

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CUARTO
AÑO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE LA
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN

Profesora Guía: Mg. Ps. Monserrat Valdés Nieto

Seminaristas:

Liz Romina Aguayo Contreras

Camila Fernanda López Concha

Concepción, 2016

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a Dios por habernos acompañado durante nuestra carrera y permitirnos culminar esta etapa con éxito.

A nuestras familias, por la confianza y el apoyo incondicional, especialmente en la toma de decisiones que nos permite estar donde estamos, ya que hoy podemos estar más que seguras de la elección que tomamos. Por ser nuestro mejor ejemplo de vida a seguir, por los valores y educación que nos han entregado a lo largo de la vida.

A nuestras amistades, por el apoyo mutuo en los buenos y malos momentos, con quienes vivimos tantas experiencias dentro y fuera de la universidad. A nuestras amistades de la vida, por entender nuestras ausencias y alentarnos en nuestros proyectos.

A nuestra profesora guía, por acceder desde el primer momento a guiarnos en este proceso, por el apoyo y orientación, por confiar en nuestra capacidad más que nosotras mismas, especialmente agradecemos el esfuerzo entregado en esta última etapa.

Liz y Camila

RESUMEN

Los estudiantes universitarios se ven inmersos en un contexto que exige conductas y habilidades que son un desafío para estos mismos. Estas demandas académicas provocan una tensión excesiva conocida como Estrés Académico. Diversos estudios afirman que los universitarios presentan altos niveles de Estrés Académico, debido a la falta de control en situaciones adversas y a la gran cantidad de responsabilidades académicas, lo que también se ve relacionado con otros factores externos al ámbito educativo.

Objetivo: Evaluar el comportamiento del Estrés Académico en estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción y la relación de éste con su percepción de control del tiempo académico, trabajo remunerado y/o actividad extracurricular no remunerada.

Materiales y método: Estudio cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional y corte transversal, con una muestra de 43 estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción; curso con un promedio de edad de 22,7 años, constituido en un 97,7% por mujeres. Se empleó una Ficha de Antecedentes para la recolección de información personal y el Inventario SISCO del Estrés Académico.

Resultados: El 97,7% de los estudiantes presenta estrés académico, porcentaje que en promedio alcanza un nivel de estrés medio. Los estresores más frecuentes son el tiempo limitado y evaluaciones. La reacción más frecuente manifestada a nivel físico es la somnolencia; a nivel psicológico son los problemas de concentración y a nivel comportamental, es la variación en el consumo de alimentos. Finalmente, la estrategia de afrontamiento más empleada es la ventilación y confidencias.

Conclusiones: Los distintos aspectos del Estrés Académico se relacionan con la Percepción de control del tiempo académico, pues se observan diferencias en el nivel, los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento de estudiantes que perciben controlar su tiempo de estudio con aquellos que no. En cuanto al trabajo remunerado y las actividades extracurriculares, no se encontró relación con el fenómeno estudiado.

ABREVIATURAS

| | |
|--------|------------------------------------------------|
| AENR: | Actividad Extracurricular no remunerada |
| CTA: | Control del Tiempo Académico |
| EA: | Estrés Académico |
| ED: | Educación Diferencial |
| FAP: | Ficha de Antecedentes Personales |
| GT: | Gestión del Tiempo Académico |
| INJUV: | Instituto Nacional de la Juventud |
| RAE: | Real Academia Española |
| SPSS: | Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales |
| TGS: | Teoría General de Sistemas |
| TR: | Trabajo Remunerado |
| UdeC: | Universidad de Concepción |

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO I – PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 17 |
| Justificación | 17 |
| Pregunta de Investigación | 21 |
| Objetivo General..... | 21 |
| Objetivos Específicos | 21 |
| Hipótesis | 22 |
| CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO | 24 |
| PRIMERA PARTE – PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ACTUAL..... | 24 |
| 1. Demandas académicas en la Educación Superior | 27 |
| 2. Nuevas exigencias al estudiante universitario | 28 |
| SEGUNDA PARTE – ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS | 32 |
| 1. Estrés..... | 32 |
| 2. Estrés Académico | 33 |
| 2.1 Modelos teóricos para el estudio del Estrés Académico..... | 35 |
| 2.1.1 Modelo Sistémico Cognoscitivista | 36 |
| 2.1.2 Modelo Psicosocial y Organizacional..... | 43 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.3 Modelo de base Psicopedagógica en Contextos Universitarios..... | 47 |
| 2.2. Categorías de análisis del Estrés Académico..... | 47 |
| 2.2.1. Niveles de Estrés Académico en estudiantes universitarios | 48 |
| 2.2.2. Estímulos y situaciones que producen Estrés Académico en estudiantes universitarios..... | 49 |
| 2.2.3. Tipos de manifestaciones del Estrés Académico en estudiantes universitarios.. | 51 |
| 2.2.4. Afrontamiento del Estrés | 54 |
| 2.3. Estrés Académico manifestado en estudiantes universitarios..... | 56 |
| TERCERA PARTE – VARIABLES QUE SE RELACIONAN CON EL ESTRÉS ACADÉMICO | 64 |
| 1. Percepción de Control del Tiempo Académico | 64 |
| 2. Estudiantes que trabajan | 71 |
| 3. Estudiantes que realizan Actividad Extracurricular no remunerada..... | 73 |
| CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO..... | 75 |
| 1. Tipo y diseño de Investigación | 75 |
| 2. Población y Muestra | 75 |
| 3. Conceptualización y Operacionalización de las variables | 76 |
| 4. Instrumentos..... | 78 |
| 5. Procedimiento de recolección de datos..... | 80 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6. Procedimiento de análisis de datos | 81 |
| CAPÍTULO IV - RESULTADOS | 82 |
| 1. Resultados descriptivos de Ficha de Antecedentes Personales | 82 |
| 2. Resultados descriptivos de Inventario SISCO | 86 |
| 3. Análisis de diferencias entre grupos según variables independientes | 115 |
| CAPÍTULO V – DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 146 |
| 1. Conclusiones | 146 |
| 2. Discusión | 150 |
| 3. Implicaciones de la investigación | 153 |
| 4. Limitaciones de la investigación..... | 154 |
| 5. Recomendaciones | 154 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 156 |
| ANEXO A – INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN | 167 |
| DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO..... | 168 |
| FICHA DE ANTECEDENTES PERSONALES..... | 169 |
| INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO | 170 |
| ANEXO B – TABLAS DESCRIPTIVAS | 174 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1 Caracterización de la muestra respecto a la Ficha de Antecedentes Personales..... | 83 |
| Tabla 2 Distribución de las variables de CTA y trabajo remunerado..... | 84 |
| Tabla 3 Distribución de las variables de CTA y AENR..... | 85 |
| Tabla 4 Distribución de las variables de trabajo remunerado y AENR..... | 85 |
| Tabla 5 Frecuencia y porcentaje respecto a la presencia de preocupación o nerviosismo ... | 86 |
| Tabla 6 Media de la muestra por categoría de análisis | 87 |
| Tabla 7 Media y moda respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo” | 87 |
| Tabla 8 Frecuencia y porcentaje respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo” . | 88 |
| Tabla 9 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al “nivel de preocupación o nerviosismo” | 88 |
| Tabla 10 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al “nivel de preocupación o nerviosismo” | 89 |
| Tabla 11 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al “nivel de preocupación o nerviosismo” | 90 |
| Tabla 12 Media y moda de la muestra respecto a la categoría Estresores..... | 91 |
| Tabla 13 Frecuencias de respuesta respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores | 92 |
| Tabla 14 Frecuencias de respuesta respecto a “las evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores..... | 92 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 15 Frecuencias de respuesta respecto al ítem “competencia con los compañeros de grupo” de la categoría de Estresores | 93 |
| Tabla 16 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al “tiempo limitado para hacer el trabajo de la categoría de Estresores” | 94 |
| Tabla 17 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto a “las evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores | 94 |
| Tabla 18 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores | 95 |
| Tabla 19 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores | 95 |
| Tabla 20 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores | 96 |
| Tabla 21 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores..... | 96 |
| Tabla 22 Media y moda de la muestra de la categoría Reacciones físicas | 97 |
| Tabla 23 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría de Reacciones físicas | 97 |
| Tabla 24 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas | 98 |
| Tabla 25 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.” de la categoría de Reacciones físicas | 99 |
| Tabla 26 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de Reacciones físicas..... | 99 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 27 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “fatiga crónica” de Reacciones físicas..... | 100 |
| Tabla 28 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas | 100 |
| Tabla 29 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas | 101 |
| Tabla 30 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas | 101 |
| Tabla 31 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto a la “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas | 102 |
| Tabla 32 Media y moda de la muestra de la categoría Reacciones psicológicas..... | 102 |
| Tabla 33 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas..... | 103 |
| Tabla 34 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas..... | 103 |
| Tabla 35 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” de la categoría Reacciones psicológicas..... | 104 |
| Tabla 36 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “problemas de concentración” | 104 |
| Tabla 37 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “inquietud” | 105 |
| Tabla 38 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas..... | 105 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 39 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto a la “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas..... | 106 |
| Tabla 40 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas..... | 106 |
| Tabla 41 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto a ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas | 107 |
| Tabla 42 Media y moda de la muestra respecto a la categoría Reacciones comportamentales | 107 |
| Tabla 43 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría de Reacciones comportamentales | 108 |
| Tabla 44 Frecuencia de repuesta respecto al ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” de la categoría Reacciones comportamentales..... | 108 |
| Tabla 45 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales | 109 |
| Tabla 46 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales | 109 |
| Tabla 47 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales | 110 |
| Tabla 48 Media y moda de la muestra respecto a la categoría Estrategias de Afrontamiento | 110 |

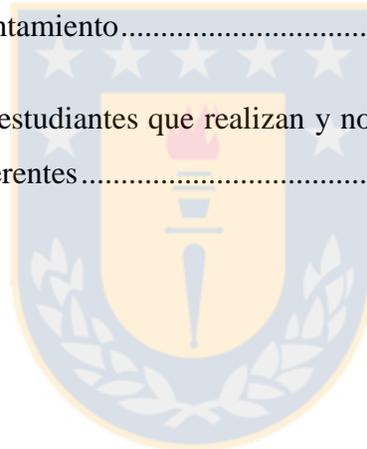
| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 49 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento..... | 111 |
| Tabla 50 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento..... | 111 |
| Tabla 51 Frecuencia de respuesta respecto al ítem “religiosidad” de la categoría Estrategias de afrontamiento | 112 |
| Tabla 52 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto a la “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento | 112 |
| Tabla 53 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto a la “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento | 113 |
| Tabla 54 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto a la “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento..... | 113 |
| Tabla 55 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto a la “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento..... | 114 |
| Tabla 56 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto a la “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento..... | 114 |
| Tabla 57 Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto a la “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento..... | 115 |
| Tabla 58 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las categorías SISCO | 116 |
| Tabla 59 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada categoría SISCO | 117 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 60 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de Welch para cada categoría SISCO | 118 |
| Tabla 61 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de los estresores | 118 |
| Tabla 62 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada estresor..... | 119 |
| Tabla 63 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las reacciones físicas | 120 |
| Tabla 64 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada reacción física | 120 |
| Tabla 65 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las reacciones psicológicas | 121 |
| Tabla 66 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada reacción psicológica | 122 |
| Tabla 67 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las reacciones comportamentales..... | 122 |
| Tabla 68 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada reacción comportamental..... | 123 |
| Tabla 69 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las estrategias de afrontamiento | 124 |
| Tabla 70 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada estrategia de afrontamiento..... | 125 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 71 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de Welch para cada ítem con varianzas diferentes | 126 |
| Tabla 72 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las categorías SISCO..... | 126 |
| Tabla 73 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada categoría SISCO | 127 |
| Tabla 74 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de Welch para cada categoría SISCO | 128 |
| Tabla 75 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de los estresores | 128 |
| Tabla 76 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada estresor..... | 129 |
| Tabla 77 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las reacciones físicas | 130 |
| Tabla 78 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada reacción física..... | 130 |
| Tabla 79 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las reacciones psicológicas..... | 131 |
| Tabla 80 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada reacción psicológica | 132 |
| Tabla 81 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las reacciones comportamentales | 132 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 82 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada reacción comportamental..... | 133 |
| Tabla 83 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las estrategias de afrontamiento | 133 |
| Tabla 84 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada estrategia de afrontamiento..... | 134 |
| Tabla 85 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de Welch para ítems con varianzas diferentes | 135 |
| Tabla 86 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las categorías SISCO | 136 |
| Tabla 87 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR para cada categoría SISCO | 137 |
| Tabla 88 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de los estresores | 138 |
| Tabla 89 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada estresor..... | 139 |
| Tabla 90 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las reacciones físicas..... | 140 |
| Tabla 91 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada reacción física..... | 140 |
| Tabla 92 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las reacciones psicológicas | 141 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 93 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada reacción psicológica | 142 |
| Tabla 94 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las reacciones comportamentales..... | 142 |
| Tabla 95 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada reacción comportamental..... | 143 |
| Tabla 96 Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las estretegias de afrontamiento..... | 144 |
| Tabla 97 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada estrategia de afrontamiento..... | 144 |
| Tabla 98 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de Welch para ítem con varianzas diferentes..... | 145 |



ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico (Fuente: Barraza, 2006). | 40 |
| Figura 2: Variables explicativas del estrés académico de acuerdo al Modelo Psicosocial y Organizacional (Fuente: Muñoz, 2004 en Franco, 2015). | 46 |
| Figura 3: Modelo del proceso de la Gestión del Tiempo traducido al español (Fuente: Macan, 1994) | 66 |



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Justificación

Es sabido que el ingreso a la universidad trae consigo una serie de cambios importantes en la vida cotidiana de los estudiantes, provocando que su salud mental se vea afectada por distintos factores, como el aumento en las exigencias académicas, cambio en el ritmo de estudio, intensidad horaria, situaciones de fracaso o éxito, presiones de grupo y competitividad, requerimientos de los docentes, entre otros (Gutiérrez et al., 2010).

Si bien es cierto que el estrés académico (EA) está siendo objeto de gran cantidad de investigaciones en la actualidad, la revisión de la literatura indica que la mayoría de éstas se realizan en el área de la salud. No obstante, existe un estudio realizado por Mazo, Londoño y Gutiérrez (2013) donde se determina que las carreras más susceptibles al estrés son aquellas relacionadas al área de la salud, así como también aquellas vinculadas a la educación; ello podría explicarse por el hecho de que la labor de las carreras pedagógicas se centra en los “reconocimientos de estrategias para la aproximación educativa en los diferentes niveles de la educación” (p. 129), es decir, además de estar inmersos en un ambiente académico, encuentran un ambiente similar a éste en sus prácticas profesionales. Polaino-Lorente (1985 en Franco, Mañas y Justo, 2009) afirma que lo mismo sucede a nivel profesional, ya que si bien el malestar psicológico que afecta al profesorado en relación al estrés, depresión y ansiedad, ya se ha estudiado de forma extensa en los últimos años, resulta llamativo que la Educación Especial sea el área en la cual existan menos investigaciones, pues es especialmente ahí donde dichos problemas se observan en mayor medida, versus otras especialidades de educación. De esta forma, Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003), son enfáticos en mencionar que la docencia obliga muchas veces a realizar simultáneamente actividades de diversa índole, como el mantenimiento de la escuela, planificación de actividades, elaboración de material didáctico, mantener relaciones regulares y/o permanentes con apoderados, autoridades, colegas y estudiantes, lo que implica mucho

esfuerzo y una importante carga psicológica; sumado a lo anterior, el profesor se desempeña laboralmente con una libertad limitada para encontrar soluciones a los problemas que se le presentan en su ejercicio. Igualmente es necesario exponer la función docente en Educación Especial, pues tiene una función determinante en proveer una enseñanza de calidad a sus estudiantes, que los forme como ciudadanos; es una profesión que precisa de entrega, idealismo y servicio, por lo que son condiciones en las que es común desarrollar ciertos grados de estrés. Para cerrar su idea, los autores afirman que una educación de calidad tiene relación con las posibilidades de desarrollo de un país, por lo que es imperante que el docente disponga de los elementos necesarios para cumplir su rol; sin embargo, Hiebert y Farber (1984 en Aldrete et al., 2003) exponen evidencias encontradas sobre la docencia, considerándola como una profesión con altos niveles de estrés, lo que de acuerdo a Smith (2001 citado en Moriana y Herruzo, 2004), estos índices de estrés predicen problemas de salud física y mental.

Diferentes estudios afirman que el EA está presente en gran parte del estudiantado universitario, al menos en algún momento de su paso por la institución educativa, aquejando en mayor medida al sexo femenino (Rosa, 1997 en Castrillón, Sarsosa, Moreno y Moreno, 2015). También es posible exponer que el EA va aumentando a medida que los estudiantes progresan en sus respectivas carreras, donde se determina que algunos de los estresores más frecuentes son la carga académica y las evaluaciones, que los niveles de estrés académico aumentan en los períodos que anteceden a los certámenes y que el estudiantado universitario relaciona el éxito académico con la cantidad de horas de estudio (Supe, 1998, Aktekin et al., 2001, Saipanish, 2003 en Castrillón et al., 2015; Berrío y Mazo, 2011; García-Ros, Pérez-González, Talaya y Martínez, 2008).

Dada la relación anteriormente mencionada que perciben los estudiantes entre la cantidad de horas de estudio y el éxito académico, es importante cuestionarse cómo utilizan el tiempo. En esta línea, Misra y McKean (2000) concluyen que el EA se ve amortiguado por la gestión del tiempo académico (GT), pues existe una relación significativa entre ambos fenómenos, determinando a la GT como un predictor del EA. Reforzando esta idea, Cladellas y Badía (2010) realizan un estudio en el cual evidencian que la capacidad de gestionar el

tiempo influye directamente en la satisfacción personal, la salud mental y el estrés; por consiguiente, al tener menor gestión del tiempo, existe una menor satisfacción personal, un empeoramiento en la salud y mayores síntomas de estrés, siendo reflejado en todos los aspectos de la vida, incluyendo el académico. Tal como lo menciona García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad (2012), casi el “90% de los individuos informan de niveles elevados de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas y ante la gestión del tiempo” (p. 146), enfatizando en este último, pues afirma que una debida intervención en ello reduciría el estrés y mejoraría la autoeficacia. De acuerdo a lo expuesto por Polo, Hernández y Pozo (1996 citado en Natividad, 2014) las situaciones que generan mayor estrés académico no se relacionan directamente con las evaluaciones, sino que con la relación existente entre la carga de trabajo y el tiempo disponible, es decir, “cuando los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas” (Natividad, 2014, pp. 89, 90). Macan (1994), quien proporciona un modelo de estudio para la GT, especifica que las conductas de GT no se relacionan directamente con el estrés, eficiencia y satisfacción, sino que más bien, los efectos en la satisfacción, estrés y rendimiento, son mediados por la dimensión cognitiva denominada Percepción de control sobre el tiempo; esto es, un adecuado nivel de la percepción de control del tiempo académico (CTA) permite a un sujeto realizar también apropiados comportamientos de GT y con ello, reducir los niveles de EA.

Por otro lado, datos estadísticos oficiales proporcionados por el Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2013), afirma que en Chile al menos un tercio del estudiantado de nivel superior realiza un trabajo remunerado y que el 42% de quienes trabajan pertenecen al sexo femenino. INJUV también señala que los principales efectos negativos de trabajar y estudiar simultáneamente, se relacionan con el estrés y falta de tiempo.

Paralelo a lo anterior, Pozón (2014) indica que realizar una actividad extracurricular no remunerada (AENR) contribuye a potenciar el desarrollo personal del estudiante universitario. Moriana et al. (2006), concluyen que realizar AENR significa un beneficio para el rendimiento del estudiantado, sin embargo, su estudio es realizado en educación básica y no existe gran cantidad de estudios acerca de dicha variable en el nivel superior. Por otro lado, al buscar en las actividades propiamente tal, como la realización de un deporte y

voluntariado, los estudios muestran ventajas y desventajas de estos mismos en el bienestar personal y el estrés, pero ninguno vincula la actividad con el contexto académico, por tanto no se evidencia información sobre los efectos de las AENR o su relación con el estrés académico.

Si bien existen diversos estudios que indagan sobre la correlación entre la percepción subjetiva del estrés y los indicadores de éste, González et al. (2012) indican que es una diada necesaria pero no suficiente para su estudio. Asimismo la mayoría de las investigaciones relacionan el estrés académico con diferentes variables, como género, edad, estrategias de afrontamiento, síntomas, entre otros, pero no sobre los factores relacionados con la percepción del control del tiempo académico, con el trabajo y/o con actividades extracurriculares.

De acuerdo a la información recabada, se parte del supuesto que los estudiantes de Educación Diferencial (ED) presentan EA, por lo que resulta relevante realizar una investigación que describa el comportamiento de éste mismo en estudiantes de cuarto año de la carrera de ED de la Universidad de Concepción, así como también es fundamental determinar si éste presenta relación con otras variables como la percepción CTA, si trabajan o no y/o si realizan algún tipo de AENR. Esto pues, el cuarto año de la carrera es un grupo que se encuentra en una etapa próxima a la profesión docente que, como se mencionó con anterioridad, requiere de competencias para el manejo adecuado del tiempo, ya que debido a la alta demanda de actividades, están inmersos en un ambiente que puede provocar altos niveles de estrés; además, es un curso compuesto casi en su totalidad por mujeres, por tanto es posible que existan mayores índices de estrés académico.

Conforme a la reducida cantidad de información respecto de las variables a evaluar en el área y a los resultados obtenidos, se espera despertar el interés de los investigadores acerca de la temática abordada en el estudiantado de Educación. Por lo demás, se considera provechoso generar conciencia en las futuras generaciones, tanto de la carrera como de otras Pedagogías y áreas, brindando información y desarrollando habilidades que permitan gestionar eficazmente el tiempo en la población universitaria, con especial atención en

aquellos que cumplen roles adicionales al ámbito académico para así contribuir en la disminución de los niveles de EA.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el comportamiento del Estrés Académico en los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción y este comportamiento presenta relación con su percepción de control del tiempo académico, trabajo remunerado y/o actividades extracurriculares?

Objetivo General

Evaluar el comportamiento del Estrés Académico en los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción y la relación de éste con su percepción de control del tiempo académico, trabajo remunerado y/o actividades extracurriculares.

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de Estrés Académico en estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.
- Identificar las situaciones generadoras de estrés más frecuentes en estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.
- Identificar las manifestaciones del Estrés Académico más frecuentes de los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.
- Describir el nivel de percepción de control del tiempo académico en el cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.

- Determinar si existen diferencias significativas en los aspectos del Estrés Académico entre los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial que perciben y no perciben control del tiempo académico.
- Determinar si existen diferencias significativas en los aspectos del Estrés Académico entre los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial que trabajan y no trabajan.
- Determinar si existen diferencias significativas en los aspectos del Estrés Académico entre los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial que realizan y no realizan actividad extracurricular.

Hipótesis

H.1: El nivel, los estresores y las manifestaciones del Estrés Académico en los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción tienen relación con su percepción de control del tiempo académico, trabajo remunerado y/o actividades extracurriculares.

H.2: El nivel de Estrés Académico de los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción es alto.

H.3: La situación estresora más frecuente en estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción es la sobrecarga de tareas y trabajo.

H.4: Las manifestaciones del Estrés Académico más frecuentes en estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción son la somnolencia, la incapacidad para relajarse y el desgano.

H.5: Existe un bajo porcentaje de percepción de control del tiempo académico en los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.

H.6: Existen diferencias significativas en los aspectos que componen el Estrés Académico entre los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción que perciben y no perciben control del tiempo académico

H.7: Existen diferencias significativas en los aspectos que componen el Estrés Académico entre los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción que trabajan y que no trabajan.

H.8: Existen diferencias significativas en los aspectos que componen el Estrés Académico entre los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción que realizan actividad extracurricular y los que no lo hacen.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE

PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ACTUAL

Desde hace algunos años la formación universitaria se ha transformado de tal manera que se hace irreconocible (Rodríguez, 2015). Este acelerado cambio se debe una diversidad de factores, que de acuerdo a Race (1998 citado en Rodríguez, 2015), se relacionan con la explosión del conocimiento, la masividad de las tecnologías de la comunicación, el incremento veloz y efectivo del aprendizaje y el fortalecimiento del aprendizaje producto de los nuevos paradigmas en educación. Un reflejo de lo anterior, es el enorme aumento a nivel mundial que ha experimentado en los últimos años la educación terciaria, pues conforme a datos oficiales proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009 en Fonseca y García, 2016), la cantidad de estudiantes universitarios en el año 2007 fue de 152,5 millones versus los 100,8 millones en el año 2000, representando un incremento superior al 50% en sólo siete años. En este panorama, el Caribe y Latinoamérica igualmente muestran un crecimiento superior al 28% entre los años 1970 y 2007, siendo el tercer sector en relación a este crecimiento, superado sólo por Norteamérica y Europa.

González et al. (2005 citados en Petit, González y Montiel, 2011) definen al joven universitario como “una unidad biopsicosocial e histórica cuyas potencialidades le posibilitan interactuar, transformarse y transformar al mundo que le rodea, mediante su pensamiento y acción reflexiva” (p. 18), cuya personalidad se construye en interacción con la sociedad y su cultura. Altbach y McGill (2000 en Fonseca y García, 2016) indican que al margen del explosivo aumento de la matrícula universitaria, se observa un fenómeno que dificulta el escenario, pues se incorporan estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos, que anteriormente no culminaban, e incluso, no ingresaban a la educación media y por lo tanto, menos aún a la superior. Lo mismo plantea Fielden (2001 en Rodríguez, 2015),

exponiendo que producto de esta transformación el estudiantado será cada vez más heterogéneo, pues procederán de clases sociodemográficas y culturales diversas, con edades más avanzadas y ritmos de vida mucho más agitados, con otros intereses y responsabilidades; además de ello, dejarán de ser beneficiados, pasando a ser consumidores o clientes en sus instituciones y por tanto exigirán más, pues Rodríguez (2015) plantea que es una generación que ha crecido rodeada de tecnología, consumo y publicidad. Una investigación presentada por la Universidad de Concepción [UdeC] (2006), refuerza la idea sobre la heterogeneidad de los estudiantes universitarios respecto de las clases sociales, pues en éste se afirma que en el año 2006, el 70,11% del alumnado que ingresó a la institución pertenece a los tres quintiles más inferiores, e incluso el primer quintil representa el porcentaje más alto de los cinco, con un 31,48%, lo que si bien demuestra un enorme compromiso social, no deja de estar exento de repercusiones, pues de acuerdo a dicha investigación, Rocha, Acevedo, Chiang, Madrid y Reinicke (2012), afirman una disminución observada en el nivel académico de ingreso de los estudiantes, producto de una deficiente base cultural y con ello se reflejan sus carencias formativas, tanto en el nivel de conocimiento básico de ciertas disciplinas o asignaturas, como en la ausencia de técnicas de estudio y otras dificultades asociadas a un pobre rendimiento académico. Asimismo Bourdieu y Passeron (2003 en Fonseca y García, 2016) exponen que una cantidad considerable del estudiantado que proviene de sectores socioeconómicos más bajos, denominados de acuerdo a la literatura como “estudiantes no tradicionales” (p. 4), trae consigo una trayectoria educativa con algunas deficiencias, producto de las diferencias en las distintas instituciones educativas; ello tributa a que este grupo de estudiantes ingrese a la universidad con competencias académicas y sociales insuficientes. Fonseca y García (2016) manifiestan que de acuerdo a un proyecto realizado en universidades de países de la Comunidad Europea, este grupo de estudiantes presenta características particulares, pues son de bajos recursos económicos, adultos (25 años o más), tienen cargas familiares, considerando hijos y/o sus propios padres, estudian mientras mantienen trabajos esporádicos o permanentes, son la primera generación de la familia en ingresar a la educación terciaria, pertenecen a minorías étnicas, presentan dificultades a nivel social y le dedican menos tiempo al estudio que sus pares. Respecto a lo anterior, Abbate (2008, Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015 citados en Fonseca y García, 2016), afirman

que los estudiantes no tradicionales requieren de especial atención, pues tienen tasas de graduación menores a los tradicionales.

A pesar de la brecha que existe entre el perfil del estudiante tradicional y no tradicional, Levine y Dean (2012 en Rodríguez, 2015) expresan que en general los universitarios actuales corresponden a una generación que acepta la diversidad, pero que en contraste con generaciones anteriores, son más inmaduros; además, los cambios que afrontan van a un ritmo muy acelerado; por otro lado, los autores indican que actualmente la principal razón para estudiar en la universidad es lograr acceder a un trabajo y obtener una vida económica independiente.

A raíz de la transformación que está experimentado el nivel educativo terciario, de Miguel (2005) alude a la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza y aprendizaje a un nuevo paradigma, orientado en las características de los actuales estudiantes. De acuerdo al autor, este paradigma se centra en la autonomía del estudiante y el descubrimiento del aprendizaje por sí mismo; ello conlleva a nuevas exigencias, que se relacionan principalmente con el desarrollo de competencias profesionales enfocadas en el conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes del educando en su formación. Fonseca y García (2016) declaran que este escenario de cambios demanda que las instituciones elaboren “nuevas propuestas pedagógicas y administrativas que atiendan las diferencias entre los alumnos tradicionales y los no tradicionales” (p. 4), proporcionando una formación orientada a sus necesidades.

Según Fukushi (2010 citado en Castañeda, 2015), las principales características del nuevo estudiante son:

- Es exigente y reclama métodos pedagógicos de acuerdo a la multiplicidad sociocultural, exigiendo aceptar la diversidad étnica, social, económica, política, cultural y de género para una formación en igualdad de condiciones.
- Participa de organizaciones sociales y políticas, movimientos, voluntariados y protestas.

- Actúa frente a lo que considera su derecho, teniendo acceso a una cantidad ilimitada de información, lo que lo hace ágil, interconectado y demandante, por lo que no es un receptor pasivo.
- Busca crear una identidad personal que lo distinga de otros, pues existe una fuerte valorización de la individualidad.
- Crea y busca oportunidades de abrir nuevos mundos, explorar, crecer, pero también ayudar a otros a lo mismo. Los estudiantes quieren que las oportunidades sean equitativas para todos.

1. Demandas académicas en la Educación Superior

Tal como se mencionó anteriormente, de acuerdo a los nuevos paradigmas, en las instituciones educacionales cada estudiante debe coordinar su comportamiento y conducta con el fin de responder satisfactoriamente a las demandas. De esta forma, Barraza (2006) propone una clasificación de demandas a través de dos niveles, general y particular, referidos a la institución y al aula, respectivamente:

- Demandas generales: Se ven reflejadas a través de la exigencia de respetar horarios y calendarios escolares, adecuarse a la organización de la institución (por ejemplo semestres, años; modalidad matutina, vespertina o mixta, entre otros), adecuación y participación de las actividades curriculares (evaluaciones, certámenes, prácticas profesionales, por ejemplo), llevar a cabo actividades administrativas o de control (inscripción de asignaturas, matrícula, etc.).
- Demandas particulares: A nivel de aula, se encuentran aquellas exigencias que tienen relación con el docente y su personalidad, estrategias de enseñanza y evaluación o con el grupo curso, que considera normas de conducta, competencia, claves sociales, por ejemplo.

Castrillón et al. (2015) exponen diferentes demandas académicas que mantienen similitud con las anteriormente expuestas, pero sin realizar una clasificación; entre ellas se

encuentran las evaluaciones, exposición oral de trabajos, intervenir durante una clase, tutorías, sobrecarga académica, gran cantidad de estudiantado en una sala, escaso tiempo para dar cumplimiento a las actividades académicas, competitividad entre pares, aprobar asignaturas y cumplir tareas o trabajos grupales. Estas demandas, planteadas por Castrillón et al. (2015) y Barraza (2006), dan pie a las diferentes exigencias que debe enfrentar el estudiante universitario en su ingreso y permanencia en la institución.

2. Nuevas exigencias al estudiante universitario

La transición a la vida universitaria trae consigo una gran cantidad de cambios en los jóvenes y adultos que comienzan estudios de nivel superior (Rodríguez, 2015), ingresando a la institución sin estar muy bien informados y orientados en relación a la vida en la universidad, puesto que no conocen las formas de trabajo ni la cultura universitaria, generando una dificultad de adaptación al ritmo que exige esta nueva etapa, respecto de la educación escolar (Guerra y Rueda, 2005 en Rodríguez, 2015). Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer (2003-2004) afirman que en la transición desde la educación secundaria hacia la terciaria se genera un cambio en las demandas que debe enfrentar el estudiantado, “un cambio del contrato implícito entre el estudiante y la institución académica” (p. 31), sintiéndose alegres por el inicio de su nueva etapa, donde aprenderán junto a otras personas, donde probablemente se sentirán más libres y tendrán mayor autonomía en su organización, pero a la vez se sentirán angustiados por la incertidumbre de no saber si podrán o no afrontar las nuevas demandas.

De acuerdo a Barrera, Donolo y Rinaudo (2008 en Durán-Aponte y Pujol, 2013), estudiar precisa de habilidades y predisposición para ello, pero además el tiempo necesario. Rodríguez (2015) indica que las principales dificultades que enfrentan los jóvenes al ingresar a la institución tienen que ver con el modo y las conductas de estudio, fundamentalmente el tiempo de dedicación a las actividades, así como los estilos y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, la permanencia en la universidad también es un reto para el estudiante. A ello alude Peña (2009 citado en Durán-Aponte y Pujol, 2013), quien afirma que en la educación superior

se esperan ciertas conductas, entre ellas, que los individuos sean críticos, autónomos y comprometidos, que se enfoquen en el desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras, lo que implica evidentemente un desafío para las personas. Otro desafío es la integración de la vida académica y social del estudiantado, ya que según Fonseca y García (2016), ésta aumenta el compromiso que experimenta una persona para culminar sus carrera universitaria; dicha integración es mediada por el desempeño logrado a nivel escolar, por las actividades extracurriculares que realiza y por la interacción que mantiene con el personal de la universidad y con sus pares; éstas en conjunto son capaces de modificar los propósitos y tal como se expone anteriormente, también los compromisos que el sujeto manifestaba al momento de ingresar a la institución. En síntesis, Tinto (1975, 1987 citado en Fonseca y García, 2016) afirma que las metas y compromiso que tenía el educando, tributan a la decisión de continuar o abandonar, tanto por traslado de universidad o por abandono propiamente tal; incluso deduce que un suficiente compromiso en conjunto con el objetivo claro de graduarse de sus estudios superiores, lo llevarán al logro de su meta, aún con la mínima integración académica y social. Soto (2016) explica que la socialización en la vida universitaria exige integrar las exigencias académicas, los nuevos espacios de estudio, la interacción con pares y profesores, regirse por nuevas reglas y códigos culturales, pero que sin embargo, no todo el estudiantado es capaz de resolver con la misma facilidad. También expone que de acuerdo a la importancia que le otorgan sus entrevistados (estudiantes universitarios) a las relaciones interpersonales, la universidad se considera como su lugar de estudios, pero igualmente como un espacio donde se generan significativos vínculos, pues estos representan un apoyo académico y personal; uno de los desafíos se plantea cuando “el binomio relaciones interpersonales y diversión comienzan a tomar un rol demasiado preponderante” (p. 1166) y devienen las consecuencias negativas en el rendimiento académico. Por lo anterior, parte del estudiantado destaca que ingresar a la universidad ha implicado un aumento en su independencia, libertad, madurez, autonomía respecto de los padres y en su sentido de responsabilidad, es decir, se desarrollan como personas, especialmente quienes han debido dejar sus hogares y ciudad de origen para estudiar en la universidad.

