karasek, 2001). Este agregado permite reformular la hipótesis básica de la siguiente manera: los puestos de trabajo con grandes exigencias y escaso control, y también un escaso apoyo social en el trabajo, son los que mayor riesgo de enfermedad presentan.

Con relación al modelo transaccional se puede afirmar que éste se centra básicamente en los procesos cognitivos que se desarrollan entorno a una situación estresante que es el resultado de las transacciones entre la persona y el entorno. Estas transacciones dependen del impacto del estresor ambiental, impacto que es mediatizado en primer lugar por las evaluaciones que hace la persona del estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés.

Cuando una persona se enfrenta a una situación potencialmente estresante, en primer lugar realiza una evaluación primaria, es decir, un juicio acerca del significado de la situación para calificarla de estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En el caso de considerarla como estresora (una amenaza, un desafío, un daño o una pérdida) una evaluación secundaria determinará los posibles recursos y opciones de que dispone la persona para hacer frente a la situación. Es una evaluación orientada a responder a la pregunta ¿qué se puede hacer en este caso?

Los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de estrategias de afrontamiento. El afrontamiento debe de ser entendido como el esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas.

Lazarus (1986) clasifica las estrategias de afrontamiento en dos grupos: las estrategias orientadas al problema, es decir, comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés y estrategias orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Esta clasificación original ha sido superada rápidamente y se han elaborado nuevas clasificaciones (v. gr. Carver, Scheier y Weintraub, citados en Solís y Vidal, 2006, realizan una propuesta de 15 estrategias) e integrado un nuevo constructo: estilo de afrontamiento (v. gr. Frydenberg, 1997) que es definido como las predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

De los modelos anteriormente descritos, y de otros que se ubican dentro del Programa de Investigación Persona-Entorno, el que ha tenido un mayor impacto en la investigación que se realiza en el campo del estrés es el modelo transaccional.

El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

El modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006) se fundamenta en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el Modelo Transaccional del Estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986). Sus hipótesis constitutivas son las siguientes:

Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico.

En el presente modelo se realiza un distanciamiento de la definición clásica de sistema que pone el énfasis en la estructura, y en consecuencia en los subsistemas, para centrar la atención en la definición de sistema abierto que conduce a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada (input) y salida (output) al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio.

En el caso específico del estrés académico ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output).

Esta aproximación conduce a reconocer tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).

Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

Normalmente la idea del estrés como respuesta adaptativa de la persona a su entorno suele ser asociada a la figura de un cavernícola corriendo para salvarse de un tigre diente de sable; esta idea, aún presente en algunos textos, conduce a reconocer al estresor como entidad objetiva que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que regularmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona, sin embargo, las características de las sociedades modernas hacen cada vez más improbable que el hombre común se enfrente de manera regular a este tipo de situaciones, tornándose la mayoría de las veces en situaciones excepcionales.

Este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados por algunos autores como estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001), tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa. Su calidad de estresores está asociada al grado de impredecibilidad e incontrolabilidad que poseen (Amigo, 2000).

Existe otro tipo de estresores, que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona, esto es, los acontecimientos, o prácticas, no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores. Este segundo tipo de estresores (hassles) son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001) y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

Una vez hecha esta distinción cabe preguntarse ¿qué tipo de estresores están presentes en el estrés académico?

En la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (en Amigo, 2000) se pueden identificar situaciones propias del estrés académico:

- Comienzo o final de la escolarización, ubicada en el rubro 27 con 26 puntos, y
- Cambio de escuela, ubicada en el rubro 33 con 20 puntos.

A estas dos situaciones que se constituyen en estímulos estresores mayores me permitiría agregar una tercera que es la evaluación, siempre y cuando esta ponga en riesgo el estatus de alumno de la persona y lo conduzca al fracaso escolar, en otras palabras, me refiero a aquellas evaluaciones donde el alumno se juega su promoción del grado escolar o su permanencia en la institución y no a aquellas evaluaciones de fase, de módulo o de mes, cuyos resultados se acumularían a otros.

Más allá de estos estresores mayores, ¿qué tipo de estresores menores se encuentran presentes en el estrés académico?

En el caso del estrés académico, Barraza (2003a) y Polo, Hernández y Pozo (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico (vid cuadro infra):

Como se puede observar en estos listados, la mayoría de los estresores del estrés académico son menores (hassles), ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva (appraisal) que realiza la persona, por lo que una misma situación (v. gr. exposición de trabajos en clase) puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos. Esta situación me permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico.

<i>Barraza (2003)</i>	<i>Polo, Hernández y Pozo (1996)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Competitividad grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un examen
<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecargas de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de trabajos en clase
<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Interrupciones del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente físico desagradable 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de incentivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Masificación de las aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo limitado para hacer el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas o conflictos con los asesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Competitividad entre compañeros.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas o conflictos con tus compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • La tarea de estudio.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de trabajo que se te pide 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en grupo.

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

Cuando se enfatiza el carácter adaptativo del estrés se suelen identificar tres tipos de estrés: normal, distrés (negativo) y eustrés (positivo) (Shturman, 2005); sin embargo, en congruencia con la línea argumentativa que he ido desarrollando hasta este momento, solamente considero estrés académico al distrés. En ese sentido, esta forma

de conceptualizar el estrés me conduce, necesariamente, a reconocer que el estrés implica un desequilibrio sistémico de la relación entre la persona y su entorno ya que, bajo la valoración de la propia persona, las exigencias o demandas del entorno desbordan sus propios recursos.

