

# El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos

Academic stress in master's students and its modulatory variables:  
a between-groups design

ARTURO BARRAZA MACÍAS\*

Universidad Pedagógica de Durango, México

## Abstract

The present investigation tries to establish the descriptive profile of the academic stress of the students of the masters in education and to identify which sociodemographic and situational variables play a modulator role. This investigation is based on the Person-Surroundings Research Program and the systemical cognitive model of academic stress. The study can be characterized as transectional, correlational and non experimental. The collection of the information was made through the SISCO inventory of Academic Stress which was applied to 152 students. The main results suggest that 95% of the master students report having felt academic stress a few times but with medium-high intensity. Variables gender, civil state, attending masters and institutional support of the attending masters act as modulators in academic stress.

*Key words:* academic stress; systemical cognitive model; graduate students.

## Resumen

La presente investigación pretende establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación e identificar qué variables sociodemográficas y situacionales desempeñan un papel modulador. Se fundamenta en el Programa de Investigación Persona-Entorno y en el modelo sistémico cognitivista del estrés académico. El estudio realizado se caracteriza como transeccional, correlacional y no experimental. Para la recolección de la información se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico a 152 alumnos. Los principales resultados permiten afirmar que el 95% de los alumnos de maestría reportan haber presentado estrés académico solo algunas veces, pero con una intensidad medianamente alta. Las variables género, estado civil, maestría que cursan y sostenimiento institucional de la maestría que cursan, ejercen un efecto modulador en el estrés académico.

*Palabras clave:* estrés académico; modelo sistémico cognitivista; estudiantes de posgrado.

## Introducción

El ingreso, la permanencia y el egreso de un alumno de una institución educativa suele ser una experiencia de aprendizaje que va acompañada regularmente de estrés académico; esta afirmación, que para algunos puede ser una verdad de perogrullo o una

posición alarmista, es respaldada por las investigaciones realizadas al respecto en Latinoamérica y España, sin embargo, el mismo estado del arte elaborado al respecto (Barraza, 2007a) indica la existencia de un problema estructural en el campo de estudio del estrés académico: la coexistencia de diversas formas de conceptualizar el estrés. En

\* Correspondencia: Arturo Barraza Macías, Coordinador del Programa de Investigación, Universidad Pedagógica de Durango. Av. 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, México. Correo electrónico: tbarraza@terra.com.mx.

efecto, en las investigaciones realizadas entre 1996 y 2006 se puede observar que sobre este particular coexisten tres conceptualizaciones:

- *Las focalizada en los estresores* (González, Villatoro, Medina-Mora, Juárez, Carreño, Benzon y Rojas, 1997; Rovira, 2002).
- *Las centradas en los síntomas* (Correché y Labiano, 2003; Viñas y Caparrós, 2000).
- *Las definidas a partir del modelo transaccional* (Barraza, 2003; Navarro y Romero, 2001).

Además de estas tres formas de conceptualizar el estrés se pueden observar también otras dos situaciones particulares: a) existen trabajos que realizan su investigación a partir de un enfoque multidimensional (Huaquín y Loaiza, 2004) y, b) existen trabajos con un enfoque bidimensional, esto es, intentan recuperar tanto los estresores como los síntomas (Barraza, 2005; Solórzano y Ramos, 2006). Asimismo, se puede observar que algunas investigaciones no conceptualizan de manera explícita al estrés o cruzan su conceptualización con otros constructos como salud mental o ansiedad (García, 2001; Massone y González, 2003).

Esta situación me obliga a posicionarme teóricamente y para ello tomo como base el Programa de Investigación Persona-Entorno para el estudio del estrés y de él derivó el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico.

### **Programa de Investigación Persona-Entorno**

El análisis realizado tradicionalmente del campo de estudio del estrés ha hecho énfasis en la existencia de tres enfoques conceptuales de abordaje: el centrado en los estresores, el focalizado en los síntomas y el que toma como base la relación persona-entorno (Cox, Griffiths y Rial-González, 2005; Gutiérrez, Moran y Sanz, 2005; Kyriacou, 2003; Trianes, 2002). Estos tres enfoques le dan una idea de unidad al campo y permiten hablar de una *teoría del estrés* con tres enfoques conceptuales en su interior; sin embargo, el análisis que realicé al respecto me permitió reconocer que más allá del foco de atención en que se centren los autores

lo que se encuentra en la base de la discusión es el tipo de relación que se establece entre los elementos intervinientes, ya que la relación puede ser conceptualizada como mecánica o dinámica.

Esta distinción me condujo a realizar una lectura alternativa del campo de estudio del estrés a partir de una perspectiva lakatiana (Lakatos, 1993), la cual me permitió establecer la existencia de dos programas de investigación rivales: el Programa de Investigación Estímulo-Respuesta y el Programa de Investigación Persona-Entorno (Barraza, 2007b); el primero sostiene que el estrés es producto de una relación mecánica entre el estímulo y la respuesta, mientras que el segundo afirma que el estrés es producto de una relación dinámica entre la *persona* y el *entorno*. De estos dos programas de investigación en la presente investigación me adscribo al segundo.

El origen del Programa de Investigación Persona-Entorno se puede ubicar en los trabajos de Mason (López, 2001) quien en 1968 afirmó que el estresor, para ser considerado como tal, debe ser inédito, y que para que el mismo produzca una respuesta debe haber sido previamente evaluado cognitivamente por el individuo. Esta evaluación explica la potencial diferencia en la respuesta que dos personas pueden dar a la misma situación estresante, incluso a las distintas respuestas que una misma persona puede dar a la misma situación en dos momentos diferentes.