Por otro lado, Oliveti (2010) menciona que la heterogeneidad del estudiantado producto de las variables sociodemográficas, marca diferencias en la forma de enfrentar la vida académica. Felouzis (2008 en Soto, 2016) manifiesta que el estudiante de origen popular se enfrenta a más exigencias de las ya inherentes a la universidad, pues se enfrenta a un mundo nuevo pero además, ajeno, donde “la universidad está simbólicamente alejada de ellos, ya que no poseen el capital cultural para comprender fácilmente las normas y códigos de la comunicación universitaria, que a menudo son implícitos” (p. 1160); y precisamente son los estudiantes de primera generación en su familia en ingresar a la educación superior quienes tienen mayores probabilidades de reprobación y abandonar asignaturas, quienes demuestran sentimiento de exclusión y realizan prácticas auto-excluyentes, debido a los complejos procesos que deben experimentar, lo que aumenta el desajuste en relación a las exigencias académicas. Otra de las exigencias a las que se enfrenta el universitario es expuesta por Oliveti (2010), declarando que una buena parte de los estudiantes realizan actividades extra académicas e implican un porcentaje de tiempo importante, tales como un trabajo, el cuidado de hijos, practicar deporte o ser parte de alguna organización o agrupación.

La transición al mundo laboral tampoco está exento de demandas para el estudiantado, por lo cual actualmente se considera como un valor agregado el hecho de que las universidades se preocupen de proporcionar apoyos en el proceso de inserción laboral, especialmente a través de prácticas relacionadas con asignaturas, que pueden ser parte de la misma o una asignatura independiente, pero que cualquiera sea el caso, su objetivo es aplicar de forma práctica los contenidos de asignaturas teóricas; otras dos formas de apoyo para favorecer su formación e inserción al mundo laboral, son las prácticas profesionales y proyecto de fin de carrera (Gairín et al., 2003-2004). Apoyando esta idea, Whetten y Cameron (2005 citado en Durán-Aponte, 2012) aluden al manejo del tiempo como una competencia fundamental en el trabajo, pues incide en el estrés laboral, ya que cuando no se maneja de manera adecuada, se generan conductas inadecuadas que afectan el desempeño y rendimiento, por lo tanto es una habilidad que requiere de atención desde la formación.

Tal como aluden Huaquín y Loaíza (2004), las exigencias académicas se comportan como estresores, por lo que Peña (2009 citado en Durán-Aponte y Pujol, 2013) hace hincapié

en la importancia del manejo eficaz del tiempo como un factor determinante para enfrentar dichas demandas. Por ende, la gestión del tiempo se entenderá como una nueva exigencia para los estudiantes universitarios.



SEGUNDA PARTE

ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

1. Estrés

El término estrés ha sido ampliamente definido a lo largo del tiempo y aplicado a diferentes contextos, generando una confusión de su conceptualización y su delimitación (Putwain, 2007 citado en García-Ros et al., 2012; Casuso, 2011; Barraza, 2006, 2007a; Franco, 2015). De acuerdo a Franco (2015), las diferentes definiciones de estrés se organizan a través de tres grandes modelos teóricos y empíricos a modo explicativo que respaldan el avance en el campo del estrés, que han incluido investigaciones en animales y seres humanos.

- Estrés como Estímulo

Basowitz, Pesky, Korchin y Grinker (1995 en Muñoz, 1999) incluyen bajo el concepto de estrés como estímulo a todos los estímulos que presentan más probabilidad de generar trastornos. Lazarus y Folkman (1986) declaran que aquellas definiciones donde se considera el estrés como un estímulo, se centran principalmente en las circunstancias del ambiente, mientras que Franco (2015) considera que el estrés puede ser tanto un agente externo como interno. Estos estímulos pueden aquejar tanto a un individuo o a un colectivo, pero de igual forma presentan la capacidad de generar “un cambio adaptativo en la vida cotidiana del que lo sufre” (Franco, 2015, p. 32) y las circunstancias que lo desencadenan se caracterizan por ser excepcionales o infrecuentes.

- Estrés como Respuesta

Lazarus y Folkman (1986) mencionan que el estrés como respuesta ha prevalecido en el área de biología y medicina, donde se considera al “individuo como dispuesto a reaccionar ante el estrés, como de alguien que está bajo el estrés” (p. 45). De acuerdo a esta línea de investigación, el estrés como respuesta se genera cuando se activan inmediatamente las defensas del organismo respecto de agentes internos o externos, ya sean reales o potenciales,

que significarán una pérdida del equilibrio homeostático. Esta respuesta tiene por objetivo retornar al equilibrio a través de la segregación o inhibición de determinadas hormonas, activando partes del sistema nervioso y generando cambios a nivel fisiológico y cognitivo.

- Estrés como Proceso Dinámico

Lazarus y Folkman (1986) afirman que el “estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Dicho lo anterior, es posible observar que su propuesta se basa “los supuestos psicológicos de la interacción individuo-ambiente, los procesos de evaluación cognitiva y el proceso de afrontamiento” (Cuevas-Torres y García-Ramos, 2012, p. 89).

1. Evaluación Cognitiva: Lazarus y Folkman (1986) lo explican como “un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante” (p. 43), puesto que las personas varían en relación a la vulnerabilidad y sensibilidad sobre determinadas situaciones, así como también en la interpretación que realizan y en la respuesta.
2. Proceso de Afrontamiento: Proceso mediante el cual el sujeto controla las demandas de la interacción individuo y entorno que considera estresantes y las emociones que le genera. El afrontamiento es definido 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”. (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164)

2. Estrés Académico

Si se realiza una comparación entre la vivencia de circunstancias traumáticas y el estrés cotidiano y/o psicológico, este último se reconoce cada vez más como un factor relevante de riesgo para la salud a nivel mental (Schönfeld, Brailovskaia, Bieda, Chi, Margraf, 2015). Una de las formas que adopta el estrés psicológico es el estrés académico,

denominado como tal debido a que los tipos de estrés se clasifican considerando la “base de fuente del estrés” (Orlandini, 1999 citado en Barraza, 2005, p. 16) y en consecuencia, la fuente de estrés del EA es el contexto académico. Orlandini (1999 citado en Mazo et al., 2013) define este estrés como una tensión excesiva que se da cuando una persona se encuentra en período de aprendizaje, ocurriendo en cualquier contexto vinculado con este mismo, ya sea de forma individual, como también en el aula. Caldera, Pulido y Martínez (2007 en Franco, 2015) indican que el EA se desencadena por las demandas originadas del contexto educativo, afectando a profesores y/o estudiantes, aunque otros autores (León y Muñoz, 1992 y Muñoz, 1993, 2004 en Franco, 2015) remiten el concepto sólo al estudiantado. A pesar de dicha disimilitud, la búsqueda de literatura evidencia una inclinación a considerar el estrés que aqueja a los docentes, como estrés laboral, acotando la terminología de estrés académico netamente a los estudiantes (Barraza, 2004). Tal como se ha expuesto que existe gran disparidad en el estudio del estrés, también se observa una desigualdad de acuerdo a qué niveles educativos se incorporan al EA. En este sentido, Orlandini (1999 en Barraza, 2005) no propone diferencia entre los niveles que cursan los estudiantes para clasificar el estrés académico, pero otros autores consideran que el estrés que aqueja a los alumnos de educación básica, pertenece a la clasificación de estrés escolar (Witkin, 2000 y Trianes, 2002 en Barraza, 2005; Barraza y Acosta, 2007), por ende, el estrés académico corresponde al estudiantado de educación media y superior. Aún así, de acuerdo a la revisión de la bibliografía y a lo propuesto por Barraza (2004, 2005), la mayoría de las investigaciones que tienen como objeto de estudio el estrés académico, lo realizan en relación al nivel de educación superior. De esta forma y acorde a una perspectiva psicosocial, Martín (2007) afirma que el estrés académico es el “impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones, puede llegar a tener sobre la salud, el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes universitarios”. (p. 89)

Bedoya, Perea y Ormeño (2006) señalan que los universitarios se someten a altos niveles de estrés, debido a la falta de control que experimentan en situaciones nuevas o adversas. De forma más específica, Mazo et al. (2013) indican que la gran mayoría de los estudiantes universitarios experimentan un alto nivel de estrés académico como consecuencia de las grandes responsabilidades académicas que deben cumplir producto de la sobrecarga

de tareas, trabajos, a la constante evaluación de los profesores, padres y de ellos mismos acerca de su propio desempeño.

2.1 Modelos teóricos para el estudio del Estrés Académico

Así como existen tres grandes apreciaciones del estrés, también es posible mencionar diferentes líneas investigativas específicas del EA. Por ejemplo, Martínez y Díaz (2007 en Franco, 2015) realizan estudios focalizándose en factores físicos y psicosociales (a nivel emocional y ambiental) que aquejan al estudiante; Barraza (2006) define el concepto como un proceso sistémico de carácter adaptativo y psicológico; Muñoz (2004 en Franco, 2015) acoge una perspectiva grupal y organizacional, esto es, considerar como esencial centrar la investigación en las características grupales de un aula y componentes como liderazgo y clima social además de, como organización social interpretar cada centro educativo en relación al estrés inherente al rol estudiantil y sus afectaciones en la salud; entre otros.

Barraza (2007a), en su meta-análisis de la literatura científica sobre el estrés académico localiza dos grandes dificultades en su campo de estudio, que corresponden a la diversidad conceptual del estrés y los diferentes instrumentos de medición que existen, donde la segunda complicación responde netamente a la falta de acuerdo de los investigadores al conceptualizar el fenómeno. Román y Hernández (2011 en Franco, 2015) exponen visiones similares a las de Barraza, considerando también que existe una confusión en la conceptualización del estrés. Las complejidades expuestas tributan a que Franco (2015) mencione que, al ser el estrés académico “un ámbito de estudio relativamente joven” (p. 120), existe un número reducido de modelos del fenómeno.

A continuación se exponen tres modelos que investigan el EA propuestos por Barraza (2006), Muñoz 1999 y Muñoz (2004 en Franco, 2015) y Román y Hernández (2011):

2.1.1 Modelo Sistémico Cognoscitivista

Barraza (2006) elabora un modelo conceptual con la necesidad de otorgar coherencia a la información disponible sobre el estrés académico. Dicho modelo se basa en la Teoría Transaccional del Estrés y la Teoría General de Sistemas. La Teoría Transaccional del Estrés, propuesta por Lazarus y colaboradores (1990 en Núñez, 2006) es la que actualmente goza de mayor apoyo en el campo del estrés. Esta teoría afirma que las experiencias de estrés son producto de la transacción sujeto y entorno, en tanto que el nivel de estrés es dado por la “percepción individual del factor estresante y los recursos sociales y culturales a su disposición” (González, García y Landero, 2011, p. 82). Por otra parte, la Teoría General de Sistemas (TGS) se vincula a los trabajos realizados por Ludwig von Bertalanffy al presentar su Teoría de los Sistemas Abiertos, por lo cual es posible mencionar que la TGS nace en el año 1925 al publicar sus investigaciones. De acuerdo a Bertalanffy (1989), los sistemas son “conjuntos de elementos en interacción” (p. 38). Esta teoría, que si bien no es específica del fenómeno del estrés ni estrés académico, tiene un enfoque interdisciplinario, que aplica a cualquier sistema y se explica como un “análisis de las totalidades y las interacciones internas de éstas y las externas con su medio” (p. 14), además, posibilita la predicción conductual futura en dicho contexto (Johansen, 2004).

Basándose en lo anterior, el Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico de Barraza (2006), define el concepto de EA como un “proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (p. 126), manifestado en los estudiantes y presentado en tres momentos: el estudiante en un contexto académico se ve sometido a demandas que él mismo valora como estresores; luego, dichos estresores generan una situación estresante (desequilibrio sistémico), manifestado a través de diferentes síntomas; finalmente, el desequilibrio sistémico exige que el estudiante emplee acciones de afrontamiento para volver a su equilibrio sistémico (Barraza, 2006).

Barraza (2006) afirma que para la construcción de su modelo plantea un supuesto sistémico y uno cognoscitivo. El supuesto sistémico se fundamenta en el trabajo realizado por Lazarus en el año 1996, ya que sugiere que el concepto de estrés es organizador de un grupo de fenómenos relacionados a la adaptación del ser humano, pues se establece la

relación de intercambio continuo sujeto-entorno, como un sistema abierto, con el objetivo de alcanzar el equilibrio del sistema. Lo anterior tributa a que Barraza (2006) proponga el siguiente postulado del supuesto sistémico: “El ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico”. (p. 112)

Para explicar su postulado, el autor lo secuencia a través de un incremento en tres momentos (Barraza, 2006):

1. Se entiende como sistema a “un conjunto de elementos” (p. 112) con estrechas relaciones entre sí mismos, encargados de mantener lo mayor posible la estabilidad del sistema. Esta estructura interna del sistema, necesariamente debe complementarse con el concepto de sistema abierto, donde se considera “como condiciones para la continuidad sistémica el establecimiento de un flujo de relaciones con el ambiente” (Arnold y Osorio, 1998 en Barraza, 2006, p. 113).
2. El ser humano entendido como un sistema abierto, se relaciona continuamente con el entorno en un flujo de entrada y salida (input y output): Las relaciones establecidas entre el sistema y el entorno se representan por un esquema input-output. El input se refiere a la entrada de los recursos necesarios para iniciar las actividades del sistema y el output, a aquello que sale del sistema. Además de lo anterior, la relación mencionada se adjunta a una retroalimentación, mecanismo a través del cual el sistema regula su conducta de acuerdo a los efectos reales conseguidos anteriormente y no trabajar como un programa fijo de outputs.
3. “El ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico (p. 113): El sujeto actúa para responder a las circunstancias del ambiente y sostener el equilibrio sistémico.

El supuesto explicado bajo una perspectiva sistémica, no incluye la explicación de lo que sucede dentro del sistema, puesto que algunos autores lo asocian a la metáfora conocida como la caja negra, donde no hay conocimiento de lo que ocurre dentro de éste, sino que sólo se sabe que opera o transforma los elementos input, aquellos que provienen del ambiente.

Sin embargo, entender al ser humano como un sistema implica la necesidad de incluir la perspectiva cognoscitivista, pues ésta permite comprender y explicar los mecanismos internos (procesos psicológicos) que lleva a cabo el sujeto “para interpretar los input y decidir los output” (p. 114). Esta explicación es extraída del modelo transaccional del estrés y Barraza (2006) la incluye en su postulado: Las relaciones persona-entorno son mediadas por procesos cognoscitivos donde se valoran las demandas del entorno y los recursos propios internos para responder a estas demandas, que significa indispensablemente la forma de afrontamiento de la demanda.

Para especificar los alcances del segundo supuesto, el autor divide el contenido en tres momentos secuenciales (Barraza, 2006):

1. “La relación persona-entorno se da a través de tres componentes principales: acontecimiento estresante (entrada), interpretación del acontecimiento y activación del organismo (salida)” (p. 115): En primera instancia se genera un acontecimiento potencialmente peligroso, luego se lleva a cabo la interpretación subjetiva amenazante de dicho acontecimiento, y finalmente, sucede la activación del organismo para responder a la amenaza.
2. “El ser humano realiza una valoración cognitiva del acontecimiento potencialmente estresante y de los recursos de que dispone para enfrentarlo” (p. 115): La valoración puede tomar una de las tres formas expuestas por el autor (neutra, positiva o negativa). Si la valoración es neutra, el individuo no se ve obligado a actuar, pues no se siente implicado por los acontecimientos; cuando la valoración es positiva, indica que estos son valorados de forma favorable para mantener el equilibrio, pues el sujeto dispone de los recursos necesarios para afrontarlo; por el contrario, ante una valoración negativa, la persona se ve obligada a actuar producto de la apreciación de pérdida, amenaza, desafío o por la asociación de los acontecimientos a emociones negativas, ya que considera (de forma subjetiva) que sus recursos no son suficientes y desemboca en el desequilibrio.
3. Si no se da un equilibrio entre los acontecimientos percibidos como estresantes y los respectivos recursos disponibles para enfrentarlos, “sobreviene el estrés que obliga

a la persona a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento” (p. 115): El afrontamiento son respuestas de índole cognitiva o conductual, cuyo objetivo es responder a la situación de estrés y neutralizar o reducirla. Lazarus y Folkman (1986 citados en Barraza, 2006) mencionan que las respuestas del afrontamiento se pueden centrar en el problema o en la emoción. Aquellas centradas en el problema se caracterizan por un intento de dar solución a la situación que causa el estrés y el afrontamiento basado en la emoción indica un intento de regular la respuesta emocional del sujeto causada por el estrés.

Para facilitar la comprensión del modelo sistémico-cognoscitivista, Barraza (2006) entrega una representación gráfica (ver Fig. 1), leída de la siguiente forma:

1. El entorno o medio plantea al sujeto exigencias o demandas.
2. Las demandas son valoradas por la persona.
3. Si las demandas sobrepasan los recursos disponibles, se valoran como estresores.
4. Los estresores (input) entran al sistema provocando un desequilibrio sistémico persona-entorno.
5. Luego del desequilibrio sistémico se realiza una segunda valoración, de cómo afrontar la situación lo mejor posible.
6. El sistema (persona) lleva a cabo estrategias de afrontamiento (output) para responder a las demandas del medio o entorno.
7. Si las estrategias de afrontamiento resultan exitosas, se recupera el equilibrio sistémico; de lo contrario, se realiza una tercera valoración para ajustar dichas estrategias y lograr el éxito.

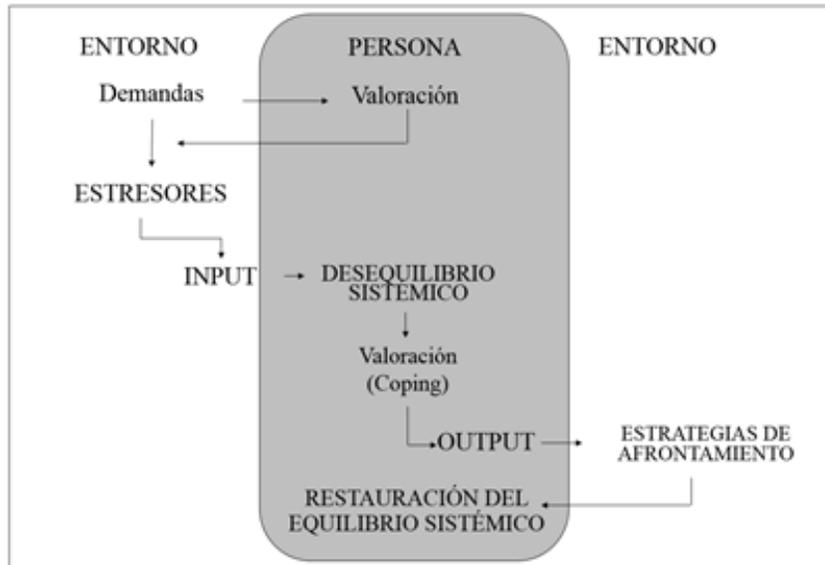


Figura 1: Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico (Fuente: Barraza, 2006).

2.1.1.1 Contextualización sistémico-cognoscitivista del Estrés Académico

Una sociedad organizacional acoge al ser humano desde su nacimiento hasta su muerte, siendo necesario que coordine sus conductas con los patrones organizacionales ya existentes de la sociedad. Dentro de todos los sistemas organizacionales en los que las personas interactúan, el sistema educativo implica largos periodos de inmersión, donde el comienzo de la escolarización, su permanencia y la transición de un nivel a otro, normalmente son circunstancias estresantes para el sujeto, en este caso, un estudiante (Barraza, 2006).

Cuando un alumno se encuentra inmerso en una institución educativa, se enfrenta a diferentes demandas que le exigen responder. Para ello el estudiante realiza una valoración cognitiva de los acontecimientos y sus recursos disponibles, la que puede tomar dos caminos (Barraza, 2006):

1. Mantener el equilibrio sistémico (relación con el ambiente): Sucede cuando los acontecimientos en forma de demanda (input) pueden ser respondidos con los recursos disponibles del sujeto, por lo cual se mantiene el equilibrio sistémico.
2. Desequilibrio sistémico (relación con el ambiente): A diferencia del caso anterior, cuando los acontecimientos en forma de demanda (input) no pueden ser enfrentados de forma satisfactoria por el sujeto, adoptan una forma de estímulo estresor y se desencadena una valoración de pérdida, amenaza, desafío o emoción negativa. A modo de ejemplificar con situaciones cotidianas académicas los tipos de valoraciones que llevan a un desequilibrio sistémico, el autor expone:
 - Valoración de pérdida: Un acontecimiento que puede dar pie a una valoración de pérdida, es por ejemplo, la percepción de no haber desarrollado la habilidad necesaria para realizar determinada acción, como un resumen, investigación, exposición, entre otros.
 - Valoración de amenaza: Este tipo de valoración puede darse al no cumplir con las expectativas del profesor o compañeros, percibe una situación amenazante ante la posibilidad de ser reprendido de forma pública.
 - Valoración de desafío: Un ejemplo de estímulo estresor valorado como desafío puede ser cuando el mismo estudiante se plantea desafíos, por ejemplo, aprobar el semestre con una determinada calificación.
 - Valoración de emociones negativas: Este tipo de valoración se daría ante una actitud que el estudiante considera pedante del profesor, ironías o sonrisas burlescas del docente que generan en el estudiante emociones negativas.

El desequilibrio sistémico se manifiesta a través de diferentes síntomas o indicadores, tales como físicos, psicológicos o comportamentales, los que serán abordados con mayor especificidad más adelante. Al manifestarse los síntomas, el estudiante actúa para volver a su equilibrio sistémico, pero para ello, realiza una segunda valoración sobre la forma de enfrentar la demanda y que lo lleva a determinar la estrategia de afrontamiento que considera más adecuada para la situación. Luego de actuar, se realiza la tercera valoración para determinar el éxito o fracaso de la estrategia empleada y en el segundo caso, se realizan modificaciones (Barraza, 2006).

2.1.1.2 Hipótesis del modelo sistémico-cognoscitivista del Estrés Académico

Desde la lectura sistémico-cognoscitivista propuesta por Barraza, el autor desarrolla 4 hipótesis que constituyen la base teórica de su modelo (Barraza, 2006):

1. “Hipótesis de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico” (p. 118): El modelo se centra en un sistema abierto que conlleva una relación sistema-entorno. De esta forma, los componentes sistémico-procesuales del modelo corresponden al flujo continuo entrada-salida para mantener el equilibrio.

En otras palabras, esta relación aplicada al estrés académico quiere decir que, por ejemplo, un estudiante se ve sometido a demandas en el contexto académico que valora como estresores (input) y deviene una desestabilidad del equilibrio sistémico (estresor), manifestado a través de síntomas (indicadores de desequilibrio) que exige que el estudiante emplee estrategias de afrontamiento (output). Lo anterior conlleva a exponer los tres componentes sistémico-procesuales del EA: estímulo estresor (input); síntomas (indicador de desequilibrio sistémico) y estrategia de afrontamiento (output) (Barraza, 2006).

2. “Hipótesis del estrés académico como estado psicológico” (p. 119): El estrés como proceso adaptativo del ser humano suele asociarse a un cavernícola corriendo para no ser atrapado por un tigre. Sin ser una concepción errónea, en ese caso se reconoce el estímulo estresor como un estímulo objetivo, independiente de la valoración del sujeto y que significa una literal amenaza a su vida, sin embargo, actualmente es bastante baja la probabilidad de que ocurran situaciones de ese tipo, por lo que constituyen circunstancias infrecuentes (Barraza, 2006) y se clasifican, según Cruz y Vargas (2001 en Barraza, 2006) como estresores mayores. Diferente es el caso del estrés académico, pues sus acontecimientos no significan un estímulo estresor en sí mismo, sino que la valoración del sujeto es lo que le da su calidad de estresor, denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001 en Barraza, 2006).
3. “Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico” (p. 121): Si bien se identifican tres tipos de estrés (normal, distrés o

estrés negativo y eustrés o estrés positivo), el autor considera como estrés académico solo el estrés negativo. Esta situación estresante se manifiesta a través de diferentes indicadores o síntomas distribuidos en diversas clasificaciones según las líneas de investigativas que existen. Barraza (2006) expone tres tipos de indicadores, denominados físicos, psicológicos y comportamentales.

4. “Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico” (p. 122): El afrontamiento constituye la forma del sujeto para responder a las demandas del entorno que significan un desequilibrio del sistema.

2.1.2 Modelo Psicosocial y Organizacional

Desde la Psicología Social de la Educación se ha intentado “sistematizar el análisis de la realidad psicosocioeducativa” (Muñoz, 1999, p. 43). Así, según Muñoz (1999), el planteamiento más integrador de dicha realidad es el de Bar-Tal y Saxe (1978 en Muñoz, 1999), en el cual se distinguen cuatro niveles de análisis: a) nivel individual (donde se considera por ejemplo la motivación o percepciones, las actitudes y el rendimiento); b) nivel grupal, como el clima social respecto del aula de clases, la interacción, el trabajo cooperativo o el liderazgo; c) el nivel organizacional (normas, objetivos, coordinación de funciones o roles); d) nivel comunitario, incluyendo aquí las relaciones entre diferentes grupos, factores de tipo sociocultural, entre otros. En el caso del presente modelo Psicosocial y Organizacional, son de mayor interés los niveles b) y c), es decir, grupal y organizacional. Según consigna Mayntz (1972 en Muñoz, 1999), las instituciones educativas son consideradas como organizacionales, pues cumplen con requisitos como ser una entidad social con miembros que pueden ser precisados y donde hay una diferenciación en sus tareas, se orientan hacia objetivos y fines determinados y por último, se configuran para dar cumplimiento a ellos.

Muñoz (2004 en Franco, 2015) considera algunos modelos del estrés psicosocial y de estrés organizacional para luego sugerir en su modelo Psicosocial y Organizacional algunas variables significativas para explicar el estrés académico universitario. Los modelos

estudiados por Muñoz (2004 en Franco, 2015) son el Transaccional de Lazarus y Folkman en 1984, el modelo de Estrés Laboral de French y Khan, propuesto en 1962 y el Integrador de Estrés Laboral de Peiró en 1993, sin embargo estos últimos dos escapan de los objetivos de la presente investigación, por lo cual no son expuestos específicamente.

El modelo Psicosocial y Organizacional mencionado, propone las variables significativas divididas en cuatro grupos: estresores académicos, percepción subjetiva del estrés, efectos y consecuencias del estrés académico y factores moduladores (Muñoz, 1999, 2004 en Franco, 2015):

1. Estresores académicos: Conjunto de factores inherentes del contexto educativo, que de acuerdo a la valoración del estudiante suponen amenazas para su bienestar, pues escapan de sus recursos disponibles. Ejemplos de estímulos estresores son experimentar dificultad para adaptarse al nuevo entorno universitario, no poder controlar el contexto en el que se encuentra, exámenes o evaluaciones, rendimiento académico, sobrecarga de tareas, entre otros (Muñoz, 1999, 2004 en Franco, 2015).
2. Percepción subjetiva del estrés: Variable procedente de la evaluación cognitiva y psicológica de los estímulos estresores considerados amenazantes por el sujeto. Aquellas valoraciones dependen de emociones anticipatorias (ansiedad, confianza, esperanza o preocupación) y a emociones posteriores de resultado (tristeza, satisfacción, enojo o alivio). Muñoz (1999) afirma que los efectos que tengan los estresores académicos en la salud, bienestar o rendimiento del estudiante dependen en gran parte de la percepción subjetiva que realiza sobre los estresores y su forma de afrontarlos, por lo que “experiencia subjetiva y afrontamiento del estrés son dos procesos íntimamente unidos y en continuo cambio, en función de las relaciones del sujeto con su ambiente. (Muñoz, 1999, p. 77)
3. Efectos y consecuencias del estrés académico: De acuerdo a Muñoz (1999) el estrés académico genera efectos de forma inmediata y transitoria, de los cuales se pueden originar consecuencias más duraderas. Franco (2015) indica que los efectos y las consecuencias del estrés académico son un conjunto de variables fisiológicas, psicológicas y sociales activadas ante estímulos considerados amenazantes de su

bienestar, que afectarían su nivel de rendimiento académico, su sensación de bienestar o salud.

4. Factores moduladores: Al considerar “el estrés como una experiencia individual” (Franco, 2015, p. 124), se desencadenan diferentes variables o estrategias que articulan las relaciones generadas entre el efecto del estímulo estresor, la valoración subjetiva y los efectos del estrés en el estudiante. Aquellos factores que moderan las relaciones pueden ser biológicos (sexo o edad, genética, constitución física, como la masa corporal, nivel de lípidos en la sangre, entre otros), psicosociales (apoyo social o aspectos de la personalidad, como rasgos de ansiedad, autoestima y autoconcepto académico), psicoeducativo (historial académico previo a la universidad, nota de ingreso a la universidad, su motivación hacia el estudio, actitudes o factores de la institución, como la especialidad escogida, si es de carácter público o privado, nivel o curso) o de carácter socioeconómico (ser beneficiado por becas por ejemplo o ingresos familiares, situación laboral del estudiante y/o su independencia de carácter económico, variables sociodemográficas, como estado civil, número de integrantes de la familia, nivel educativo de los padres, entre otros) (Muñoz, 1999, Franco 2015).

En la Figura 2 se representa gráficamente el conjunto de las cuatro variables mencionadas y sus relaciones, bajo la perspectiva del Modelo Psicosocial y Organizacional propuesto por Muñoz (2004 en Franco, 2015), explicado brevemente de la siguiente manera:

- Los estresores académicos (estímulos estresores) son un conjunto de factores inherentes al contexto educativo, como la adaptación al contexto, imposibilidad de controlarlo, rendir evaluaciones o sobrecarga de tareas, por ejemplo, suponen una amenaza para el bienestar del estudiante según su propia valoración.
- La evaluación de los estímulos estresores proviene de la percepción o experiencia subjetiva del estrés, valoración que depende de emociones anticipatorias y posteriores (de resultado), por lo que además, los efectos de estos estímulos estresores, dependen bastante de esta percepción subjetiva y del afrontamiento.

- El estrés académico genera efectos inmediatos y transitorios, de los que pueden originarse efectos más duraderos. Estos efectos son un conjunto de variables fisiológicas, psicológicas y sociales que afectarían el rendimiento académico, salud y/o bienestar.
- Las relaciones generadas entre las tres variables ya expuestas (estímulo estresor, valoración subjetiva y efectos del estrés académico en el estudiante universitario), son moduladas por Moderadores del Estrés Académico, los que pueden ser biológicos, psicosociales, psicosocioeducativos y/o socioeconómicos, tales como el sexo, el apoyo social, motivación hacia el estudio o situación laboral del estudiante y/o de su familia, respectivamente, por mencionar un ejemplo de cada uno.

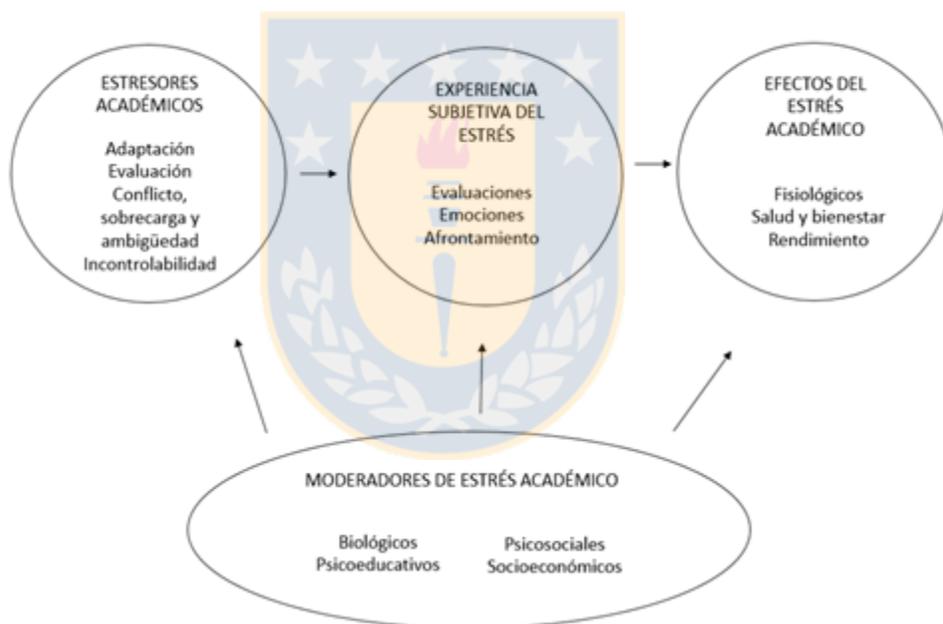


Figura 2: Variables explicativas del estrés académico de acuerdo al Modelo Psicosocial y Organizacional (Fuente: Muñoz, 2004 en Franco, 2015).

2.1.3 Modelo de base Psicopedagógica en Contextos Universitarios

Modelo propuesto por Román y Hernández (2011), nace debido a que los autores consideran que la concepción actual del estrés académico excluye el enfoque psicopedagógico de las Ciencias de la Educación.

Considerando el aspecto biopsicosocial del estrés, añaden una base psicopedagógica, establecida a través de los siguientes aspectos (Román y Hernández, 2011):

1. Enfoque Histórico Cultural: Se refiere a considerar el desarrollo de la personalidad del estudiante y profesor como seres biopsicosociales y a favorecer el desarrollo de las capacidades del estudiantado a través del apoyo apropiado.
2. Enfoque del Proceso de Estrés Académico: Atribuye al estrés una naturaleza de “proceso con entradas y salidas, condiciones específicas de realización y un conjunto de componentes estructurales y funcionales que se relacionan de manera armónica”. (p. 10)
3. Enfoque de gestión para la intervención del fenómeno: Esta mirada va a reorientar la labor docente y los procesos universitarios, en relación a la gestión de estos mismos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Enfoque Didáctico: Integra los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y establece las relaciones estructurales y funcionales de estos en el EA.
5. Enfoque del Cambio: Permite la transición hacia un estado que busca dar respuestas a las demandas presentes en el entorno educativo.
6. Enfoque Sistémico: Permite integrar los componentes y áreas revisados como un todo.

2.2. Categorías de análisis del Estrés Académico

Para comprender el estudio del EA, Barraza (2004) ha determinado categorías de análisis, que permiten observar los diferentes aspectos que atañe este fenómeno. De acuerdo

al autor, estas categorías corresponden al nivel de estrés, estresores, síntomas y afrontamiento del estrés.

2.2.1. Niveles de Estrés Académico en estudiantes universitarios

Es posible que el fenómeno del EA se manifieste a través de diferentes grados, que de acuerdo a Núñez (2006), se diferencian en sus características, síntomas, tiempo de duración y tratamiento requerido:

- **Estrés agudo:** Este primer nivel es el observado con mayor frecuencia, el que incluso puede resultar estimulante (cuando es positivo), pero agotador. Es resultado de una estrecha relación entre sucesos pasados inmediatos y la respuesta del sujeto mediada por demandas y presiones. El estrés agudo, es el típico caso de un partido de fútbol. Debido a la brevedad del estresor, difícilmente generará lesiones físicas de gravedad, pero sí puede producir molestias psicológicas y físicas que son tratables con facilidad (cefaleas, tensión muscular, dolor de estómago, estreñimiento, colon irritable, taquicardia o palpitaciones cardíacas aceleradas, sudoración, entre otros).
- **Estrés agudo episódico:** Cuando el estrés agudo se torna frecuente, se constituye el estrés agudo episódico. Este segundo nivel se presenta en mayor medida debido al ambiente laboral o al estilo de vida (desorganizado), por lo cual permanentemente se enfrentan a situaciones problemáticas, es decir, se manifiesta como un constante estrés agudo. Quienes presentan este segundo nivel, suelen ser muy emocionales, impredecibles y responden con irritación, por lo cual es de esperar que normalmente experimentan problemas o deterioro de relaciones interpersonales.
- **Estrés crónico:** Si los estresores se presentan permanentemente, se considera estrés crónico y se caracteriza por tener una larga duración. Quienes llegan a este último nivel, normalmente requieren de ayuda profesional médica y psicológica, como consecuencia de los efectos no deseados que pudieran provocar a largo plazo, pues de acuerdo a lo expuesto por el autor, suelen tener bastantes repercusiones, como la ansiedad y depresión a nivel psicológico, en tanto a nivel físico se desarrollan

enfermedades psicosomáticas, con efectos irreversibles en ocasiones, tales como dispepsia, gastritis, úlceras estomacales, insomnio, migraña, depresión, disfunción sexual, hipertensión, infarto al miocardio, trombosis e incluso psicosis.