Esta situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en la persona a través de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como:

- Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001),
- Físicos, mentales, comportamentales y emocionales (Ed. Tomo, 2000)
- Fisiológicos y psicológicos (Kyriacou, 2003; y Trianes, 2002)
- Físicos, emocionales y conductuales (Shturman, 2005).
- Físicos y conductuales (Williams y Cooper, 2004)
- Físicos, de la conducta y laborales (Cooper y Straw, 2002)

En el caso del presente trabajo he decidido utilizar una clasificación que toma como base la de Rossi (2001) y establece tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales.

Entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, etc. Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc. Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos, etc.

Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona.

La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico

Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio.

Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento (coping); esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p.141). Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

La importancia de las estrategias de afrontamiento es sostenida por Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985), quienes afirman que las estrategias de afrontamiento, antes que la naturaleza de los estresores, pueden determinar si un individuo experimenta o no estrés. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos o estrategias de afrontamiento que domina, sea por aprendizaje o por descubrimiento fortuito, en una situación de emergencia.

Algunos factores como la constitución genética, la inteligencia, la relación con los padres, las experiencias previas y el optimismo, entre otros, son un excelente predictor de la posibilidad de que una persona adquiera la maestría efectiva para afrontar el estrés (Cruz y Vargas, 2001).

La enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible hacer un listado general de ellas, sin embargo, una muestra de ellas serían las siguientes: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, etc.

METODOLOGÍA

Marco de Investigación

El marco de investigación, en términos de Pérez (1999), en el que se inserta esta investigación es el denominado postpositivista que se constituye por los aportes, por un lado del Racionalismo Crítico y por otro lado de los teóricos de la Nueva Filosofía de la Ciencia.

Los postulados centrales de este marco de investigación son los siguientes:

- El método científico se puede caracterizar como un método de conjeturas y refutaciones.
- La racionalidad de nuestras hipótesis no depende de su corroboración, sino de estar siempre sujetas a revisión y expuestas a refutación.
- Las teorías científicas se construyen y desarrollan dentro de marcos generales de investigación.
- Toda observación, y en general toda experiencia está cargada de teoría.

Método

El método que se utilizó en la presente investigación es el hipotético deductivo que se caracteriza por postular la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación científica, que anteceden y determinan a las observaciones (Pérez, 2000).

La lógica del método científico bajo un esquema hipotético deductivo (Magee, 1994) comprendería los siguientes momentos:

- Planteamiento del problema (normalmente la insuficiencia de una teoría ya existente o en construcción).
- La propuesta de una solución, o en otras palabras, una nueva teoría o hipótesis.
- Deducción de proposiciones contrastables a partir de la nueva teoría o hipótesis.
- Contrastación, es decir intento de refutación, principalmente a través de la observación y la experimentación.
- Establecimiento de preferencias entre las teorías o hipótesis en competencia.

Tipo de estudio

La investigación que se llevó a cabo puede ser caracterizada como no experimental, correlacional y transeccional. Se considera:

- No experimental por que no se manipularán variables y se medirá la realidad tal como se presenta.
- Correlacional por que se relacionarán variables sociodemográficas con la variable objeto de estudio (Bernal, 2000).
- Transeccional por que solamente se medirá en una sola ocasión las variables. (Namakforoosh, 2002).

Técnica e instrumento que se utilizarán en la recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el Inventario SISCO del Estrés Académico.

El uso de la encuesta permite la recolección y cuantificación de datos que se convierten en fuentes permanentes de información; en ese sentido, la encuesta constituye un recurso de investigación idóneo cuando el investigador inicia el estudio de un tema particular (Babbie, 1988).

El instrumento que se utilizó es el Inventario SISCO del Estrés Académico (ver anexo 1); la estructura de este instrumento se compone por cinco apartados con 31 ítems, distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Este inventario reportó originalmente las siguientes propiedades psicométricas (Barraza, 2007c):

a) Una confiabilidad por mitades de .83 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos según DeVellis (en García, 2006) o elevados según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

b) Una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista.

c) Los ítems presentan una homogeneidad, y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

En el caso de la presente investigación, el inventario fue sometido a los mismos procesos de confiabilidad y se orientó a obtener el mismo tipo de evidencias de validez; los resultados obtenidos se presentan a continuación:

a) Confiabilidad por mitades

	En la presente investigación	Reportada originalmente
Confiabilidad Alfa de Cronbach de la primera mitad	.90	.87
Confiabilidad Alfa de Cronbach de la segunda mitad	.84	.80
Confiabilidad por mitades (unequal length Spearman- Brown)	.87	.83
Confiabilidad por mitades (dimensión estresores)	.81	.82
Confiabilidad por mitades (dimensión síntomas)	.89	.88
Confiabilidad por mitades (dimensión estrategias de afrontamiento)	.61	.71

b) Confiabilidad en alfa de cronbach

	En la presente investigación	Reportada originalmente
Confiabilidad Alfa de Cronbach (general)	.92	.90
Confiabilidad Alfa de Cronbach (dimensión estresores)	.82	.85
Confiabilidad Alfa de Cronbach (dimensión síntomas)	.92	.91
Confiabilidad Alfa de Cronbach (dimensión estrategias de afrontamiento)	.66	.69

c) Análisis factorial (ver anexo. 2)