Los principales postulados o ideas fuerza, que comparten en mayor o menor medida los modelos teóricos ubicados en el Programa de Investigación Persona-Entorno, son los siguientes:

- *Postulado base*: el estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno.
- *Postulado uno*: la adecuación entre la persona y su entorno ofrece una explicación mejor del estrés que la ofrecida por las diferencias individuales o situacionales.
- *Postulado dos*: el estrés se origina por una relación inversamente proporcional entre las demandas del entorno y las posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esa demanda.

- *Postulado tres*: el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno.
- *Postulado cuatro*: la valoración de las demandas del entorno y de los recursos de las personas para enfrentar esas demandas se desarrolla en dos momentos, en el primero se identifica el problema y en el segundo la forma de enfrentarlo.
- *Postulado cinco*: la conciencia de la valoración que realiza, en la persona, se presenta en un continuo de varios niveles que van desde la percepción de los indicadores del problema hasta el análisis detallado del mismo.

Los modelos teóricos ubicados al interior de este programa de investigación pueden agruparse en dos grandes variantes: la interaccional y la transaccional; dentro de los primeros destaca por méritos propios el modelo de demanda-control (Karasek, 1979; 2001; Theorell y Karasek, 1996), mientras que en el caso de los segundos el panorama es dominado por el modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986). La primera comparte el postulado base y se centra esencialmente en el postulado uno y dos, mientras que la segunda comparte el postulado base pero se centra en los postulados tres, cuatro y cinco.

De las diferentes características que presenta este programa creo necesario destacar una que impacta la lógica discursiva que se ha venido desarrollando hasta este momento. Me refiero a la tendencia, en diferentes autores, a realizar una focalización multidimensional del fenómeno del estrés lo que ha conducido necesariamente a la construcción de conceptualizaciones que rebasan la perspectiva unidimensional, centrada en los estresores o en los síntomas. Ubicándome en esa tendencia es que construí un modelo conceptual para definir lo que es el estrés académico.

### **Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico**

El análisis realizado hasta este momento me conduce a reconocer la necesidad de construir una conceptualización del estrés académico que: a) trascienda las definiciones unidimensionales altamente

referenciales propias del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta, y b) involucre la construcción de un modelo teórico propio, o específico, para el campo de estudio del estrés académico.

Para lograr ese objetivo construí el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico que, procedimentalmente hablando, se realizó a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002), y se fundamentó, desde el punto de vista teórico, en la *teoría general de sistemas* (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986). Este modelo se configura a partir de cuatro hipótesis básicas que a continuación desarrollo.

### **Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico**

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

En el caso específico del estrés académico, ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores, provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante); este se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento. Esta forma de conceptualizar al estrés académico permite reconocer tres componentes sistémico-procesuales: estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento.

### **Hipótesis del estrés académico como estado psicológico**

La idea clásica del estrés, como respuesta adaptativa de la persona a su entorno, suele ser asociada con la figura de un cavernícola que corre para salvarse de un tigre diente de sable; esta idea remite a con-

ceptualizar al estresor como una entidad objetiva, que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que normalmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona. Este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001); tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto, y su repercusión hacia la persona es siempre negativa.

Existe otro tipo de estresores que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona; esto es, los acontecimientos o prácticas no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye como tales. Este segundo tipo de estresores son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001), y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra. A partir de esta distinción cabe preguntarse ¿qué tipo de estresores están presentes en el estrés académico?

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

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

A estas dos situaciones que se constituyen en estresores mayores me permitiría agregar una tercera, que es la evaluación, siempre y cuando esta ponga en riesgo el estatus de alumno de la persona y lo conduzca al fracaso escolar. Más allá de estos estresores mayores, ¿qué tipo de estresores menores se encuentran presentes en el estrés académico? En el caso del estrés académico, Barraza (2003) y Polo, Hernández y Pozo (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico (tabla 1).

**Tabla 1**

*Estresores académicos.*

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Pozo (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobrecargas de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
Interrupciones del trabajo	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías
Ambiente físico desagradable	Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Falta de incentivos	Masificación de las aulas
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con los asesores	Competitividad entre compañeros
Problemas o conflictos con tus compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipo de trabajo que se te pide	Trabajar en grupo

Fuente: Barraza, 2005

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

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

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

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

En el caso del presente trabajo he decidido utilizar una clasificación que toma como base la de Rossi (2001) y establece tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales. Entre físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia o mayor necesidad de dormir. Los psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria. Entre los comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares.

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

#### **La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico**

Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento o respuesta de la persona; esta valoración constituye un proceso psicológico

de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante.

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

La enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible hacer un listado general de ellas; sin embargo, una muestra podría ser la siguiente: habilidad asertiva; elogios a sí mismo; distracciones evasivas; ventilación o confidencias; la religiosidad; búsqueda de información sobre la situación; solicitud de asistencia profesional, tomar las cosas con sentido del humor, y elaborar un plan y ejecución de sus tareas.

#### **Conceptualización del estrés académico**

El modelo construido comparte y hace suyo el compromiso de configurar al estrés en un término que sea tratado como concepto multidimensional, en este caso tridimensional, lo cual permita comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana. Es en ese sentido que se elabora el presente constructo teórico del estrés académico, el cual intenta recuperar su carácter procesual y su constitución multidimensional.

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- *Primero*: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores;
- *Segundo*: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se

manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).

- *Tercero*: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

A esta conceptualización tridimensional me permito agregarle dos acotaciones referidas al dominio de referencia empírico:

En primer lugar, y aunque algunos de los lectores la consideren una aclaración innecesaria, esta definición se circunscribe al estrés que manifiestan los alumnos y que se origina en las demandas o exigencias de la institución educativa. En ese sentido difiere de Polo et al. (1996) quienes consideran que el estrés académico puede afectar por igual a maestros y alumnos, ya que en el caso de los maestros su estrés debe identificarse como estrés laboral u ocupacional.