En relación a los rangos de niveles de EA, una investigación de Barraza (2004) realizada a estudiantes de postgrado del área de Educación, anterior a la elaboración de su modelo sistémico-cognoscitivista para el estudio del EA, determinó los niveles de estrés en una escala de 1 a 10, en la cual 1 es poco y 10 es mucho. Posteriormente, de acuerdo al análisis del Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza (2007b), el autor determina los niveles de estrés auto-percibidos a través de una escala numérica que fluctúa entre 1 y 5, en la que 1 es poco y 5 es mucho. De acuerdo a ello, los niveles equivalen a (1) bajo, (2) medianamente bajo, (3) medio, (4) medianamente alto y (5) alto.

2.2.2. Estímulos y situaciones que producen Estrés Académico en estudiantes universitarios

Para efectos de la presente investigación, se entiende como estresor a todo acontecimiento o situación que produzca estrés. Considerando esto, Cruz y Vargas (2001 citado en Barraza, 2006) declaran que existen dos tipos de estresores: mayores y menores.

1. Estresores mayores: Se relacionan a acontecimientos vitales cuyo efecto siempre es negativo para el sujeto y no depende de su percepción subjetiva. Amigo (2000 en Barraza, 2006) afirma que estos estresores se asocian a la impredecibilidad e incontrolabilidad que presentan.
2. Estresores menores: Su presencia no adopta una calidad objetiva, sino que depende de la percepción individual, es decir, la valoración que realiza el sujeto es la que le da la calidad de estresor y los acontecimientos no son por sí mismos estímulos estresores.

Las exigencias propias del ambiente universitario, bastante más considerables que las escolares, son uno de los factores más estresantes, específicamente el estrés provocado por

los exámenes (Milling y Mahmood, 1999 en Cova et al., 2007). Otros autores explican que es importante considerar que los altos niveles de EA pueden tener origen en el aumento de la autonomía que experimenta cada estudiante en comparación a la educación escolar (considerada como educación básica y media) (Rioseco, Valdivia, Vicente, Vielma y Jerez, 1996 citados en Cova et al., 2007); igualmente, otros autores coinciden con lo anterior, afirmando que el estrés desarrollado en estudiantes universitarios corresponde en parte, al poco control respecto al nuevo ambiente universitario y sus respectivas demandas académicas, desencadenando en las repercusiones que éste tiene sobre la salud y desempeño académico (Castrillón et al., 2015).

En vista de la clasificación de estresores mayores y menores, propuesta por Cruz y Vargas (2001 citado en Barraza, 2006) en el EA, se considera como estresor mayor propio del ambiente académico el comienzo o finalización de la etapa escolar, un cambio de institución educativa (Amigo, 2000 citado en Barraza, 2006) y Barraza (2006) agrega un tercer estresor mayor, que corresponde a una instancia evaluativa, siempre y cuando implique un cambio en la calidad del estudiante y conlleve un potencial fracaso escolar, como la promoción o repitencia de curso/asignatura o permanencia en la institución.

Barraza (2003 citado en Barraza, 2006) propone diferentes estresores menores que son propios del estrés académico: competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones en el trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo acotado para realizar el trabajo, conflictos con los asesores, conflictos con compañeros, evaluaciones, tipo de trabajo solicitado. Martín (2007 citado en Mazo et al., 2013) señala que normalmente se aumentan los niveles de estrés durante los períodos de exámenes, pues se considera uno de los estresores más frecuentes en este contexto.

Al realizar una comparación entre los estresores planteados por el autor, se observa que en el estrés académico, la mayoría corresponden a estresores menores, ya que toman forma de estresor producto de la valoración cognitiva, de esta forma, interrupciones en el trabajo puede no significar un estímulo estresor para todos los estudiantes, por esto es que diferentes autores afirman que el fenómeno del EA es básicamente psicológico (Barraza, 2006; Berrío y Mazo, 2011 citados en Castrillón et al., 2015).

De acuerdo a Witkin (2002 citado en Mazo et al., 2013), además de las demandas del sistema educativo, un estresor importante en este contexto es la competitividad existente, ya sea en las calificaciones, rivalidad entre compañeros, en la participación, aceptación, el miedo al fracaso y las decepciones de los padres, es decir, situaciones que mantienen a las personas en constante preocupación.

2.2.3. Tipos de manifestaciones del Estrés Académico en estudiantes universitarios

En general, las personas estresadas muestran algunos patrones de respuesta derivados del Sistema Nervioso. Todos los síntomas que se presentan durante el estrés indican que el cuerpo se está preparando para enfrentar la situación amenazante, sin embargo no es un estado duradero, sino que pasajero y reservado para reaccionar ante este tipo de situaciones (Naranjo, 2009).

Tanto Neidhardt (1989 citado en Naranjo, 2009), como Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2014) coinciden en que las manifestaciones del estrés se pueden categorizar en 3 grandes grupos: físicas o fisiológicas, psíquicas o psicológicas y comportamentales o de la conducta.

- Respuestas físicas o fisiológicas:

Neidhardt (1989 en Naranjo, 2009) explica que, el cerebro al percibir un factor de estrés, envía de forma inmediata un estímulo a la glándula pituitaria para que ésta ordene a otras glándulas la producción de adrenalina, poniendo al organismo en estado de alerta a través de señales como: pulso rápido, mayor sudoración, contracción del estómago, músculos de piernas y brazos tensos, respiración entrecortada, bruxismo e incapacidad para permanecer quieto. Este planteamiento se sostiene con lo mencionado por Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2014), quienes afirman que el aumento de pulso, palpitación y tensión muscular, el bruxismo, fatiga, cefaleas, trastornos de sueño y problemas digestivos, son las principales manifestaciones físicas del estrés.

Otra forma de reacción del organismo son las enfermedades psicosomáticas. Al respecto, Melgosa (1995 citado en Naranjo, 2009) menciona que corresponde a trastornos de origen psicológico, que causan dolencias o afectan los órganos del cuerpo. Entre algunas de estas dolencias, las más comunes son enfermedades cutáneas, del sistema locomotor, respiratorias, genitourinarias, endocrinas y nerviosas, entre las cuales se cuentan la alopecia, acné, urticaria, psoriasis, dolores de espalda, calambres musculares, reumatismo, asma, alergia, rinitis, bronquitis, vaginismo, impotencia, síndrome premenstrual, micciones dolorosas, hipertiroidismo, obesidad, ansiedad, debilidad y dolor muscular, cefaleas, tics y conjuntivitis.

- Respuestas psíquicas o psicológicas:

En relación a las respuestas psíquicas, Neidhardt (1989 en Naranjo, 2009) menciona la desconcentración, la dificultad para tomar decisiones, desconfianza en sí mismo, irritabilidad, preocupación, ansiedad y pánico, que muchas veces son acompañados de emociones como la exaltación, depresión e ira, destacando que aquellas emociones reprimidas, ya sean negativas o positivas, pueden aumentar el efecto del estrés. Reforzando esta idea, Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2014) describen como las respuestas de tipo psicológico más frecuentes, la inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, desconcentración, irritabilidad, desconfianza en sí mismo, preocupación excesiva, dificultad para tomar decisiones y pensamientos recurrentes.

Por otro lado, Melgosa (1995 citado en Naranjo, 2009) divide las respuestas psíquicas en dos áreas, cognitivas y emotivas. Las que pertenecen al área cognitiva, están relacionadas con los pensamientos e ideas, pues las personas tienen dificultad para mantener la concentración y pierden la atención de manera frecuente, reduciendo la memoria, tanto a corto plazo como a largo plazo; por lo general, las personas sienten que son incapaces de evaluar de forma acertada una situación, así como también les dificulta proyectarla en el futuro, tampoco siguen patrones lógicos al pensar, siendo mayormente desorganizados. En contraparte, el área emotiva está asociada a los sentimientos y emociones; las personas tienen dificultad para mantenerse relajadas, se comienza a evidenciar algún grado de hipocondría y

aparecen rasgos de desánimo, impaciencia, intolerancia, autoritarismo y falta de consideración por las otras personas.

- Respuestas conductuales o del comportamiento:

En relación a las manifestaciones en la conducta, Neidhardt (1989 citado en Naranjo, 2009) menciona el aumento en el empleo de medicamentos, tics nerviosos, distracción, proclividad a los accidentes, exceso o falta de apetito, exceso o falta de sueño, aumento en el consumo de drogas o alcohol, impulsividad y agresividad. Para Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2014), las reacciones más frecuentes son la disminución del desempeño, aislamiento, desgano, consumo de tabaco, alcohol y drogas, ausentismo y aumento o disminución del apetito y del sueño, afirmando la idea anterior. Melgosa (1995 citado en Naranjo, 2009) refuerza la idea del aumento en el consumo de drogas, alcohol, tabaco y café. En cuanto a las relaciones interpersonales, el autor plantea que hay una tendencia a culpar o responsabilizar a los demás y aparecen conductas que no son habituales en la persona.

Para comprender el porqué de estas afectaciones, es necesario dirigir la atención a la predisposición biológica, puesto que todas las personas poseen algún sistema del organismo especialmente susceptible a fallar, el que varía en cada persona. Algunos pueden verse afectados a través de su sistema gastrointestinal, cutáneo, cardiovascular u otros, así como también hay quienes tienen mayor debilidad en su sistema inmunitario y que por lo tanto, tienen una mayor probabilidad de agravar una hipotética deficiencia en otro sistema (Palmero y Fernández-Abascal, 1998). De acuerdo a lo anterior, Palmero y Fernández-Abascal (1998) afirman que muchas investigaciones demuestran la existencia de “estímulos emocionales objetivamente perturbadores que pueden no producir ninguna secuela sobre una persona y existen otros estímulos emocionales objetivamente no perturbadores que pueden llegar a producir un daño más o menos importante” (p. 39). Los autores explican que la diferencia radica en la percepción que tienen las personas acerca de dichos estímulos, puesto que cuando se tienen estrategias para enfrentarlos, la situación se torna recuperable, pero cuando no poseen dichas habilidades, las personas se verán desfavorecidas y probablemente, desde su percepción sea una situación insuperable.

2.2.4. Afrontamiento del Estrés

Lazarus y Folkman (1986 citados en Barraza, 2006) exponen que el afrontamiento es el conjunto de esfuerzos de tipo cognitivo y conductual que se encuentran en constante cambio y son desarrollados para responder determinadas exigencias externas y/o internas, que de acuerdo a la valoración realizada por la persona, sobrepasan sus recursos disponibles. Frydenberg (1997 en Canessa, 2002) afirma que el valor de la investigación del afrontamiento radica en considerar que las acciones de los individuos ante el estrés y los recursos disponibles para manejarlo, tienen gran influencia en su proceso de desarrollo, aprendizaje y calidad de vida, por lo que Frydenberg y Lewis (1994, 1999 en Canessa, 2002) consideran el afrontamiento como “una competencia psicosocial, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para enfrentar las demandas de la vida” (Canessa, 2002, p. 192).

Frydenberg y Lewis definen el afrontamiento como:

un conjunto de acciones cognitivas y afectivas que se producen en respuesta a una preocupación particular. Ellas representan un intento por restaurar el equilibrio o eliminar la turbulencia para el individuo. Esto puede hacerse resolviendo el problema (es decir, eliminando el estímulo) o acomodándose a la preocupación sin llegar a una solución. Afrontamiento es esencialmente un fenómeno dinámico. (Frydenberg y Lewis, 1993, p. 255)

Frydenberg y Lewis (1999 en Canessa, 2002) indican que algunas de las acciones y conductas de afrontamiento tienen la intención de modificar o dar solución a la fuente que genera la demanda resolviendo el problema, por ejemplo o ayudar al sujeto a acomodarse a aquella demanda (hacerse ilusiones), así como también pueden indicar algún grado de incapacidad para responder a ésta (sentir desesperación). Luego de la valoración, el estudiante considera el impacto potencial del estrés asociado en relación a las posibles consecuencias que pueda generar para él (pérdida, amenaza, por ejemplo); analiza sus propios recursos disponibles y define la intención de afrontamiento que, junto con la conducta que realizará, canalizará a un resultado, el cual a su vez “es reevaluado en una

valoración terciaria que puede activar otra respuesta diferente” (Franco, 2015, p. 125). De esta forma se lleva a cabo una retroalimentación que establece si las estrategias empleadas vuelven a ser utilizadas en una situación futura o de lo contrario, son estrategias rechazadas de acuerdo a la valoración del sujeto.

Ahora bien, Lazarus y Folkman (1988 en Frydenberg, 2014) indican que existe una relación entre el afrontamiento y la emoción, ya que la segunda, normalmente es vista como una interferencia a nivel cognitivo y de afrontamiento, pues el individuo parece ser dominado por sus emociones. Si bien el afrontamiento ha sido visto históricamente como “la respuesta a la emoción” (Frydenberg, 2014, p. 84), recientemente se entiende que tienen una relación dinámica y recíproca, donde la emoción determina cómo se valora un encuentro y a su vez, el resultado determina el estado del individuo a nivel emocional en dicha interacción y en otras futuras. Para Frydenberg (2014), las emociones tienen un importante rol en las evaluaciones, en la adaptación del sujeto y por ende, en su desarrollo en un contexto psicosocial.

La importancia de las estrategias de afrontamiento radica en que estas determinan si una persona percibe un estímulo como estresor, es decir, si experimenta el estrés o no (Holroyd y Lazarus, 1982 y Vogel, 1985 citados en Barraza, 2006). Existen diferentes factores que predicen la predisposición de una persona para adquirir estrategias o técnicas de afrontamiento, como la genética, inteligencia, relación con los padres, experiencias previas, optimismo, entre otros (Cruz y Vargas, 2001 en Barraza, 2006).

En relación a las estrategias de afrontamiento en el ámbito educativo, Barraza (2007b) elaboró el Inventario SISCO del Estrés Académico, en el cual precisa las estrategias de afrontamiento más comunes entre los estudiantes, que corresponden a los recursos utilizados para contraponerse a una situación de este tipo. Las estrategias propuestas por Barraza (2007b) son:

1. Habilidad asertiva (defender preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).
2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.
3. Elogios a sí mismo.

4. Religiosidad (oraciones o asistencia a misa).
5. Búsqueda de información sobre la situación.
6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).

Martínez, Piquera e Inglés (2011) indican que las estrategias de afrontamiento se relaciona con la inteligencia emocional, entendida como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997 citado en Martínez et al., 2011). De esta habilidad se desprenden factores que influyen en la elección de estrategias, tales como las creencias de autoeficacia, el uso de las emociones positivas y las redes de apoyo social. De lo anterior, Martínez et al. (2011) sugieren que las personas con altos niveles de inteligencia emocional tienden a adoptar estrategias de afrontamiento apoyadas en la reflexión, evaluación de la situación y destacan por sus habilidades sociales e interpersonales, habilidades de organización y gestión del tiempo (Pau et al., 2004 citado en Martínez et al., 2011). En relación a las diferencias de género, los autores concluyen que las mujeres se centran más que los hombres en las experiencias emocionales y en la empatía, lo que direcciona a la búsqueda de apoyo social. Sin embargo, esta alta atención a las emociones se relaciona todavía con estrategias inadecuadas en contraste a las que emplean los hombres, quienes tienen una mayor capacidad de autorregulación emocional ante situaciones de estrés.

2.3. Estrés Académico manifestado en estudiantes universitarios

La búsqueda bibliográfica de investigaciones sobre EA en universitarios, incluye diversos aspectos y por consiguiente, presenta diferentes tipos de resultados (Barraza, 2007a). A continuación se presentan conclusiones de diferentes autores respecto a la temática. Es importante considerar que la mayoría de éstos tiene como participantes a estudiantes del área de la salud, específicamente de la carrera de Medicina.

- Vulnerabilidad al Estrés Académico:

A partir de la investigación realizada por Mazo et al. (2013) en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, se evaluaron variables de edad, sexo, nivel de estudios y tipo de carrera en relación con el estrés académico, a través de la aplicación de un instrumento diseñado por los autores en el año 2009 para la evaluación del EA, denominado Inventario de Estrés Académico (INVEA). Conforme tipo de carrera, se evaluaron las facultades de Arquidiseño, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Estratégicas, Ingeniería, Derecho y Ciencias Políticas, Educación, Filosofía, Teología y Humanidades. De acuerdo a esto, las escuelas con las puntuaciones más altas respecto de la susceptibilidad al estrés, fueron las carreras de Ciencias de la Salud y Educación, siendo la primera, aquella que se aleja más de la media; del mismo modo, en cuanto a contexto académico, la facultad de Ciencias de la Salud es aquella en la que los estudiantes perciben más agentes estresantes, seguida por Educación, mientras que aquellas con menor puntuación en dicha variable, son las escuelas de Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, pues se evidencia que los estudiantes no perciben agentes estresores tan fuertes como para provocar en ellos respuestas de estrés significativo. Es decir, los autores concluyen que tanto Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, son las escuelas que obtienen puntuaciones más altas y alejadas de la media, en relación a estrés académico general y susceptibilidad al estrés.

Tyssen, Vaglum, Gronvold y Ekeberg (2005 en Castrillón et al., 2015), en su investigación sobre estudiantes de medicina, afirman que el sexo femenino tiene mayor vulnerabilidad a desarrollar EA y además encontraron una relación entre la cantidad de horas de sueño y el ambiente de aprendizaje.

- Presencia del Estrés Académico:

Diferentes son los autores que respaldan las conclusiones obtenidas por Mazo et al. (2013) relativos al alto nivel de estrés de los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Salud. Un reciente estudio de Bedoya-Lau, Matos y Zelaya (2014) realizado en la facultad de Medicina de una Universidad de Lima a 187 estudiantes a partir de la escala de SISCO, precisa que el 77,54% del total del estudiantado presenta EA. Otra investigación en la cual

se utilizó la misma escala en estudiantes de primer año de diferentes carreras, realizada por Oliveti (2010) en Argentina, indica que el 89% de los participantes sí presenta estrés académico.

Conforme a estudios sobre EA llevados a cabo en Chile, existen investigaciones de diversas universidades del país que han permitido entrever la presencia de dicho fenómeno en la población universitaria. Por un lado, Marty, Lavín, Figueroa, Larraín y Cruz (2005) ejecutaron una investigación a estudiantes de Psicología, Enfermería, Odontología y Medicina de la Universidad de Los Andes, a través de la aplicación de un cuestionario de prevalencia de estrés no validado en Chile, extraído del libro “Estrés y rendimiento en el trabajo”, cuya autoría corresponde a Potter en el año 1991. Los resultados obtenidos por los autores indican que el 36,3% de los estudiantes encuestados indica la presencia de EA; resultados que muestran estar muy por debajo de recientes investigaciones, que indican una prevalencia sobre el 90%; entre ellos, el trabajo realizado por Bravo (2013) a estudiantes de Odontología de la UdeC, a través de la aplicación del Inventario de Estrés Académico de Polo, Hernández y Pozo en el año 1996. Los resultados presentados por Bravo (2013), evidencian que un 91% del total de los participantes señaló haber manifestado estrés durante el semestre. Aún más actual es la investigación realizada en el Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos, donde se determinó que el 98,4% del estudiantado encuestado señaló haber experimentado estrés de tipo académico durante el transcurso del semestre (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015).

Barraza (2009) indica que la media alcanzada por los estudiantes de Pedagogía a los que encuestó es de 2,78, por cuanto los estudiantes presentan “algunas veces” EA.

- Intensidad del Estrés Académico:

Rosa et al. (1997 en Castrillón et al., 2015) entrega las conclusiones de su investigación, exponiendo que los estudiantes de Medicina, hasta antes de iniciar sus estudios mantenían niveles similares de EA a la población en general, sin embargo estos aumentan hasta llegar a niveles crónicos y a su vez, mucho más significativos en el sexo femenino. Berrío y Mazo (2011) indican que los índices de EA aumentan en los períodos

que anteceden a los exámenes. Barraza (2004) realiza una investigación en estudiantes de postgrado del área de Educación, en la cual sus resultados alcanzaron un promedio de 6.4 en una escala de 1 a 10 y la mitad de los encuestados obtiene resultados sobre 7, concluyendo que el nivel de estrés de los estudiantes participantes del estudio correspondía a la categoría de medianamente alto.

El estudio presentado por Bedoya-Lau et al. (2014), indica que los resultados de la aplicación de la escala SISCO en el estudiantado de Medicina de la ciudad de Lima, arroja que el 47,59% de los encuestados presenta un nivel autopercebido de estrés medianamente alto, existiendo un mayor porcentaje de mujeres con niveles más elevados de estrés.

Una investigación realizada a los estudiantes de las facultades de Psicología, Ciencias Económicas, Filología Hispánica y Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla, a través de la aplicación de la Escala de Apreciación del Estrés propuesta por Fernández Seara en el año 1992, indica que el nivel de estrés incrementa significativamente en período de exámenes (Martín, 2007).

En tanto, la investigación llevada a cabo en la Universidad de Los Lagos de Chile (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015), indica que el 85% de los estudiantes que señalaron sentir estrés, presentan niveles altos de este mismo, manifestados en los niveles 3, 4 y 5 del instrumento utilizado (SISCO), enfatizando en la diferencia de género, puesto que las mujeres presentan niveles más elevados de estrés que los hombres.

- Estresores percibidos:

Supe (1998 en Castrillón et al., 2015) indica que el mayor estresor percibido por los estudiantes de la carrera de Medicina es la carga académica, que va aumentando conforme progresan en ésta, aunque otros autores consideran que el nivel de EA es mayor en los años iniciales de la carrera (Marty et al., 2005 en Cova et al., 2007). Por otra parte, Saipanish (2003 en Castrillón et al., 2015) también encuentra resultados similares, pues identificó que a medida que aumenta el año de estudio, aumenta el nivel de EA, cuyos estresores son la carga académica, evaluaciones y adquisición de compromisos propios de un médico.

En la investigación ya citada de Mazo et al. (2013), se concluye que en cuanto al contexto académico, la facultad de Ciencias de la Salud es aquella en la que los estudiantes perciben más agentes estresantes, seguida por Educación, mientras que aquellas con menor puntuación en dicha variable son las escuelas de Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, ya que se evidencia los estudiantes no perciben agentes estresores tan fuertes como para provocar en ellos respuestas de estrés significativo.

En una investigación anterior a la elaboración del Inventario SISCO, realizada por Barraza (2004) a estudiantes de postgrado, se indica que los estresores con mayores puntajes corresponden, en primer lugar, a la sobrecarga de tareas y luego al tiempo limitado para hacer el trabajo, con porcentajes de 21% y 18%, respectivamente; en cuanto a los estresores con menores puntajes, se encuentran los conflictos con compañeros y falta de incentivos, con porcentajes de 1% y 2%, respectivamente. En el año 2009, Barraza concluye que los estresores percibidos alcanzan una media de 2,95 en un escala de 1 a 5; aquellos estresores percibidos con mayor frecuencia por los estudiantes de Pedagogía son la sobrecarga de tareas y trabajos escolares (media 3,52), seguido por las evaluaciones de los profesores (media 3,50), mientras que aquella menos valorada es la competencia con los compañeros del grupo (media 2,52). Del mismo modo, Bedoya et al. (2006) evaluaron 5 estresores en el área académica, los cuales corresponden a: competencia con compañeros, responsabilidad por labores académicas, sobrecarga de tareas y trabajos, evaluación de profesores en el área y tiempo para cumplir con las actividades. De estos 5 estresores, aquel que ha obtenido el mayor puntaje y que por lo tanto, son entendidos como un estresor más frecuente, es el tiempo para cumplir las actividades, seguido por la sobrecarga de tareas y trabajos, ambos evaluados en dos cursos diferentes. Por otro lado, un estudio más reciente de García-Ros et al. (2012), identifica las situaciones que generan niveles superiores de estrés, precisando la falta de tiempo para cumplir tareas, la exposición de trabajos en clases, la sobrecarga académicas y la realización de exámenes, como los estresores más frecuentes en los estudiantes.

Resultados aportados por Bravo (2013) en relación a estímulos estresores percibidos por estudiantes de Odontología de la UdeC, señalan que las principales situaciones de estrés son las evaluaciones de los profesores y mayor necesidad de dormir. Por otro lado, Jerez-

Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) afirman que los estudiantes de salud de la Universidad de Los Lagos señalan que las demandas valoradas con mayor frecuencia como estresores son las evaluaciones de los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos y el tiempo limitado para la realización de trabajos, destacando que dentro de la categoría “Otro” la mayoría de los estudiantes señaló como estresores las prácticas clínicas.

- Manifestaciones del Estrés Académico:

Varios estudios determinan las manifestaciones más frecuentes del estrés en estudiantes universitarios. Es así como Barraza (2004) manifiesta que los síntomas más frecuentes en estudiantes de postgrado, corresponden a trastornos de sueño y problemas de concentración, con un porcentaje de 21% y 20%, respectivamente. En el año 2009, Barraza concluye que de acuerdo a lo manifestado por estudiantes de Pedagogía, la categoría de síntomas alcanza una media de 2,43 en una escala de 1 a 5; aquellos síntomas presentados con mayor frecuencia son la inquietud y problemas de concentración (ambos con una media de 2,76), a diferencia de los problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea (media de 1,98) y aislamiento de los demás (1,91), que son los presentados con menores frecuencias. Bedoya et al. (2006) realizaron una encuesta a estudiantes de tercer y cuarto año de una facultad de Estomatología del Perú, en la que se evaluaron diversas reacciones ante el estrés, tanto físicas, psicológicas y comportamentales, llegando a la siguiente conclusión: Entre las 5 reacciones físicas que fueron evaluadas, aquella que ha obtenido mayor puntuación corresponde a la somnolencia, definida como un aumento en la necesidad de dormir; en relación a las reacciones psicológicas, la incapacidad para relajarse y estar tranquilo obtiene la mayor puntuación; finalmente, respecto a los comportamientos evaluados, el desgano para realizar labores académicas fue aquel calificado como más frecuente.

En la misma línea, el estudio de Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) en estudiantes del área salud de la Universidad de Los Lagos, señala como las manifestaciones más frecuentes, la somnolencia o mayor necesidad de dormir (86,3%), problemas de concentración (77,4%) y la inquietud o incapacidad de relajarse y estar tranquilo (76,1%).

Cova et al. (2007) indica que más de un 5% de los estudiantes manifiesta perder el control frecuentemente sobre los alimentos que consume y cerca de una quinta parte del estudiantado afirma realizar conductas que potencialmente podrían desarrollar un trastorno de tipo alimentario. Estos resultados son concordantes a aquellos que observan una prevalencia de trastornos alimenticios en el sexo femenino.

- Manejo del Estrés Académico:

Barraza (2004) realizó un estudio exploratorio para identificar las estrategias de afrontamiento del estrés académico utilizadas por estudiantes de postgrado, a través de una encuesta. A partir de ello, concluyó que aquellas estrategias más frecuentes, corresponden al esfuerzo por razonar y mantener la calma, seguido por el aumento de actividad, con un porcentaje de 37% y 11%, respectivamente, enfatizando en que corresponde a estrategias de afrontamiento de acción directa.

Barraza (2009) afirma que en la muestra compuesta por estudiantes de Pedagogía, las estrategias de afrontamiento, categoría que alcanza una media de 3,09 en una escala de 1 a 5, aquellas más utilizadas son el resolver la situación que les preocupa (media de 3,58), mientras que las menos empleadas son los elogios a sí mismo (media 2,77) y religiosidad (media de 2,66).

Otros autores han indagado sobre las formas que adoptan los estudiantes de Medicina para reducir el impacto de los estresores, concluyendo que existe una asociación del factor emocional y estrés, pues las formas de afrontamiento y apoyo social ayudan a disminuir el efecto del estímulo estresor (Supe, 1998 citado en Castrillón et al., 2015).

Respecto al apoyo social, Román y Hernández (2005 en Feldman et al., 2008) indican que éste podría potenciar el desempeño de los estudiantes, pues Martín (2007 en Feldman et al., 2008) afirma que contribuye a afrontar los estresores académicos con más probabilidad de éxito. En este sentido, Feldman et al. (2008) afirman que el apoyo social puede reflejarse en los recursos que le brindan quienes lo rodean, proporcionando “un soporte emocional tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes” (p. 740) y condiciones que le

permitan sentirse respetado y comprendido, donde tome relevancia la percepción que el estudiante tenga de aquello.

Feldman et al. (2008) realiza una investigación en estudiantes de diferentes carreras en Caracas, Venezuela, cuyos resultados indican que una buena condición de salud mental se asocia con el apoyo social y un menor EA. Específicamente, en el caso de las mujeres se encontró una asociación significativa y negativa entre la intensidad del EA y el apoyo social, relación observada también, aunque con menor intensidad, en el sexo masculino. Dicha asociación entre variables concuerda además con la afirmación de Cohen y Ashby (1985 en Feldman et al. 2008), indicando que el apoyo social en sí mismo, aumenta el bienestar personal, es decir, funciona como factor de protección. Forbes y Roger (1999 y Rospenda, Halpert y Richman, 1994 en Feldman et al., 2008) plantean que el apoyo social modera los efectos del estrés en la salud y bienestar, ya que es un recurso para afrontar los estímulos estresantes de forma más apropiada.



TERCERA PARTE

VARIABLES QUE SE RELACIONAN CON EL ESTRÉS ACADÉMICO

Conforme al estudio de Martín (2007), el EA puede verse impactado por diversos factores que inciden en todo el proceso de estrés. Dentro de estos factores se encuentran aquellos relacionados con aspectos biológico, psicosocial, psicoeducativo y socioeconómico. En relación a lo anterior, tres variables se consideran importantes para la presente investigación: la condición de trabajador o no trabajador de un estudiante, si realiza actividad extracurricular no remunerada o no y la percepción del control sobre el tiempo académico.

1. Percepción de Control del Tiempo Académico

Considerando todos los avances de la modernidad y la tecnología, el tiempo continúa siendo uno de los recursos más importantes, limitados y escasos, para el que aún no existe reemplazo. Dentro de todas las variables posibles de manejar para alcanzar los objetivos propuestos de cualquier índole, el tiempo es una a considerar (Flores, 2000).

Actualmente se considera al estudiante como el protagonista de su educación, por lo que requiere desempeñarse con mayor autonomía (Libro Blanco de la Universidad Digital, 2010 en Marcén y Martínez-Caraballo, 2012). Por consiguiente, el factor tiempo es una de las mayores preocupaciones acerca del estudio, debido a la carga académica. Lo anterior tributa a que gran parte del estudiantado relacione un buen rendimiento académico con la cantidad de horas de estudio, aunque la evidencia empírica demuestra que la forma de emplear el tiempo de estudio es tan o más importante que el tiempo en sí mismo, por lo que se considera apremiante que los estudiantes gestionen adecuadamente su tiempo (Delucchi, Rohwer y Thomas, 1987, Levin y Levin, 1991, Joyner y Pinkney, 1994, Wilhite, 1990 en García-Ros et al., 2008).

Es importante citar a Riesco (2007), quien explica la diferencia entre el tiempo objetivo y subjetivo, también denominado tiempo exterior e interior, respectivamente. Riesco (2007) indica que el primero se plasma en el calendario, reloj o agenda; éste es útil para

relacionarse con otros, para sincronizarse y se puede planificar, controlar y además evaluar, es decir, es posible gestionar el tiempo exterior. En contraparte, el tiempo subjetivo está marcado por las expectativas, intereses y necesidades de las personas, es decir, se encuentra en su interior. Para controlarlo es imprescindible tener autoconocimiento, percepción de sí mismo y también del mundo; es un tiempo personal, ya que entrega criterios para diferenciar lo primario de lo secundario, lo relevante de lo irrelevante, se vivencia y siente con el pasar de los acontecimientos, sentimientos, entre otros.

Durán-Aponte (2012) agrega la importancia de comprender el manejo del tiempo con un carácter contextual, puesto que el uso, distribución y dedicación de éste va a depender de las características de la demanda, el nivel de manejo del individuo, el apoyo grupal, el manejo de herramientas que faciliten el trabajo, la distribución de responsabilidades y las repercusiones del cumplimiento o no de lo que se está demandando. Por lo anterior, la autora menciona que las personas que desean manejar eficazmente su tiempo, deben tener en cuenta a dónde quiere llegar, en cuánto tiempo, los recursos que posee y cómo puede hacerlo mejor, lo que implica conocer las debilidades y fortalezas reales que influyen en su planificación y en el logro de metas.

La gestión del tiempo para Pérez-González, García-Ros y Talaya (2003), corresponde a un tópico tradicional en el campo de las estrategias de estudio, siendo considerada como una precondition fundamental para el éxito académico.

De acuerdo al modelo presentado por Macan (1994) acerca de la Gestión del Tiempo, esta misma es estudiada a partir de las conductas realizadas por una persona para “distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales” (Marcén y Martínez-Caraballo, 2012, p. 119). En relación a esto, la gestión del tiempo llevada al ámbito académico se entiende como un “proceso dirigido hacia el establecimiento y logro de metas académicas claras, teniendo en cuenta el tiempo disponible y la verificación de su uso” (García-Ros y Pérez-González, 2012, p. 1486). Macan (1994) propone que las conductas de gestión del tiempo (establecimiento de objetivos y prioridades, herramientas para la gestión del tiempo y preferencias por la desorganización) no se relacionan directamente con el estrés, la eficiencia y la satisfacción, sino que más bien, los

efectos en la satisfacción, estrés y rendimiento, son mediados por la dimensión cognitiva de la percepción de control sobre el tiempo, es decir, si las conductas de gestión del tiempo proporcionan percepción de control del tiempo, se manifestará control sobre los resultados mencionados. Por lo tanto, no es el comportamiento de GT el que afecta a estos resultados, sino la percepción de control sobre el tiempo que permite a un individuo estos comportamientos. De acuerdo a esto, finalmente propone que una percepción de control sobre el tiempo conduce a menos tensión inducida por el trabajo, disminución de tensiones somáticas, una mayor satisfacción laboral y mejor rendimiento en el trabajo.

De acuerdo a Macan (1994), este modelo (ver Fig. 3) establece que la interacción de los 3 factores debería conducir a una mayor percepción de control sobre el tiempo. Por otro lado, a partir del análisis del modelo, también se indica que mediante las líneas curvas bidireccionales entre las conductas de GT, los tres factores están recíprocamente relacionados entre sí. Es posible decir entonces que un individuo que establece objetivos también utiliza la mecánica de la gestión del tiempo y tiene una preferencia por la organización.



Figura 3: Modelo del proceso de la Gestión del Tiempo traducido al español (Fuente: Macan, 1994)

Macan (1994) afirma que la Percepción de Control sobre el Tiempo consiste en el grado de autopercepción acerca del control del tiempo, relacionado directamente con el modo en el que utiliza el tiempo, es decir, mientras más claros son los objetivos, hay mayor preocupación por lograrlos, esforzándose para aprovechar eficazmente el tiempo, estableciendo estrategias para ello y para realizar las actividades y tareas de diferente complejidad. Dentro de los resultados de la investigación de Macan (1994), la autora afirma que la percepción de control sobre el tiempo corresponde a la dimensión con correlaciones más significativas, relacionándose estrechamente con el estrés y el rendimiento. Asimismo, aquellas personas que reportan percibir control sobre su tiempo presentan menor tensión inducida y somática y mayor satisfacción laboral que sus pares que no perciben este control, sin embargo, no hay relación significativa entre esta dimensión y el desempeño del trabajo, como se planteó en un principio.

1.2 Variables que afectan la Gestión del Tiempo en estudiantes universitarios

Un estudio realizado por Dolton, Marcenaro y Navarro (2003) en la Universidad de Málaga, a estudiantes de primer y último año de diferentes carreras, evaluó distintas variables referentes a las características personales, antecedentes familiares y atributos académicos de los alumnos, en relación con el uso de su tiempo de estudio y el rendimiento académico. De acuerdo a esta investigación, las variables pueden ser significativas o no significativas, según el efecto que tienen sobre el quehacer universitario de los estudiantes. Asimismo, Marcén y Martínez-Caraballo (2012) plantean características familiares y personales de cada estudiante que pueden significar diferencias en la distribución del tiempo y su grado de aprovechamiento. De acuerdo a lo anterior, se listan algunas variables que pueden influir en dichos factores de la gestión del tiempo:

1. Características personales:

1.1. Edad: Dolton et al. (2003) mencionan que la edad tiene un impacto positivo, tanto en la madurez, en el aumento de la capacidad de organizar sus estudios y el conocimiento del

marco universitario, enfatizando que los estudiantes que entran tardíamente a la universidad son más decididos y enfocados, por lo que también son más eficientes con su tiempo, lo que puede verse reflejado en un buen logro académico.