		Ítems con saturación mayor a .35	Ítems con saturación menor a .35	Ítems con saturación ambigua	Ítems ubicados en otro componente
Reportada originalmente	Estresores	8	0	0	0
En la presente investigación	Estresores	6	0	1 (ítem 1.5)	1 (ítem 1.7)
Reportada originalmente	Síntomas	13	0	2	0
En al presente investigación	Síntomas	14	0	1 (ítem 2.3)	0
Reportada originalmente	Estrategias de afrontamiento	6	0	0	0
En al presente investigación	Estrategias de afrontamiento	5	1 (ítem 3.1.)	0	0

d) Análisis de consistencia interna (ver anexo 3)

		Número de correlaciones significativas con el inventario	Número de correlaciones no significativas con el inventario	Número de correlaciones significativas con la dimensión respectiva	Número de correlaciones no significativas con la dimensión respectiva
Reportada originalmente	Estresores	8	0	8	0
En al presente investigación	Estresores	8	0	8	0
Reportada originalmente	Síntomas	13	0	13	0
En al presente investigación	Síntomas	13	0	13	0
Reportada originalmente	Estrategias de afrontamiento	5	1	5	1
En al presente investigación	Estrategias de afrontamiento	3	3 (ítems 3.1, 3.2 y 3.3)	6	0

e) Análisis de grupos contrastados (ver anexo 4)

		Número de ítems con un nivel de significación menor a .05	Número de ítems con un nivel de significación mayor a .05
Reportada originalmente	Estresores	8	0
En al presente investigación	Estresores	7	1 (ítem 1.3)
Reportada originalmente	Síntomas	13	0
En al presente investigación	Síntomas	13	0
Reportada originalmente	Estrategias de afrontamiento	4	2
En al presente investigación	Estrategias de afrontamiento	3	3 (ítems 3.1, 3.2 y 3.3)

En síntesis, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

a) Una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .92. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos según DeVellis (en García, 2006) o elevados según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

b) Una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista.

c) Los ítems presentan una homogeneidad, y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

d) La dimensión estrategias de afrontamiento reporta niveles de confiabilidad bajos y en el análisis de consistencia interna y de grupos contrastados tres de sus ítems presenta problemas, por lo que se hace necesario vigilar su comportamiento en posteriores investigaciones para determinar su continuidad o no en el inventario y por consiguiente reformular esta parte del instrumento.

Sujetos de la investigación

La región Laguna está constituida por 20 municipios, 14 del estado de Durango y seis del estado de Coahuila. Por el estado de Durango se encuentran los municipios de Lerdo, Gómez Palacio, Tlahualilo, San Pedro del Gallo, San Luís del Cordero, Rodeo, Mapimí, Nazas, Cuencamé, Santa Clara, Simón Bolívar, Indé, Hidalgo y San Juan de Guadalupe, mientras que por el estado de Coahuila se encuentran los municipios de Matamoros, Francisco I. Madero, Parras de la Fuente, San Pedro de las Colonias, Viesca y Torreón.

De estos municipios destacan tres por su desarrollo e industrialización; Lerdo y Gómez Palacio por el Estado de Durango y Torreón por el estado de Coahuila; estos tres municipios están conurbados y representan el polo de desarrollo económico, social y cultural de la región.

En el municipio de Lerdo se encuentra el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal (IESEN); en el municipio de Gómez Palacio se encuentra la Unidad Extensiva de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD); y en el municipio de Torreón se encuentra la Unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estas son las tres instituciones de educación pública que ofertan estudios de maestría en la región: dos maestrías en el IESEN, una en la UPD y una en la UPN.

La aplicación del Inventario SISCO del Estrés Académico, realizada en estas instituciones durante el mes de enero del 2007, permitió recuperar 70 cuestionarios. La distribución de los alumnos encuestados según la institución donde cursan sus estudios de maestría es la siguiente: 42 alumnos cursan su maestría en el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal (IESEN) de la ciudad de Lerdo del estado de Durango, 17 alumnos cursan su maestría en la Unidad Extensiva de Gómez Palacio, Durango, de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) y 11 alumnos cursan su maestría en la Unidad Torreón del estado de Coahuila, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

RESULTADOS

La presentación y el análisis descriptivo e inferencial de los resultados se realiza en tres niveles: a) variables empíricas, indicadores o ítems (de aquí en adelante indicadores empíricos del estrés académico), b) variables intermedias, dimensiones o componentes (de aquí en adelante dimensiones del estrés académico) y c) variable teórica (de aquí en adelante estrés académico).

Los resultados son expresados en porcentaje para facilitar su interpretación: De manera particular en la interpretación de los resultados se utilizan dos baremos: uno de intensidad para la pregunta número dos y otro de frecuencia para el resto de las preguntas. Los rangos y valores que se les asignan se pueden observar en las siguientes tablas:

Baremo Intensidad

Rango	Categoría
0 a 20	Bajo
21 a 40	Medianamente bajo
41 a 60	Medio
61 a 80	Medianamente alto
81 a 100	Alto

Baremo Frecuencia

Rango	Categoría
0 a 20	Nunca
21 a 40	Rara vez
41 a 60	Algunas veces
61 a 80	Casi siempre
81 a 100	Siempre

En el caso del análisis inferencial se realizó un análisis de diferencias de grupos con las variable institución donde cursa su maestría; el análisis se realizó a través del estadístico ANOVA de un solo factor, cuando fue necesario se utilizó la prueba de seguimiento Scheffe para identificar entre que grupos se presentaba en particular la diferencia.