En segundo lugar, y a pesar de que Orlandini (1999) no establece una diferencia entre los niveles educativos que cursan los alumnos al momento de clasificar el estrés como académico, la literatura existente sobre el tema sí lo realiza, por lo que se suele denominar estrés escolar (Witkin, 2000; Trianes, 2002) a aquel que manifiestan los niños de educación básica; por tal razón, en este trabajo se entenderá por estrés académico solamente a aquel que manifiestan los alumnos de educación media superior y superior.

### Planteamiento del problema

Una vez construido el concepto de estrés académico me encuentro en condiciones de plantear el problema de la presente investigación; en ese sentido, tomé la decisión de abordar tres bloques problemáticos de indagación empírica:

- Medición multinivel del estrés académico,
- La relación del estrés académico y las variables sociodemográficas, y
- La relación del estrés académico y las variables situacionales.

Las variables sociodemográficas analizadas fueron: *género* (G), *edad* (E), *estado civil* (EC),

*número de hijos* (NH), *religión que profesa* (R), *nivel educativo donde labora* (NE) y *antigüedad laboral* (A). Las variables situacionales analizadas fueron: *maestría que cursa* (MA), *sostenimiento institucional de la maestría que cursa* (SO), *semestre que cursa* (SE) y *modalidad de estudio en que cursa su maestría* (MO).

Como se puede observar, he dejado fuera de este primer proceso indagatorio, a partir del cual construí el modelo sistémico cognoscitivista, las variables *causa y efecto*, así como la variable moduladora *personalidad tipo A*. Esta decisión obedece básicamente a dos razones: a) en primer lugar, con base en un criterio de carácter prioritario y estratégico, es necesario consolidar al estrés académico como un constructo teórico, por lo que se convierte en imperativo el abordar las líneas de investigación referidas a este como constructo teórico, así como su medición empírica; y b) en segundo lugar, con base en un criterio de factibilidad inmediata, las variables causa y efecto, así como la personalidad tipo A, no son abordadas en la presente investigación por involucrar la elaboración de nuevos constructos (v. gr., *autoeficacia académica*, *bienestar académico*, *personalidad estudiantil tipo A*) y la construcción y validación de instrumentos de medición; en ese sentido, su abordaje es más complicado y creo que su indagación empírica debe darse cuando ya se haya consolidado un perfil descriptivo del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista; complementario a esto, y con base en el mismo criterio de factibilidad inmediata, decidí abordar las variables sociodemográficas y situacionales por no implicar procesos de construcción especiales.

Con base en esos argumentos me permito plantear los objetivos de la presente investigación, en los siguientes términos:

- Establecer el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación.
- Identificar las variables sociodemográficas que establecen diferencias significativas en el estrés académico.

- Determinar las variables situacionales que establecen diferencias significativas en el estrés académico.

### Método

#### Tipo de estudio

Con base en las diferentes perspectivas que se pueden utilizar para clasificar un estudio (Namakforoosh, 2002), esta investigación puede clasificarse como:

- No experimental, ya que no se manipularon variables y se midieron las variables tal como se presentaron;
- Correlacional, por que se relacionaron variables sociodemográficas y situacionales con la variable estrés académico;
- Transeccional, porque solamente se midió en una sola ocasión las variables.
- De interrogación, ya que se realizó provocando o estimulando una respuesta en los encuestados;
- De campo, ya que se recolectó la información en los ambientes naturales donde se desenvolvían los alumnos, en este caso su institución y sus aulas, durante el proceso mismo de formación.

Este tipo de estudio se concretó en un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal.

#### Instrumento utilizado en la recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el Inventario SISCO del Estrés Académico. Este inventario es autodescriptivo (Anastasi y Urbina, 1998), y se le puede definir como un autoinforme que proporciona un sujeto sobre sí mismo o sobre distintos aspectos de su funcionamiento, basándose en su auto-observación.

Este inventario se construyó a partir de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico, y se encuentra constituido por 37 ítems distribuidos de la siguiente manera:

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

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

- a) Una confiabilidad por mitades de .83 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos, según DeVellis (García, 2006), o elevados, de acuerdo con Murphy y Davishofer (Hogan, 2004).
- b) Una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico cognoscitivista.
- c) Los ítems presentan una homogeneidad, y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

#### Sujetos de la investigación

El estado del arte elaborado sobre el estrés académico (Barraza, 2007a) me permitió reconocer, con

relación al nivel de estudio que presentaban los sujetos durante la indagación realizada en cada una de las investigaciones, que el 15% de estas investigaciones toman como sujetos a estudiantes de nivel medio superior (Barraza, 2005; Bermúdez, 2004; Massone y González, 2003), el 83% a estudiantes de educación superior (García, 2001; López y Sánchez, 2005; Navarro y Romero, 2001), y el 2% a estudiantes de maestría (Barraza, 2003). El hecho de que los estudiantes de maestría sean los menos estudiados con relación al estrés académico, motivó a que en la presente investigación la atención se centrara en ellos; por su parte, la delimitación geográfica obedeció a las posibilidades de desplazamiento y de recursos económicos, por lo que se decidió trabajar exclusivamente con el total de los alumnos de las maestrías en educación de la ciudad de Durango.

Durante los semestres comprendidos entre enero y junio de 2006, y entre septiembre de 2006 y enero de 2007, se administró el inventario a 152 alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango; la distribución de estos alumnos, según las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas, es la siguiente:

- El 44,1% son del género masculino y el 55,9% del género femenino.
- El 30,3% tenían de 20 a 30 años de edad; el 51,3% de 31 a 40; el 15,8% de 41 a 50, y el 2,6% de 51 años en adelante.
- El 29,3% eran solteros/as; el 62%, casados; el 4% vivía en unión libre; el 4% eran divorciados/as, y el 7% viudos/as.
- El 31,8% no tenían hijos; el 45% tenían uno o dos, y el 23,2% tenían más de dos.
- El 3,3% no profesaba ninguna religión; el 94,7% profesaba la religión católica, y el 2% profesaba otra religión.
- El 45,4% cursaban la Maestría en Educación, con campo en la práctica educativa; el 11,2%, la Maestría en Educación Básica; el 17,8%, la Maestría en Educación; el 11,2%, la Maestría en Educación, con campo en intervención didáctica, y el 14,5%, la Maestría en Orientación Educativa.