1.2 Percepción de la inteligencia: Marcén y Martínez-Caraballo (2012) realizan un cuestionario respecto de esta variable, constituido por indicadores que mencionan que se nace con inteligencia (o que no aumenta), que se puede desarrollar, que es fruto del esfuerzo o que depende de cualidades personales y de las habilidades e intereses del estudiante. Sobre lo anterior, las autoras estiman esperable que aquellos estudiantes que consideran el esfuerzo como imprescindible para lograr el éxito, dediquen más tiempo a esta actividad y lo aprovechen mejor que aquellos que consideran que el “éxito se alcanza sólo si se ha nacido inteligente” (p. 123).

1.3 Hábitos y conductas: En relación a estas variables, Marcén y Martínez-Caraballo (2012) realizan cuestionarios enfocados a conductas en clases, hábitos de organización para el estudio y la capacidad de concentración en el estudio. Conforme a ello, concluyen que aquellos estudiantes que copian palabra por palabra lo que el profesor habla en clases, tienen un menor grado de aprovechamiento de su tiempo en el aula, y que por lo tanto necesitan un mayor aprovechamiento del tiempo fuera de esta. Además, quienes repasan sus apuntes y realizan sus trabajos con anticipación, tienen una distribución del tiempo uniforme a lo largo de éste. Por otro lado, las distracciones durante el estudio pueden afectar considerablemente el aprovechamiento del tiempo de estudio. Finalmente se considera relevante el pensamiento crítico en el grado aprovechamiento, puesto que el análisis de los contenidos permite una mejor y más rápida comprensión; contrario a esto, aquellos estudiantes que no emiten juicios razonados de la materia, suelen tener un menor grado de aprovechamiento de su tiempo (Marcén y Martínez-Caraballo, 2012).

1.4 Opción de la carrera: El hecho de que la carrera cursada sea la primera opción del estudiante, lo condiciona en relación a sus aspiraciones, por tanto, sus metas podrían variar entre calificaciones sobresalientes o de aprobación, influyendo en la distribución del tiempo de estudio y su aprovechamiento. Por ende, si un sujeto no está estudiando lo que desea realmente, el tiempo de dedicación al estudio y el aprovechamiento de este será menor

(Marcén y Martínez-Caraballo, 2012). En lo relativo a la motivación del estudiante, Dolton et al. (2003) aluden a que si la razón principal por la que un estudiante decidió ingresar a determinada carrera era ganar más dinero y/o tener mayor oportunidad de encontrar trabajo, entonces su rendimiento cae, ya que el tiempo dedicado al estudio es mucho menor.

1.5 Residencia: El lugar donde viven durante su permanencia en la universidad, también es una variable potente en la gestión del tiempo, puesto que quienes viven con sus padres tienden a dedicar mayor tiempo al estudio, no obstante, el aprovechamiento de este mismo suele ser menor que sus pares que no viven con sus progenitores (Marcén y Martínez-Caraballo, 2012). De la misma manera, aquellos que no reciben ayuda económica de sus padres muestran mayor aprovechamiento de su tiempo, pues cuentan con menor tiempo disponible (Dolton et al., 2003).

2. Uso del tiempo:

2.1. Tiempo de permanencia en la universidad: Otro grupo de variables explicativas del estudio de Dolton et al. (2003) tiene que ver con el uso de las horas del día de los estudiantes. Una de las variables que logra una atención importante es el tiempo de permanencia en la universidad, ya sea en clases, seminarios, conferencias, laboratorio u otros, teniendo un impacto positivo y altamente significativo en los resultados, pues hay un efecto directo de aumento de las horas de estudio.

2.2. Tiempo de autoestudio: Igualmente importante es el tiempo de autoestudio, el cual también es positivo y significativo, sin embargo tiene un efecto mucho menor a la variable anterior. En relación a ello, los autores mencionan dos posibles explicaciones; una de ellas está referida a que después de un período intensivo de autoestudio, el aprendizaje de nueva materia se limita y por lo tanto, es más eficiente estudiar durante períodos relativamente cortos; por otro lado, la horas de autoestudio son bastante limitadas, como consecuencia de las demás actividades diarias, como sueño, clases, traslado, tareas y ocio (Dolton et al., 2003).

2.3 Tiempo dedicado a viajes, tareas domésticas y ocio: El tiempo que se dedica a los viajes, a las tareas domésticas y al ocio tienen un efecto negativo y significativo en los resultados de la investigación, por lo que Dolton et al. (2003) enfatizan en que si se toma en cuenta el tiempo disponible, éste se limita a viajar o en actividades domésticas y por tanto, es tiempo no disponible para su estudio.

2.4 Tiempo dedicado al trabajo: De acuerdo a los resultados propuestos por Macan, Shahani, Dipboye y Phillips (1990), los estudiantes que tienen empleo a tiempo completo o parcial, presentan mayores conductas de GT. Sin embargo, Häkkinen (2004) señala que la fracción de estudiantes universitarios que trabajan varía entre un 48% en Francia y un 77% en Países Bajos, mientras que en Finlandia aproximadamente un 50% del estudiantado está inserto en el mundo laboral, dedicando al menos 20 horas semanales a ello. Ante esto, Häkkinen (2004) alude a los efectos negativos que el empleo puede tener sobre los estudios, enfatizando en que esta no despreciable cantidad de horas de trabajo limita el tiempo de estudio, ya que quienes tienen un empleo, destinan 19 horas semanales a estudiar versus las 35 horas que dedican sus pares que no trabajan, diferencia que puede interferir en el aprendizaje y el rendimiento académico.

3. Antecedentes familiares:

3.1. Nivel de estudio de los padres: De acuerdo a la investigación de Marcén y Martínez-Caraballo (2012), se espera que el estudiantado cuyos padres tienen estudios de nivel superior aprovechen mejor su tiempo, puesto que poseen “un nivel superior de capital humano transferido por sus padres” (p. 122).

3.2. Paternidad: De acuerdo a la investigación llevada a cabo por Castañeda (2015), los estudiantes que son padres o madres, se enfrentan a conflictos relacionados con el tiempo, pues intentan distribuir su tiempo de manera que puedan cumplir satisfactoriamente sus roles y expectativas. La autora alude a que la demanda de tiempo de cada rol es tanta, que no es posible cumplir con ambas de forma completa y satisfactoria; por tanto, dar prioridad a los estudios sólo es posible si no interfiere en los tiempos de cuidado, de otra forma se hace

necesario disminuir la carga académica o pausar los estudios para compatibilizar ambas cosas.

1.3 Resultados de Investigaciones sobre la Percepción de Control del Tiempo Académico en estudiantes universitarios

De acuerdo a las conclusiones obtenidas por Macan et al. (1990), los autores afirman que esta dimensión se relaciona significativamente con el rendimiento y el estrés, resultado que consideran consistente con diferentes investigaciones, las cuales evidencian que tener control de la situación se relaciona con niveles más bajos de estrés. Asimismo, Misra y McKean (2000) concluyen que la gestión del tiempo tuvo un mayor efecto amortiguador sobre el estrés académico, que la satisfacción sobre las actividades de ocio, puesto que los análisis muestran una relación significativa entre la percepción de control de tiempo y el EA; aun así, exponen que la ansiedad, la GT y las actividades de ocio son predictores del estrés académico, ya que este último fue menor en aquellos estudiantes universitarios que manifiestan una alta percepción de control y gestión del tiempo, una baja ansiedad, que utilizan métodos de organización de tareas y que prefieren un lugar de trabajo bien organizado.

2. Estudiantes que trabajan

Datos estadísticos proporcionados por una encuesta realizada por INJUV (2013) en el año 2012, afirma que en Chile al menos un tercio de los estudiantes de nivel superior realiza un trabajo remunerado. Dentro de esta proporción, el 42% de los jóvenes que trabaja y estudia pertenece al sexo femenino, con una edad promedio de 23 años. De acuerdo a los datos entregados por la institución antes mencionada, los principales efectos negativos de trabajar y estudiar simultáneamente se relacionan con el estrés y la falta de tiempo, aludiendo a que las exigencias a las que están expuestos estos estudiantes producen un fuerte desgaste mental y físico, debido al escaso tiempo para estudiar, afectando además su rendimiento. A pesar de ello, los estudiantes encuestados, mencionan que el estudiar y trabajar tiene una

ventaja importante, ya que les permite desarrollar competencias que facilitan la inserción laboral, una vez egresados de su carrera (INJUV, 2013).

Reforzando esta idea, Planas-Coll y Enciso-Ávila (2014) manifiestan que si bien los estudiantes que trabajan durante su carrera tienen varios inconvenientes en su paso por la universidad, como un menor tiempo para dedicar a sus estudios y un bajo rendimiento académico, estos mismos adquieren competencias sociales y profesionales que les permite insertarse al mundo laboral con mayor facilidad que sus pares que no trabajan. Cruz y González (2003) encuentran resultados similares, pues de acuerdo a su investigación, los universitarios que trabajan dedican menos tiempo a sus estudios y quienes estudian menos, tienen un rendimiento académico más bajo. En la misma línea, Fazio (2004) afirma que existen investigaciones que presentan los beneficios y dificultades de trabajar y estudiar simultáneamente. Es así como Ruhm (1997 y Carr et al., 1996 en Fazio, 2004) indican que el trabajo de un estudiante es beneficioso, pues proporciona conocimientos y experiencia que mejorarán la productividad en el futuro, más aún si el trabajo se relaciona con la carrera de estudio. Holland y Andre (1987 en Fazio, 2004) sugieren que aunque el trabajo no se relacione con la malla curricular cursada, de igual forma significa beneficios como desarrollar disciplina y responsabilidad, contribuyendo a mejorar el desempeño académico, lo que de acuerdo a la autora, podría significar que gestionen su tiempo con mayor eficiencia. En contraste a lo anterior, Coleman (1961 en Fazio, 2004) señala que el trabajo de un estudiante afecta negativamente en su desempeño académico, puesto que tributa a que reste horas para estudiar y realizar tareas que mejoren su rendimiento académico.

Un estudio realizado por Méndez (2015) a estudiantes de educación secundaria en Guatemala, determina que estudiar y trabajar simultáneamente desencadena altos niveles de estrés, lo que perjudica el desempeño del estudiante, tanto en el ámbito académico como también en el laboral. Esto es explicado por Zepeda (2005 citado en Méndez, 2015), quien menciona que estos problemas de estrés son el resultado del tiempo invertido, pues los estudiantes que trabajan invierten su tiempo en generar ingresos, dejando de lado otros aspectos. Reforzando esta idea, Santos (2005 citado en Méndez, 2015) indica que la gran desventaja de esta situación se enfoca en el hecho de que existe menos tiempo para estudiar,

así como también poco tiempo libre, sumado a las muchas exigencias a las que están expuestos los sujetos; todo ello produce un desgaste mental y físico que desencadena en estrés.

3. Estudiantes que realizan Actividad Extracurricular no remunerada

Pozón (2014) afirma que dentro del ámbito universitario, las actividades extracurriculares tienen un rol relevante, pues contribuyen a potenciar la formación integral y desarrollo personal del estudiante, así como aumentar el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria, aunque también hace hincapié en que éstas no deben ser más importantes que aquellas curriculares, sino más bien, deben significar un complemento. El autor expone que existe relación entre una fuerte apatía del estudiante y el hecho de no realizar una actividad extracurricular, lo que además marca su experiencia universitaria.

La búsqueda de la literatura permite visualizar grandes diferencias acerca de la conceptualización de Actividad Extracurricular. Así, Moriana et al. (2006) son partidarios de afirmar una distinción entre actividad extracurricular y extraescolar, ambas realizadas fuera del horario escolar. Para los autores, las actividades extraescolares se realizan externamente al currículum escolar y dependen casi exclusivamente de los padres y, aquellas extracurriculares son realizadas dentro del ámbito escolar, se visualizan como un complemento para éste y normalmente son desarrolladas por el centro educativo. Los resultados de su investigación indican que realizar actividades extracurriculares es beneficioso para el rendimiento de los estudiantes; específicamente, afirma que el estudiantado que realiza sólo actividades académicas obtiene mejores resultados que quienes realizan actividades académicas y deportivas y éstos a su vez, mejores resultados que quienes sólo llevan a cabo deportivas. A pesar de lo anterior, ambos conceptos suelen ser empleados como sinónimos. En esta línea, Pozón (2014) incluye dentro de las actividades extracurriculares a aquellas de carácter académico y otras. Por ejemplo, afirma que las actividades extracurriculares académicas, incluyen congresos, conferencias, entre otros, y que éstas significan una mayor valoración por parte de la institución educativa; pero también

expone que existe otro tipo de actividades extracurriculares, que se relacionan con una participación en grupos de estudiantes y/o de liderazgo, aquellas de carácter pastoral e implican menos importancia para la institución. Muy relacionado a la línea que visualiza como sinónimos ambos conceptos, se recoge la conceptualización de ocio y tiempo libre aportada por Rodríguez y Agulló (1999) a modo de englobar los diferentes tipos de actividades extracurriculares. Por consiguiente, se entiende que son aquellas realizadas dentro del tiempo libre, caracterizado como aquel tiempo constituido por prácticas y actividades elegidas voluntariamente de acuerdo a los intereses personales de cada sujeto, que satisfaga sus necesidades individuales, cuya finalidad sea de diversión, recreación, descanso o desarrollo personal. De esta forma, los autores distinguen prácticas culturales (actividades artísticas, literatura, teatro, música, cine), actividades de ocio (deporte, turismo, esparcimiento nocturno, entre otros) y actividades generales, que puede desarrollarse junto con la o las anteriores (conversar con amistades, pasear) y finalmente, incluye un apartado sobre otras actividades (hobbies, juegos de mesa, juegos de azar, etcétera). Es importante precisar, que para efectos de la presente investigación respecto de la conceptualización de Rodríguez y Agulló (1999), se consideran sólo las prácticas culturales y actividades de ocio (excepto esparcimiento nocturno).

En relación a las actividades de ocio, estudios determinan que realizar un deporte es beneficioso para el bienestar personal. Remor y Pérez-Llantada (2007) afirman que los individuos que practican una actividad física de forma regular presentan niveles de estrés percibido significativamente menores que aquellos que no lo hacen, por tanto concluyen que el deporte puede actuar como una variable amortiguadora de los efectos del estrés. A pesar de ello, los estudios no manifiestan resultados acerca del estrés académico.

En cuanto a las actividades de voluntariados, Celdrán y Buscemi (2011) manifiestan variados beneficios de esta práctica, entre los que se cuentan la satisfacción personal, sentirse activos, conocer gente y proyectarse profesionalmente, así como también algunas desventajas relacionadas con la limitación horaria. Sin embargo, del mismo modo que las actividades físicas, la investigación no se enfoca al contexto académico, por tanto no se conocen los efectos de estas actividades en el estrés académico.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo y diseño de Investigación

Según la clasificación propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014), la presente investigación es cuantitativa de tipo no experimental, pues no se ha manipulado ninguna variable; el diseño es transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento, y tiene un alcance correlacional y descriptivo, debido a que su objetivo es describir las variables en cuestión y analizar su interrelación en el momento mencionado.

2. Población y Muestra

El muestreo utilizado para la investigación es de carácter no probabilístico, de tipo intencional, que de acuerdo a lo establecido en Hernández et al. (2014), hace referencia a un “procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p. 189). Para efectos de la investigación, la población se compone de los 45 estudiantes que pertenecen al cuarto año de la carrera de Educación Diferencial, de la Universidad de Concepción, Campus Concepción, durante el año 2016; finalmente, la muestra se constituyó de 43 estudiantes.

3. Conceptualización y Operacionalización de las variables

3.1. Variable Dependiente

La variable dependiente es aquella que varía en relación a la variable independiente (Kerlinger y Lee, 2002 citado en Tello, 2014); en base a lo anterior, en esta investigación corresponde al Estrés Académico, puesto que ésta se vería impactada a consecuencia del trabajo, actividades extracurriculares y la percepción de control del tiempo académico.

Estrés Académico:

- Conceptualización: “Proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (Barraza, 2006, p. 126), manifestado en los estudiantes, presentado en tres momentos: el estudiante en un contexto académico se ve sometido a demandas que él mismo valora como estresores; luego, dichos estresores generan una situación estresante (desequilibrio sistémico), manifestado a través de diferentes síntomas; finalmente, el desequilibrio sistémico exige que el estudiante emplee acciones de afrontamiento para volver a su equilibrio sistémico (Barraza, 2006).
- Operacionalización: La medición del EA se realizó mediante los resultados de la aplicación del Inventario SISCO del Estrés Académico, a través ítems de tipo dicotómico (sí/no), escala numérica de 1 a 5, para determinar el nivel autopercebido de estrés (bajo, medianamente bajo, medio, medianamente alto y alto) y escalas categoriales de tipo Likert (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre, a las que se le asigna un valor numérico de 1, 2, 3 4, 5, respectivamente) que determinan frecuencia de estresores, manifestaciones y estrategias de afrontamiento. Para efectos de la presente investigación, se ha considerado como nivel de EA el promedio de todas las puntuaciones de los ítems tipo Likert, donde puntuaciones entre 1 y 2,4 (incluidos) se considera bajo nivel de estrés académico, entre 2,5 y 3,5 (incluidos) comprenden un nivel medio de estrés académico y finalmente, valores igual o superior a 3,6 e igual o inferior a 5 se considera nivel de estrés académico alto.

3.2. Variable Independiente

De acuerdo a la descripción de Tello (2014), la variable independiente se entiende como la causa de modificación de la variable dependiente, aquella que influye en la otra. Para efectos de esta investigación, las variables independientes son la percepción de control del tiempo académico, el trabajo remunerado y las actividades extracurriculares, dado que éstas pudiesen tener efectos en el EA y producir variaciones en su medición.

Percepción de control del tiempo académico (CTA):

- **Conceptualización:** Grado de autopercepción acerca del control del tiempo, relacionado directamente con el modo en el que se utiliza el tiempo (Macan, 1994).
- **Operacionalización:** Para medir la percepción del control de tiempo académico, se utiliza una pregunta cerrada de tipo dicotómica en la Ficha de Antecedentes Personales, en la que se pregunta si es que el estudiante tiene la sensación de controlar el tiempo que emplea para el estudio, cuya respuesta en la opción “sí” indica que el estudiante percibe controlar su tiempo académico y en la opción “no” indica que el estudiante no percibe controlarlo. Para efectos de la presente investigación, se entiende como bajo porcentaje desde 0% a 35%, de 35,1% a 65% corresponde a un nivel medio y desde 65,1% a 100%, alto.

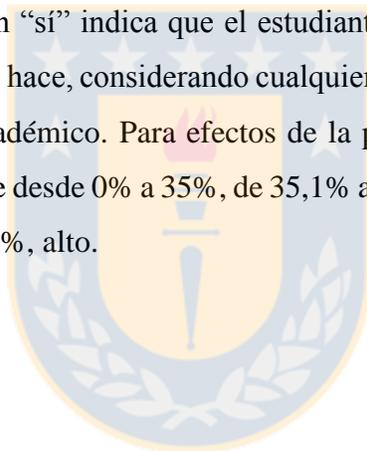
Trabajo remunerado (TR):

- **Conceptualización:** Actividad retribuida económicamente, resultado de la actividad humana (Real Academia Española [RAE], 2014).
- **Operacionalización:** La variable trabajo ha sido medida a través de los resultados de una Ficha de Antecedentes Personales, mediante una pregunta cerrada de tipo dicotómica, donde marcar la opción “sí” indica que el estudiante tiene trabajo remunerado y marcar “no” indica que no tiene trabajo remunerado. Para efectos de la

presenta investigación, se entiende como bajo porcentaje desde 0% a 35%, de 35,1% a 65% corresponde a un nivel medio y desde 65,1% a 100%, alto.

Actividad extracurricular no remunerada (AENR):

- **Conceptualización:** Una actividad extracurricular es aquella que no pertenece a la malla curricular cursada (RAE, 2014) y que de acuerdo a Moriana et al. (2006), se realiza fuera del horario académico.
- **Operacionalización:** La variable AENR ha sido medida mediante una Ficha de Antecedentes Personales, a través de una pregunta cerrada de tipo dicotómica, en la que marcar la opción “sí” indica que el estudiante realiza dicha actividad y marcar “no” indica que no lo hace, considerando cualquier actividad no remunerada realizada fuera del horario académico. Para efectos de la presente investigación, se entiende como bajo porcentaje desde 0% a 35%, de 35,1% a 65% corresponde a un nivel medio y desde 65,1% a 100%, alto.



4. Instrumentos

4.1. Inventario SISCO del Estrés Académico

Instrumento cuya autoría corresponde a Barraza (2006), diseñado específicamente para evaluar el estrés académico (Ver Anexo A). El instrumento se aplicó en estudiantes de postgrado en Educación en la ciudad de Durango, México. En relación a sus propiedades psicométricas, el Inventario SISCO del Estrés Académico tiene una confiabilidad en Alfa de Cronbach de 0,90 en la escala general, que de acuerdo a DeVellis (García, 2006 en Barraza, 2007b) es un nivel valorado como muy bueno. Respecto de la validez, se recoge evidencia basada en la estructura interna utilizando tres procedimientos, tales como análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, confirmando “la

constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida del análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista” (Barraza, 2007b, p. 90).

La aplicación del Inventario SISCO en la Universidad de los Lagos de Chile en estudiantes del Departamento de Salud, indica que en dicho estudio, la confiabilidad y validez del instrumento se realizó a través de apartados como la confiabilidad, análisis de consistencia interna, análisis de grupos contrastados y análisis factorial. Para evaluar la fiabilidad del proceso de medición, se utilizó el alfa de Cronbach en la escala general, arrojando un valor de 0,875 (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015).

La aplicación del instrumento fue auto-administrada, de forma colectiva, cuya resolución comprendió un máximo de 10 minutos. Se estructura en un total de 31 ítems distribuidos en cinco partes:

1. 1 ítem dicotómico (sí-no), cuyo objetivo es emplear un filtro y así definir si el encuestado continúa o no contestando el inventario, puesto que de ser no, el cuestionario se da por concluido.
2. 1 ítem tipo Likert para identificar el nivel de intensidad del EA. En este caso, el escalamiento Likert adopta 5 valores numéricos, de 1 a 5, donde uno corresponde a poco y cinco, mucho).
3. 8 ítems tipo Likert para identificar la frecuencia en que el encuestado valora las demandas del entorno como estímulos estresores. El escalamiento tipo Likert adopta cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).
4. 15 ítems tipo Likert, cuyo objetivo es identificar con qué frecuencia se presentan las reacciones o síntomas al estímulo valorado como estresor. El escalamiento adopta los mismos cinco valores categoriales anteriores (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).
5. 6 ítems tipo Likert con cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), para identificar cuál es la frecuencia con la que utiliza estrategias de afrontamiento.

4.2 Ficha de Antecedentes Personales (FAP):

Para la recogida de información sobre las variables personales (Ver Anexo A), se construyó un cuestionario con 6 ítems relativos a edad, sexo, año de ingreso a la carrera, trabajo, actividad extracurricular y percepción de control del tiempo académico. Los ítems de edad y año de ingreso corresponden a preguntas abiertas, mientras que los demás son preguntas cerradas de tipo dicotómicas (sí/no para trabajo, actividad extracurricular y percepción de control de tiempo; femenino/masculino para sexo). La aplicación de este instrumento es auto-administrada de manera individual o colectiva, cuya duración máxima es de 1 minuto aproximadamente.

5. Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos fue llevada a cabo a través de 2 cuestionarios auto-administrados a estudiantes pertenecientes al cuarto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, en la comuna de Concepción, con localización en la Facultad de Educación de dicha institución. Los cuestionarios utilizados corresponden al Inventario SISCO de Estrés Académico, el cual se compone de preguntas cerradas de tipo dicotómicas y escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales, y una Ficha de Antecedentes Personales, compuesta por preguntas abiertas y cerradas de tipo dicotómicas.

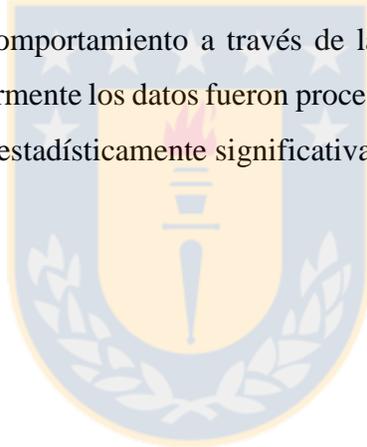
La aplicación de ambos instrumentos se realizó durante los 20 minutos finales de una clase de la carrera en su respectiva Facultad, de los cuales 5 minutos fueron destinados a una breve explicación de la investigación y de la resolución de los instrumentos, además de solicitar su participación voluntaria y anónima. Posteriormente, se le entregó un documento con el Consentimiento Informado (Ver Anexo A) y los dos instrumentos a cada estudiante, quienes demoraron aproximadamente 10 minutos en contestar individualmente.

6. Procedimiento de análisis de datos

La matriz de datos se realizó utilizando el programa Excel. Posteriormente los análisis estadísticos fueron llevados a cabo a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 23.

A partir del SPSS, se realizaron análisis estadísticos descriptivos, obteniendo frecuencia y porcentaje para las variables categóricas; y frecuencia, porcentaje, media y moda para las variables numéricas. Por otra parte, se obtuvo el análisis de fiabilidad del instrumento aplicado (SISCO) a partir del modelo Alfa de Cronbach.

Para la comparación de grupos respecto de las variables percepción CTA, Trabajo remunerado y AENR, se realizó un análisis estadístico descriptivo a través de tablas cruzadas que permiten observar el comportamiento a través de las frecuencias de respuesta de los grupos en cuestión; posteriormente los datos fueron procesados a partir de la prueba ANOVA para determinar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El presente capítulo tiene por objetivo presentar, describir y analizar los resultados de la investigación realizada al estudiantado de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, en relación al Estrés Académico.

En primera instancia se presentan los datos obtenidos a través del análisis descriptivo de la FAP y el Inventario SISCO, respectivamente. En el caso de la FAP, la descripción de los ítems se realizó a partir de tablas de frecuencia y porcentaje, además de una tabla comparativa entre las variables CTA, TR y AENR. Para la descripción los resultados del SISCO, en primer lugar se utilizaron tablas de media y moda, para el instrumento en general y para cada categoría de análisis, luego se muestran tablas de frecuencias y porcentajes, según corresponda; posteriormente se presentan tablas cruzadas que permiten visualizar diferencias o similitudes en el comportamiento, respecto de las variables en cuestión. Finalmente, se realizó un análisis de diferencia de grupos a través de la prueba ANOVA, el cual proporciona tablas que determinan si es que existen diferencias significativas entre grupos, respecto de las variables antes mencionadas.

1. Resultados descriptivos de Ficha de Antecedentes Personales

A partir del análisis realizado a dicho instrumento, se obtienen frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems consultados. De acuerdo a ello, es posible conocer la edad promedio del curso, el sexo predominante, el año de entrada a la carrera, la cantidad de estudiantes que cursaron una carrera anterior, así como también, los que tienen hijos, trabajan, realizan una AENR y aquellos que perciben controlar el tiempo de estudio.

A continuación se muestran las tablas descriptivas que caracterizan de forma general a la muestra, a partir de los ítems que componen la ficha:

Tabla 1

Caracterización de la muestra, respecto de la Ficha de Antecedentes Personales

| | | Frecuencia relativa | Frecuencia acumulada | Porcentaje |
|-------------------------------------|------|------------------------|-------------------------|------------|
| Edad | 21 | 11 | 11 | 25,6 |
| | 22 | 11 | 22 | 25,6 |
| | 23 | 11 | 33 | 25,6 |
| | 24 | 5 | 38 | 11,6 |
| | 25 | 2 | 40 | 4,7 |
| | 27 | 2 | 42 | 4,7 |
| | 28 | 1 | 43 | 2,3 |
| | Sexo | mujer | 42 | 42 |
| hombre | | 1 | 43 | 2,3 |
| Año de ingreso a la carrera | 2012 | 6 | 6 | 14,0 |
| | 2013 | 37 | 43 | 86,0 |
| Cursó otra carrera con anterioridad | si | 11 | 11 | 25,6 |
| | no | 32 | 43 | 74,4 |
| Tiene hijos | si | 4 | 3 | 9,3 |
| | no | 39 | 43 | 90,7 |
| Percibe que controla su tiempo | si | 15 | 15 | 34,9 |
| | no | 28 | 43 | 65,1 |
| Tiene trabajo remunerado | si | 18 | 18 | 41,9 |
| | no | 25 | 43 | 58,1 |
| Realiza una AENR | si | 17 | 17 | 39,5 |
| | no | 26 | 43 | 60,5 |

De acuerdo a los resultados de la Ficha de Antecedentes Personales, se observa que la muestra total se compone de 43 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 21 y 28 años, concentrándose entre los 21 y 23 años, con un 76,7% de la muestra, por tanto el promedio de edad de es de 22,7 años. De los 43 estudiantes, sólo 1 es hombre y el resto, que corresponde a la mayoría (97,7%), es mujer.

La mayoría de los estudiantes expresa haber ingresado el año 2013 a la carrera (86%), lo que se puede interpretar como aquellos estudiantes que actualmente cursan la malla

curricular de forma regular; el resto (14%), manifiesta haber ingresado el año 2012, y se entiende como aquellos estudiantes que cursan la malla curricular de forma desfasada. Aproximadamente un cuarto de la muestra manifiesta sí haber estudiado anteriormente otra carrera y el 74,4% afirma que ED es la primera que cursa.

De la totalidad de la muestra sólo 4 de los 43 estudiantes encuestados indica tener hijos, lo que representa al 9,3%, donde es necesario considerar que quienes afirman tener hijos, son todas mujeres.

En relación a la variable Trabajo remunerado, el 41,9% de los estudiantes de cuarto año afirma sí tenerlo, ya sea de tipo permanente, parcial, esporádico, con o sin contrato. Respecto a realizar una AENR, el 39,5% de la muestra, manifiesta sí realizar algún tipo de dicha actividad, mientras que el 60,5% expresa una respuesta negativa.

Finalmente, sólo el 34,9% del curso encuestado percibe que controla el tiempo que dedica al ámbito académico, mientras que el 65,1% no percibe dicho control.

Tabla 2

Distribución de las variables de CTA y trabajo remunerado

| | | Tiene trabajo remunerado | | Total |
|-------------|----|--------------------------|----|-------|
| | | si | no | |
| Percibe CTA | Si | 7 | 8 | 15 |
| | No | 11 | 17 | 28 |
| Total | | 18 | 25 | 43 |

De acuerdo a los resultados expuestos en la tabla 2, del total de estudiantes que trabaja 7 perciben que controlan su tiempo académico y 11 no lo perciben, es decir hay una mayor cantidad de estudiantes trabajadores tienen la sensación de no controlar su tiempo de estudio. En relación a los que no trabajan, la mayoría de ellos (17) no percibe control sobre su tiempo académico, mientras que sólo 8 sí lo perciben. En síntesis, de los estudiantes que tienen percepción CTA hay una paridad entre quienes trabajan (7) y no trabajan (8).

Tabla 3*Distribución de las variables de CTA y AENR*

| | | Realiza actividad extracurricular | | Total |
|-------------|----|-----------------------------------|----|-------|
| | | si | no | |
| Percibe CTA | si | 4 | 11 | 15 |
| | no | 13 | 15 | 28 |
| Total | | 17 | 26 | 43 |

En relación a los estudiantes que realizan una AENR sólo 4 de ellos tienen la percepción de controlar su tiempo de estudio, mientras la mayoría (13) no percibe dicho control. Aquellos que no realizan AENR tienen una distribución un poco más equitativa, ya que 11 perciben CTA y 15 no. En síntesis, de los estudiantes que tienen la sensación de controlar su tiempo académico 4 realizan una AENR y 11 no lo hacen.

Tabla 4*Distribución de las variables de trabajo remunerado y AENR*

| | | realiza actividad extracurricular | | Total |
|--------------------------|----|-----------------------------------|----|-------|
| | | si | No | |
| tiene trabajo remunerado | si | 12 | 6 | 18 |
| | no | 5 | 20 | 25 |
| Total | | 17 | 26 | 43 |

En relación a las variables de Trabajo remunerado y AENR, la tabla 4 muestra la distribución de estudiantes que afirman realizar ambas actividades. En relación a esto, de los 18 estudiantes que trabajan, la mayoría de ellos (12) de ellos también realiza alguna AENR, representando al 27,9% de la muestra total.

2. Resultados descriptivos de Inventario SISCO

De acuerdo al análisis de fiabilidad realizado, el Inventario SISCO de Estrés Académico, utilizado en la investigación, alcanza un valor de alfa de Cronbach ,829, valor muy similar a los obtenidos en el estudio realizado en la Universidad de Los Lagos en Chile.

En relación a este instrumento, a través del procesamiento de la información se han elaborado tablas de media y moda para cada una de las categorías de análisis, a partir de ello se han creado tablas de frecuencia y porcentaje correspondientes a los ítems con puntajes más altos y el más bajo de cada categoría, así como también tablas cruzadas respecto a las variables Trabajo remunerado, AENR y la percepción de CTA en base a estos mismos ítems (para todas las tablas de frecuencia y tablas cruzadas ver anexo B).

Tabla 5

Frecuencia y porcentaje respecto a la “presencia de preocupación o nerviosismo”

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Si | 42 | 97,7 | 97,7 | 97,7 |
| no | 1 | 2,3 | 2,3 | 100,0 |
| Total | 43 | 100,0 | 100,0 | |

La tabla 5 evidencia que casi la totalidad de los estudiantes (97,7%) manifiesta haber sentido preocupación o nerviosismo durante el semestre, mientras que el porcentaje restante, con frecuencia de 1, expresa una respuesta negativa. A través de este ítem se ve reflejada la prevalencia de EA existente en el curso estudiado.

Es pertinente reparar en que, de las tablas correspondientes al instrumento SISCO, sólo aquellas que proporcionan datos de frecuencia consideran el 100% de la muestra, mientras que las tablas restantes del instrumento consideran como 100% sólo las respuestas válidas.

Tabla 6*Media de la muestra por categoría de análisis*

| | Media |
|-------------------------------------|-------|
| Nivel de preocupación o nerviosismo | 3,5 |
| Estresores académicos | 3,0 |
| Reacciones físicas | 3,0 |
| Reacciones psicológicas | 2,9 |
| Reacciones comportamentales | 2,8 |
| Estrategias de afrontamiento | 3,0 |
| Nivel de Estrés Académico (Total) | 3,0 |

En relación a las 6 categorías de análisis del EA, las puntuaciones obtenidas fluctúan entre una media de 2,8 y 3,5; lo que significa que existe una variación menor a 1 punto. La media más alta corresponde al Nivel de preocupación o nerviosismo, mientras que la más baja es la categoría de Reacciones comportamentales. Respecto a los 3 tipos de síntomas del EA, es posible advertir que existe mayor presencia de Reacciones físicas, por sobre las psicológicas y comportamentales y a su vez, mayores psicológicas que comportamentales. Por otro lado, la media total de las categorías del instrumento corresponde a 3,0; valor que indica un nivel medio de EA en el curso.

Tabla 7*Media y Moda respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo”*

| | Media | Moda |
|----------------------|-------|------|
| Nivel de nerviosismo | 3,5 | 3,0 |

Tabla 8*Frecuencias y porcentajes respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo”*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | bajo | 2 | 4,7 | 5,9 | 5,9 |
| | medianamente bajo | 4 | 9,3 | 11,8 | 17,6 |
| | medio | 11 | 25,6 | 32,4 | 50,0 |
| | medianamente alto | 10 | 23,3 | 29,4 | 79,4 |
| | alto | 7 | 16,3 | 20,6 | 100,0 |
| | Total | 34 | 79,1 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 9 | 20,9 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Para efectos del estudio, el ítem “nivel de preocupación o nerviosismo” se entiende como el nivel autopercebido de Estrés Académico.