Todo el análisis fue realizado con el Programa SPSS versión 12. La regla de decisión para aceptar que la variable institución donde cursa su maestría si establece una diferencia significativa en el estrés académico de los alumnos fue $p < .05$

Análisis descriptivo

a) Estresores

Los resultados obtenidos en los indicadores empíricos del estrés académico ubicados en la dimensión estresores son los siguientes:

Items	%
La competencia con los compañeros del grupo	50
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	78
La personalidad y el carácter del profesor	58
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	74
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	72
No entender los temas que se abordan en la clase	60
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	54
Tiempo limitado para hacer el trabajo	72

La media general de la dimensión estresores es de 64% lo cual indica que casi siempre los alumnos de maestría valoran las demandas del entorno como estresores.

Las demandas del entorno que casi siempre son valoradas como estresores son:

Sobrecarga de tareas y trabajos escolares (78%), Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) (74%), El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) (72%) y el Tiempo limitado para hacer el trabajo (72%).

b) Síntomas

Los resultados obtenidos en los indicadores empíricos del estrés académico ubicados en la dimensión síntomas son los siguientes:

Items	%
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	50
Fatiga crónica (cansancio permanente)	54
Dolores de cabeza o migrañas	50
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	38
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	40
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	52
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	58
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	46
Ansiedad, angustia o desesperación.	54
Problemas de concentración	58
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	42
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	42
Aislamiento de los demás	38
Desgano para realizar las labores escolares	46
Aumento o reducción del consumo de alimentos	42

La media general de la dimensión síntomas es de 47% lo cual indica que los síntomas del estrés académico se presentan solo algunas veces en los alumnos de maestría. Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos de maestría son los siguientes: Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas) (50%), Fatiga crónica (cansancio permanente) (54%), Dolores de cabeza o migrañas (50%), Somnolencia o mayor necesidad de dormir (52%), Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) (58%), Ansiedad, angustia o desesperación (54%) y Problemas de concentración (58%).

c) Estrategias de afrontamiento

Los resultados obtenidos en los indicadores empíricos del estrés académico ubicados en la dimensión estrategias de afrontamiento son los siguientes

Items	%
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	68
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	64
Elogios a sí mismo	56
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	40
Búsqueda de información sobre la situación	60
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	60

La media general de la dimensión estrategias de afrontamiento es de 58% lo cual indica que las estrategias de afrontamiento del estrés académico son utilizadas solo algunas veces en los alumnos de maestría. Las estrategias de afrontamiento que se utilizan con mayor frecuencia entre los alumnos de maestría son las siguientes: Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros) (68%), Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas (64%), Búsqueda de información sobre la situación (60%) y Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa) (60%).

d) El estrés académico

Los resultados obtenidos en los tres aspectos a investigar del estrés académico son los siguientes:

Aspecto	Porcentaje
Presencia del estrés académico	98.6%
Intensidad del estrés académico	68%
Frecuencia del estrés académico	54%

El 98.6% de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna reportan haber presentado estrés académico; este estrés académico se da solo algunas veces (54%), pero con una intensidad medianamente alta (68%).

Análisis inferencial

Como se mencionó anteriormente el análisis inferencia se realiza en tres niveles: indicadores empíricos del estrés académico, dimensiones del estrés académico y el estrés académico como variable teórica.

a) Indicadores empíricos del estrés académico.

Los resultados obtenidos en el análisis inferencial realizado entre la variable institución donde cursa la maestría e indicadores empíricos del estrés académico son los siguientes:

Items	Sig.
Dimensión Estresores	
La competencia con los compañeros del grupo	.458
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	.383
La personalidad y el carácter del profesor	.100
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	.194
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.432
No entender los temas que se abordan en la clase	.843
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	.538
Tiempo limitado para hacer el trabajo	.901
Dimensión Síntomas	
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.214
Fatiga crónica (cansancio permanente)	.731
Dolores de cabeza o migrañas	.479
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.264
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.065
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.023
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	.232
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.084
Ansiedad, angustia o desesperación.	.031
Problemas de concentración	.408
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.313
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.892
Aislamiento de los demás	.670
Desgano para realizar las labores escolares	.125
Aumento o reducción del consumo de alimentos	.048
Dimensión Estrategias de Afrontamiento	
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	.654
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	.783
Elogios a sí mismo	.421
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	.162
Búsqueda de información sobre la situación	.525
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	.409

Como se puede observar, solamente en tres indicadores empíricos del estrés académico la variable institución donde cursa la maestría marca diferencias significativas. Los tres indicadores corresponden a la dimensión síntomas y con base en ellos se puede afirmar que los alumnos que cursan su maestría en el IESEN presentan con menor frecuencia los síntomas: Somnolencia o mayor necesidad de dormir, Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) y Aumento o reducción del consumo de

alimentos, mientras que los alumnos de la UPD son los lo que los presentan con mayor frecuencia.

b) Dimensiones del estrés académico.