- El 67,8% cursaba su maestría en una institución con sostenimiento público, y el 32,2% en una institución con sostenimiento particular o privado.
- El 73% cursaba el primero o segundo semestre, y el 27% el tercero o cuarto semestre.
- El 31,6% cursaba su maestría en una modalidad escolarizada (asistían a clases todos los días); el 59,9% en una modalidad semiescolarizada (asistían a clases los viernes en la tarde y los sábados en la mañana), y el 8,6% en una modalidad intensiva (asistían a clases todos los días durante el periodo vacacional de verano).
- El 8,7% trabaja en educación preescolar; el 50% en educación primaria; el 21,3% en educación secundaria; el 7,3% en educación media superior; el 4,7 en educación superior, y el 8% restante en alguna modalidad del sistema educativo.
- El 26,3% tenía una antigüedad en el servicio magisterial de uno a cinco años; el 23% de seis a diez años; el 18,4% de 11 a 15 años; el 17,8% de 16 a 20 años; el 11,8% de 21 a 25 años, y el 2,6% más de 25 años.

## **Resultados**

### **Análisis descriptivo**

El análisis descriptivo de los resultados se desarrolló tomando al estrés académico como variable colectiva (Briones, 2001) y con base en tres niveles: a) variables empíricas, indicadores o ítems (identificados como indicadores empíricos del estrés académico); b) variables intermedias, dimensiones o componentes (identificados como componentes del estrés académico), y c) variable teórica (identificado como estrés académico). Para el análisis se utilizó la media aritmética, la cual fue transformada en porcentaje para facilitar su comprensión.

En la interpretación de los resultados se utilizaron dos baremos: uno de intensidad, para la pregunta número dos, y otro de frecuencia, para el resto de las preguntas. Los rangos y valores que se les asignan son los siguientes:



- *Intensidad*: de 0 a 20, bajo; de 21 a 40, medianamente bajo; de 41 a 60, medio; de 61 a 80, medianamente alto, y de 81 a 100, alto.
- *Frecuencia*: de 0 a 20, nunca; de 21 a 40, rara vez; de 41 a 60, algunas veces; de 61 a 80, casi siempre, y de 81 a 100, siempre.

### Los indicadores empíricos del estrés académico

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems o indicadores empíricos del estrés académico se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2**  
Porcentaje de frecuencia con que se presentan cada uno de los ítems

Estresores	%
La competencia con los compañeros del grupo	44
Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares	76
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	74
La personalidad y el carácter del profesor	56
Las evaluaciones de los profesores	70
El tipo de trabajo que te piden los profesores	68
No entender los temas que se abordan en la clase	54
Participación en clase	56
Tiempo limitado para hacer el trabajo	68
Síntomas	%
Físicos	%
Trastornos en el sueño	49
Fatiga crónica	58
Dolores de cabeza o migrañas	46
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	38
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	36
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	54
Psicológicos	%
Inquietud	56
Sentimientos de depresión o tristeza	49
Ansiedad, angustia o desesperación	55
Problemas de concentración	56
Sensación de tener la mente vacía	50
Problemas de memoria	50
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	45

Comportamentales	%
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	42
Aislamiento de los demás	38
Desgano para realizar las labores escolares	47
Absentismo de las clases	31
Aumento o reducción del consumo de alimentos	42
Estrategias de afrontamiento	%
Habilidad asertiva	65
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	67
Tomar la situación con sentido del humor	70
Elogios a sí mismo	56
Distracción evasiva	60
La religiosidad	42
Búsqueda de información sobre la situación	60
Ventilación y confidencias	63

Fuente: elaboración propia

Las demandas del entorno que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango son el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares y la sobrecarga de tareas y trabajos escolares; en el primer caso, se coincide con Barraza (2005) y Solórzano y Ramos (2006), mientras que en segundo se coincide con Al Nakeeb, Alcázar, Fernández, Malagón y Molina, (2002); Barraza (2003 y 2005); Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge (2001); Polo et al. (1996); Rodríguez (2004); Solórzano y Ramos (2006).

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango son:

- Somnolencia o mayor necesidad de dormir; en este punto se coincide con Barraza (2005).
- Inquietud, en este punto se coincide con Barraza (2005).
- Ansiedad, angustia o desesperación; en este punto se coincide con Arias (1999); Astudillo, Avendaño, Barco, Franco y Mosquera (2001); Barraza (2005); García (2001); Pellicer, Salvador y Benet (2002); Pérez, De Macedo, Canelones y Castés (2002).
- Problemas de concentración; en este punto se coincide con Barraza (2003 y 2005).

Las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango son: la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas y el tomar la situación con sentido del humor, mientras que las que utilizan con menos frecuencia son: los elogios a sí mismo y la religiosidad. Lazarus y Folkman (1986) identifican dos tipos de estrategias, las orientadas al problema (v. gr., elaboración de un plan y ejecución de sus tareas) y orientadas a la regulación emocional (v. gr., religiosidad). Los resultados obtenidos en la presente investigación me permiten afirmar que existe una predominancia de las estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución del problema en los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango.

### Los componentes del estrés académico

Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones o componentes del estrés académico se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 3**  
Frecuencia con que se presenta cada uno de los componentes del estrés académico.

Componentes	%
Estresores	60%
Síntomas	44%
Estrategias de afrontamiento	56%

Interpretados estos porcentajes con el baremo correspondiente, puedo afirmar que los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango algunas veces valoran ciertas demandas como estresores, presentan los síntomas del estrés y utilizan las estrategias de afrontamiento.