Según se observa en la tabla 8, un 20,9% de la muestra no responde el ítem, lo que significa la mayor abstención de respuesta de los 2 cuestionarios (FAP y SISCO). Considerando el 79,1% que contestó el ítem, el promedio alcanzado por los estudiantes de cuarto año respecto del nivel de EA autopercebido es de 3,5; es decir, es un nivel medio. En concordancia con lo anterior, la tabla muestra que la mayoría de las respuestas se concentran en los indicadores “medio” (32,4%) y “medianamente alto” (29,4%), existiendo una diferencia de 1 entre las frecuencias obtenidas para ambas opciones de respuestas. Opuesto a ello, sólo 2 (5,9%) sujetos manifiestan experimentar un bajo nivel de preocupación.

Tabla 9*Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al “nivel de preocupación o nerviosismo”*

| | | bajo | m. bajo | medio | m. alto | alto | Total |
|----------------|----|------|---------|-------|---------|------|-------|
| percepción CTA | Si | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 12 |
| | No | 0 | 1 | 7 | 9 | 5 | 22 |
| Total | | 2 | 4 | 11 | 10 | 7 | 34 |

Nota: m. bajo = medianamente bajo; m. alto = medianamente alto

En relación a la percepción de control del tiempo académico, la tabla 9 muestra que los estudiantes que sí perciben dicho control concentran sus respuestas en los niveles de preocupación “medio” (4 estudiantes) y “medianamente bajo” (3 estudiantes). Por otro lado, aquellos que tuvieron una respuesta negativa respecto a esta variable, muestran una tendencia a tener niveles de preocupación “medianamente alto” (9 estudiantes) y “medio” (7 estudiantes), además, existe una cantidad considerable de estudiantes (5) que perciben un “alto” nivel de nerviosismo, considerando que ningún sujeto de este grupo optó por el nivel “bajo”. En consecuencia, a partir de estos resultados se puede advertir un nivel autopercebido de EA mayor en aquellos estudiantes que no sienten que controlan su tiempo académico que aquellos que si lo hacen.

Tabla 10

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al “nivel de preocupación o nerviosismo”

| | | bajo | m. bajo | medio | m. alto | alto | Total |
|--------------------------|----|------|---------|-------|---------|------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| | No | 0 | 1 | 8 | 7 | 4 | 20 |
| Total | | 2 | 4 | 11 | 10 | 7 | 34 |

Nota: m. bajo = medianamente bajo; m. alto = medianamente alto

Respecto a la distribución de la variable Trabajo remunerado, en la tabla 10 se observa una homogeneidad en las frecuencias de respuesta del grupo de estudiantes que sí trabaja, puesto que no existe una tendencia en un solo nivel. Por otra parte, el comportamiento manifestado por el grupo de estudiantes que no trabaja indica que existe una tendencia entre los niveles “medio” (8 estudiantes) y “medianamente alto” (7 estudiantes), además, dentro de este grupo ninguno reporta experimentar un nivel bajo de preocupación o nerviosismo.

Si se realiza una comparación de ambos grupos, la frecuencia de los dos niveles más bajos (bajo y medianamente bajo) es mayor en los estudiantes que tienen un trabajo remunerado, mientras que la frecuencia de los niveles más altos (medio, medianamente alto

y alto) es mayor en aquellos que no tienen trabajo, por tanto se entiende que los estudiantes que trabajan perciben niveles de EA más bajos que sus pares.

Tabla 11

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al “nivel de preocupación o nerviosismo”

| | | bajo | m. bajo | medio | m. alto | Alto | Total |
|--------------|----|------|---------|-------|---------|------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 14 |
| | no | 1 | 1 | 8 | 6 | 4 | 20 |
| Total | | 2 | 4 | 11 | 10 | 7 | 34 |

Nota: m. bajo = medianamente bajo; m. alto = medianamente alto

El comportamiento del nivel de preocupación o nerviosismo de acuerdo a la variable AENR (tabla 11) es similar al observado en la variable anterior (ver tabla 10), puesto que quienes realizan una AENR presentan respuestas homogéneas en 4 de los 5 niveles, siendo el nivel “medianamente alto” el que tiene mayor frecuencia (4), mientras que sus pares que no realizan una AENR muestran una tendencia entre los niveles “medio” (8) y “medianamente alto” (6).

Al comparar ambos grupos, nuevamente se observa un comportamiento similar a la variable TR, ya que si bien en el nivel “bajo” existe la misma frecuencia en ambos grupos (1), la frecuencia de los 3 niveles más altos (medio, medianamente alto y alto) es mayor en los estudiantes que no realizan AENR, por tanto estos mismos perciben niveles de EA más altos.

Tabla 12

Media y Moda de la muestra respecto a la categoría Estresores

| | Media | Moda |
|--------------------------------------------------|-------|------|
| la competencia con los compañeros del grupo | 2,0 | 1,0 |
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | 3,7 | 3,0 |
| la personalidad y carácter del profesor | 2,8 | 2,0 |
| las evaluaciones de los profesores | 3,7 | 4,0 |
| el tipo de trabajo que piden los profesores | 3,1 | 3,0 |
| no entender los temas que se abordan en la clase | 2,7 | 3,0 |
| participación en clase | 2,5 | 3,0 |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | 3,8 | 4,0 |
| Total | 3,0 | - |

En cuanto a la categoría de Estresores, el curso encuestado obtiene un promedio de 3,0 (medio) en relación a los ítems que la componen. A partir de ello, se puede interpretar que el indicador “tiempo limitado para hacer el trabajo” corresponde a la situación que provoca mayor estrés en los estudiantes (3,8), seguido de “evaluaciones de los profesores” (3,7) con una diferencia baja. Así también, la “sobrecarga de tareas y trabajos” es un estresor importante (3,7), sin embargo la moda de respuesta es más baja que el indicador antes mencionado. La tabla 12 igualmente evidencia que “la competencia con los compañeros del grupo” es la situación estresora menos frecuente en la muestra, ya que obtuvo la puntuación más baja, siendo la respuesta más habitual “nunca”.

A partir de lo anterior, a continuación se presentan tablas de frecuencia y porcentaje de los 2 estresores más recurrentes y el menos recurrente de la muestra, posteriormente se muestran tablas cruzadas de los 2 primeros.

Tabla 13

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 1 | 2,3 | 2,4 | 2,4 |
| | rara vez | 1 | 2,3 | 2,4 | 4,8 |
| | algunas veces | 14 | 32,6 | 33,3 | 38,1 |
| | casi siempre | 17 | 39,5 | 40,5 | 78,6 |
| | siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De acuerdo a la tabla anterior, el estresor más recurrente entre los estudiantes de la muestra es el “tiempo limitado para hacer el trabajo”. En relación a ello, la tabla 13 muestra que el 72,1% de las respuestas válidas, afirma que considera este indicador como estresor “algunas veces” (33,3%) y “casi siempre” (40,5%), mientras que solo 2 personas consideran que “nunca” y “rara vez” este indicador se comporte como un estresor, respectivamente.

Tabla 14

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | algunas veces | 13 | 30,2 | 31,0 | 38,1 |
| | casi siempre | 19 | 44,2 | 45,2 | 83,3 |
| | siempre | 7 | 16,3 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

El ítem “evaluaciones de los profesores” indica que el 76,2% de las respuestas de los estudiantes se concentran en “algunas veces” (31%) y “casi siempre” (45,2%), siendo este último el más frecuente, mientras que la frecuencia más baja se encuentra en “rara vez” con sólo 3 estudiantes. Por otro lado, se excluye la respuesta “nunca”, puesto que ningún encuestado marca dicha alternativa, por lo que se interpreta que el 100% de los estudiantes con respuesta válida, considera las “evaluaciones de los profesores” como un estresor en algún momento del semestre.

Tabla 15

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “competencia con los compañeros del grupo” de la categoría de Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 17 | 39,5 | 40,5 | 40,5 |
| | rara vez | 10 | 23,3 | 23,8 | 64,3 |
| | algunas veces | 13 | 30,2 | 31,0 | 95,2 |
| | casi siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 97,6 |
| | Siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Tal como se manifiesta en la tabla 15, el presente ítem corresponde a aquel estresor más bajo de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, ya que solo 2 personas expresan que “casi siempre” o “siempre”, respectivamente, se sienten estresados por la competencia con los compañeros del grupo. Todas las personas restantes, que corresponden al 95,2% de las respuestas válidas, concentran sus respuestas en “nunca” (40,5%), “rara vez” (23,8%) y “algunas veces” (31%), siendo la primera de éstas la que más se repite.

Tabla 16

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | Si | 1 | 1 | 5 | 5 | 2 | 14 |
| | No | 0 | 0 | 9 | 12 | 7 | 28 |
| Total | | 1 | 1 | 14 | 17 | 9 | 42 |

De acuerdo a la tabla 16, los estudiantes que perciben control de su tiempo académico consideran en mayor medida que el tiempo limitado “algunas veces” (5) y “casi siempre” (5) es un estresor. En cuanto a aquellos que no perciben dicho control, la mayoría de los estudiantes manifiesta que “algunas veces” (9) y “casi siempre” (12) se estresan con dicha situación, por tanto hay un comportamiento bastante similar en ambos grupos.

Tabla 17

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto a “las evaluaciones de los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | Si | 1 | 6 | 6 | 1 | 14 |
| | No | 2 | 7 | 13 | 6 | 28 |
| Total | | 3 | 13 | 19 | 7 | 42 |

A partir de la tabla 17, es posible advertir que el grupo de estudiantes que manifiesta percibir control del tiempo académico “algunas veces” (6) y “casi siempre” (6) se estresa con las “evaluaciones de los profesores”, existiendo una diferencia con sus pares que no perciben este CTA, pues manifiestan que “casi siempre” (13) esta situación les genera estrés.

Tabla 18

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 1 | 3 | 7 | 6 | 18 |
| | no | 0 | 0 | 11 | 10 | 3 | 24 |
| Total | | 1 | 1 | 14 | 17 | 9 | 42 |

Respecto a las diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen un trabajo remunerado, la tabla 18 muestra que la menor frecuencia de ambos grupos se presenta en “nunca” y “rara vez” en relación al “tiempo limitado para hacer el trabajo”, concentrando las frecuencias en las 3 respuestas restantes. La mayoría de aquellos que tienen un trabajo (72,2% de los 18 estudiantes) consideran que el “tiempo limitado para hacer el trabajo”, “casi siempre” (7) o “siempre” (6) es un estresor. En tanto, la mayoría de los estudiantes que no trabaja (87,5% de los 24 estudiantes) manifiestan que dicho indicador “algunas veces” (11) o “casi siempre” (10) se comporta como un estresor.

Tabla 19

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 4 | 8 | 4 | 18 |
| | no | 1 | 9 | 11 | 3 | 24 |
| Total | | 3 | 13 | 19 | 7 | 42 |

Al comparar las respuestas del ítem “evaluaciones de los profesores” respecto al trabajo remunerado se obtiene que la respuesta más frecuente en ambos grupos corresponde a “casi siempre” es un estresor, pues 8 de los 18 estudiantes que trabajan y 11 de los 24 que no lo hacen optan por esta respuesta, existiendo una respuesta más baja en las demás opciones.

Tabla 20

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría de Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | Si | 1 | 1 | 1 | 9 | 5 | 17 |
| | No | 0 | 0 | 13 | 8 | 4 | 25 |
| Total | | 1 | 1 | 14 | 17 | 9 | 42 |

Respecto a las diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR, la tabla 20 muestra que la menor frecuencia de ambos grupos se presenta en “nunca” y “rara vez”, además de “algunas veces” para el primer grupo, en relación al “tiempo limitado para hacer el trabajo”. En cuanto a los estudiantes que si realizan una AENR, más de la mitad de éstos manifiesta que éste indicador “casi siempre” (9 estudiantes) se comporta como un estresor. Por otro lado, más de la mitad del grupo que no realiza una AENR expresa que “algunas veces” (13 estudiantes) es un estresor.

Tabla 21

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría de Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | Si | 1 | 7 | 5 | 4 | 17 |
| | No | 2 | 6 | 14 | 3 | 25 |
| Total | | 3 | 13 | 19 | 7 | 42 |

En cuanto al ítem “evaluaciones de los profesores” en función de la variable AENR se obtiene que ambos grupos tienen una baja frecuencia de respuesta en el indicador “rara vez” (1 y 2), mientras que las respuestas más recurrentes varían entre “algunas veces” y “casi siempre” para los dos grupos. Gran parte de los estudiantes que sí realizan una AENR manifiestan que este ítem “algunas veces” (7 estudiantes) es un estresor; por otra parte la

mayoría del grupo paralelo considera que el dicho ítem “casi siempre” (14 estudiantes) se comporta como estresor.

Tabla 22

Media y Moda de la muestra de la categoría Reacciones físicas

| | Media | Moda |
|---------------------------------------------------|-------|------|
| trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas) | 2,8 | 3,0 |
| fatiga crónica (cansancio permanente) | 3,4 | 3,0 |
| dolor de cabeza o migrañas | 3,0 | 3,0 |
| problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | 2,5 | 2,0 |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | 2,5 | 1,0 |
| somnolencia o mayor necesidad de dormir | 3,7 | 4,0 |
| Total | 3,0 | - |

En relación a las Reacciones físicas, los resultados indican que los estudiantes de cuarto año manifiestan en mayor medida el EA a través de la somnolencia o necesidad de dormir, con una puntuación de 3,7, seguido por cansancio permanente, con 3,4. Por otro lado, la reacción menos frecuente de este grupo es rascarse, morderse la uñas, frotarse u otros comportamientos similares, pues alcanza una media de 2,5 con una moda en la respuesta “nunca”.

Tabla 23

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría de Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 11,9 |
| | algunas veces | 13 | 30,2 | 31,0 | 42,9 |
| | casi siempre | 15 | 34,9 | 35,7 | 78,6 |
| | siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

En la tabla 23 se puede observar, que el 66,7% de los estudiantes expresa que “algunas veces” (30,2%) o “casi siempre” (34,9%) manifiesta somnolencia o mayor necesidad de dormir. También es importante mencionar que ningún estudiante declara “nunca” sentir esta reacción física, por tanto se entiende que por lo menos en algún momento del semestre han manifestado esta condición.

Tabla 24

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría de Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 19,0 |
| | algunas veces | 16 | 37,2 | 38,1 | 57,1 |
| | casi siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 78,6 |
| | Siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

En relación a la segunda Reacción física más recurrente entre los estudiantes de la muestra, la frecuencia más baja corresponde a “nunca”, ya que solo 3 de los 43 encuestados se inclinaron por dicha opción. Por otro lado, la opción que más se ha repetido es “algunas veces” con un 38,1% de las respuestas.

Tabla 25

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.” de la categoría de Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 14 | 32,6 | 33,3 | 33,3 |
| | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 45,2 |
| | algunas veces | 14 | 32,6 | 33,3 | 78,6 |
| | casi siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 92,9 |
| | siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

La Reacción física que se presenta en menor medida en los estudiantes de la muestra corresponde a “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.”, donde solo 3 de éstos expresan “siempre” manifestar dicha reacción, versus 14 que mencionan “nunca” hacerlo. De la misma forma, otros 14 estudiantes sí realizan este tipo de reacciones “algunas veces”.

Tabla 26

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 5 | 4 | 3 | 14 |
| | no | 3 | 8 | 11 | 6 | 28 |
| Total | | 5 | 13 | 15 | 9 | 42 |

De acuerdo a la tabla 26, los estudiantes que sí perciben control de su tiempo tienen una distribución de respuesta bastante homogénea entre las opciones, concentrándose mayoritariamente en “algunas veces” (5) y “casi siempre” (4) manifestar somnolencia. Por otro lado, sus pares tienden a manifestar esta reacción “casi siempre” (11) y en menor medida “algunas veces” (8).

Tabla 27

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 14 |
| | no | 1 | 2 | 11 | 7 | 7 | 28 |
| Total | | 3 | 5 | 16 | 9 | 9 | 42 |

En cuanto a la reacción “fatiga crónica”, gran parte de los estudiantes que perciben control sobre su tiempo considera que “algunas veces” (5) manifiesta dicho síntoma, seguido de “rara vez” (3) hacerlo. Sus pares tienen un comportamiento diferente, ya que si bien la frecuencia más alta está en la opción “algunas veces” (11), “casi siempre” (7) y “siempre” (7) también tienen una frecuencia bastante alta, por lo que se entiende que este grupo manifiesta dicha reacción física en mayor medida que sus pares.

Tabla 28

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría de Reacciones físicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 2 | 6 | 5 | 5 | 18 |
| | No | 3 | 7 | 10 | 4 | 24 |
| Total | | 5 | 13 | 15 | 9 | 42 |

Tomando en cuenta la variable Trabajo remunerado respecto a la somnolencia, en ambos grupos la opción menos expresada corresponde a “rara vez”. En todas las opciones de respuesta, los dos grupos se comportan de manera bastante similar, excepto en “casi siempre”, ya que los que no trabajan doblan la frecuencia de sus pares que sí trabajan. En cuanto a los estudiantes que sí trabajan, no existe una tendencia evidente a alguna de las opciones restantes, a diferencia de quienes no trabajan, pues se observa una inclinación a “casi siempre” (10) manifestar esta reacción.

Tabla 29

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto a la “fatiga crónica” de la categoría de Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 1 | 2 | 8 | 3 | 4 | 18 |
| | No | 2 | 3 | 8 | 6 | 5 | 24 |
| Total | | 3 | 5 | 16 | 9 | 9 | 42 |

En cuanto a la “fatiga crónica”, existe una tendencia en quienes sí trabajan a manifestar esta reacción “algunas veces” (8); en el otro grupo, aunque si bien no es una tendencia, la frecuencia más alta de respuesta (8) también corresponde a esta opción.

Tabla 30

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto a la “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría de Reacciones físicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 3 | 7 | 6 | 1 | 17 |
| | no | 2 | 6 | 9 | 8 | 25 |
| Total | | 5 | 13 | 15 | 9 | 42 |

En relación a las AENR, la mayoría del grupo de estudiantes que sí realiza estas actividades se inclina a considerar que “algunas veces” (7) o “casi siempre” (6) experimenta mayor necesidad de dormir; a diferencia de sus pares, donde la mayoría tiende a sentir dicha reacción “casi siempre” (9) o “siempre” (8). De lo anterior, se entiende que la “somnolencia o mayor necesidad de dormir” es más alta en quienes no realizan una AENR. Por otra parte, solo 1 del primer grupo afirma “siempre” estar somnoliento, versus los 8 del grupo paralelo; siendo ésta la diferencia más significativa entre ambos grupos.

Tabla 31

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría de Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | Si | 2 | 2 | 7 | 3 | 3 | 17 |
| | No | 1 | 3 | 9 | 6 | 6 | 25 |
| Total | | 3 | 5 | 16 | 9 | 9 | 42 |

En relación a la “fatiga crónica” tanto los estudiantes que si realizan una AENR como los que no, tienden a experimentar esta reacción “algunas veces”. Por otra parte, de acuerdo a los resultados planteados en la tabla 31, aquellos estudiantes que no realizan AENR manifiestan más frecuentemente “fatiga crónica” que sus pares.

Tabla 32

Media y Moda de la muestra de la categoría reacciones psicológicas del instrumento SISCO

| | Media | Moda |
|--------------------------------------------------------|-------|------|
| inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) | 3,1 | 3,0 |
| sentimientos de depresión y tristeza (decaído) | 2,8 | 2,0 |
| ansiedad, angustia o desesperación | 3,0 | 3,0 |
| problemas de concentración | 3,3 | 3,0 |
| sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad | 2,4 | 2,0 |
| Total | 2,9 | - |

Tal como se puede apreciar en la tabla 32, la reacción psicológica que más se presenta en los encuestados son los problemas de concentración, con un promedio de 3,3, seguido por la inquietud, con 3,1. Mientras que la manifestación menos frecuente corresponde a “sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad”, ya que es la media más baja obtenida (2,4) y su moda corresponde a la opción “rara vez”.

Tabla 33

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 7 | 16,3 | 16,7 | 16,7 |
| | algunas veces | 18 | 41,9 | 42,9 | 59,5 |
| | casi siempre | 14 | 32,6 | 33,3 | 92,9 |
| | Siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De los resultados de esta tabla se interpreta que por lo menos alguna vez todos los estudiantes experimentan “problemas de concentración”, pues no existen respuestas para la opción “nunca”. Opuesto a lo anterior, la mayor cantidad de respuestas se concentra en la opción “algunas veces” (42,9%), seguido por “casi siempre” (33,3%). También es importante mencionar que una baja cantidad (3) de estudiantes “siempre” percibe este síntoma.

Tabla 34

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “inquietud” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 13 | 30,2 | 31,0 | 31,0 |
| | algunas veces | 14 | 32,6 | 33,3 | 64,3 |
| | casi siempre | 13 | 30,2 | 31,0 | 95,2 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Al igual que en la tabla anterior (33) no se observan respuestas en la opción “nunca”, por tanto todos los estudiantes afirman sentir “inquietud” en algún momento del semestre, donde solo 2 la experimentan “siempre”. Exceptuando esta última opción, las respuestas se

concentran de manera equitativa en las frecuencias “rara vez” (31%), “algunas veces” (33,3%) y “casi siempre” (31%).

Tabla 35

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 10 | 23,3 | 23,8 | 23,8 |
| | rara vez | 15 | 34,9 | 35,7 | 59,5 |
| | algunas veces | 9 | 20,9 | 21,4 | 81,0 |
| | casi siempre | 7 | 16,3 | 16,7 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De acuerdo a los resultados expuestos en la tabla 35, se observa que solo 1 estudiante afirma manifestar “sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad” “siempre”, en contraposición a los 10 que “nunca” lo experimentan. Dentro de las opciones, aquella que alcanzó la mayor cantidad de respuestas es “rara vez” con frecuencia de 15.

Tabla 36

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 4 | 6 | 4 | 0 | 14 |
| | no | 3 | 12 | 10 | 3 | 28 |
| Total | | 7 | 18 | 14 | 3 | 42 |

En relación a la tabla 36, aquellos estudiantes que perciben controlar su tiempo distribuyen sus respuestas entre las opciones “rara vez” (4), “algunas veces” (6) y “casi

siempre” (4) manifestar problemas de concentración. En cuanto a sus pares, existe una tendencia a manifestar dichos problemas “algunas veces” (12) y “casi siempre” (10), por tanto este grupo muestra esta reacción psicológica con mayor frecuencia que el grupo par.

Tabla 37

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 5 | 5 | 4 | 0 | 14 |
| | no | 8 | 9 | 9 | 2 | 28 |
| Total | | 13 | 14 | 13 | 2 | 42 |

La tabla 37 muestra que existe un comportamiento similar entre los estudiantes que perciben y no perciben CTA, puesto que en ambos grupos, las respuestas se distribuyen de manera homogénea entre las opciones “rara vez”, “algunas veces” y “casi siempre”.

Tabla 38

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 4 | 7 | 6 | 1 | 18 |
| | No | 3 | 11 | 8 | 2 | 24 |
| Total | | 7 | 18 | 14 | 3 | 42 |

En la tabla 38 se observa un comportamiento similar en los estudiantes que tienen trabajo y los que no, ya que las frecuencias más altas y más bajas coinciden en ambos grupos, ya que las respuestas ante experimentar “problemas de concentración” se concentran en “algunas veces” y “siempre”, respectivamente.

Tabla 39

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto a la “inquietud” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------------|------------------|-----------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 7 | 6 | 4 | 1 | 18 |
| | no | 6 | 8 | 9 | 1 | 24 |
| Total | | 13 | 14 | 13 | 2 | 42 |

De acuerdo a la tabla 39, nuevamente se observa que quienes no trabajan manifiestan frecuencias más altas en las reacciones, en este caso de la “inquietud”, ya que las más altas de este grupo se encuentran en “casi siempre” (8) y “algunas veces” (9), a diferencia del otro grupo, donde las más altas se encuentran en “rara vez” (7) y “algunas veces” (6).

Tabla 40

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------------|------------------|-----------------|---------|-------|
| realiza AENR | Si | 5 | 6 | 6 | 0 | 17 |
| | No | 2 | 12 | 8 | 3 | 25 |
| Total | | 7 | 18 | 14 | 3 | 42 |

Respecto de quienes sí realizan una AENR, ninguno expresa “nunca” o “siempre” manifestar “problemas de concentración”, sin embargo, en las opciones restantes las respuestas se distribuyen de manera homogénea, sin marcar una tendencia. Diferente es el comportamiento del otro grupo, pues se observa una inclinación hacia la respuesta “algunas veces” (12), pues la que obtiene la frecuencia más alta.

Tabla 41

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “inquietud” de la categoría de Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------------|------------------|-----------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 5 | 6 | 5 | 1 | 17 |
| | no | 8 | 8 | 8 | 1 | 25 |
| Total | | 13 | 14 | 13 | 2 | 42 |

La “inquietud” que experimentan ambos grupos se comporta de manera similar, ya que sólo 1 estudiante de cada grupo responde que “siempre” siente “inquietud” y en el resto de las opciones la distribución es homogénea, respectivamente.

Tabla 42

Media y Moda de la muestra respecto a la categoría Reacciones comportamentales

| | Media | Moda |
|------------------------------------------------|-------|------|
| conflictos o tendencias a polemizar o discutir | 2,2 | 3,0 |
| aislamiento de los demás | 2,4 | 2,0 |
| desgano para realizar labores escolares | 3,2 | 3,0 |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | 3,5 | 4,0 |
| Total categoría Reacciones comportamentales | 2,8 | - |

Dentro de las Reacciones comportamentales dadas, aquella que se manifiesta con más fuerza es la variación en el consumo de alimentos, pues alcanza la puntuación más alta (3,5). Por otro lado, de acuerdo a los resultados, la que menos se observa es “conflictos o tendencias a polemizar o discutir”, con una diferencia mayor a 1 punto entre ambas (2,2).

Tabla 43

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría de Reacciones comportamentales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 2 | 4,7 | 4,8 | 4,8 |
| | rara vez | 3 | 7,0 | 7,1 | 11,9 |
| | algunas veces | 15 | 34,9 | 35,7 | 47,6 |
| | casi siempre | 16 | 37,2 | 38,1 | 85,7 |
| | siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De la tabla 43 se desprende que casi la totalidad del estudiantado experimenta una variación en el consumo de alimentos por lo menos alguna vez durante el transcurso del semestre, representado a través del 95,2%. Las frecuencias más altas, que alcanzan el 73,8% se concentran en las respuestas “algunas veces” (35,7%) o “casi siempre” (38,1%).

Tabla 44

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” de la categoría de Reacciones comportamentales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 11 | 25,6 | 26,2 | 26,2 |
| | rara vez | 13 | 30,2 | 31,0 | 57,1 |
| | algunas veces | 16 | 37,2 | 38,1 | 95,2 |
| | casi siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De acuerdo a la tabla 44, ningún estudiante encuestado expresa “siempre” manifestar comportamientos relacionados con “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” y sólo 2 afirman que “casi siempre” lo hacen. El resto de las opciones se distribuyen de forma similar entre ellas, siendo la frecuencia más alta “algunas veces” (38,1%).

Tabla 45

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | Nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 0 | 3 | 5 | 6 | 0 | 14 |
| | no | 2 | 0 | 10 | 10 | 6 | 28 |
| Total | | 2 | 3 | 15 | 16 | 6 | 42 |

En cuanto a la variable percepción de CTA, aquellos estudiantes que si perciben dicho control manifiestan una variación en el consumo de alimentos “algunas veces” (5) o “casi siempre” (6), sin existir respuestas “nunca” ni “siempre”. En cuanto a sus pares, esta reacción también se manifiesta “algunas veces” (10) y “casi siempre” (10), sin embargo con una cantidad considerable de estudiantes que presenta dicho síntoma “siempre” (6).

Tabla 46

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen un trabajo remunerado respecto al “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría de Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 1 | 2 | 3 | 10 | 2 | 18 |
| | No | 1 | 1 | 12 | 6 | 4 | 24 |
| Total | | 2 | 3 | 15 | 16 | 6 | 42 |

En relación a los estudiantes que trabajan, existe una notoria tendencia a que “casi siempre” (10) experimentan una variación del consumo de alimentos, mientras que aquellos que no lo hacen manifiestan este comportamiento en mayor medida “algunas veces” (12).

Tabla 47

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría de Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 0 | 5 | 9 | 2 | 17 |
| | no | 1 | 3 | 10 | 7 | 4 | 25 |
| Total | | 2 | 3 | 15 | 16 | 6 | 42 |

De manera similar a la tabla anterior, los estudiantes que realizan AENR tienden a manifestar una variación en el consumo de alimentos “casi siempre” (9) y sus pares “algunas veces” (10).

Tabla 48

Media y Moda de la muestra respecto a la categoría Estrategias de afrontamiento

| | Media | Moda |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|
| habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) | 3,5 | 3,0 |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | 3,3 | 3,0 |
| elogios a sí mismo | 2,7 | 2,0 |
| la religiosidad (oraciones o asistencia a misa) | 2,1 | 1,0 |
| búsqueda de información sobre la situación | 2,7 | 3,0 |
| ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa) | 3,5 | 4,0 |
| Total | 3,0 | - |

De acuerdo a los resultados observados en la tabla 48, 2 de las estrategias de afrontamiento alcanzan la media más alta, siendo las más utilizadas la “ventilación y confidencias” (3,5) y la “habilidad asertiva” (3,5). Por otra parte, aquella estrategia menos utilizada por los estudiantes de la muestra corresponde a la religiosidad (2,1), donde la respuesta más frecuente es “nunca” recurrir a ello.

Tabla 49

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “ventilación y confidencias” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 2 | 4,7 | 4,8 | 4,8 |
| | rara vez | 7 | 16,3 | 16,7 | 21,4 |
| | algunas veces | 9 | 20,9 | 21,4 | 42,9 |
| | casi siempre | 18 | 41,9 | 42,9 | 85,7 |
| | siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De acuerdo a la tabla 49, existe una clara tendencia de los estudiantes a verbalizar las situaciones que les preocupa, considerando que poco menos de la mitad (42,9%) “casi siempre” lo hace, y sólo 2 personas afirman nunca hacerlo, por lo que se entiende que es una estrategia de afrontamiento muy utilizada en el curso.

Tabla 50

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “habilidad asertiva” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | rara vez | 1 | 2,3 | 2,4 | 9,5 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 40,5 | 50,0 |
| | casi siempre | 15 | 34,9 | 35,7 | 85,7 |
| | siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Respecto al curso y la “habilidad asertiva”, la mayor cantidad de respuestas (76,2%) se agrupan en las opciones “algunas veces” (40,5%) y “casi siempre” (35,7%), muy distante del 2,4% que afirma emplearla “rara vez”.

Tabla 51

Frecuencias de respuesta respecto al ítem “religiosidad” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 15 | 34,9 | 35,7 | 35,7 |
| | rara vez | 12 | 27,9 | 28,6 | 64,3 |
| | algunas veces | 11 | 25,6 | 26,2 | 90,5 |
| | casi siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

De acuerdo a la tabla 51, entre los estudiantes encuestados la respuesta más frecuente (35,7%) es “nunca” recurrir a la “religiosidad” para afrontar el EA, seguido por “rara vez” (28,6%) y “algunas veces” (26,2%), bastante alejado de las 2 opciones más altas, que sólo alcanzan una frecuencia de 4, en su conjunto.

Tabla 52

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto a la “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 1 | 2 | 3 | 7 | 1 | 14 |
| | no | 1 | 5 | 6 | 11 | 5 | 28 |
| Total | | 2 | 7 | 9 | 18 | 6 | 42 |

De acuerdo a la tabla 52, los estudiantes que manifiestan controlar su tiempo consideran, en mayor medida, que “casi siempre” (7) recurren a la verbalización de lo que preocupa para afrontar el estrés, al igual que sus pares que no perciben este control, pues dicha opción también es la más frecuente (11).

Tabla 53

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA respecto a la “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 0 | 6 | 4 | 2 | 14 |
| | no | 1 | 1 | 11 | 11 | 4 | 28 |
| Total | | 3 | 1 | 17 | 15 | 6 | 42 |

Al igual que en la tabla anterior, tanto los estudiantes que perciben CTA como los que no, tienden a recurrir “algunas veces” o “casi siempre” a la habilidad asertiva como estrategia para afrontar el EA, existiendo frecuencias bastante más bajas para las demás opciones de respuestas en ambos grupos.

Tabla 54

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen un trabajo remunerado respecto a la “ventilación y confidencias” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 1 | 4 | 3 | 8 | 2 | 18 |
| | No | 1 | 3 | 6 | 10 | 4 | 24 |
| Total | | 2 | 7 | 9 | 18 | 6 | 42 |

Respecto a la estrategia de verbalizar las situaciones que preocupan, ambos grupos se comportan de manera similar respecto de las frecuencias más altas y bajas, por lo tanto independiente de esta variable, la opción más frecuente es “casi siempre” utilizar esta estrategia para afrontar el EA, siendo la menos frecuente “nunca” hacerlo.

Tabla 55

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen un trabajo remunerado respecto a la “habilidad asertiva” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | Si | 1 | 0 | 8 | 7 | 2 | 18 |
| | no | 2 | 1 | 9 | 8 | 4 | 24 |
| Total | | 3 | 1 | 17 | 15 | 6 | 42 |

En relación a la habilidad asertiva, existe una manifestación similar entre ambos grupos, ya que la tendencia de estos son las mismas 2 opciones (algunas veces y casi siempre); de igual manera la respuesta menos usual corresponde a “rara vez”.

Tabla 56

Diferencias entre estudiantes realizan y no realizan AENR respecto a la “ventilación y confidencias” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 0 | 3 | 2 | 9 | 3 | 17 |
| | no | 2 | 4 | 7 | 9 | 3 | 25 |
| Total | | 2 | 7 | 9 | 18 | 6 | 42 |

En relación a la variable AENR, nuevamente las frecuencias más altas y más bajas se encuentran en la misma opción en ambos grupos, ya que la respuesta que más se repite (9 en ambos grupos) es “casi siempre” verbalizar las situaciones que generan preocupación y la menos recurrente es “nunca” hacerlo, por lo que se observa un comportamiento similar, independiente de la variable.

Tabla 57

Diferencias entre grupos de estudiantes realizan y no realizan AENR respecto a la “habilidad asertiva” de la categoría de Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | alguna s veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|----------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 0 | 6 | 7 | 3 | 17 |
| | no | 2 | 1 | 11 | 8 | 3 | 25 |
| Total | | 3 | 1 | 17 | 15 | 6 | 42 |

En cuanto a la habilidad asertiva, en ambos grupos las respuestas se concentran en “algunas veces” y “casi siempre” emplear esta estrategia de afrontamiento, mientras que las opciones restantes tienen frecuencias mucho más bajas, independiente del grupo.

3. Análisis de diferencias entre grupos según variables independientes

El presente apartado tiene como objetivo realizar un análisis que permita determinar las diferencias significativas existentes entre grupos, en función de las variables independientes Percepción de control del tiempo académico, Trabajo remunerado y Actividad extracurricular no remunerada a partir del Inventario SISCO del Estrés Académico. Este análisis se ha llevado a cabo a partir de distintas pruebas estadísticas; en primer lugar se ha realizado la prueba de homogeneidad de varianzas, a través del Estadístico de Levene, a partir de ello se desprenden tablas de comparación de medias, correspondientes a ANOVA para los grupos con varianzas similares y Welch para aquellos que tienen varianzas diferentes; ambas determinan si es que las diferencias entre los grupos son significativas o no. Todos los análisis realizados, se han llevado a cabo con un intervalo de confianza de 95%.

El análisis de diferencias se realizó en primer lugar a partir de la variable percepción de CTA, seguida de las TR y finalmente la AENR. Además, se hizo un análisis de diferencias a partir de las categorías de análisis en general del Inventario SISCO y luego con cada uno

de los ítems de este instrumento. En el caso de los ítems analizados por la prueba Welch, éstos son agrupados en una sola tabla.