Los resultados obtenidos en el análisis inferencial realizado entre la variable institución donde cursa la maestría y las dimensiones del estrés académico son los siguientes:

Dimensiones	Sig.
Estresores	.811
Síntomas	.062
Estrategias de Afrontamiento	.724

Como se puede observar en ninguna de las dimensiones del estrés académico la variable institución donde cursa su maestría marca diferencias significativas.

c) El estrés académico.

Los resultados obtenidos en el análisis inferencial realizado entre la variable institución donde cursa su maestría y la variable estrés académico son los siguientes:

Aspecto	Sig.
Nivel de intensidad	.157
Nivel de Frecuencia	.238

Como se puede observar en ninguno de los aspectos del estrés académico la variable institución donde cursa la maestría marca diferencias significativas.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se formularon dos objetivos para guiar la indagación: 1.- Establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila. 2.- Identificar el papel que juega la variable institución donde cursan su maestría en el estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila.

Con relación al primer objetivo, y con base en los resultados obtenidos, es posible plantear el siguiente perfil descriptivo:

El 98.6% de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila reportan haber presentado estrés académico; este resultado coincide con los trabajos que sirven como antecedentes: a) Barraza (2003) reporta que el 100% de los alumnos que encuestó manifestó presentar estrés académico, mientras que Barraza (2007b) informa que el 95% de los alumnos de las maestrías en educación de la ciudad de Durango presentaban estrés académico. La congruencia en los tres datos reportados nos habla de una alta prevalencia del estrés académico entre los alumnos de maestría.

El estrés académico que manifiestan los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila se da solo algunas veces (54%), pero con una intensidad medianamente alta (68%). Estos resultados coinciden plenamente con los reportados por Barraza (2007b).

Los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila reportan que casi siempre valoran las demandas del entorno como

estresores. Las demandas del entorno que son valoradas como estresores con mayor frecuencia son:

- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares, en este punto se coincide con Al Nakeeb, Alcázar, Fernández, Malagón y Molina, (2002); Barraza, (2003, 2005 y 2007b); Celis, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, (2001); De la Cruz et. al., (2005); Polo et. al. (1996); Rodríguez, (2004); y Solórzano y Ramos, (2006).
- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.), en este punto se coincide con Barraza, (2005 y 2007b); Celis et. al. (2001); De Miguel y Lastenia, (2006); Polo et. al. (1996); y Wilson, (2000).
- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.), en este punto se coincide con Barraza, (2005 y 2007b); y Solórzano y Ramos, (2006); y
- El Tiempo limitado para hacer el trabajo, en este punto se coincide con Barraza, (2003 y 2007b); Celis et. al. (2001); Hayward y Stott, (1998); y Polo et. al. (1996); y Solórzano y Ramos, (2006).

Los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila reportan presentar solo algunas veces los síntomas del estrés académico: Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son los siguientes:

- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas), en este punto se coincide con Barraza, (2003, 2005 y 2007b); De la Cruz, et. al. (2005); Mauro, Cáceres dos Santos, Moreira de Oliveira y Travassos de Lima, (1999); y Rasor, Grill y Barr, (1999);
- Fatiga crónica (cansancio permanente), en este punto se coincide con Barraza, (2005 y 2007b); y García, (2001);
- Dolores de cabeza o migrañas, en este punto se coincide con Barraza, (2005); y García, (2001);

- Somnolencia o mayor necesidad de dormir, en este punto se coincide con Barraza, (2005 y 2007b);
- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo), en este punto se coincide con Barraza, (2007b); García, (2001); y Mauro et. al. (1999);
- Ansiedad, angustia o desesperación, en este punto se coincide con Arias, (1999); Barraza, (2005 y 2007b); Pellicer, Salvador y Benet, (2002); y Pérez, DeMacedo, Canelones y Castés, (2002); y
- Problemas de concentración, en este punto se coincide con Barraza (2003, 2005 y 2007b)

Los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna de los estados de Durango y Coahuila reportan utilizar solo algunas veces las estrategias de afrontamiento del estrés académico: Las estrategias de afrontamiento que se utilizan con mayor frecuencia son las siguientes:

- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros), en este punto se coincide con Barraza, (2007b).
- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, en este punto se coincide con Barraza, (2007b).
- Búsqueda de información sobre la situación, en este punto se coincide con Barraza, (2007b); y
- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa), en este punto se coincide con Barraza, (2007b); y Massone y González (2003).

Con relación al segundo objetivo, y con base en los resultados obtenidos, es posible afirmar que la variable institución donde cursan su maestría no marca diferencias significativas en la intensidad y frecuencia del estrés académico, así como

en las dimensiones constitutivas del estrés académico; en este punto se coincide con Barraza, (2003).

En el caso de los indicadores empíricos del estrés académico, solamente en tres de ellos la citada variable marca diferencias significativas. La diferencia en cuanto a la frecuencia con que se presentaban estos tres síntomas se observó básicamente entre la Unidad Extensiva de la UPD y el IESEN; este punto coincide con Barraza (2007b) quien reporta que los alumnos de las maestrías de la UPD son los que reportan un mayor nivel de estrés académico.

Este resultado tiene dos implicaciones importantes:

a) En primer lugar permite despejar la duda generada en el trabajo anterior (Barraza, 2007b) donde se cuestionaba si era el tipo de maestría que se cursaba o el tipo de sostenimiento institucional de la maestría que se cursaba la que marcaba diferencias significativas en el estrés académico.