### El estrés académico

Los resultados obtenidos en el nivel del estrés académico como variable teórica me permiten afirmar que el 95% de los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango reportan haber presentado estrés académico, con un nivel medianamente alto (68%). Este resultado coincide con los resultados reportados por Barraza (2003 y 2005).

Con relación a la frecuencia con la que se manifiesta el estrés académico, los alumnos declaran que se presenta solo algunas veces (52%).

### Análisis de diferencia de grupos sin atribución causal

La relación entre el estrés académico y las variables sociodemográficas y situacionales se abordó mediante un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal; el análisis se realizó mediante los estadísticos *t* de Students y ANOVA de un solo factor; a este segundo se le agregó, cuando así se requirió, la prueba de seguimiento de Scheffe. La regla de decisión para este conjunto de análisis fue  $p < .05$

Las variables sociodemográficas analizadas fueron: *género* (G), *edad* (E), *estado civil* (EC), *número de hijos* (NH), *religión que profesa* (R), *nivel educativo donde labora* (NE) y *antigüedad laboral* (A). Las variables situacionales analizadas fueron: *maestría que cursa* (MA), *sostenimiento institucional de la maestría que cursa* (SO), *semestre que cursa* (SE) y *modalidad de estudio en que cursa su maestría* (MO). En el caso específico de las variables *género*, *sostenimiento institucional de la maestría que cursa*, y *semestre que cursa* se utilizó el estadístico *t* de Student y en el resto de las variables se utilizó la ANOVA de un solo factor. El análisis se realizó siguiendo los tres niveles ya abordados en el nivel descriptivo: indicadores empíricos, componentes y estrés académico.

### Variables sociodemográficas

*Indicadores empíricos.* Los resultados obtenidos en el análisis realizado entre las variables sociodemográficas y los indicadores empíricos del estrés académico se presentan en la tabla 4.

Como se puede observar, las variables *género* (4 de 35), *estado civil* (4 de 35), *antigüedad en el trabajo* (6 de 35) y *nivel educativo donde labora* (4 de 35) son las que más establecen una diferencia significativa en los indicadores empíricos del estrés académico, mientras que las que menos diferencias establecen son *edad*, *número de hijos* y *religión* (2 de 35 cada una de ellas).

*Componentes del estrés académico.* Los resultados obtenidos en el análisis realizado entre las

**Tabla 4**

**Nivel de significación de la diferencia que establece cada una de las variables sociodemográficas en los indicadores empíricos del estrés académico**

<b>ESTRESORES</b>	<b>G</b>	<b>E</b>	<b>E C</b>	<b>N H</b>	<b>R</b>	<b>N E</b>	<b>A</b>
La competencia con los compañeros del grupo	.496	.116	.253	.519	.150	.811	.082
Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares	<b>.011</b>	.655	.401	.900	.851	.602	.920
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	.432	.174	.240	.116	.091	.531	.735
La personalidad y el carácter del profesor	.144	.327	<b>.004</b>	.090	.454	.138	.101
Las evaluaciones de los profesores	.275	.752	.210	.987	.157	.489	.649
El tipo de trabajo que te piden los profesores	.192	.365	.069	.711	.134	.056	.425
No entender los temas que se abordan en la clase	.643	.092	<b>.015</b>	.214	.577	<b>.005</b>	<b>.035</b>
Participación en clase	.376	.157	.167	.441	.464	.249	<b>.009</b>
Tiempo limitado para hacer el trabajo	.496	.119	.578	.234	.775	<b>.027</b>	.395
<b>SÍNTOMAS</b>	<b>G</b>	<b>E</b>	<b>E C</b>	<b>N H</b>	<b>R</b>	<b>N E</b>	<b>A</b>
Trastornos en el sueño	.141	.221	.125	.185	.604	.247	.089
Fatiga crónica	.232	.121	.113	.373	<b>.024</b>	.771	.213
Dolores de cabeza o migrañas	<b>.003</b>	.707	.772	.433	.335	.389	.368
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.762	.656	.850	.855	.695	.965	.587
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.326	.855	.613	.445	.397	.922	.387
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.061	<b>.015</b>	.452	.100	.698	.729	<b>.050</b>
Inquietud	.925	.383	.076	.264	.449	.760	.244
Sentimientos de depresión o tristeza	.124	.867	.247	.520	.205	.053	.563
Ansiedad, angustia o desesperación	.932	.161	.495	.510	.114	.842	.095
Problemas de concentración	.864	.229	.169	.159	.323	.794	.225
Sensación de tener la mente vacía	.660	.457	<b>.018</b>	.060	.500	.441	.440
Problemas de memoria	.439	.190	<b>.035</b>	.330	.810	.554	.595
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.471	.606	.093	.179	.509	.234	.169
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.326	.184	.768	.924	.901	.187	<b>.019</b>
Aislamiento de los demás	<b>.048</b>	.592	.754	<b>.036</b>	.695	<b>.049</b>	.069
Desgano para realizar las labores escolares	.986	.193	.419	<b>.025</b>	.278	.073	.053
Absentismo de las clases	.207	.597	.793	.723	.989	.589	<b>.010</b>
Aumento o reducción del consumo de alimentos	<b>.020</b>	.103	.331	.163	.417	.867	<b>.045</b>
<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>	<b>G</b>	<b>E</b>	<b>E C</b>	<b>N H</b>	<b>R</b>	<b>N E</b>	<b>A</b>
Habilidad asertiva	.451	.333	.881	.209	.569	.180	.216
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	.380	.404	.419	.255	.241	.421	.414
Tomar la situación con sentido del humor	.247	.405	.558	.118	.844	.093	.508
Elogios a sí mismo	.088	.546	.116	.266	.568	<b>.009</b>	.408
Distracción evasiva	.921	.650	.209	.193	.436	.344	.409
La religiosidad	.401	.115	.274	.990	<b>.009</b>	.227	.630
Búsqueda de información sobre la situación	.469	<b>.042</b>	.839	.915	.766	.917	.072
Ventilación y confidencias	.103	.187	.969	.817	.872	.168	.672

Fuente: elaboración propia

variables sociodemográficas y los componentes o dimensiones del estrés académico se presentan en la tabla 5.