3.1 Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA

Dentro de este apartado, se presentan los análisis de comparación de medias entre los grupos de estudiantes que perciben control de su tiempo académico con aquellos que no lo perciben. En primer lugar se presentan las categorías del inventario SISCO con la prueba que requiere, seguido del análisis de cada uno de los ítems de dicho instrumento.

Tabla 58

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las categorías SISCO

| | Estadístico de | | | |
|------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| Nivel de preocupación | 2,437 | 1 | 32 | ,128 |
| Estresores | ,278 | 1 | 39 | ,601 |
| Reacciones físicas | ,200 | 1 | 39 | ,657 |
| Reacciones psicológicas | 2,620 | 1 | 40 | ,113 |
| Reacciones comportamentales | ,004 | 1 | 40 | ,953 |
| Estrategias de afrontamiento | ,012 | 1 | 40 | ,915 |

De acuerdo al estadístico de Levene, 2 categorías del instrumento, correspondientes a las reacciones comportamentales y las estrategias de afrontamiento, obtienen valores menores a ,05, por tanto requieren de la prueba Welch, pues sus varianzas son diferentes. En contraposición, las demás categorías son analizadas a partir de ANOVA para comparar medias de ambos grupos.

Tabla 59

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada categoría SISCO

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| Nivel de preocupación | Entre grupos | 7,531 | 1 | 7,531 | 6,898 | ,013 |
| | Dentro de grupos | 34,939 | 32 | 1,092 | | |
| | Total | 42,471 | 33 | | | |
| Estresores | Entre grupos | 12,046 | 1 | 12,046 | ,685 | ,413 |
| | Dentro de grupos | 686,198 | 39 | 17,595 | | |
| | Total | 698,244 | 40 | | | |
| Reacciones físicas | Entre grupos | 64,009 | 1 | 64,009 | 3,648 | ,064 |
| | Dentro de grupos | 684,381 | 39 | 17,548 | | |
| | Total | 748,390 | 40 | | | |
| Reacciones psicológicas | Entre grupos | 51,857 | 1 | 51,857 | 4,707 | ,036 |
| | Dentro de grupos | 440,643 | 40 | 11,016 | | |
| | Total | 492,500 | 41 | | | |

De acuerdo a la comparación de medias de ambos grupos en cuestión, el nivel de preocupación y nerviosismo obtiene un valor de ,013, el que permite rechazar la hipótesis nula. En este sentido, es posible mencionar que existen diferencias significativas entre el nivel autopercebido de EA de los estudiantes que sienten CTA y aquellos que no lo hacen. Del mismo modo, con una puntuación de ,036 en las reacciones psicológicas, se determina que existen diferencias significativas entre los grupos respecto a esta categoría.

En cuanto a las categorías restantes, los valores puntuados indican que no hay diferencias significativas entre los grupos, por tanto se acepta la hipótesis nula.

Tabla 60

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de Welch para cada categoría SISCO

| | | Estadístico ^a | gl1 | gl2 | Sig. |
|------------------------------|-------|--------------------------|-----|--------|------|
| Reacciones comportamentales | Welch | 3,569 | 1 | 25,654 | ,070 |
| Estrategias de Afrontamiento | Welch | ,385 | 1 | 27,183 | ,540 |

Nota: a. F distribuida de forma asintótica

Dentro de las categorías analizadas con la prueba Welch, ambas obtienen valores superiores a ,05, por tanto no existen diferencias significativas entre los grupos en relación a dichos aspectos.

Tabla 61

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de los estresores

| | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
|--------------------------------------------------|-----------------------|-----|-----|------|
| la competencia con los compañeros del grupo | ,641 | 1 | 40 | ,428 |
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | ,019 | 1 | 40 | ,892 |
| la personalidad y carácter del profesor | ,153 | 1 | 39 | ,698 |
| las evaluaciones de los profesores | ,032 | 1 | 40 | ,859 |
| el tipo de trabajo que piden los profesores | 1,345 | 1 | 40 | ,253 |
| no entender los temas que se abordan en la clase | ,553 | 1 | 40 | ,461 |
| participación en clase | ,145 | 1 | 40 | ,705 |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | 2,293 | 1 | 40 | ,138 |

En relación a las varianzas de los grupos en cuestión, respecto de los estresores expuestos en la tabla 61, la sobrecarga de tareas y las evaluaciones de los profesores obtienen valores de Levene inferiores a ,05 y por lo tanto requieren de la prueba Welch para la comparación de medias. Los ítems restantes, al tener un valor superior al requerido, son analizados a partir de la prueba ANOVA para conocer si es que las diferencias entre los grupos son significativas o no.

Tabla 62

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada estresor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| competencia con los compañeros del grupo | Entre grupos | 3,048 | 1 | 3,048 | 3,053 | ,088 |
| | Dentro de grupos | 39,929 | 40 | ,998 | | |
| | Total | 42,976 | 41 | | | |
| personalidad y carácter del profesor | Entre grupos | ,902 | 1 | ,902 | 1,015 | ,320 |
| | Dentro de grupos | 34,659 | 39 | ,889 | | |
| | Total | 35,561 | 40 | | | |
| tipo de trabajo que piden los profesores | Entre grupos | ,107 | 1 | ,107 | ,204 | ,654 |
| | Dentro de grupos | 21,036 | 40 | ,526 | | |
| | Total | 21,143 | 41 | | | |
| no entender los temas que se abordan en la clase | Entre grupos | ,762 | 1 | ,762 | ,774 | ,384 |
| | Dentro de grupos | 39,357 | 40 | ,984 | | |
| | Total | 40,119 | 41 | | | |
| participación en clase | Entre grupos | ,048 | 1 | ,048 | ,050 | ,825 |
| | Dentro de grupos | 38,357 | 40 | ,959 | | |
| | Total | 38,405 | 41 | | | |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | Entre grupos | 2,333 | 1 | 2,333 | 2,983 | ,092 |
| | Dentro de grupos | 31,286 | 40 | ,782 | | |
| | Total | 33,619 | 41 | | | |

Tal como se aprecia en la tabla 62, todos los estresores expuestos obtienen un valor de significancia superior a ,05, por tanto en todos los casos se acepta la hipótesis nula, concluyendo que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que perciben y no perciben control de su tiempo académico en cuanto a las situaciones generadoras de estrés.

Tabla 63

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las reacciones físicas

| | Estadístico de | | | |
|---------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| trastornos en el sueño | ,024 | 1 | 40 | ,879 |
| fatiga crónica | ,071 | 1 | 40 | ,792 |
| dolores de cabeza o migraña | ,613 | 1 | 39 | ,439 |
| problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | 3,133 | 1 | 40 | ,084 |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | ,002 | 1 | 40 | ,961 |
| somnolencia o mayor necesidad de dormir | ,248 | 1 | 40 | ,621 |

En cuanto a las varianzas de las reacciones físicas entre los estudiantes que perciben y no perciben control de su tiempo académico, los ítems “trastornos en el sueño” y “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.” obtienen valores menores a ,05 y por lo tanto son analizados con prueba Welch, mientras que los demás ítems con ANOVA.

Tabla 64

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada reacción física

| | | Suma de | Media | F | Sig. |
|---------------------------------------------------|------------------|-----------|-------|-------|------------|
| | | cuadrados | gl | | |
| fatiga crónica | Entre grupos | 4,298 | 1 | 4,298 | 3,331 ,075 |
| | Dentro de grupos | 51,607 | 40 | 1,290 | |
| | Total | 55,905 | 41 | | |
| dolores de cabeza o migraña | Entre grupos | 4,362 | 1 | 4,362 | 4,189 ,047 |
| | Dentro de grupos | 40,614 | 39 | 1,041 | |
| | Total | 44,976 | 40 | | |
| problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | Entre grupos | 3,048 | 1 | 3,048 | 2,683 ,109 |
| | Dentro de grupos | 45,429 | 40 | 1,136 | |
| | Total | 48,476 | 41 | | |
| somnolencia o mayor necesidad de dormir | Entre grupos | ,190 | 1 | ,190 | ,205 ,653 |
| | Dentro de grupos | 37,143 | 40 | ,929 | |
| | Total | 37,333 | 41 | | |

A partir de la tabla ANOVA para reacciones físicas, es posible señalar que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes que perciben y no perciben CTA en relación a los “dolores de cabeza y migraña”, puesto que su nivel de significación es menor a ,05. En cuanto a los demás ítems, sus puntuaciones indican que se acepta la hipótesis nula y por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 65

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las reacciones psicológicas

| | Estadístico de | | | |
|--------------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| Inquietud | ,615 | 1 | 40 | ,437 |
| sentimientos de depresión y tristeza | 1,805 | 1 | 40 | ,187 |
| ansiedad, angustia o desesperación | ,161 | 1 | 40 | ,691 |
| problemas de concentración | ,895 | 1 | 40 | ,350 |
| sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad | 2,941 | 1 | 40 | ,094 |

De acuerdo al estadístico de Levene, todas las reacciones psicológicas expuestas en relación a la variable CTA requieren de prueba ANOVA para la comparación de medias, pues sus puntuaciones son mayores a ,05.

Tabla 66

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada reacción psicológica

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| Inquietud | Entre grupos | ,583 | 1 | ,583 | ,706 | ,406 |
| | Dentro de grupos | 33,036 | 40 | ,826 | | |
| | Total | 33,619 | 41 | | | |
| sentimientos de depresión y tristeza | Entre grupos | 3,440 | 1 | 3,440 | 2,980 | ,092 |
| | Dentro de grupos | 46,179 | 40 | 1,154 | | |
| | Total | 49,619 | 41 | | | |
| ansiedad, angustia o desesperación | Entre grupos | 5,762 | 1 | 5,762 | 6,750 | ,013 |
| | Dentro de grupos | 34,143 | 40 | ,854 | | |
| | Total | 39,905 | 41 | | | |
| problemas de concentración | Entre grupos | 2,012 | 1 | 2,012 | 2,985 | ,092 |
| | Dentro de grupos | 26,964 | 40 | ,674 | | |
| | Total | 28,976 | 41 | | | |
| sentimientos de agresividad o irritabilidad | Entre grupos | ,583 | 1 | ,583 | ,473 | ,496 |
| | Dentro de grupos | 49,321 | 40 | 1,233 | | |
| | Total | 49,905 | 41 | | | |

A partir de la tabla 66 es posible señalar que existen diferencias significativas entre los grupos en cuestión respecto a las reacciones psicológicas relacionadas con la ansiedad, angustia o desesperación, puesto que dicho ítem puntúa un valor de significancia de ,013, lo que permite rechazar la hipótesis nula. En cuanto a los demás ítems expuestos, sus valores indican que las diferencias no son significativas entre los grupos.

Tabla 67

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función a las reacciones comportamentales

| | Estadístico de | | | Sig. |
|------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | |
| conflictos o tendencias a polemizar o discutir | ,019 | 1 | 40 | ,891 |
| aislamiento de los demás | ,059 | 1 | 40 | ,809 |
| desgano para realizar las labores escolares | 1,662 | 1 | 40 | ,205 |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | ,775 | 1 | 40 | ,384 |

En cuanto a las reacciones comportamentales en función de la variable CTA, solo el ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” debe ser analizado por la prueba Welch, pues su puntuación Levene es menor a ,05. Los ítems restantes son analizados con ANOVA para la comparación de medias entre los grupos.

Tabla 68

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada reacción comportamental

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|----------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| aislamiento de los demás | Entre grupos | 1,440 | 1 | 1,440 | 1,416 | ,241 |
| | Dentro de grupos | 40,679 | 40 | 1,017 | | |
| | Total | 42,119 | 41 | | | |
| desgano para realizar las labores escolares | Entre grupos | 3,857 | 1 | 3,857 | 8,963 | ,005 |
| | Dentro de grupos | 17,214 | 40 | ,430 | | |
| | Total | 21,071 | 41 | | | |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | Entre grupos | 1,714 | 1 | 1,714 | 1,768 | ,191 |
| | Dentro de grupos | 38,786 | 40 | ,970 | | |
| | Total | 40,500 | 41 | | | |

De acuerdo a los resultados de ANOVA, el desgano para realizar el trabajo obtiene un valor que permite rechazar la hipótesis nula y, en contraposición, señalar que si existen diferencias significativas entre los estudiantes que perciben y no perciben CTA en relación a dicha reacción. Sin embargo, los demás ítems de la categoría aceptan la hipótesis nula, por tanto no existen diferencias significativas.

Tabla 69

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que perciben y no perciben CTA en función de las estrategias de afrontamiento

| | Estadístico de | | | |
|--------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| habilidad asertiva | ,587 | 1 | 40 | ,448 |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | ,086 | 1 | 40 | ,771 |
| elogios a sí mismo | ,107 | 1 | 40 | ,746 |
| la religiosidad | ,569 | 1 | 40 | ,455 |
| búsqueda de información sobre la situación | ,085 | 1 | 40 | ,772 |
| ventilación y confidencias | ,073 | 1 | 40 | ,788 |

De acuerdo al estadístico de Levene, todas las estrategias de afrontamiento en función de la variable CTA pueden ser analizadas con la prueba ANOVA, pues de acuerdo a sus puntuaciones, las varianzas de los grupos son similares.



Tabla 70

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de ANOVA para cada estrategia de afrontamiento

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| habilidad asertiva | Entre grupos | ,762 | 1 | ,762 | ,731 | ,398 |
| | Dentro de grupos | 41,714 | 40 | 1,043 | | |
| | Total | 42,476 | 41 | | | |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | Entre grupos | 4,298 | 1 | 4,298 | 5,920 | ,020 |
| | Dentro de grupos | 29,036 | 40 | ,726 | | |
| | Total | 33,333 | 41 | | | |
| elogios a sí mismo | Entre grupos | ,762 | 1 | ,762 | ,627 | ,433 |
| | Dentro de grupos | 48,571 | 40 | 1,214 | | |
| | Total | 49,333 | 41 | | | |
| la religiosidad | Entre grupos | ,583 | 1 | ,583 | ,509 | ,480 |
| | Dentro de grupos | 45,821 | 40 | 1,146 | | |
| | Total | 46,405 | 41 | | | |
| búsqueda de información sobre la situación | Entre grupos | ,190 | 1 | ,190 | ,147 | ,704 |
| | Dentro de grupos | 51,929 | 40 | 1,298 | | |
| | Total | 52,119 | 41 | | | |
| ventilación y confidencias | Entre grupos | ,190 | 1 | ,190 | ,158 | ,693 |
| | Dentro de grupos | 48,214 | 40 | 1,205 | | |
| | Total | 48,405 | 41 | | | |

Tal como se muestra en la tabla 70, la estrategia de afrontamiento referida a la elaboración y ejecución de un plan obtiene una puntuación de ,02, menor a la requerida para aceptar la hipótesis nula, por lo tanto esta misma se rechaza, concluyendo que existen diferencias significativas entre los grupos en cuestión en relación a esta estrategia. En contraposición a ello, las demás estrategias no tienen la misma condición, pues las puntuaciones permiten aceptar la hipótesis nula.

Tabla 71

Diferencias entre estudiantes que perciben y no perciben CTA a partir de Welch para cada ítem con varianzas diferentes

| | | Estadístico ^a | gl1 | gl2 | Sig. |
|------------------------------------------------|-------|--------------------------|-----|--------|------|
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | Welch | 1,985 | 1 | 27,474 | ,170 |
| las evaluaciones de los profesores | Welch | 1,524 | 1 | 29,316 | ,227 |
| trastornos en el sueño | Welch | 7,107 | 1 | 28,181 | ,013 |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | Welch | ,246 | 1 | 25,275 | ,624 |
| conflictos o tendencias a polemizar o discutir | Welch | ,129 | 1 | 25,875 | ,722 |

Nota: a = F distribuida de forma asintótica

De acuerdo a la tabla 71, que compara medias con varianzas diferentes en relación a la variable CTA, se puede evidenciar que la reacción física “trastornos en el sueño” muestra diferencias significativas entre los grupos, debido a su puntuación inferior a ,05, esto quiere decir que se rechaza la hipótesis nula. Sin embargo, no sucede lo mismo con los demás ítems, pues de acuerdo a sus puntuaciones, estos aceptan la hipótesis nula.

3.2 Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan

Tabla 72

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las categorías SISCO

| | Estadístico de | | | |
|-----------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| Nivel de preocupación | 4,797 | 1 | 32 | ,036 |
| Estresores | 2,912 | 1 | 39 | ,096 |
| Reacciones físicas | ,045 | 1 | 39 | ,834 |
| Reacciones psicológicas | 5,744 | 1 | 40 | ,021 |
| Reacciones comportamentales | ,354 | 1 | 40 | ,555 |
| Estrategias afrontamiento | ,002 | 1 | 40 | ,963 |

A partir de la tabla 72 se observa que las categorías nivel de preocupación, estresores y reacciones psicológicas y comportamentales, tienen una puntuación Levene mayor a ,05, por tanto, las varianzas de los grupos a comparar son similares. Sin embargo las reacciones físicas y estrategias de afrontamiento obtienen una puntuación menor a dicho nivel, por lo que se hace necesario realizar un análisis a través de una tabla Welch para dichas categorías.

Tabla 73

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada categoría SISCO

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| Nivel de preocupación | Entre grupos | 2,556 | 1 | 2,556 | 2,049 | ,162 |
| | Dentro de grupos | 39,914 | 32 | 1,247 | | |
| | Total | 42,471 | 33 | | | |
| Estresores | Entre grupos | 3,273 | 1 | 3,273 | ,184 | ,671 |
| | Dentro de grupos | 694,971 | 39 | 17,820 | | |
| | Total | 698,244 | 40 | | | |
| Reacciones psicológicas | Entre grupos | 4,764 | 1 | 4,764 | ,391 | ,535 |
| | Dentro de grupos | 487,736 | 40 | 12,193 | | |
| | Total | 492,500 | 41 | | | |
| Reacciones comportamentales | Entre grupos | 7,875 | 1 | 7,875 | 1,579 | ,216 |
| | Dentro de grupos | 199,458 | 40 | 4,986 | | |
| | Total | 207,333 | 41 | | | |

A partir de la prueba ANOVA mostrada en la tabla 73 es posible observar que en todas las categorías el nivel de significancia es mayor a ,05, lo que significa que se acepta la hipótesis nula “no hay diferencias significativas entre los grupos”, puesto que las medias de ambos tienen puntuaciones muy cercanas; es decir, no existen diferencias significativas entre estudiantes que trabajan y que no trabajan, en relación a las categorías de análisis del SISCO.

Tabla 74

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de Welch para cada categoría SISCO

| | | Estadístico ^a | gl1 | gl2 | Sig. |
|------------------------------|-------|--------------------------|-----|--------|------|
| Reacciones físicas | Welch | ,079 | 1 | 33,183 | ,780 |
| Estrategias de afrontamiento | Welch | ,584 | 1 | 36,733 | ,450 |

Nota: a. F distribuida de forma asintótica

En relación a las categorías analizadas a partir de la prueba Welch, las puntuaciones obtenidas son superiores a ,05, por tanto no existen diferencias significativas entre los grupos comparados.

Tabla 75

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función a estresores

| | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
|--------------------------------------------------|-----------------------|-----|-----|------|
| la competencia con los compañeros del grupo | 1,401 | 1 | 40 | ,244 |
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | 3,029 | 1 | 40 | ,089 |
| la personalidad y carácter del profesor | ,018 | 1 | 39 | ,894 |
| las evaluaciones de los profesores | ,487 | 1 | 40 | ,489 |
| el tipo de trabajo que piden los profesores | 5,685 | 1 | 40 | ,022 |
| no entender los temas que se abordan en la clase | 3,561 | 1 | 40 | ,066 |
| participación en clase | ,520 | 1 | 40 | ,475 |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | 1,623 | 1 | 40 | ,210 |

De acuerdo a las puntuaciones de Levene obtenidas, todos los estresores tienen una puntuación mayor a ,05 por lo que se analizan a partir de ANOVA, a excepción de “la personalidad y carácter del profesor” que debe ser analizado por la prueba Welch.

Tabla 76

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada estresor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| competencia con los compañeros del grupo | Entre grupos | ,643 | 1 | ,643 | ,607 | ,440 |
| | Dentro de grupos | 42,333 | 40 | 1,058 | | |
| | Total | 42,976 | 41 | | | |
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | Entre grupos | ,050 | 1 | ,050 | ,076 | ,784 |
| | Dentro de grupos | 26,069 | 40 | ,652 | | |
| | Total | 26,119 | 41 | | | |
| evaluaciones de los profesores | Entre grupos | ,127 | 1 | ,127 | ,179 | ,675 |
| | Dentro de grupos | 28,444 | 40 | ,711 | | |
| | Total | 28,571 | 41 | | | |
| tipo de trabajo que piden los profesores | Entre grupos | ,018 | 1 | ,018 | ,034 | ,855 |
| | Dentro de grupos | 21,125 | 40 | ,528 | | |
| | Total | 21,143 | 41 | | | |
| no entender los temas que se abordan en la clase | Entre grupos | ,161 | 1 | ,161 | ,161 | ,690 |
| | Dentro de grupos | 39,958 | 40 | ,999 | | |
| | Total | 40,119 | 41 | | | |
| participación en clase | Entre grupos | 1,669 | 1 | 1,669 | 1,817 | ,185 |
| | Dentro de grupos | 36,736 | 40 | ,918 | | |
| | Total | 38,405 | 41 | | | |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | Entre grupos | ,508 | 1 | ,508 | ,614 | ,438 |
| | Dentro de grupos | 33,111 | 40 | ,828 | | |
| | Total | 33,619 | 41 | | | |

La tabla 76 muestra que todos los estresores alcanzan una puntuación mayor a ,05, por tanto se acepta la hipótesis nula “no hay diferencias significativas entre los grupos” en relación a los estresores mencionados.

Tabla 77

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las reacciones físicas

| | Estadístico de | | | Sig. |
|---------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | |
| trastornos en el sueño | ,010 | 1 | 40 | ,922 |
| fatiga crónica | ,117 | 1 | 40 | ,734 |
| dolores de cabeza o migraña | 5,704 | 1 | 39 | ,022 |
| problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | 1,184 | 1 | 40 | ,283 |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | ,005 | 1 | 40 | ,944 |
| somnolencia o mayor necesidad de dormir | ,376 | 1 | 40 | ,543 |

De acuerdo al estadístico de Levene, los trastornos de sueño y los comportamientos de rascarse, morderse o frotarse deben ser analizados por la prueba de Welch, debido a la diferencia de sus varianzas. Las reacciones físicas restantes se analizan en ANOVA, pues tienen una puntuación mayor a la requerida.

Tabla 78

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada reacción física

| | | Suma de | Media | | F | Sig. |
|-----------------------------|------------------|-----------|-------|------------|-------|------|
| | | cuadrados | gl | cuadrática | | |
| fatiga crónica | Entre grupos | ,002 | 1 | ,002 | ,001 | ,970 |
| | Dentro de grupos | 55,903 | 40 | 1,398 | | |
| | Total | 55,905 | 41 | | | |
| dolores de cabeza o migraña | Entre grupos | 1,958 | 1 | 1,958 | 1,776 | ,190 |
| | Dentro de grupos | 43,017 | 39 | 1,103 | | |
| | Total | 44,976 | 40 | | | |
| problemas de digestión | Entre grupos | ,573 | 1 | ,573 | ,479 | ,493 |
| | Dentro de grupos | 47,903 | 40 | 1,198 | | |
| | Total | 48,476 | 41 | | | |
| somnolencia | Entre grupos | ,097 | 1 | ,097 | ,104 | ,748 |
| | Dentro de grupos | 37,236 | 40 | ,931 | | |
| | Total | 37,333 | 41 | | | |

Al igual que en las tablas de ANOVA anteriores, en las reacciones físicas no se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes que trabajan y que no trabajan, pues todos los ítems puntúan una significancia mayor a ,05.

Tabla 79

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las reacciones psicológicas

| | Estadístico de | | | |
|--------------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| inquietud | ,003 | 1 | 40 | ,957 |
| sentimientos de depresión y tristeza | 2,156 | 1 | 40 | ,150 |
| ansiedad, angustia o desesperación | 5,843 | 1 | 40 | ,020 |
| problemas de concentración | ,041 | 1 | 40 | ,840 |
| sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad | ,218 | 1 | 40 | ,643 |

De acuerdo al estadístico de Levene, en relación a la inquietud y los problemas de concentración, los grupos de estudiantes que trabajan y que no trabajan tienen varianzas muy diferentes, por lo que su análisis debe realizarse con la prueba Welch. Las reacciones psicológicas restantes son analizadas con ANOVA, pues sus varianzas son semejantes.

Tabla 80

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada reacción psicológica

| | | Suma de | | Media | | |
|------------------------------------------------|------------------|-----------|----|------------|-------|------|
| | | cuadrados | gl | cuadrática | F | Sig. |
| sentimientos de depresión y tristeza | Entre grupos | ,161 | 1 | ,161 | ,130 | ,720 |
| | Dentro de grupos | 49,458 | 40 | 1,236 | | |
| | Total | 49,619 | 41 | | | |
| ansiedad, angustia o desesperación | Entre grupos | ,071 | 1 | ,071 | ,072 | ,790 |
| | Dentro de grupos | 39,833 | 40 | ,996 | | |
| | Total | 39,905 | 41 | | | |
| sentimientos de agresividad o irritabilidad | Entre grupos | 2,294 | 1 | 2,294 | 1,927 | ,173 |
| | Dentro de grupos | 47,611 | 40 | 1,190 | | |
| | Total | 49,905 | 41 | | | |

En relación a las reacciones psicológicas, debido a que las puntuaciones son mayores a ,05, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, no existen diferencias significativas entre los estudiantes que trabajan y que no trabajan en relación a los síntomas psicológicos del estrés académico

Tabla 81

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función a las reacciones comportamentales

| | Estadístico de | | | Sig. |
|------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | |
| conflictos o tendencias a polemizar o discutir | ,574 | 1 | 40 | ,453 |
| aislamiento de los demás | 1,014 | 1 | 40 | ,320 |
| desgano para realizar las labores escolares | 2,034 | 1 | 40 | ,162 |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | ,027 | 1 | 40 | ,870 |

En cuanto a las reacciones comportamentales, todas a excepción de la variación del consumo de alimentos, tienen puntuaciones Levene sobre ,05. Por tanto, esta última debe ser analizada por la prueba Welch, mientras que las demás por ANOVA, ya que sus varianzas son similares.

Tabla 82

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada reacción comportamental

| | | Suma de | Media | | |
|------------------------------------------------|------------------|-----------|-------|------------|------------|
| | | cuadrados | gl | cuadrática | F Sig. |
| conflictos o tendencias a polemizar o discutir | Entre grupos | 4,571 | 1 | 4,571 | 6,416 ,015 |
| | Dentro de grupos | 28,500 | 40 | ,713 | |
| | Total | 33,071 | 41 | | |
| aislamiento de los demás | Entre grupos | ,161 | 1 | ,161 | ,153 ,698 |
| | Dentro de grupos | 41,958 | 40 | 1,049 | |
| | Total | 42,119 | 41 | | |
| desgano para realizar las labores escolares | Entre grupos | ,335 | 1 | ,335 | ,647 ,426 |
| | Dentro de grupos | 20,736 | 40 | ,518 | |
| | Total | 21,071 | 41 | | |

La tabla 82 muestra que el ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” obtiene una puntuación de ,013, menor a la requerida para rechazar la hipótesis nula (,05). A partir de ello, es posible decir que si existen diferencias significativas entre los estudiantes que trabajan y no trabajan respecto a esta manifestación. Sin embargo, las reacciones comportamentales restantes no tienen esta misma significancia.

Tabla 83

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que trabajan y no trabajan en función de las estrategias de afrontamiento

| | Estadístico de | | | Sig. |
|--------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | |
| habilidad asertiva | ,654 | 1 | 40 | ,424 |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | 1,905 | 1 | 40 | ,175 |
| elogios a sí mismo | ,564 | 1 | 40 | ,457 |
| la religiosidad | ,057 | 1 | 40 | ,812 |
| búsqueda de información sobre la situación | ,077 | 1 | 40 | ,783 |
| ventilación y confidencias | ,281 | 1 | 40 | ,599 |

De acuerdo a la tabla 83, todas las estrategias de afrontamiento tienen varianzas similares en relación a los estudiantes que trabajan y no trabajan, por tanto deben ser analizadas a partir de ANOVA.

Tabla 84

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de ANOVA para cada estrategia de afrontamiento

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| habilidad asertiva | Entre grupos | ,018 | 1 | ,018 | ,017 | ,897 |
| | Dentro de grupos | 42,458 | 40 | 1,061 | | |
| | Total | 42,476 | 41 | | | |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | Entre grupos | 2,431 | 1 | 2,431 | 3,146 | ,084 |
| | Dentro de grupos | 30,903 | 40 | ,773 | | |
| | Total | 33,333 | 41 | | | |
| elogios a sí mismo | Entre grupos | 1,556 | 1 | 1,556 | 1,302 | ,261 |
| | Dentro de grupos | 47,778 | 40 | 1,194 | | |
| | Total | 49,333 | 41 | | | |
| la religiosidad | Entre grupos | ,446 | 1 | ,446 | ,389 | ,537 |
| | Dentro de grupos | 45,958 | 40 | 1,149 | | |
| | Total | 46,405 | 41 | | | |
| búsqueda de información sobre la situación | Entre grupos | ,716 | 1 | ,716 | ,557 | ,460 |
| | Dentro de grupos | 51,403 | 40 | 1,285 | | |
| | Total | 52,119 | 41 | | | |
| ventilación y confidencias | Entre grupos | ,446 | 1 | ,446 | ,372 | ,545 |
| | Dentro de grupos | 47,958 | 40 | 1,199 | | |
| | Total | 48,405 | 41 | | | |

En relación a cada ítem de las estrategias de afrontamiento, ninguno de éstos alcanza una puntuación que permita decir que existen diferencias significativas entre los grupos en cuestión, por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

Tabla 85

Diferencias entre estudiantes que trabajan y no trabajan a partir de Welch para ítems con varianzas diferentes

| | | Estadístico ^a | gl1 | gl2 | Sig. |
|----------------------------------------------|-------|--------------------------|-----|--------|-------|
| la personalidad y carácter del profesor | Welch | ,002 | 1 | 34,017 | ,962 |
| trastornos en el sueño | Welch | ,754 | 1 | 30,785 | ,392 |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | Welch | ,000 | 1 | 37,131 | 1,000 |
| Inquietud | Welch | ,856 | 1 | 35,537 | ,361 |
| problemas de concentración | Welch | ,328 | 1 | 35,447 | ,570 |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | Welch | ,094 | 1 | 35,435 | ,760 |

Nota: a. F distribuida de forma asintótica

Los ítems expuestos en la tabla 85, son aquellos que de acuerdo al estadístico de Levene, tienen varianzas diferentes, por tanto requieren de la prueba Welch para determinar las diferencias significativas entre grupos. De acuerdo a esta prueba, ningún ítem tiene una puntuación menor a ,05, por tanto no existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes que trabajan y no trabajan en relación a ellos.

3.3 Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan Actividad extracurricular no remunerada

A continuación se presentan los análisis de diferencias de grupos en función a la variable AENR, en primer lugar se exponen las categorías de análisis del inventario SISCO y luego cada uno de los ítems de este mismo.

Tabla 86

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las categorías SISCO

| | Estadístico de | | | |
|------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| Nivel de preocupación | 1,110 | 1 | 32 | ,300 |
| Estresores | ,871 | 1 | 39 | ,356 |
| Reacciones físicas | ,700 | 1 | 39 | ,408 |
| Reacciones psicológicas | ,481 | 1 | 40 | ,492 |
| Reacciones comportamentales | ,336 | 1 | 40 | ,566 |
| Estrategias de afrontamiento | ,054 | 1 | 40 | ,817 |

En relación a los grupos de estudiantes que realizan y no realizan AENR, en función de las categorías de análisis del Inventario SISCO, el estadístico de Levene muestra que todas las categorías en cuestión tienen una puntuación mayor a ,05, por lo que solo requiere de análisis ANOVA para la comparación de medias de ambos grupos.



Tabla 87

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada categoría

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| Nivel de preocupación | Entre grupos | ,306 | 1 | ,306 | ,232 | ,633 |
| | Dentro de grupos | 42,164 | 32 | 1,318 | | |
| | Total | 42,471 | 33 | | | |
| Estresores | Entre grupos | 10,646 | 1 | 10,646 | ,604 | ,442 |
| | Dentro de grupos | 687,598 | 39 | 17,631 | | |
| | Total | 698,244 | 40 | | | |
| Reacciones físicas | Entre grupos | 45,413 | 1 | 45,413 | 2,519 | ,121 |
| | Dentro de grupos | 702,978 | 39 | 18,025 | | |
| | Total | 748,390 | 40 | | | |
| Reacciones psicológicas | Entre grupos | 5,559 | 1 | 5,559 | ,457 | ,503 |
| | Dentro de grupos | 486,941 | 40 | 12,174 | | |
| | Total | 492,500 | 41 | | | |
| Reacciones comportamentales | Entre grupos | ,011 | 1 | ,011 | ,002 | ,964 |
| | Dentro de grupos | 207,322 | 40 | 5,183 | | |
| | Total | 207,333 | 41 | | | |
| Estrategias afrontamiento | Entre grupos | 13,396 | 1 | 13,396 | 1,327 | ,256 |
| | Dentro de grupos | 403,675 | 40 | 10,092 | | |
| | Total | 417,071 | 41 | | | |

En relación al análisis a partir de ANOVA, las medias de cada categoría en ambos grupos son similares, por lo que su puntuación permite aceptar la hipótesis nula, concluyendo que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados en relación al nivel, estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento del EA.

Tabla 88

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de los estresores

| | Estadístico de | | | |
|--------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| la competencia con los compañeros del grupo | ,219 | 1 | 40 | ,642 |
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | ,056 | 1 | 40 | ,815 |
| la personalidad y carácter del profesor | ,003 | 1 | 39 | ,958 |
| las evaluaciones de los profesores | 1,232 | 1 | 40 | ,274 |
| el tipo de trabajo que piden los profesores | ,483 | 1 | 40 | ,491 |
| no entender los temas que se abordan en la clase | 3,697 | 1 | 40 | ,062 |
| participación en clase | ,808 | 1 | 40 | ,374 |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | ,011 | 1 | 40 | ,916 |

De acuerdo al estadístico de Levene, en relación a los grupos de estudiantes que realizan y no realizan AENR, los ítems “personalidad y carácter del profesor” y “tiempo limitado para hacer el trabajo” tienen una puntuación menor a ,005, lo que significa que requiere de prueba Welch, a diferencia de los ítems restantes que requieren de ANOVA para comparar sus medias.



Tabla 89

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada estresor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| competencia con los compañeros del grupo | Entre grupos | ,035 | 1 | ,035 | ,033 | ,858 |
| | Dentro de grupos | 42,941 | 40 | 1,074 | | |
| | Total | 42,976 | 41 | | | |
| sobrecarga de tareas y trabajos escolares | Entre grupos | ,030 | 1 | ,030 | ,045 | ,832 |
| | Dentro de grupos | 26,089 | 40 | ,652 | | |
| | Total | 26,119 | 41 | | | |
| evaluaciones de los profesores | Entre grupos | ,002 | 1 | ,002 | ,003 | ,958 |
| | Dentro de grupos | 28,569 | 40 | ,714 | | |
| | Total | 28,571 | 41 | | | |
| tipo de trabajo que piden los profesores | Entre grupos | 1,938 | 1 | 1,938 | 4,037 | ,051 |
| | Dentro de grupos | 19,205 | 40 | ,480 | | |
| | Total | 21,143 | 41 | | | |
| no entender los temas que se abordan en la clase | Entre grupos | ,030 | 1 | ,030 | ,030 | ,864 |
| | Dentro de grupos | 40,089 | 40 | 1,002 | | |
| | Total | 40,119 | 41 | | | |
| participación en clase | Entre grupos | 5,845 | 1 | 5,845 | 7,180 | ,011 |
| | Dentro de grupos | 32,560 | 40 | ,814 | | |
| | Total | 38,405 | 41 | | | |

De acuerdo a los resultados mostrados en la tabla 89, existen diferencias significativas entre los grupos en cuestión respecto al ítem “participación en clases”, pues éste obtiene una puntuación de ,011, la cual es menor a la requerida para rechazar la hipótesis nula (,05); lo mismo sucede con el ítem “tipo de trabajo que piden los profesores” que alcanza un nivel significancia de ,051. Sin embargo, los demás ítems expuestos en la tabla tienen resultados que aceptan la hipótesis nula y, por tanto se entiende que no hay diferencias significativas entre los grupos de estudiantes que realizan una AENR con los que no lo hacen.