Este resultado me permite afirmar que el tipo de maestría que se cursa solamente marca diferencias significativas en el estrés académico que reportan los alumnos cuando estas maestrías corresponden a instituciones de diferente sostenimiento: público o privado. Esta conclusión permite explicar las diferencias entre el trabajo de Barraza del 2003 y el del 2007b, en el primero se abordaron dos maestrías pero de una misma institución, por lo que la variable maestría que cursan no establecía ninguna diferencia, y en el segundo caso se abordaron cinco maestrías de cuatro instituciones diferentes y la variable maestría que cursan si marcaba diferencias significativas pero esta se focalizaba entre las maestrías con sostenimiento institucional público y privado.

b) En segundo lugar este resultado permite sostener como variable moduladora el tipo de sostenimiento institucional de la maestría que se cursa con relación al estrés académico; la explicación a esta relación tendría que buscarse en la misma comunidad

académica duranguense donde existe la creencia, y para algunos la certeza, de que las maestrías en educación que ofertan las instituciones particulares son de menor calidad ya que flexibilizar, y en algunos casos minimizan, las exigencias académicas, esto es, se vuelven entornos académicos poco demandantes.

Esta postura, más allá de mi apreciación personal, puede hipotetizarse de la siguiente manera: los programas de maestría de sostenimiento institucional público constituyen entornos académicos más demandantes que los programas de maestría de sostenimiento institucional de carácter privado y por lo tanto se vuelven más susceptible de provocar estrés en sus alumnos.

A partir de estos resultados, y siguiendo con la línea de investigación ya abierta, se puede sugerir la realización de próximos estudios en otras entidades federativas para contrastar la hipótesis de que las maestrías que se cursan en instituciones de sostenimiento privado son entornos académicos poco demandantes y por consiguiente poco estresantes, a diferencia de las maestrías que se cursan en instituciones de sostenimiento público.

En este punto vale la pena recordar que el que una maestría se constituya en un entorno altamente demandante no necesariamente implica estrés académico, ya que en realidad hablamos de que es la valoración por parte del alumno lo que determina que cierta demanda se constituya en estresor, en ese sentido solamente se puede afirmar que entre más demandas presente el entorno cabe más la posibilidad de que el alumno valore algunas de ellas como estresores y viceversa, entre menos demandas presente el entorno cabe menos la posibilidad de que el alumno valore algunas de ellas como estresores

Por otra parte sería conveniente trasladar esta discusión al nivel medios superior y al nivel de licenciatura para ver si se presenta de igual manera.

REFERENCIAS

- Al Nakeeb, Z., Alcázar Palomares, J., Fernández Jiménez-Ortiz, H., Malagón Caussade, F., Molina Gil, B.(2002), *Evaluación del estado de salud mental en estudiantes universitarios*, ponencia presentada en el XV Congreso de Estudiantes de Medicina Preventiva y Salud Pública y Microbiología: Hábitos saludables en el S.XXI, disponible en <http://www.uam.es/departamentos/medicina/preventiva/especifica/congresoXV-29.html> (recuperado 15/08/06)
- Amigo Vázquez Isaac (2000), *El precio biológico de la civilización*, Madrid, España, Celeste Ediciones S.A.
- Arias Duque Rodrigo (1999), *Variables psicosociales relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Santo Tomás-Colombia*, Base de datos de Tesis Doctorales, disponible en URL: <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/>
- Babbie Earl (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, International Thomson Editores
- Barraza Macías Arturo (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 Macías Arturo (2005), *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*, Hermosillo, Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Barraza Macías Arturo (2006), *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*, en la Revista Electrónica de Psicología Iztacala, Vol. 9. No. 3, pp. 110-129
- Barraza Macías Arturo (2007a), *Estrés académico: un estado de la cuestión*, disponible en la Biblioteca Virtual de psicología científica.com
- Barraza Macías Arturo (2007b), *El estrés académico en los alumnos de los postgrados en educación*, Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español, Durango, México.
- Barraza Macías Arturo (2007c), *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico*, disponible en la Biblioteca Virtual de psicología científica.com
- Bernal César Augusto (2000), *Metodología de la investigación para la administración y la economía*, Bogotá, Colombia, Prentice Hall.
- Bertalanfy Ludwig Von (1991), *Teoría general de Sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Celis Juan. Bustamante Marco, Cabrera Dino, Cabrera Magno. Alarcón Walter y Monge Eduardo (2001), *Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año*, en la Revista Anales de la Facultad de Medicina, Vol. 62, No. 1, pp. 25-30
- Cohen S. y Lazarus R. S. (1979) "Coping with the stresses of illness", en Stone G. C., Cohen S. y Adler N. E. (Eds), *Health Psychology: a handbook* San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper Cary y Straw Alison (2002), *Cómo controlar eficazmente el estrés*. En una semana, Barcelona, España, Gestión 2000.com

Cruz Marín Carlos y Luís Vargas Fernández (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México, Alfa Omega.