**Tabla 5.**  
Nivel de significación de la diferencia que establece cada una de las variables sociodemográficas en las dimensiones del estrés académico.

DIMENSIONES	G	E	EC	NH	R	NE	A
<b>Estresores</b>	.240	.068	<b>.013</b>	.202	.393	.114	.103
<b>Síntomas</b>	.583	.284	.303	.322	.499	.322	.066
<b>Estrategias de afrontamiento</b>	.526	.136	.782	.979	.300	.242	.499

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la variable EC establece diferencia significativa en los estresores; por ello, se puede afirmar que los alumnos casados valoran, con mayor frecuencia, las demandas del entorno como estresores.

*Estrés académico.* Los resultados obtenidos en el análisis realizado entre las variables sociodemográficas y los aspectos indagados del estrés académico se presentan en la tabla 6.

**Tabla 6**  
Nivel de significación de la diferencia que establecen las variables sociodemográficas en la frecuencia e intensidad del estrés académico

	G	E	EC	NH	R	NE	A
<b>Frecuencia del estrés académico</b>	.291	.060	.234	.313	.698	.127	.173
<b>Intensidad del estrés académico</b>	.009	.213	.196	.843	.725	.201	.293

Fuente: elaboración propia

En el caso de la frecuencia con que se presenta el estrés académico se puede observar que ninguna de las variables sociodemográficas marca una diferencia significativa. En este punto se coincide con Astudillo et al (2001); Barraza (2003); De Miguel y Lastenia (2006); Pérez, Martín, Borda y Del Río (2003); Ramírez, Fasce, Navarro e Ibáñez (2003); Rasor, Grill y Barr (1999), quienes afir-

man que no hay relación entre el género y el estrés académico.

En el caso de la intensidad del estrés académico se puede observar que solamente la variable género marca una diferencia significativa al respecto, por lo que se puede afirmar que las mujeres reportan una mayor intensidad de estrés académico. En este punto se coincide con González, et al. (1997); Magaz, García y del Valle (1998); Marty et al. (2005); Pérez, et al. (2002), quienes afirman que el género femenino presenta mayores niveles de estrés académico.

### Variables situacionales

*Indicadores empíricos.* Los resultados obtenidos en el análisis realizado entre las variables situacionales y los indicadores empíricos del estrés académico se presentan en la tabla 7.

**Tabla 7**  
Nivel de significación de la diferencia que establecen las variables situacionales en los indicadores empíricos del estrés académico

ESTRESORES	MA	SO	SE	MO
La competencia con los compañeros del grupo	.251	.358	<b>.021</b>	.196
Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares	.560	.150	<b>.006</b>	.351
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	.331	.066	.374	.717
La personalidad y el carácter del profesor	<b>.000</b>	<b>.000</b>	.469	<b>.042</b>
Las evaluaciones de los profesores	<b>.026</b>	<b>.003</b>	.255	.153
El tipo de trabajo que te piden los profesores	<b>.009</b>	<b>.001</b>	.130	.396
No entender los temas que se abordan en la clase	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.025</b>	.174
Participación en clase	<b>.005</b>	<b>.001</b>	.713	<b>.014</b>
Tiempo limitado para hacer el trabajo	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.027</b>	.806
<b>SÍNTOMAS</b>	<b>MA</b>	<b>SO</b>	<b>SE</b>	<b>MO</b>
Trastornos en el sueño	<b>.043</b>	.198	.793	.269
Fatiga crónica	.410	.129	<b>.049</b>	.447
Dolores de cabeza o migrañas	.750	.315	.585	.152

Continúa

Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.003	.262	.382	.941
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.235	.027	.853	.545
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.094	.038	.020	.467
Inquietud	.285	.263	.805	.411
Sentimientos de depresión o tristeza	.001	.002	.017	.727
Ansiedad, angustia o desesperación	.026	.019	.112	.997
Problemas de concentración	.004	.000	.054	.601
Sensación de tener la mente vacía	.028	.011	.288	.715
Problemas de memoria	.007	.000	.094	.169
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.051	.002	.220	.027
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.535	.080	.837	.832
Aislamiento de los demás	.109	.477	.308	.295
Desgano para realizar las labores escolares	.014	.008	.113	.964
Ausentismo de las clases	.070	.172	.566	.580
Aumento o reducción del consumo de alimentos	.022	.174	.174	.567
<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>	<b>MA</b>	<b>SO</b>	<b>SE</b>	<b>MO</b>
Habilidad asertiva	.011	.576	.146	.424
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	.617	.323	.118	.388
Tomar la situación con sentido del humor	.424	.838	.075	.092
Elogios a sí mismo	.306	.055	.090	.786
Distracción evasiva	.860	.872	.507	.262
La religiosidad	.996	.798	.550	.370
Búsqueda de información sobre la situación	.332	.943	.917	.557
Ventilación y confidencias	.285	.077	.111	.140

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, las variables *maestría que cursa* (17 de 35) y *sostenimiento institucional de la maestría que cursa* (15 de 35) son las que establecen una diferencia significativa en un mayor número de los indicadores del estrés académico.

*Componentes del estrés académico.* Los resultados obtenidos en el análisis realizado entre las variables situacionales y los componentes o dimensiones del estrés académico se presentan en la tabla 8.