Tabla 90

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las reacciones físicas

| | Estadístico de | | | |
|---------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| trastornos en el sueño | ,611 | 1 | 40 | ,439 |
| fatiga crónica | ,001 | 1 | 40 | ,975 |
| dolores de cabeza o migraña | ,050 | 1 | 39 | ,824 |
| problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | ,048 | 1 | 40 | ,828 |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | 1,052 | 1 | 40 | ,311 |
| somnolencia o mayor necesidad de dormir | ,091 | 1 | 40 | ,764 |

De acuerdo a las puntuaciones de Levene en relación a las reacciones físicas entre los grupos que realizan y no realizan AENR, la fatiga crónica y los problemas de digestión deben ser analizados por la prueba Welch, ya que sus varianzas son diferentes. Los ítems restantes son revisados por ANOVA para comparar sus medias.

Tabla 91

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada reacción física

| | | Suma de | | Media | | |
|---------------------------------------------|------------------|-----------|----|------------|-------|------|
| | | cuadrados | gl | cuadrática | F | Sig. |
| trastornos en el sueño | Entre grupos | 1,452 | 1 | 1,452 | 1,371 | ,249 |
| | Dentro de grupos | 42,381 | 40 | 1,060 | | |
| | Total | 43,833 | 41 | | | |
| dolores de cabeza o migraña | Entre grupos | 4,186 | 1 | 4,186 | 4,002 | ,052 |
| | Dentro de grupos | 40,790 | 39 | 1,046 | | |
| | Total | 44,976 | 40 | | | |
| rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | Entre grupos | 2,989 | 1 | 2,989 | 1,825 | ,184 |
| | Dentro de grupos | 65,511 | 40 | 1,638 | | |
| | Total | 68,500 | 41 | | | |
| somnolencia o mayor necesidad de dormir | Entre grupos | 3,964 | 1 | 3,964 | 4,752 | ,035 |
| | Dentro de grupos | 33,369 | 40 | ,834 | | |
| | Total | 37,333 | 41 | | | |

De acuerdo a los resultados de la tabla de ANOVA, los grupos en cuestión tienen diferencias significativas en relación a la somnolencia, puesto que su nivel de significancia ($,035$) que rechaza la hipótesis nula, además del ítem relacionado a dolores de cabeza, ya que alcanza un nivel de significancia de $,052$. En cuanto a los demás ítems, todos tienen puntuaciones mayores a $,05$, por lo que no existen diferencias significativas entre los grupos para dichas reacciones.

Tabla 92

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las reacciones psicológicas

| | Estadístico de | | | |
|--------------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| Inquietud | ,000 | 1 | 40 | ,991 |
| sentimientos de depresión y tristeza | ,261 | 1 | 40 | ,612 |
| ansiedad, angustia o desesperación | ,166 | 1 | 40 | ,686 |
| problemas de concentración | ,060 | 1 | 40 | ,808 |
| sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad | ,295 | 1 | 40 | ,590 |

De acuerdo a la tabla 92, la inquietud tiene un estadístico de Levene de $,000$, por tanto requiere de la prueba Welch para grupos con varianzas diferentes. Las reacciones restantes son analizadas con ANOVA para comparar sus medias.

Tabla 93

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada reacción psicológica

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| sentimientos de depresión y tristeza | Entre grupos | ,000 | 1 | ,000 | ,000 | ,989 |
| | Dentro de grupos | 49,619 | 40 | 1,240 | | |
| | Total | 49,619 | 41 | | | |
| ansiedad, angustia o desesperación | Entre grupos | ,004 | 1 | ,004 | ,004 | ,952 |
| | Dentro de grupos | 39,901 | 40 | ,998 | | |
| | Total | 39,905 | 41 | | | |
| problemas de concentración | Entre grupos | 1,795 | 1 | 1,795 | 2,642 | ,112 |
| | Dentro de grupos | 27,181 | 40 | ,680 | | |
| | Total | 28,976 | 41 | | | |
| sentimientos de agresividad o irritabilidad | Entre grupos | 1,194 | 1 | 1,194 | ,981 | ,328 |
| | Dentro de grupos | 48,711 | 40 | 1,218 | | |
| | Total | 49,905 | 41 | | | |

En relación a la tabla 93, todas las reacciones psicológicas obtienen una puntuación mayor a ,05, lo que permite aceptar la hipótesis nula, concluyendo que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que realizan y no realizan AENR en este tipo de síntomas.

Tabla 94

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las reacciones comportamentales

| | Estadístico de | | | Sig. |
|------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | |
| conflictos o tendencias a polemizar o discutir | ,229 | 1 | 40 | ,635 |
| aislamiento de los demás | ,012 | 1 | 40 | ,913 |
| desgano para realizar las labores escolares | ,073 | 1 | 40 | ,788 |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | ,715 | 1 | 40 | ,403 |

Dentro de las reacciones comportamentales, el aislamiento de los demás tiene una puntuación de Levene bajo ,05, por tanto se comparan sus medias a partir de la prueba Welch

para varianzas diferentes. En contraposición, los demás síntomas se analizan con ANOVA, pues tienen varianzas similares.

Tabla 95

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada reacción comportamental

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------------------------------------------|------------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| conflicto o tendencias a polemizar o discutir | Entre grupos | 1,311 | 1 | 1,311 | 1,652 | ,206 |
| | Dentro de grupos | 31,760 | 40 | ,794 | | |
| | Total | 33,071 | 41 | | | |
| desgano para realizar las labores escolares | Entre grupos | ,013 | 1 | ,013 | ,024 | ,878 |
| | Dentro de grupos | 21,059 | 40 | ,526 | | |
| | Total | 21,071 | 41 | | | |
| aumento o reducción del consumo de alimentos | Entre grupos | ,618 | 1 | ,618 | ,619 | ,436 |
| | Dentro de grupos | 39,882 | 40 | ,997 | | |
| | Total | 40,500 | 41 | | | |

A partir de los resultados de ANOVA para las reacciones comportamentales, todos los ítem obtienen una puntuación que permite aceptar la hipótesis nula, lo que significa que no existen diferencias significativas entre ambos grupos respecto a los síntomas expuestos.

Tabla 96

Homogeneidad de varianzas entre estudiantes que realizan y no realizan AENR en función de las estrategias de afrontamiento

| | Estadístico de | | | |
|--------------------------------------------------|----------------|-----|-----|------|
| | Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
| habilidad asertiva | ,032 | 1 | 40 | ,859 |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | ,007 | 1 | 40 | ,932 |
| elogios a sí mismo | ,059 | 1 | 40 | ,810 |
| la religiosidad | ,497 | 1 | 40 | ,485 |
| búsqueda de información sobre la situación | 1,032 | 1 | 40 | ,316 |
| ventilación y confidencias | ,724 | 1 | 40 | ,400 |

Respecto a las varianzas de los estudiantes que realizan y no realizan AENR, en relación a las estrategias de afrontamiento del estrés, 2 ítems obtienen un Levene menor a ,05, por tanto requieren de la prueba Welch para comparar sus medias, correspondientes a la habilidad asertiva y la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. Las estrategias restantes son analizadas con la prueba ANOVA.

Tabla 97

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de ANOVA para cada estrategia de afrontamiento

| | | Suma de | | Media | | |
|--------------------------------------------|------------------|-----------|----|------------|-------|------|
| | | cuadrados | gl | cuadrática | F | Sig. |
| elogios a sí mismo | Entre grupos | ,275 | 1 | ,275 | ,224 | ,639 |
| | Dentro de grupos | 49,059 | 40 | 1,226 | | |
| | Total | 49,333 | 41 | | | |
| la religiosidad | Entre grupos | ,875 | 1 | ,875 | ,769 | ,386 |
| | Dentro de grupos | 45,529 | 40 | 1,138 | | |
| | Total | 46,405 | 41 | | | |
| búsqueda de información sobre la situación | Entre grupos | 1,244 | 1 | 1,244 | ,978 | ,329 |
| | Dentro de grupos | 50,875 | 40 | 1,272 | | |
| | Total | 52,119 | 41 | | | |
| ventilación y confidencias | Entre grupos | 1,835 | 1 | 1,835 | 1,576 | ,217 |
| | Dentro de grupos | 46,569 | 40 | 1,164 | | |
| | Total | 48,405 | 41 | | | |

De acuerdo a los resultados de ANOVA, todas las estrategias de afrontamiento de EA obtienen puntajes sobre ,05, en relación a los grupos en cuestión, por lo que para dichos ítems se acepta la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias significativas entre los grupos para afrontar el estrés.

Tabla 98

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR a partir de Welch para cada ítem con varianzas diferentes

| | | Estadístico ^a | gl1 | gl2 | Sig. |
|---------------------------------------------------|-------|--------------------------|-----|--------|------|
| la personalidad y carácter del profesor | Welch | ,481 | 1 | 30,224 | ,493 |
| tiempo limitado para hacer el trabajo | Welch | ,980 | 1 | 26,367 | ,331 |
| fatiga crónica | Welch | ,841 | 1 | 32,209 | ,366 |
| problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | Welch | ,304 | 1 | 35,646 | ,585 |
| Inquietud | Welch | ,017 | 1 | 34,049 | ,897 |
| aislamiento de los demás | Welch | ,119 | 1 | 35,166 | ,732 |
| habilidad asertiva | Welch | ,813 | 1 | 35,415 | ,373 |
| elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | Welch | 1,386 | 1 | 35,502 | ,247 |

La tabla 98 muestra los ítems del inventario SISCO que tienen varianzas diferentes entre sí, respecto de la variable AENR. De acuerdo a ello, todos los ítems expuestos obtienen un valor superior a ,05, por lo que se entiende que no existen diferencias significativas entre los grupos respecto a la AENR, aceptando la hipótesis nula.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene como objetivo presentar las conclusiones de la investigación, en función de las hipótesis planteadas y a la vez contrastar los resultados con los de otros estudios en el mismo campo de investigación previamente revisados, corroborando el cumplimiento de los objetivos expuestos al comienzo, que responden a la pregunta que ha dado pie a la investigación, analizando los resultados inesperados de esta misma. Del mismo modo, se presentan las limitaciones que han dificultado el estudio, reafirmando la importancia de llevar a cabo este mismo. El capítulo finaliza exponiendo las implicancias que tiene esta investigación en el área de la Educación y recomendaciones a futuros estudios que ahonden en el tema de EA en estudiantes de pedagogía.

1. Conclusiones

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, el curso encuestado se compone de 43 estudiantes, de los cuales sólo 1 es hombre, con edades que oscilan entre los 21 y 28 años, siendo la edad promedio 23 años. En cuanto al año de ingreso de los estudiantes, el 86% comenzó la carrera el año 2013 y que por lo tanto, cursan la malla curricular de forma regular, mientras que el 14% restante ingresó el año 2012, siendo quienes cursan la malla curricular de forma desfasada. Por otro lado, el 25,6% (11 estudiantes) del curso afirma haber estudiado otra carrera con anterioridad, por tanto el 74,4% restante de estudiantes cursa ED como primera carrera. En relación a las responsabilidades externas a la Universidad, los datos arrojan que en cuanto a la paternidad, solo 4 estudiantes tienen hijos, todas ellas son mujeres. Respecto a la condición de trabajador, es posible afirmar que el 41,9% del curso (18 estudiantes) tiene algún tipo de trabajo remunerado y el 39,5% de los estudiantes realiza

alguna AENR. De acuerdo a lo anterior, 12 de los 18 estudiantes que trabajan, también realizan una AENR, es decir, más de la mitad de quienes trabajan, realizan ambas actividades.

Para comprobar el cumplimiento de cada objetivo de investigación planteado, se analizan los resultados en base a las hipótesis propuestas, revisando en primer lugar aquellas específicas para finalizar con la hipótesis general del presente estudio.

La segunda hipótesis de investigación estima que el nivel de EA de los estudiantes de cuarto año es alto. Conforme a los resultados obtenidos se obtienen dos valores: de acuerdo a las puntuaciones de todos los ítems del instrumento, el nivel general de EA del curso alcanza un promedio de 3,0 puntos; por otro lado, el nivel de preocupación o nerviosismo (también entendido como nivel autopercebido de EA) de los estudiantes alcanza un promedio de 3,5 puntos. Ambos valores se encuentran en el rango 2,5 – 3,5, equivalente a nivel medio, por lo tanto los estudiantes de cuarto año de ED tienen un nivel de EA medio.

De acuerdo a la hipótesis que estima que la situación estresora más frecuente en estudiantes de cuarto año es la sobrecarga de tareas y trabajo, los resultados expresan que el estresor que se manifiesta con mayor frecuencia en los estudiantes es, en primer lugar el “tiempo limitado para hacer el trabajo”, seguido de las “evaluaciones de los profesores”. Sin embargo, la “sobrecarga de tareas y trabajos” ocupa el tercer lugar dentro de las situaciones que generan estrés.

En lo que respecta a la hipótesis que afirma que las manifestaciones del EA más frecuentes en los estudiantes de la muestra son la somnolencia, la incapacidad para relajarse y el desgano, no todos los resultados coinciden. Según el estudio, la reacción física que se presenta con mayor frecuencia es la somnolencia, coincidiendo con lo planteado previamente. Por otro lado, las reacciones psicológicas que más se manifiestan entre los estudiantes encuestados son los problemas de concentración, seguido de la inquietud o incapacidad de relajarse, que aunque no ocupa el primer lugar, la inquietud alcanza una frecuencia muy alta en el curso. Finalmente, la reacción comportamental más frecuente es el “aumento o reducción del consumo de alimentos”, manifestación del EA que no coincide con el planteado en la hipótesis.

En cuanto a la hipótesis que menciona que un bajo porcentaje de los estudiantes percibe que controla su tiempo académico, sólo el 34,9% del curso manifiesta tener la sensación de controlar su tiempo de estudio, lo que equivale a un porcentaje bajo, mientras que la mayor parte del curso (65,1%) expresa que no percibe dicho control. En relación a ello y a la variable TR, de los 15 estudiantes que perciben control del tiempo académico, 7 de ellos trabajan y los 8 restantes no lo hacen. En relación a las AENR, sólo 4 de los estudiantes que perciben CTA realizan una actividad extracurricular, mientras los demás 11 no.

La hipótesis 6 señala que existen diferencias significativas en los aspectos que componen el EA entre estudiantes que perciben y no perciben control del tiempo. Respecto a ello, de acuerdo al análisis realizado, los grupos en cuestión presentan diferencias significativas en dos categorías de análisis, referentes al Nivel de preocupación o nerviosismo y las Reacciones psicológicas, en las que el grupo de estudiantes que percibe CTA obtiene puntuaciones más favorables, pues su nivel de autopercepción de EA es menor al de sus pares, así como también tienen una menor frecuencia de manifestaciones psicológicas propias del EA. Por otro lado existen 5 ítems en los que se observan diferencias estadísticamente significativas, entre las que se encuentran los “trastornos en el sueño” y “dolores de cabeza” como reacciones físicas, “ansiedad, angustia o desesperación” como reacción psicológica, “desgano para realizar labores escolares” en reacciones comportamentales y la estrategia de afrontamiento del estrés relativa a la “elaboración de un plan y ejecución de tareas”. En el caso de las distintas reacciones mencionadas, aquellos estudiantes que no perciben controlar su tiempo tienden a presentar dichos síntomas con mayor frecuencia que sus pares que si lo hacen. En contraste, aquellos estudiantes que perciben controlar su tiempo utilizan con más recurrencia una planificación de actividades para afrontar el EA, en comparación al otro grupo.

En relación a la hipótesis que estima que existen diferencias significativas en los aspectos que componen el EA entre estudiantes que trabajan y estudiantes que no trabajan, el análisis indica que a pesar de las diferencias observadas entre ambos grupos, solo 1 ítem de 30 presenta diferencias estadísticamente significativas, correspondiente a “conflictos o

tendencias a polemizar o discutir”; éste indica que quienes no tienen un trabajo remunerado tienen conflictos con mayor frecuencia que sus pares que sí trabajan.

Conforme a la hipótesis que menciona que existen diferencias significativas en los aspectos que componen el EA entre estudiantes que realizan actividad extracurricular y los que no lo hacen; los resultados obtenidos indican que solo 4 de los 30 ítems arrojan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuestión, que corresponden a “participación en clases”, “tipo de trabajo”, “dolores de cabeza o migraña” y “somnolencia”, en los cuales se concluye que los estudiantes que no realizan AENR presentan valores más altos en dichos ítems que sus pares.

En base a las hipótesis revisadas, se responde la pregunta que ha dado pie a esta investigación: ¿Cuál es el comportamiento del Estrés Académico en los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción y este comportamiento presenta relación con su percepción de control del tiempo académico, trabajo remunerado y/o actividades extracurriculares?

Los estudiantes de cuarto año de ED tienen un nivel de EA medio, siendo el estresor más frecuente el tiempo limitado; lo que manifiestan principalmente a través de la somnolencia, problemas de concentración y variación del consumo de alimentos. En relación a las estrategias que utilizan para afrontar el estrés, el curso emplea especialmente la verbalización de las situaciones que preocupan. Al analizar las diferencias entre los grupos en función de las variables TR y AENR, se observan tanto diferencias como similitudes, sin alcanzar diferencias significativas entre los diversos aspectos del EA entre los grupos, sin embargo se observa una notoria diferencia en la autopercepción del EA, reflejado en el nivel de nerviosismo, puesto que aquellos estudiantes que trabajan o que realizan una AENR presentan niveles más bajos de EA autopercibido. Por otro lado, al analizar los resultados en función de la variable CTA, se observan bastantes diferencias entre los estudiantes que perciben control sobre el tiempo y los que no, pues el segundo grupo tiende percibir más estresores y manifestar síntomas de EA con mayor frecuencia que sus pares, por ende se estresan más, lo que recae en un nivel de EA autopercibido mucho mayor.

2. Discusión

Los resultados de esta investigación concuerdan con diferentes estudios revisados con anterioridad, respecto a la presencia de EA en el estudiantado, pues existe una alta prevalencia de EA en los estudiantes encuestados (97,7%), muy similar a los datos proporcionados por Jerez-Mendoza y Oyarzo-barría (2015), quienes indican que el 98,4% de su muestra, compuesta por estudiantes del área de la Salud de la Universidad de los Lagos, manifiesta percibir EA de acuerdo a la aplicación del SISCO. A nivel internacional también existen investigaciones con resultados, que si bien son levemente menores, son igualmente altos respecto a la prevalencia o presencia de EA, como es el caso de los autores Bedoya-Lau, et al. (2014), quienes aplicando el instrumento SISCO en estudiantes de Medicina (Universidad de Lima), obtuvieron que el 77,54% de los estudiantes manifiestan experimentar EA, así como el 89% de los participantes (estudiantes de primer año de diferentes carreras) de la investigación de Oliveti (2010) en Argentina afirman también percibir EA.

Resultados levemente inferiores se obtuvieron en la presente investigación acerca de la intensidad del EA, respecto de la información proporcionada por otros autores, ya que en general la bibliografía indica que los estudiantes manifiestan un nivel medianamente alto de EA, como el caso de Barraza (2004), Bedoya-Lau, et al. (2014) a nivel internacional y Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) en el caso nacional, a diferencia del nivel medio de EA manifestado por el estudiantado de cuarto año de Educación Diferencial de la UdeC. Lo anterior puede deberse al momento en que se aplicó el cuestionario, puesto que corresponde a inicio de semestre y tal como lo indican Berrío y Mazo (2011) y Martín (2007), los índices de EA aumentan previamente y durante el período de evaluaciones, periodo que no coincide con la aplicación de los instrumentos para la investigación.

Referente a las situaciones generadoras de estrés, los resultados de esta investigación son similares a otros estudios, en los que se mencionan la sobrecarga de trabajo, las evaluaciones y tiempo limitado como las situaciones generadoras de estrés más frecuentes (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015; Barraza, 2004, 2009; Bedoya et al, 2006; García-

Ros et al., 2012). Por otro lado, los estudios de Barraza (2004, 2009), donde afirma que el estresor presentado con menor recurrencia es la competencia con los compañeros, también coinciden con los resultados obtenidos en la presente investigación.

La somnolencia como reacción física más frecuente entre los estudiantes de la presente investigación es consistente con los resultados de Bedoya et al. (2006) y Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015). Barraza (2009) y Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015), afirman que las manifestaciones psicológicas más recurrentes son los problemas de concentración y la inquietud, datos que coinciden con la presente investigación. Por otro lado, la reacción comportamental más frecuente de la muestra es el aumento o reducción del consumo de alimentos, síntoma que no coincide con otros estudios, sin embargo Bedoya et al. (2006) menciona el desgano como comportamiento recurrente, el cual representa la segunda conducta más habitual de la presente investigación.

Relativo a las estrategias de afrontamiento al EA, la más utilizada es la “ventilación y confidencias”, sin embargo ésta no coincide con otros estudios revisados. Esto puede deberse a que casi la totalidad del curso son mujeres, ya que como indican Martínez et al. (2011) éstas se centran más que los hombres en las experiencias emocionales buscando apoyo social; además Cohen y Ashby (1985 en Feldman et al., 2008) consideran que el apoyo social es un factor protector del EA y funciona como moderador de los efectos del estrés. A pesar de lo anterior, las estrategias de afrontamiento menos utilizadas sí son consistentes con otros resultados, por ejemplo Barraza (2009) y Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015), quienes concluyen que la religiosidad y los elogios a sí mismo son estrategias poco frecuentes, al igual que los resultados que aquí se presentan.

La diferencia estadísticamente significativa obtenida que indica que quienes sí perciben un CTA manifiestan menores niveles de EA autopercebido es consistente con lo expuesto por Macan (1990, 1994), afirmando que percibir control del tiempo tiene una relación significativa con niveles más bajos de estrés; también coincide con Misra y McKean (2000), pues encuentran relaciones significativas entre la percepción de control del tiempo y EA. Por otro lado, las autoras exponen que quienes utilizan métodos de organización de

tareas tienen niveles inferiores de EA, lo que se refleja en los resultados de esta investigación, pues quienes perciben CTA valoran como estrategia de afrontamiento la elaboración de un plan y ejecución de las tareas, y también son ellos quienes muestran niveles de EA más bajos, respecto de sus pares que no perciben CTA.

Finalmente, el hecho de que la mayor cantidad de diferencias significativas en el EA se observan en función de la única variable cognitiva (percepción CTA), es coincidente con la afirmación de Barraza (2006), quien caracteriza al EA como un proceso esencialmente de tipo psicológico.

Respecto a las disimilitudes observadas entre los estudiantes que trabajan y aquellos que no, es posible afirmar que la diferencia estadísticamente significativa anteriormente expuesta que manifiesta que los estudiantes que trabajan tienen menos conflictos o tendencias a discutir, podría tener relación con la información proporcionada por la INJUV (2013) y Planas-Coll y Enciso-Ávila (2014), pues afirman que trabajar y estudiar simultáneamente favorece el desarrollo de competencias profesionales, pero también sociales que facilitan la inserción al mundo laboral luego de egresar; igualmente Holland y Andre (1987) en Fazio, (2004) aluden a los beneficios que implica, tales como el desarrollo de disciplina y responsabilidad. Por consiguiente, el resultado obtenido, avalado por los autores ya citados, indicarían que el hecho de trabajar mientras cursan una carrera universitaria proporcionaría competencias sociales que faciliten respetar las normas de conducta, que según Barraza (2006), corresponden a demandas de nivel particular, que en el caso de los estudiantes que trabajan, no estarían siendo valoradas como estresores, pues cuentan con recursos disponibles para regirse por dichas normas, lo que se refleja en la diferencia significativa obtenida. Por el contrario, a pesar de los beneficios que exponen diferentes autores acerca del estudio y trabajo simultáneo, también hay quienes afirman un mayor nivel de estrés debido a la falta de tiempo, principalmente, como es el caso de INJUV (2013), Méndez (2015) y Santos (2005 en Méndez, 2015), que aunque lo relacionan en mayor medida con una disminución del rendimiento académico, finalmente repercute en un aumento de estrés. Aun así, los resultados obtenidos en la presente investigación, indican que quienes trabajan tienen un nivel de estrés autopercebido menor que sus pares que no lo hacen.

Resulta difícil contrastar la variable AENR con otras investigaciones, puesto que por una parte, no se profundizó en qué tipo de actividades participaban los estudiantes y por otra, no se encontraron estudios previos que relacionan dichas actividades con el EA, ya que a pesar de que se plantean como un efecto amortiguador del estrés, no se analiza una relación con el estrés académico específicamente. Si bien un estudiante que realiza alguna de estas actividades puede amortiguar los efectos del EA, debido a la satisfacción que perciben al hacerlo, también puede ocurrir que estos mismos vean limitado su desempeño académico por el poco tiempo que disponen para realizar todas sus tareas. De acuerdo a los resultados de esta investigación, las diferencias entre los estudiantes que realizan una actividad extracurricular y los que no las realizan son mínimas, pues al comparar ambos grupos se visualizan más comportamientos similares que diferencias en los distintos aspectos revisados.

3. Implicaciones de la investigación

Debido a la gran cantidad de información entregada por los distintos autores, es evidente que el EA trae consigo efectos negativos y que por lo tanto existe la necesidad de disminuir este fenómeno; y dado que la percepción de CTA es la que presenta mayor cantidad de relaciones significativas con el EA, además de considerar su naturaleza cognitiva, se podría considerar que proporcionar herramientas para mejorar la gestión del tiempo, aumentando su percepción de control del tiempo, lo que tributaría en la disminución de los niveles de estrés. Además, tal como lo indica Feldman et al. (2008) los programas educativos cuyo objetivo sea potenciar los hábitos de estudio y manejar adecuadamente la distribución del tiempo podría impactar de forma positiva en el nivel de estrés que perciben los estudiantes. Es por ello, que la presente investigación da pie a que las instituciones adquieran interés por el tema y proporcionen herramientas al estudiantado para desarrollar habilidades para gestionar su tiempo y en pos del bienestar de sus alumnos.

4. Limitaciones de la investigación

La investigación se realizó a través de una muestra compuesta por 43 estudiantes de cuarto año de la carrera de ED pertenecientes a la Universidad de Concepción, lo que implica una limitación en la generalización de resultados a la población universitaria, limitación aumentada por el hecho de segmentar la muestra para realizar comparaciones, ya que podrían haberse visualizado mayor cantidad de diferencias significativas en una muestra de más amplitud. Por otro lado, la muestra está compuesta casi en su totalidad por estudiantes del género femenino, lo que también significa una limitación, pues es una variable que puede condicionar los resultados obtenidos y debido al bajo número de hombres, es que el sexo ha sido considerado sólo como una variable descriptiva.

Otra limitación que se ha presentado en la investigación tiene relación con la transversalidad del estudio. En primer lugar, el hecho de que la recolección de datos se lleve a cabo en una sola instancia no permite corroborar variaciones en los niveles de estrés respecto de los momentos del semestre. En concordancia con ello, los instrumentos se aplicaron en un periodo inicial del semestre y por lo tanto, no cercano a evaluaciones, lo que podría explicar el nivel medio de estrés académico obtenido.

La escasa cantidad de información que relaciona el EA en universitarios con el trabajo remunerado y/o las AENR, tributó a solo considerar ambas variables a través de una respuesta dicotómica, sin ahondar en el tipo de trabajo o de actividad que realizan y así visualizar si lo anterior genera diferencias en el EA.

5. Recomendaciones

Debido a la importancia que tiene el EA en el desempeño de los estudiantes y a la escasa variedad de estudios de este mismo en las carreras de pedagogía es que se sugiere aplicar la investigación realizada ampliando la población de estudio a otras carreras del área de la Educación.

Por otra parte, dado que la percepción de control del tiempo académico es la variable que presenta más relaciones significativas con el EA, se plantea como sugerencia ampliar la variable a Gestión del Tiempo, ya que ésta se compone, entre otras dimensiones por la percepción ya mencionada y, de esta manera realizar un estudio que profundice acerca del impacto que tiene el manejo del tiempo de estudio en el EA.

En relación a las variables de TR y AENR, resultaría interesante ahondar en el tipo de trabajo y/o actividad que realizan los estudiantes y de este modo visualizar si dichas especificidades muestran diferencias en el EA.

Por último, realizar un estudio explicativo que, más allá de establecer relaciones entre conceptos, sea capaz de establecer causas, explicando el fenómeno del EA y en qué condiciones se manifiesta.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrete, M., Pando, M., y Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de Educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5(1), s.p. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/142/14200103.pdf>
- Barraza, A. (2004). El Estrés Académico en los alumnos de Postgrado. *Psicología Científica*, (17). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado/>
- Barraza, A. (2005). Características del Estrés Académico de los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del Estrés Académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028/18052>
- Barraza, A. (2007a). Estrés Académico: Un estado de la cuestión. *Psicología Científica*, 17. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>
- Barraza, A. (2007b). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265008>
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El Estrés de examen en Educación Media Superior. CASO: Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37), 7-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820003>
- Bedoya-Lau, F., Matos, L. y Zelaya, E. (2014). Niveles de Estrés Académico, manifestaciones psicósomáticas y Estrategias de Afrontamiento en alumnos de la Facultad de Medicina de una Universidad Privada de Lima en el año 2012. *Revista*

- Neuropsiquiátrica*, 77(4), 262-270. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf>
- Bedoya, S., Perea, M. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de Estrés Académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421539345004>
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 65-82. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Bertalanffy, L. (1989). Teoría General de los Sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones. Recuperado de <https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas--fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf>
- Bravo, L. (2013). Predictores de Engagement Académico en Estudiantes de Odontología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 10(2), 86-95. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1022013/artinv10213b.pdf>
- Canessa, B. (2002). Adaptación Psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima Metropolitana. *Persona*, (5), 191-233. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/\\$file/08-PERSONA5-canessa.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/$file/08-PERSONA5-canessa.pdf)
- Castañeda, M. (2015). *Ser Estudiante, Madre y Padre: Una dualidad cotidiana* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135041/Memoria%20de%20Titulo%20-%20Maternidad%20y%20Paternidad%20Universitaria%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Castrillón, E., Sarsosa, K., Moreno, F. y Moreno, S. (2015). Estrés Académico y sus manifestaciones inmunológicas: La evidencia de la psico-neuro-endocrino-inmunología. *Salutem Scientia Spiritus* 1(1), 16-28. Recuperado de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/download/1358/pdf>

- Casuso, M. (2011). *Estudio del Estrés, Engagement y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4926/TD%20Maria%20Jesus%20OCasuso%20Holgado.pdf?sequence=1>
- Celdrán, M. y Buscemi, V. (2011). Beneficios, desventajas y barreras para ser voluntario: Percepción de un voluntario oncológico. *Apuntes de psicología*, 29(1), 59-70. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/64485/1/601338.pdf>
- Cladellas, R. y Badía, M. (2010). La Gestión del Tiempo de los Profesores Universitarios en función de la Modalidad Educativa: Sus efectos psicosociales. *Revista española de pedagogía*, 68(246), 297-310. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206697>
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), 105-112. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200001>
- Cruz, R. y González, F. (2003). Rendimiento Académico entre alumnos del tercer año de la carrera de Médico Cirujano que trabajan y no trabajan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 8(3), 42-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47380312>
- Cuevas-Torres, M. y García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres Perspectivas Psicológicas de Estrés en el trabajo. *Trabajo y Sociedad*, (19), 87-102. Recuperado de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/19%20CUEVAS%20TORRES%20Estres%20en%20el%20trabajo.pdf>
- de Miguel, F. (2005). Cambio de Paradigma Metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 16-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>

- Dolton, P. Marcenaro, O. y Navarro, L. (2003). The Effective Use of Student Time: A Stochastic Frontier Production Function Case Study. *Economics of Education Review*, 22(6), 547-560. doi: 10.1016/S0272-7757(03)00027-X
- Durán-Aponte, E. (2012). Competencia Manejo del Tiempo en la Formación de Profesionales de la Administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(58), 291-306. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29023348006>
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013) Manejo del Tiempo Académico en Jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (11)1, 93-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885022>
- Fazio, M. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2004/Fazio%20Incidencia.pdf>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universias Psychologica*, 7(3), 739-751. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972014000400009&script=sci_arttext
- Flores, L. (2000). Gestión del Tiempo. *Gestión en el tercer Milenio*, (3)6, 15-17. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/administracion/v03_n6/gestion.htm
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y Abandono de estudios en Estudiantes Universitarios: Un análisis desde la Teoría Organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300450>

- Franco, M. (2015). *La medición del Estrés en Contextos Académicos en Estudiantes Universitarios* (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña, España. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15705>
- Franco, C., Mañas, I., y Justo, E. (2009). Reducción de los Niveles de Estrés, Ansiedad y Depresión en Docentes de Educación Especial. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-1.pdf>
- Frydenberg, E. (2014). Coping Research Historical Background, Links with Emotion, and New Research Directions on Adaptive Processes. *Australian Psychological Society*, 66(2), 82-92. doi: 10.1111/ajpy.12051
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys plays sport and girls turn to other: Age, Gender and Ethnicity as Determinants of Coping. *Journal of Adolescence*, 16(3), 253-266. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197183710249>
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2003-2004). Elementos para la elaboración de Planes de Tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42. Recuperado de [http://www.academia.edu/1185249/Elementos para la elaboraci%C3%B3n de planes de tutor%C3%ADa en la universidad](http://www.academia.edu/1185249/Elementos_para_la_elaboraci%C3%B3n_de_planes_de_tutor%C3%ADa_en_la_universidad)
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/172/17224489054.pdf>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del Estrés en Estudiantes de una nueva incorporación a la Universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I. y Martínez, E. (2008). Análisis de la Gestión del Tiempo Académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la Titulación de Psicología: Capacidad Predictiva y Análisis Comparativo entre dos instrumentos de Evaluación. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2),

245-252.