De la Cruz Casimiro Enrique, Fuentes Méndez Cecilia, Tapias Macías Alfredo, Escalante Valenzuela Jesús J., Gil Gómez Jesús A., Mayoral Beltrán Lorenzo A., Samper Torres Rodrigo I. y Monge Romero Ricardo L. (2005), *Características del estrés académico de los alumnos de la escuela de medicina de la Universidad Xochicalco, campus Tijuana*, ponencia presentada en el Foro de Investigación, campus Tijuana. de la Universidad Autónoma de Baja California

De Miguel Negro Adelia y Lastenia Hernández Zamora (2006), *Afrontamiento y personalidad en estudiantes universitarios*, disponible en <http://webpages.ull.es/users/admiguel/mejico.pdf>

Frydenberg E. (1997), *Adolescent coping: Theoretical and research perspective*, Londres, Gran Bretaña, Routledge

García Vargas Yanet (2001), *Estrés en el estudiante de odontología*, ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA, disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/29RCD071a.htm> (recuperado el 29/03/05)

García Cadena Cirilo H. (2006), “La medición en las ciencias sociales y en la psicología”, en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de René Landero Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.), México, Trillas.

Hayward Abbe y Stott Clare (1998), *Student stress in an FE College: An empirical study*, en la base de datos ERIC.

Hogan Thomas P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.

- Holroyd K.A. y Lazarus R.S. (1982). "Stress, coping and somatic adaptation", en L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect*,. New York, USA, Free Press.
- Karasek Robert (1979), *Job demands, job decision latitude and mental strain implications for job redesign*. En Administrative Science Quarterly, No. 24, pp. 285-306.
- Karasek Robert (2001), *El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos*, en Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo, Vol. 2, No. 34, pp. 6-15.
- Kyriacou Chris (2003), *Antiestrés para profesores*, Barcelona, España, Octaedro
- Lazarus, R. S., y S. Folkman (1986), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España, Martínez Roca.
- Lazarus, Richard S. (2000), *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*, Bilbao, España, Biblioteca de Psicología - Editorial Desclée De Brouwer.
- Magee Bryan (1994), *Popper*, México, Colofón.
- Massone Alicia y González Gloria (2003), *Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación General Básica*, en la Revista Iberoamericana de Educación.
- Mauro Maria Yvone Chavez, Cáceres dos Santos Cristiana, Moreira de Oliveira Marcia y Travassos de Lima Paula (1999), *El stress y la práctica de enfermería: ¿cuándo parar y reflexionar? Una experiencia con estudiantes de enfermería*,

disponible en <http://www.prevencionintegral.com/>

[Articulos@Datos/Paper_121.htm](#) (recuperado el 26/03/2005)

Namakforoosh Mohammad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa

Pellicer Olga; Salvador Alicia y Benet Isabel A. (2002), *Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes*, en la Revista Psicothema Vo. 14, No. 2, pp. 317-322

Pérez Ransanz Ana Rosa (1999), *Kuhn y el cambio científico*, México, Fondo de Cultura Económica

Pérez Tamayo Ruy (2000), *¿Existe el método científico?*, México, Fondo de Cultura Económica.

Pérez, A.; De Macedo, M.; Canelones, P. y Castès M., (2002), *Niveles de inmunoglobulina "A" secretora en condición de estrés académico en estudiantes de medicina*, en la Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol. 5, No. 10

Polo Antonia, Hernández José Manuel y Pozo Carmen (1996), *Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*, en la Revista Ansiedad y Estrés, Vol 2, No.2/3, pp.159-172

Rasor Richard A., Grill Cathleen, Barr James E. (1999), *Life's stress events that American River College Students*, en la base de datos ERIC

Rodríguez Mansilla Darío (2001), *Gestión organizacional*, México, Plaza y Valdes y Universidad Iberoamericana.

Rodríguez Paz Yusdelis (2004), *El estrés en estudiantes de medicina de la facultad de ciencias médicas No.2, Santiago de Cuba*, ponencia presentada en el XVII Forum Nacional de Ciencias Médicas

- Rossi Roberto (2001), *Para superar el estrés*, Barcelona, España, Editorial De Cecchi.
- Sardiña García Diana (2004), *El estrés en el trabajo: el modelo de Kasarek*, en la Revista Hojas Informativas de los Psicólogos de las Palmas, Época II, No. 67.
- Shturman Sirota Silvia (2005), *El poder del estrés*, México, EDAMEX
- Solís Manrique Carmen y Vidal Miranda Anthony (2006), *Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes*, en Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan, Vol. 7, No. 1, pp. 33-39.
- Solorzano Aparicio Mary Luz y Ramos Flores Nitzy (2006), *Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E. A. P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006)*, en la Revista de Ciencias de la Salud, Vol. 1, No. 1, pp. 34-38.
- Theorell T. y Karasek R. (1996), *Currents issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research*, en Journal of Occupational Health Psychology, Vol. 1, No. 1, pp. 9-26
- Tomo Editorial (2000), *Cómo entender y aliviar el estrés*, México, Autor.
- Trianes Ma. Victoria (2002), *Niños con estrés*, México, Alfa Omega-Narcea.
- Vogel W.H. (1985), *Coping, stress, stressors and health consequences*, en Neuropsychobiology, No. 13, pp. 129-135.
- Wilson Vicki A. (2000), *Stress and stress relief in the educational research classroom*, en la base de datos ERIC
- Williams Stephen y Cooper Lesley (2004), *Manejo del estrés en el trabajo*, México, El Manual Moderno.