**Tabla 8**  
Nivel de significación de la diferencia que establecen las variables situacionales en los componentes del estrés académico

DIMENSIONES	MA	SO	SE	MO
<b>Estresores</b>	.000	.000	.025	.667
<b>Síntomas</b>	.000	.000	.058	.506
<b>Estrategias de Afrontamiento</b>	.455	.369	.599	.007

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, las variables *maestría que cursa* y *sostenimiento institucional de la maestría que cursa* vuelven a ser las que establecen una diferencia significativa en la frecuencia con que las demandas del entorno son valoradas como estresores y en la frecuencia con que se manifiestan los síntomas en los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango.

*Estrés académico.* Los resultados obtenidos en el análisis realizado entre las variables situacionales y los aspectos indagados del estrés académico se presentan en la tabla 9.

**Tabla 9**  
Nivel de significación de la diferencia que establecen las variables situacionales en los aspectos indagados del estrés académico

	MA	SO	SE	MO
<b>Frecuencia del estrés académico</b>	.003	.000	.106	.156
<b>Intensidad del estrés académico</b>	.085	.113	.102	.764

Fuente: elaboración propia

En el caso de la frecuencia con que se presenta el estrés académico, se pueden observar que solamente dos variables, *maestría que cursa* y *sostenimiento institucional de la maestría que cursa*, establecen una diferencia significativa. Con base en estos resultados se puede afirmar que:

- Los alumnos de la Maestría en Educación Básica presentan con mayor frecuencia el estrés académico, mientras que los alumnos de la Maestría en Orientación Educativa lo presentan con menor frecuencia. En este punto se coincide con Marty et al. (2005), quien afirma que la carrera que se cursa sí influye en el estrés académico, y se difiere con Astudillo et al. (2001) y Barraza (2003), quienes afirman que la carrera que se cursa no influye en el estrés académico.
- Los alumnos de las instituciones con sostenimiento público presentan con mayor frecuencia estrés académico, mientras que los alumnos de las instituciones con sostenimiento particular lo presentan con menor frecuencia.

En el caso de la intensidad del estrés académico, se puede observar que ninguna de las variables situacionales estudiadas establece una diferencia significativa en la intensidad con que se percibe el estrés académico por parte de los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango.

### Discusión de resultados

#### Perfil descriptivo

A partir de los resultados obtenidos es posible plantear el siguiente perfil descriptivo del estrés académico que presentan los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango:

El 95% de los alumnos manifiestan tener un nivel medianamente alto de estrés académico, el cual se presenta solo algunas veces; con esa misma frecuencia, en congruencia, valoran ciertas demandas del entorno como estresores, presentan los síntomas del estrés y utilizan las estrategias de afrontamiento.

Las demandas del entorno que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos son el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares y la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, mientras que las que son valoradas con menor frecuencia son la competencia con los compañeros del grupo y no entender los temas que se abordan en la clase.

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos son: somnolencia o

mayor necesidad de dormir, inquietud, ansiedad, angustia o desesperación, y problemas de concentración. Los síntomas que se presentan con menor frecuencia entre los alumnos son: dolores de cabeza o migrañas, problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., aislamiento de los demás y absentismo de las clases.

Las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los alumnos son: la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas y el tomar la situación con sentido del humor, mientras que las que utilizan con menos frecuencia son: los elogios a sí mismo y la religiosidad.

Este perfil tiene tres implicaciones importantes:

- El hecho de que los estresores *competitividad grupal y personalidad del maestro* no se presenten con una alta frecuencia cuestiona fuertemente la idea de que el estrés académico tiene una etiología relacional; en contraparte, el que los estresores *exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares y la sobrecarga de tareas y trabajos escolares* sean los que se presentan con mayor frecuencia confirma el origen transaccional del estrés, ya que hablamos de una característica de la persona interactuando con una característica del entorno.
- La predominancia de los síntomas psicológicos, en detrimento de los síntomas físicos y comportamentales, refuerza el modelo teórico-conceptual elaborado donde se ha caracterizado al estrés académico, básicamente, como un estado psicológico.
- El hecho de que las estrategias de afrontamiento más utilizadas tengan una orientación activa, estén orientadas al problema o a la regulación emocional, confirma uno de los postulados centrales del Programa de Investigación Persona-Entorno, y del modelo construido, que le da un papel protagónico y esencialmente activo al sujeto que manifiesta el estrés.

### Relación estrés académico y variables sociodemográficas

De las siete variables sociodemográficas estudiadas solamente el *género* establece una diferencia significativa en la intensidad del estrés académico reportado por los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango.

En el caso de los componentes del estrés académico, únicamente el *estado civil* establece diferencias significativas en la valoración de los estresores y en la presencia de los síntomas psicológicos, mientras que la *antigüedad* establece diferencias significativas en la presencia de los síntomas comportamentales.

Por su parte, las variables *género* (4 de 35), *estado civil* (4 de 35) y *antigüedad en el trabajo* (6 de 35) son las que más establecen una diferencia significativa en los indicadores empíricos del estrés académico, mientras que las que menos diferencias significativas establecen son *edad*, *número de hijos* y *religión* (2 de 35 cada una de ellas).

De estos resultados cabe discutir dos de ellos, por la importancia que teóricamente pueden revestir: el papel respectivo de las variables *género* y *estado civil*. La relación entre el estrés académico y el género es altamente contradictoria, según se reporta en el estado del arte elaborado (Barraza, 2007); sin embargo, vale la pena rescatar la postura que existe sobre la existencia de un estrés propiamente femenino, y por consecuencia de un estrés propiamente masculino. Witkin (1995), apoyada en estudios neurológicos, datos sociodemográficos y en su experiencia profesional como psiquiatra, afirma que la mujer es más resistente al estrés que el hombre, con base en los siguientes argumentos:

- Las mujeres sobreviven mejor que los hombres al estrés del nacimiento;
- Son capaces de afrontar el estrés de un modo más lógico y verbal que los chicos;
- Las mujeres tienen una mayor proporción de grasa que las hace resistir periodos más largos de estrés;
- A partir de los 18 meses de edad mantienen un mayor control sobre las rabietas que los hombres, por lo que valoran más eficazmente la in-

formación y enfocan el problema de un modo más lógico.