Recuperado

de

http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_245-252.pdf

- González, J., Fernández, M., Molina, R., Blázquez, A., Guillén, J. y Peinado, J. (2012). Psychosocial Risk at Work, Self-perceived Stress, and Salivary Cortisol Level in a Sample of Emergency Physicians in Granada. *Emergencias*, 24, 101-106. Recuperado de http://emergencias.portalsemes.org/descargar/psychosocial-risk-at-work-self-perceived-stress-and-salivary-cortisol-level-in-a-sample-of-emergency-physicians-in-granada/force_download/english/
- González, M., García, J. y Landero, R. (2011). El papel de la Teoría Transaccional del Estrés en el Desarrollo de la Fibromialgia: Un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(2), 7-13. Recuperado de <http://actaspsiquiatria.es/repositorio/13/70/ESP/13-70-ESP-81-87-775273.pdf>
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M., Rosas, E. y Salazar, L. (2010). Depresión en Estudiantes Universitarios y su asociación con el Estrés Académico. *Revista CES Medicina*, 24(1), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>
- Häkkinen, I. (2004). Working while enrolled in a University: does it pay?. *Labour Economics*, 13, 167-189. Recuperado de http://academos.ro/sites/default/files/analiza_student_part-time.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Huaquín, V. y Loaíza, R. (2004). Exigencias Académicas y Estrés en carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 30, 39-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129003>
- Instituto Nacional de la Juventud [INJUV]. (2013). Artículo Central: Jóvenes que estudian y trabajan. Recuperado el 14 de Septiembre de 2016 de <http://www.injuv.gob.cl/portal/rt-blog/numero-5-abril-2013/articulo-central-jovenes-que-estudian-y-trabajan/>
- Jerez-Mendoza, M. y Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés Académico en Estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de*

- Neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v53n3/art02.pdf>
- Johansen, O. (2004). *Introducción a la Teoría General de Sistemas*. México D.F.: Limusa. Recuperado de <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=4bVvTLvHVzMC&oi=fnd&pg=PA13&dq=teor%C3%ADa+general+de+sistemas&ots=Ri12EWtnih&sig=4ehDCuYGV AHfBeejTqkoUgmoA3A#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20general%20de%20sis temas&f=false>
- Lazarus, S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos* (M. Zaplana, trad.). Barcelona: Ediciones Martínez Roca. S.A. (Trabajo original publicado en 1984).
- Macan, T. (1994). Time Management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391. Recuperado de <http://mef.med.ufl.edu/files/2009/02/time-management-article.pdf>
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. y Phillips, P. (1990). College student's Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/209836182_College_Students%27_Time_Management_Correlations_With_Academic_Performance_and_Stress
- Marcén, M. y Martínez-Carballo, N. (2012). Gestión eficiente del Tiempo de los Universitarios: Evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar*, 22(43), 117-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123011>
- Martín, I. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf?sequence=1
- Martínez, A., Piqueras, J. e Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37), 1-24. Recuperado de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=669069&bd=PSICOLO&tabla=docu>

- Marty, C., Lavín, M., Figueroa, M., Larraín, D. y Cruz, C. (2005). Prevalencia de Estrés en estudiantes del área de la Salud de la Universidad de los Andes y su relación con Enfermedades Infecciosas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(1), 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3315/331527697004.pdf>
- Mazo, R., Londoño, K. y Gutiérrez, Y. (2013). Niveles de Estrés Académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229731.pdf>
- Méndez, H. (2015). *Estrés en adolescentes que estudian y trabajan* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/22/Mendez-Hugo.pdf>
- Misra, R. y McKean, M. (2000). College Students' Academic Stress and its Relation to their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 16(1), 41-51. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/210480531/fulltextPDF/2EB9449DE7E24E11P/Q/1?accountid=15690>
- Moriana, J., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M., Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (8), 35-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488002>
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and health Psychology*, 4(3), 597-621. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Muñoz, F. (1999). *El Estrés Académico. Incidencia del Sistema de Enseñanza y Función Moduladora de las Variables Psicosociales en la Salud, el Bienestar y el Rendimiento de los Estudiantes Universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/669/el-estres-academico-incidencia-del-sistema-de-ensenanza-y-funcion-moduladora-de-las-variables-psicosociales-en-la-salud-el-bienestar-y-el-rendimiento-de-los-estudiantes-universitarios/>

- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el Estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la Procrastinación en Estudiantes Universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>
- Núñez, M. (2006). *¡Estrés! Cómo vivir con equilibrio y control*. Argentina: ACES.
- Olivet, S. (2010). *Estrés Académico en Estudiantes que cursan primer año del Ámbito Universitario* (Tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf>
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. (1998). *Emociones y adaptaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pérez-González, F., García-Ros, R. y Talaya, I. (2003). Estilos de Aprendizaje y Habilidades de Gestión del Tiempo Académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 59-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416103>
- Petit, M., González, M. y Montiel, M. (2011). Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia. *Salud de los trabajadores*, 19(1), 17-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/st/v19n1/art03.pdf>
- Planas-Coll, J y Enciso-Ávila, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿Tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/133/184>
- Pozón, J. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli*, (13), 137-150. doi: 10.12795/anduli.2014.i13.08
- Riesco, M. (2007). Gestión y dominio del tiempo. *Educación y Futuro*, (17), 177-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392486>
- Real Academia Española [RAE]. (2014). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=aBuhX28>

- Remor, E. y Pérez-Llantada, M. (2007). La relación entre niveles de la actividad física y la experiencia de estrés y de síntomas de malestar físico. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 313-322. Recuperado de [https://www.uam.es/otros/PSPDLab/default.html/Publicaciones_files/Remor%20%26%20Perez-Llantada %20Revista%20Interamericana%20de%20Psicologia 2007 Vol 41 Num 3 pp 313-322.pdf](https://www.uam.es/otros/PSPDLab/default.html/Publicaciones_files/Remor%20%26%20Perez-Llantada%20Revista%20Interamericana%20de%20Psicologia%202007%20Vol%2041%20Num%203%20pp%20313-322.pdf)
- Rocha, F. Acevedo, C., Chiang, M., Madrid, V. y Reinicke, K. (2012). Características Sociodemográficas y Académicas que conforman el Perfil de Ingreso de Estudiantes de las carreras del área de la Salud de la Universidad de Concepción. Cohortes 2006-2009. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 9(2), 126-132. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol922012/artinv9212f.pdf>
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios hoy: Una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210426.pdf>
- Rodríguez, J. y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259. Recuperado de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27674/1/Psicothema.1999.11.2.247-59.pdf>
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). El Estrés Académico: una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112a.pdf>
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Chi, X. y Margraf, J. (2015). The Effects of Daily Stress on Positive and Negative Mental Health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (16), 1, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005>
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: Una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562

- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2014). Estrés Académico y Estrategias de Retención de Estudiantes en la Educación Superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42241778013>
- Tello, D. (2014). *Libro de Texto para la Investigación Social en Educación*. Universidad de Concepción
- Universidad de Concepción (2006). *Primer Reporte de Sustentabilidad Universidad de Concepción Año 2006*. Recuperado de http://www2.udec.cl/rsu/images/stories/doc/reporte_sustentabilidad_udec.pdf



ANEXO A

INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN





Folio N°: _____

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento tiene por finalidad informar y solicitar su participación en una investigación llevada a cabo con objeto de ser presentada para optar al grado académico de Licenciado en Educación. El propósito de la investigación es evaluar el Estrés Académico de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Diferencial (Universidad de Concepción), en función de la condición de trabajador(a), si realiza Actividad extracurricular no remunerada y la Percepción de control sobre el tiempo académico. Por lo anterior, la información será recogida a través de la aplicación de 2 cuestionarios en una única ocasión (anexados a continuación).

De esta forma se solicita su participación voluntaria y anónima, donde se asegura la confidencialidad de la información y sus respuestas, cuyo empleo será únicamente para efectos de la investigación.

He leído el presente documento de consentimiento informado y he comprendido las explicaciones en él expuestas. También he sido informado(a) que mi participación es anónima y que mis respuestas serán utilizadas únicamente con fines investigativos atinentes al estudio expuesto.

Al firmar este documento doy mi consentimiento informado para participar en la investigación descrita, de manera voluntaria y anónima.

Firma participante

_____/_____/_____

Fecha



Folio N°: _____

FICHA DE ANTECEDENTES PERSONALES

Instrucciones: Complete la ficha con sus datos y marque con una equis la alternativa que represente su respuesta para cada pregunta, según corresponda. Asegúrese de contestar todos los ítems.

1. Edad: _____ años.
2. Sexo: Femenino Masculino
3. Año de ingreso a la carrera: _____
4. ¿Has estudiado otra carrera antes?: Sí No
5. ¿Tienes hijo(s)?: Sí No
6. ¿Tienes la sensación de controlar tu tiempo en relación a tus actividades académicas?
Sí No
7. En relación a tus actividades extracurriculares: ¿Tienes algún tipo de trabajo remunerado? (ya sea permanente, parcial, esporádico, con o sin contrato).
Sí No
8. ¿Realizas alguna actividad extracurricular no remunerada?
Sí No



INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media, 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.

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) es 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 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 <hr/> (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) | | | | | |

| | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
|--------------------------------------------------------|--------------|--------------------|-------------------------|------------------------|----------------|
| 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 tendencias 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) Alguna s 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 así 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 B

TABLAS DESCRIPTIVAS



Frecuencia de respuesta respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo”

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | bajo | 2 | 4,7 | 5,9 | 5,9 |
| | medianamente bajo | 4 | 9,3 | 11,8 | 17,6 |
| | medio | 11 | 25,6 | 32,4 | 50,0 |
| | medianamente alto | 10 | 23,3 | 29,4 | 79,4 |
| | alto | 7 | 16,3 | 20,6 | 100,0 |
| | Total | 34 | 79,1 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 9 | 20,9 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “competencia con los compañeros de grupo” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 17 | 39,5 | 40,5 | 40,5 |
| | rara vez | 10 | 23,3 | 23,8 | 64,3 |
| | algunas veces | 13 | 30,2 | 31,0 | 95,2 |
| | casi siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “sobrecarga de tareas y trabajos escolares” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 1 | 2,3 | 2,4 | 2,4 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 40,5 | 42,9 |
| | casi siempre | 16 | 37,2 | 38,1 | 81,0 |
| | siempre | 8 | 18,6 | 19,0 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “personalidad y carácter del profesor” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 2 | 4,7 | 4,9 | 4,9 |
| | rara vez | 16 | 37,2 | 39,0 | 43,9 |
| | algunas veces | 15 | 34,9 | 36,6 | 80,5 |
| | casi siempre | 6 | 14,0 | 14,6 | 95,1 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,9 | 100,0 |
| | Total | 41 | 95,3 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 2 | 4,7 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | algunas veces | 13 | 30,2 | 31,0 | 38,1 |
| | casi siempre | 19 | 44,2 | 45,2 | 83,3 |
| | siempre | 7 | 16,3 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “tipo de trabajo que piden los profesores” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 8 | 18,6 | 19,0 | 19,0 |
| | algunas veces | 20 | 46,5 | 47,6 | 66,7 |
| | casi siempre | 14 | 32,6 | 33,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “no entender los temas que se abordan en la clase” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | rara vez | 15 | 34,9 | 35,7 | 42,9 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 40,5 | 83,3 |
| | casi siempre | 4 | 9,3 | 9,5 | 92,9 |
| | siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “participación en clase” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 8 | 18,6 | 19,0 | 19,0 |
| | rara vez | 13 | 30,2 | 31,0 | 50,0 |
| | algunas veces | 15 | 34,9 | 35,7 | 85,7 |
| | casi siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “tiempo de trabajo limitado para hacer el trabajo” de la categoría Estresores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 1 | 2,3 | 2,4 | 2,4 |
| | rara vez | 1 | 2,3 | 2,4 | 4,8 |
| | algunas veces | 14 | 32,6 | 33,3 | 38,1 |
| | casi siempre | 17 | 39,5 | 40,5 | 78,6 |
| | siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “trastornos en el sueño” de la categoría Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 4 | 9,3 | 9,5 | 9,5 |
| | rara vez | 11 | 25,6 | 26,2 | 35,7 |
| | algunas veces | 18 | 41,9 | 42,9 | 78,6 |
| | casi siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 92,9 |
| | siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 19,0 |
| | algunas veces | 16 | 37,2 | 38,1 | 57,1 |
| | casi siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 78,6 |
| | siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “dolores de cabeza o migraña” de la categoría Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 3 | 7,0 | 7,3 | 7,3 |
| | rara vez | 9 | 20,9 | 22,0 | 29,3 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 41,5 | 70,7 |
| | casi siempre | 8 | 18,6 | 19,5 | 90,2 |
| | siempre | 4 | 9,3 | 9,8 | 100,0 |
| | Total | 41 | 95,3 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 2 | 4,7 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea” de la categoría Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 8 | 18,6 | 19,0 | 19,0 |
| | rara vez | 14 | 32,6 | 33,3 | 52,4 |
| | algunas veces | 11 | 25,6 | 26,2 | 78,6 |
| | casi siempre | 8 | 18,6 | 19,0 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.” de la categoría Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 14 | 32,6 | 33,3 | 33,3 |
| | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 45,2 |
| | algunas veces | 14 | 32,6 | 33,3 | 78,6 |
| | casi siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 92,9 |
| | siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 11,9 |
| | algunas veces | 13 | 30,2 | 31,0 | 42,9 |
| | casi siempre | 15 | 34,9 | 35,7 | 78,6 |
| | siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 13 | 30,2 | 31,0 | 31,0 |
| | algunas veces | 14 | 32,6 | 33,3 | 64,3 |
| | casi siempre | 13 | 30,2 | 31,0 | 95,2 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “sentimientos de depresión y tristeza” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 5 | 11,6 | 11,9 | 11,9 |
| | rara vez | 14 | 32,6 | 33,3 | 45,2 |
| | algunas veces | 11 | 25,6 | 26,2 | 71,4 |
| | casi siempre | 10 | 23,3 | 23,8 | 95,2 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “ansiedad, angustia o desesperación” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | rara vez | 10 | 23,3 | 23,8 | 31,0 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 40,5 | 71,4 |
| | casi siempre | 10 | 23,3 | 23,8 | 95,2 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 7 | 16,3 | 16,7 | 16,7 |
| | algunas veces | 18 | 41,9 | 42,9 | 59,5 |
| | casi siempre | 14 | 32,6 | 33,3 | 92,9 |
| | siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 10 | 23,3 | 23,8 | 23,8 |
| | rara vez | 15 | 34,9 | 35,7 | 59,5 |
| | algunas veces | 9 | 20,9 | 21,4 | 81,0 |
| | casi siempre | 7 | 16,3 | 16,7 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 11 | 25,6 | 26,2 | 26,2 |
| | rara vez | 13 | 30,2 | 31,0 | 57,1 |
| | algunas veces | 16 | 37,2 | 38,1 | 95,2 |
| | casi siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “aislamiento de los demás” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 8 | 18,6 | 19,0 | 19,0 |
| | rara vez | 16 | 37,2 | 38,1 | 57,1 |
| | algunas veces | 12 | 27,9 | 28,6 | 85,7 |
| | casi siempre | 5 | 11,6 | 11,9 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “desgano para realizar las labores escolares” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | rara vez | 5 | 11,6 | 11,9 | 11,9 |
| | algunas veces | 25 | 58,1 | 59,5 | 71,4 |
| | casi siempre | 10 | 23,3 | 23,8 | 95,2 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 2 | 4,7 | 4,8 | 4,8 |
| | rara vez | 3 | 7,0 | 7,1 | 11,9 |
| | algunas veces | 15 | 34,9 | 35,7 | 47,6 |
| | casi siempre | 16 | 37,2 | 38,1 | 85,7 |
| | siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 3 | 7,0 | 7,1 | 7,1 |
| | rara vez | 1 | 2,3 | 2,4 | 9,5 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 40,5 | 50,0 |
| | casi siempre | 15 | 34,9 | 35,7 | 85,7 |
| | siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “elaboración de un plan y ejecución de sus tareas” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 1 | 2,3 | 2,4 | 2,4 |
| | rara vez | 6 | 14,0 | 14,3 | 16,7 |
| | algunas veces | 16 | 37,2 | 38,1 | 54,8 |
| | casi siempre | 16 | 37,2 | 38,1 | 92,9 |
| | siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “elogios a sí mismo” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 5 | 11,6 | 11,9 | 11,9 |
| | rara vez | 17 | 39,5 | 40,5 | 52,4 |
| | algunas veces | 9 | 20,9 | 21,4 | 73,8 |
| | casi siempre | 9 | 20,9 | 21,4 | 95,2 |
| | siempre | 2 | 4,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “religiosidad” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 15 | 34,9 | 35,7 | 35,7 |
| | rara vez | 12 | 27,9 | 28,6 | 64,3 |
| | algunas veces | 11 | 25,6 | 26,2 | 90,5 |
| | casi siempre | 3 | 7,0 | 7,1 | 97,6 |
| | siempre | 1 | 2,3 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “búsqueda de información sobre la situación” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 6 | 14,0 | 14,3 | 14,3 |
| | rara vez | 11 | 25,6 | 26,2 | 40,5 |
| | algunas veces | 17 | 39,5 | 40,5 | 81,0 |
| | casi siempre | 4 | 9,3 | 9,5 | 90,5 |
| | siempre | 4 | 9,3 | 9,5 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Frecuencia de respuesta respecto al ítem “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | nunca | 2 | 4,7 | 4,8 | 4,8 |
| | rara vez | 7 | 16,3 | 16,7 | 21,4 |
| | algunas veces | 9 | 20,9 | 21,4 | 42,9 |
| | casi siempre | 18 | 41,9 | 42,9 | 85,7 |
| | siempre | 6 | 14,0 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 42 | 97,7 | 100,0 | |
| Perdidos | no responde | 1 | 2,3 | | |
| Total | | 43 | 100,0 | | |

Tablas cruzadas percepción de controlar el tiempo académico

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo”

| | | bajo | m. bajo | medio | m. alto | alto | Total |
|-------------|----|------|---------|-------|---------|------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 12 |
| | no | 0 | 1 | 7 | 9 | 5 | 22 |
| Total | | 2 | 4 | 11 | 10 | 7 | 34 |

Nota: m. bajo = medianamente bajo; m. alto= medianamente alto.

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “competencia con los compañeros del grupo” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 8 | 4 | 1 | 1 | 0 | 14 |
| | no | 9 | 6 | 12 | 0 | 1 | 28 |
| Total | | 17 | 10 | 13 | 1 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “sobrecarga de tareas y trabajos escolares” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 0 | 9 | 3 | 2 | 14 |
| | no | 1 | 8 | 13 | 6 | 28 |
| Total | | 1 | 17 | 16 | 8 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “personalidad y carácter del profesor” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 4 | 5 | 2 | 0 | 13 |
| | no | 0 | 12 | 10 | 4 | 2 | 28 |
| Total | | 2 | 16 | 15 | 6 | 2 | 41 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 1 | 6 | 6 | 1 | 14 |
| | no | 2 | 7 | 13 | 6 | 28 |
| Total | | 3 | 13 | 19 | 7 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “tipo de trabajo que piden los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 5 | 6 | 14 |
| | no | 5 | 15 | 8 | 28 |
| Total | | 8 | 20 | 14 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “no entender los temas que se abordan en la clase” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 0 | 5 | 6 | 2 | 1 | 14 |
| | no | 3 | 10 | 11 | 2 | 2 | 28 |
| Total | | 3 | 15 | 17 | 4 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “participación en clase” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 2 | 8 | 1 | 14 |
| | no | 5 | 11 | 7 | 5 | 28 |
| Total | | 8 | 13 | 15 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 1 | 1 | 5 | 5 | 2 | 14 |
| | no | 0 | 0 | 9 | 12 | 7 | 28 |
| Total | | 1 | 1 | 14 | 17 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “trastornos en el sueño” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 5 | 5 | 1 | 0 | 14 |
| | no | 1 | 6 | 13 | 5 | 3 | 28 |
| Total | | 4 | 11 | 18 | 6 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 14 |
| | no | 1 | 2 | 11 | 7 | 7 | 28 |
| Total | | 3 | 5 | 16 | 9 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “dolores de cabeza o migraña” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 3 | 6 | 1 | 1 | 14 |
| | no | 0 | 6 | 11 | 7 | 3 | 27 |
| Total | | 3 | 9 | 17 | 8 | 4 | 41 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 7 | 3 | 1 | 0 | 14 |
| | no | 5 | 7 | 8 | 7 | 1 | 28 |
| Total | | 8 | 14 | 11 | 8 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | 14 |
| | no | 10 | 3 | 10 | 3 | 2 | 28 |
| Total | | 14 | 5 | 14 | 6 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 5 | 4 | 3 | 14 |
| | no | 3 | 8 | 11 | 6 | 28 |
| Total | | 5 | 13 | 15 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 5 | 5 | 4 | 0 | 14 |
| | no | 8 | 9 | 9 | 2 | 28 |
| Total | | 13 | 14 | 13 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “sentimientos de depresión y tristeza” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 4 | 5 | 2 | 2 | 1 | 14 |
| | no | 1 | 9 | 9 | 8 | 1 | 28 |
| Total | | 5 | 14 | 11 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “ansiedad, angustia o desesperación” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 6 | 4 | 2 | 0 | 14 |
| | no | 1 | 4 | 13 | 8 | 2 | 28 |
| Total | | 3 | 10 | 17 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 4 | 6 | 4 | 0 | 14 |
| | no | 3 | 12 | 10 | 3 | 28 |
| Total | | 7 | 18 | 14 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 6 | 3 | 2 | 2 | 1 | 14 |
| | no | 4 | 12 | 7 | 5 | 0 | 28 |
| Total | | 10 | 15 | 9 | 7 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | Nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 5 | 5 | 1 | 14 |
| | no | 8 | 8 | 11 | 1 | 28 |
| Total | | 11 | 13 | 16 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “aislamiento de los demás” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 4 | 6 | 2 | 2 | 0 | 14 |
| | no | 4 | 10 | 10 | 3 | 1 | 28 |
| Total | | 8 | 16 | 12 | 5 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “desgano para realizar las labores escolares” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 4 | 9 | 1 | 0 | 14 |
| | no | 1 | 16 | 9 | 2 | 28 |
| Total | | 5 | 25 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 0 | 3 | 5 | 6 | 0 | 14 |
| | no | 2 | 0 | 10 | 10 | 6 | 28 |
| Total | | 2 | 3 | 15 | 16 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “habilidad asertiva” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 2 | 0 | 6 | 4 | 2 | 14 |
| | no | 1 | 1 | 11 | 11 | 4 | 28 |
| Total | | 3 | 1 | 17 | 15 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “elaboración de un plan y ejecución de sus tareas” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 0 | 1 | 3 | 8 | 2 | 14 |
| | no | 1 | 5 | 13 | 8 | 1 | 28 |
| Total | | 1 | 6 | 16 | 16 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem "elogios a sí mismo" de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 1 | 5 | 3 | 5 | 0 | 14 |
| | no | 4 | 12 | 6 | 4 | 2 | 28 |
| Total | | 5 | 17 | 9 | 9 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “religiosidad” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | si | 3 | 5 | 5 | 1 | 0 | 14 |
| | no | 12 | 7 | 6 | 2 | 1 | 28 |
| Total | | 15 | 12 | 11 | 3 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “búsqueda de información sobre la situación” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | Si | 2 | 4 | 6 | 1 | 1 | 14 |
| | No | 4 | 7 | 11 | 3 | 3 | 28 |
| Total | | 6 | 11 | 17 | 4 | 4 | 42 |

Diferencias entre estudiante que perciben y no perciben CTA respecto al ítem “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|-------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| percibe CTA | Si | 1 | 2 | 3 | 7 | 1 | 14 |
| | No | 1 | 5 | 6 | 11 | 5 | 28 |
| Total | | 2 | 7 | 9 | 18 | 6 | 42 |

Tablas comparativas de estudiantes que trabajan y no trabajan

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tienen trabajo remunerado respecto al ítem “nivel de nerviosismo o preocupación”

| | | bajo | m. bajo | medio | m. alto | alto | Total |
|--------------------------|----|------|---------|-------|---------|------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| | no | 0 | 1 | 8 | 7 | 4 | 20 |
| Total | | 2 | 4 | 11 | 10 | 7 | 34 |

Nota: m. bajo = medianamente bajo; m. alto = medianamente alto.

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “competencia con los compañeros del grupo” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 7 | 3 | 7 | 0 | 1 | 18 |
| | no | 10 | 7 | 6 | 1 | 0 | 24 |
| Total | | 17 | 10 | 13 | 1 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado, respecto al ítem “sobrecarga de tareas y trabajos escolares” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 7 | 5 | 5 | 18 |
| | no | 0 | 10 | 11 | 3 | 24 |
| Total | | 1 | 17 | 16 | 8 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado, respecto al ítem “personalidad y carácter del profesor” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 6 | 7 | 2 | 1 | 17 |
| | no | 1 | 10 | 8 | 4 | 1 | 24 |
| Total | | 2 | 16 | 15 | 6 | 2 | 41 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado, respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 4 | 8 | 4 | 18 |
| | no | 1 | 9 | 11 | 3 | 24 |
| Total | | 3 | 13 | 19 | 7 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado, respecto al ítem “tipo de trabajo que piden los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 5 | 5 | 8 | 18 |
| | no | 3 | 15 | 6 | 24 |
| Total | | 8 | 20 | 14 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado, respecto al ítem “no entender los temas que se abordan en la clase” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 8 | 4 | 2 | 2 | 18 |
| | no | 1 | 7 | 13 | 2 | 1 | 24 |
| Total | | 3 | 15 | 17 | 4 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “participación en clase” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 6 | 3 | 8 | 1 | 18 |
| | no | 2 | 10 | 7 | 5 | 24 |
| Total | | 8 | 13 | 15 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 1 | 3 | 7 | 6 | 18 |
| | no | 0 | 0 | 11 | 10 | 3 | 24 |
| Total | | 1 | 1 | 14 | 17 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “trastornos en el sueño” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 3 | 9 | 1 | 3 | 18 |
| | no | 2 | 8 | 9 | 5 | 0 | 24 |
| Total | | 4 | 11 | 18 | 6 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 2 | 8 | 3 | 4 | 18 |
| | no | 2 | 3 | 8 | 6 | 5 | 24 |
| Total | | 3 | 5 | 16 | 9 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “dolores de cabeza o migraña” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 3 | 5 | 5 | 1 | 3 | 17 |
| | no | 0 | 4 | 12 | 7 | 1 | 24 |
| Total | | 3 | 9 | 17 | 8 | 4 | 41 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 4 | 5 | 7 | 2 | 0 | 18 |
| | no | 4 | 9 | 4 | 6 | 1 | 24 |
| Total | | 8 | 14 | 11 | 8 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “rascarse, morderse las uñas, fritarse, etc.” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 6 | 2 | 6 | 3 | 1 | 18 |
| | no | 8 | 3 | 8 | 3 | 2 | 24 |
| Total | | 14 | 5 | 14 | 6 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 6 | 5 | 5 | 18 |
| | no | 3 | 7 | 10 | 4 | 24 |
| Total | | 5 | 13 | 15 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | | algunas veces | casi siempre | siempre | Total | |
|--------------------------|----|----------|------------------|-----------------|---------|-------|----|
| tiene trabajo remunerado | si | rara vez | 7 | 6 | 4 | 1 | 18 |
| | no | | 6 | 8 | 9 | 1 | 24 |
| Total | | | 13 | 14 | 13 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “sentimientos de depresión y tristeza” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | | algunas veces | casi siempre | siempre | Total | | |
|--------------------------|----|-------|------------------|-----------------|---------|-------|---|----|
| tiene trabajo remunerado | si | nunca | 3 | 5 | 3 | 6 | 1 | 18 |
| | no | | 2 | 9 | 8 | 4 | 1 | 24 |
| Total | | | 5 | 14 | 11 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “ansiedad, angustia o desesperación” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | | algunas veces | casi siempre | siempre | Total | | |
|--------------------------|----|-------|------------------|-----------------|---------|-------|---|----|
| tiene trabajo remunerado | si | nunca | 2 | 5 | 4 | 5 | 2 | 18 |
| | no | | 1 | 5 | 13 | 5 | 0 | 24 |
| Total | | | 3 | 10 | 17 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | | algunas veces | casi siempre | siempre | Total | |
|--------------------------|----|----------|------------------|--------------|---------|-------|----|
| tiene trabajo remunerado | si | rara vez | 4 | 7 | 6 | 1 | 18 |
| | no | | 3 | 11 | 8 | 2 | 24 |
| Total | | | 7 | 18 | 14 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 6 | 7 | 2 | 3 | 0 | 18 |
| | no | 4 | 8 | 7 | 4 | 1 | 24 |
| Total | | 10 | 15 | 9 | 7 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 7 | 7 | 4 | 0 | 18 |
| | no | 4 | 6 | 12 | 2 | 24 |
| Total | | 11 | 13 | 16 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “aislamiento de los demás” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 3 | 8 | 5 | 2 | 0 | 18 |
| | no | 5 | 8 | 7 | 3 | 1 | 24 |
| Total | | 8 | 16 | 12 | 5 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “desgano para realizar las labores escolares” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 13 | 2 | 1 | 18 |
| | no | 3 | 12 | 8 | 1 | 24 |
| Total | | 5 | 25 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 2 | 3 | 10 | 2 | 18 |
| | no | 1 | 1 | 12 | 6 | 4 | 24 |
| Total | | 2 | 3 | 15 | 16 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 0 | 8 | 7 | 2 | 18 |
| | no | 2 | 1 | 9 | 8 | 4 | 24 |
| Total | | 3 | 1 | 17 | 15 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “elaboración de un plan y ejecución de sus tareas” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 0 | 3 | 4 | 8 | 3 | 18 |
| | no | 1 | 3 | 12 | 8 | 0 | 24 |
| Total | | 1 | 6 | 16 | 16 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “elogios a sí mismo” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 8 | 2 | 6 | 1 | 18 |
| | no | 4 | 9 | 7 | 3 | 1 | 24 |
| Total | | 5 | 17 | 9 | 9 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “religiosidad” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 8 | 4 | 5 | 0 | 1 | 18 |
| | no | 7 | 8 | 6 | 3 | 0 | 24 |
| Total | | 15 | 12 | 11 | 3 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “búsqueda de información sobre la situación” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 2 | 5 | 6 | 3 | 2 | 18 |
| | no | 4 | 6 | 11 | 1 | 2 | 24 |
| Total | | 6 | 11 | 17 | 4 | 4 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que tienen y no tiene trabajo remunerado respecto al ítem “ventilación y confidencias” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| tiene trabajo remunerado | si | 1 | 4 | 3 | 8 | 2 | 18 |
| | no | 1 | 3 | 6 | 10 | 4 | 24 |
| Total | | 2 | 7 | 9 | 18 | 6 | 42 |

Tablas comparativas estudiantes que realizan y no realizan actividad extracurricular

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “nivel de preocupación o nerviosismo”

| | | bajo | m. bajo | medio | m. alto | alto | Total |
|--------------|----|------|---------|-------|---------|------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 14 |
| | no | 1 | 1 | 8 | 6 | 4 | 20 |
| Total | | 2 | 4 | 11 | 10 | 7 | 34 |

Nota: m. bajo = medianamente bajo; m. alto= medianamente alto.

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “competencia con los compañeros del grupo” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 7 | 2 | 8 | 0 | 0 | 17 |
| | no | 10 | 8 | 5 | 1 | 1 | 25 |
| Total | | 17 | 10 | 13 | 1 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “sobrecarga de tareas y trabajos escolares” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 6 | 7 | 3 | 17 |
| | no | 0 | 11 | 9 | 5 | 25 |
| Total | | 1 | 17 | 16 | 8 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “personalidad y carácter del profesor” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 5 | 8 | 1 | 2 | 17 |
| | no | 1 | 11 | 7 | 5 | 0 | 24 |
| Total | | 2 | 16 | 15 | 6 | 2 | 41 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “evaluaciones de los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 7 | 5 | 4 | 17 |
| | no | 2 | 6 | 14 | 3 | 25 |
| Total | | 3 | 13 | 19 | 7 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “tipo de trabajo que piden los profesores” de la categoría Estresores

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|-------|
| realiza AENR | si | 6 | 7 | 4 | 17 |
| | no | 2 | 13 | 10 | 25 |
| Total | | 8 | 20 | 14 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “no entender los temas que se abordan en la clase” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 2 | 7 | 4 | 2 | 2 | 17 |
| | no | 1 | 8 | 13 | 2 | 1 | 25 |
| Total | | 3 | 15 | 17 | 4 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “participación en clase” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|-------|
| realiza AENR | si | 7 | 4 | 5 | 1 | 17 |
| | no | 1 | 9 | 10 | 5 | 25 |
| Total | | 8 | 13 | 15 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “tiempo limitado para hacer el trabajo” de la categoría Estresores

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 1 | 1 | 9 | 5 | 17 |
| | no | 0 | 0 | 13 | 8 | 4 | 25 |
| Total | | 1 | 1 | 14 | 17 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “trastornos en el sueño” de la categoría Reacciones física

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 3 | 9 | 2 | 2 | 17 |
| | no | 3 | 8 | 9 | 4 | 1 | 25 |
| Total | | 4 | 11 | 18 | 6 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “fatiga crónica” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 2 | 2 | 7 | 3 | 3 | 17 |
| | no | 1 | 3 | 9 | 6 | 6 | 25 |
| Total | | 3 | 5 | 16 | 9 | 9 | 42 |

Diferencias entre e estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “dolores de cabeza o migraña” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 2 | 5 | 6 | 3 | 0 | 16 |
| | no | 1 | 4 | 11 | 5 | 4 | 25 |
| Total | | 3 | 9 | 17 | 8 | 4 | 41 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea” de la categoría Reacciones físicas del instrumento SISCO

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 4 | 5 | 5 | 3 | 0 | 17 |
| | no | 4 | 9 | 6 | 5 | 1 | 25 |
| Total | | 8 | 14 | 11 | 8 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.” de la categoría Reacciones físicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 8 | 3 | 3 | 1 | 2 | 17 |
| | no | 6 | 2 | 11 | 5 | 1 | 25 |
| Total | | 14 | 5 | 14 | 6 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “somnolencia o mayor necesidad de dormir” de la categoría Reacciones físicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 3 | 7 | 6 | 1 | 17 |
| | no | 2 | 6 | 9 | 8 | 25 |
| Total | | 5 | 13 | 15 | 9 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “inquietud” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|--|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | | 5 | 6 | 5 | 1 | 17 |
| | no | | 8 | 8 | 8 | 1 | 25 |
| Total | | | 13 | 14 | 13 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “sentimientos de depresión y tristeza” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 3 | 4 | 4 | 6 | 0 | 17 |
| | no | 2 | 10 | 7 | 4 | 2 | 25 |
| Total | | 5 | 14 | 11 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “ansiedad, angustia o desesperación” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 5 | 6 | 4 | 1 | 17 |
| | no | 2 | 5 | 11 | 6 | 1 | 25 |
| Total | | 3 | 10 | 17 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “problemas de concentración” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 5 | 6 | 6 | 0 | 17 |
| | no | 2 | 12 | 8 | 3 | 25 |
| Total | | 7 | 18 | 14 | 3 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” de la categoría Reacciones psicológicas

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 5 | 7 | 2 | 3 | 0 | 17 |
| | no | 5 | 8 | 7 | 4 | 1 | 25 |
| Total | | 10 | 15 | 9 | 7 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “conflictos o tendencias a polemizar o discutir” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|-------|
| realiza AENR | si | 6 | 5 | 6 | 0 | 17 |
| | no | 5 | 8 | 10 | 2 | 25 |
| Total | | 11 | 13 | 16 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “aislamiento de los demás” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 3 | 6 | 5 | 3 | 0 | 17 |
| | no | 5 | 10 | 7 | 2 | 1 | 25 |
| Total | | 8 | 16 | 12 | 5 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “desgano para realizar las labores escolares” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 2 | 10 | 4 | 1 | 17 |
| | no | 3 | 15 | 6 | 1 | 25 |
| Total | | 5 | 25 | 10 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “aumento o reducción del consumo de alimentos” de la categoría Reacciones comportamentales

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 0 | 5 | 9 | 2 | 17 |
| | no | 1 | 3 | 10 | 7 | 4 | 25 |
| Total | | 2 | 3 | 15 | 16 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “habilidad asertiva” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 1 | 0 | 6 | 7 | 3 | 17 |
| | no | 2 | 1 | 11 | 8 | 3 | 25 |
| Total | | 3 | 1 | 17 | 15 | 6 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “elaboración de un plan y ejecución de sus tareas” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 0 | 2 | 6 | 7 | 2 | 17 |
| | no | 1 | 4 | 10 | 9 | 1 | 25 |
| Total | | 1 | 6 | 16 | 16 | 3 | 42 |

Diferencias entre e estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “elogios a sí mismo” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 2 | 6 | 4 | 4 | 1 | 17 |
| | no | 3 | 11 | 5 | 5 | 1 | 25 |
| Total | | 5 | 17 | 9 | 9 | 2 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “religiosidad” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 17 |
| | no | 10 | 7 | 6 | 2 | 0 | 25 |
| Total | | 15 | 12 | 11 | 3 | 1 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “búsqueda de información sobre la situación” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 2 | 6 | 8 | 0 | 1 | 17 |
| | no | 4 | 5 | 9 | 4 | 3 | 25 |
| Total | | 6 | 11 | 17 | 4 | 4 | 42 |

Diferencias entre estudiantes que realizan y no realizan AENR respecto al ítem “ventilación y confidencias” de la categoría Estrategias de afrontamiento

| | | nunca | rara vez | algunas veces | casi siempre | siempre | Total |
|--------------|----|-------|----------|---------------|--------------|---------|-------|
| realiza AENR | si | 0 | 3 | 2 | 9 | 3 | 17 |
| | no | 2 | 4 | 7 | 9 | 3 | 25 |
| Total | | 2 | 7 | 9 | 18 | 6 | 42 |