ANEXO UNO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

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)					

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

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)					

ANEXO DOS

En el análisis factorial se empleó el método de Componentes Principales con rotación Varimax. Antes de realizar el análisis factorial se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .607. A continuación se presenta la matriz de componentes rotados.

	Síntomas	Estresores	Estrategias de Afrontamiento
	1	2	3
1.1.- La competencia con los compañeros del grupo		.656	
1.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares		.505	
1.3.- La personalidad y el carácter del profesor		.820	
1.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)		.588	
1.5.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.578	.537	
1.6.- No entender los temas que se abordan en la clase		.693	
1.7.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)		.634	
1.8.- Tiempo limitado para hacer el trabajo	.560		
2.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.639		
2.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)	.626		
2.3.- Dolores de cabeza o migrañas	.400		.511
2.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.624		
2.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.813		
2.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.575		
2.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	.786		
2.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.880		
2.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.	.838		
2.10.- Problemas de concentración	.788		
2.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.893		
2.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.663		
2.13.- Aislamiento de los demás	.721		
2.14.- Desgano para realizar las labores escolares	.877		
2.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos	.627		
3.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)			
3.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas			.661
3.3.- Elogios a sí mismo			.677
3.4.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)			.616
3.5.- Búsqueda de información sobre la situación			.510
3.6.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)			.708

ANEXO TRES

Para obtener este tipo de evidencia se aplicó el estadístico r de pearson para correlacionar el puntaje global, y el de cada una de las dimensiones, proporcionado por el instrumento, con el puntaje específico obtenido en cada ítem. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

		Estrés Académico	Estresores	Síntomas	Estrategias de Afrontamiento
Estresores	r	.797		.615	.351
	sig.	.000		.000	.003
Síntomas	r	.934	.615		.375
	sig.	.000	.000		.001
Estrategias de Afrontamiento	r	.592	.351	.375	
	sig.	.000	.003	.001	
1.1.- La competencia con los compañeros del grupo	r	.341	.658		
	sig.	.004	.000		
1.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	r	.597	.619		
	sig.	.000	.000		
1.3.- La personalidad y el carácter del profesor	r	.265	.593		
	sig.	.028	.000		
1.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	r	.470	.714		
	sig.	.000	.000		
1.5.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	r	.590	.685		
	sig.	.000	.000		
1.6.- No entender los temas que se abordan en la clase	r	.543	.787		
	sig.	.000	.000		
1.7.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	r	.564	.744		
	sig.	.000	.000		
1.8.- Tiempo limitado para hacer el trabajo	r	.587	.557		
	sig.	.000	.000		
2.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	r	.729		.651	
	sig.	.000		.000	
2.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)	r	.769		.765	
	sig.	.000		.000	
2.3.- Dolores de cabeza o migrañas	r	.592		.596	
	sig.	.000		.000	
2.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	r	.612		.666	
	sig.	.000		.000	
2.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	r	.580		.725	
	sig.	.000		.000	
2.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir	r	.554		.625	
	sig.	.000		.000	
2.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	r	.698		.762	
	sig.	.000		.000	

	sig.	.000		.000	
2.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	r	.727		.796	
	sig.	.000		.000	
2.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.	r	.709		.778	
	sig.	.000		.000	
2.10.- Problemas de concentración	r	.672		.699	
	sig.	.000		.000	
2.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	r	.700		.758	
	sig.	.000		.000	
2.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	r	.520		.518	
	sig.	.000		.000	
2.13.- Aislamiento de los demás	r	.532		.578	
	sig.	.000		.000	
2.14.- Desgano para realizar las labores escolares	r	.523		.609	
	sig.	.000		.000	
2.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos	r	.734		.758	
	sig.	.000		.000	
3.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	r	.182			.384
	sig.	.137			.001
3.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	r	.058			.628
	sig.	.637			.000
3.3.- Elogios a sí mismo	r	.134			.658
	Sig.	.283			.000
3.4.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	r	.422			.566
	sig.	.000			.000
3.5.- Búsqueda de información sobre la situación	r	.413			.613
	sig.	.001			.000
3.6.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	r	.445			.774
	sig.	.000			.000

ANEXO CUATRO

Para examinar el poder discriminativo de los ítems, como parte del análisis de grupos contrastados, se utilizó el estadístico t de students, que se basa en la diferencia de medias; en ese sentido se pretende conocer si los sujetos con mayor presencia del estrés académico (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítem en comparación con aquellos que tenían una menor presencia del estrés académico (25% inferior: primer cuartil). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	sig.
1.1.- La competencia con los compañeros del grupo	.048
1.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	.000
1.3.- La personalidad y el carácter del profesor	.130
1.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	.000
1.5.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.000
1.6.- No entender los temas que se abordan en la clase	.001
1.7.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	.000
1.8.- Tiempo limitado para hacer el trabajo	.000
2.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.000
2.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)	.000
2.3.- Dolores de cabeza o migrañas	.000
2.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.000
2.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.000
2.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.000
2.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	.000
2.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.000
2.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.	.000
2.10.- Problemas de concentración	.000
2.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.000
2.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.000
2.13.- Aislamiento de los demás	.000
2.14.- Desgano para realizar las labores escolares	.000
2.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos	.000
3.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	.108
3.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	.556
3.3.- Elogios a sí mismo	.197
3.4.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	.002
3.5.- Búsqueda de información sobre la situación	.001
3.6.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	.000