Estos argumentos pueden sustentar la resistencia de la mujer al estrés, pero no explican el porqué las mujeres reportan una mayor intensidad de estrés académico en sus estudios de maestría; no obstante, creo que la respuesta a esta pregunta nos la proporciona también Witkin (1995), al abordar lo que ella denomina *el estrés masculino*, cuando afirma que “con excesiva frecuencia los hombres hacen caso omiso de los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales de los mismos y evitando tener que identificar las causas de ellos” (p. 244).

A partir de estos argumentos se podría explicar que la diferencia en intensidad del estrés académico entre hombre y mujeres se debe centralmente a que los primeros no prestan atención, o no reconocen, al estrés, como sí lo harían las primeras. Esta situación me puede llevar a hipotetizar una nueva línea de investigación, algo que pudiera denominar la alexitimia del estrés en los hombres. La alexitimia se refiere a un trastorno cognitivo-afectivo caracterizado por la dificultad en identificar y describir sentimientos y en elaborar fantasías; a lo que yo agregaría, “en reconocer el estrés”.

Con relación a la variable *estado civil*, el hecho de que los hombres casados valoren, con mayor frecuencia, las demandas del entorno como estresores y presenten con mayor frecuencia los síntomas psicológicos, no tiene ningún precedente en la literatura, ni coincide con algunas de las posiciones teóricas asumidas, por lo que se hace necesario hipotetizar al respecto. Para ello tomaré como eje central el constructo apoyo social. Las hipótesis que podrían explicar esa relación serían las siguientes:

- Los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango no presentan un apoyo social efectivo, por parte de sus parejas, para realizar sus estudios y afrontar las situaciones inherentes a los mismos, entre ellas el estrés académico.
- Los alumnos casados de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango presentan una mayor problemática personal y un apoyo social

ineficiente o limitado, lo cual los conduce a presentar un mayor estrés académico.

### Relación estrés académico y variables situacionales

De las cuatro variables situacionales estudiadas solamente las variables maestría y tipo de sostenimiento institucional establecen una diferencia significativa en la frecuencia del estrés académico reportada por los alumnos de las maestrías en Educación de la ciudad de Durango.

En el caso de los componentes del estrés académico, las variables maestría y *sostenimiento institucional* establecen diferencias significativas en la valoración de los estresores y en la presentación de los síntomas, en lo general, y en cada uno de los diferentes tipos de síntomas. Por su parte, la variable *semestre* establece diferencia significativa en la valoración de los estresores y en la presentación de síntomas psicológicos, mientras que la variable modalidad de estudio establece diferencia significativa en el uso de las estrategias de afrontamiento.

En los indicadores empíricos del estrés académico se pudo observar que la variable *maestría que cursa* establece diferencia significativa en 16 de 35 indicadores; el *sostenimiento institucional* en 15 de 35; el *semestre*, en 7 de 35, y la *modalidad de estudio*, en 3 de 35.

De estos resultados me interesa destacar dos: los relacionados con las variables *tipo de sostenimiento institucional* y *semestre que se cursa*.

En primera instancia, centro la atención en el *sostenimiento institucional de la maestría que se cursa*, en detrimento de la *maestría que se cursa*, ya que la diferencia central en esta se presentó, de manera recurrente, entre las maestrías con un sostenimiento institucional público y aquellas con un sostenimiento institucional de carácter privado. La explicación a este respecto tendría que buscarse en la misma comunidad académica duranguense, donde existe la creencia, y para algunos la certeza, de que las maestrías en Educación que ofertan las instituciones particulares son de menor calidad, ya que flexibilizan, y en algunos casos minimizan, las exigencias académicas; esto es, se vuelven entornos académicos poco demandantes.

Esta postura, más allá de mi apreciación personal, puede hipotetizarse de la siguiente manera: las maestrías de sostenimiento institucional público constituyen entornos académicos más demandantes, si se comparan con aquellas que cuentan con sostenimiento institucional de carácter privado; por tanto, se vuelven más susceptibles de provocar estrés académico en sus alumnos.

Con relación a la variable *semestre que cursa*, la explicación, hasta cierto punto lógica, afirma que al ingresar los alumnos a un programa de maestría se enfrentan a una serie de exigencias académicas a las que no estaban acostumbrados, lo que provoca que las demandas de ese entorno académico sean valoradas con mayor frecuencia como estresores; sin embargo, al ir avanzado en sus estudios van desarrollando ciertas estrategias que les permiten enfrentarse a esas demandas (orientadas al problema), o por lo menos minimizar sus efectos (orientadas a la regulación emocional).

En necesario recordar que se observa una tendencia de los alumnos de los primeros cursos a utilizar más las estrategias de *negación*, *control emocional* y *distanciamiento*, que el resto de los alumnos de los siguientes cursos; estas estrategias pueden ser identificadas con un estilo de afrontamiento al que se denomina *método evitación* y que se basa en evitar o huir de la situación y/o sus consecuencias (Martín, Jiménez y Fernández, 1997). En ese sentido, se puede hipotetizar que el estrés académico es mayor en los alumnos de los primeros semestres de los posgrados en Educación, porque no han desarrollado estrategias de afrontamiento efectivas para ese entorno académico altamente demandante, las cuales les permitan enfrentar la situación.

Los resultados hasta aquí esbozados se integrarán al desarrollo teórico y empírico del campo de estudio del estrés académico; particularmente, se considera que se han realizado los siguientes aportes:

- En primer lugar, se profundiza en el estudio del estrés académico de los alumnos de maestría, que como se mencionó, era uno de los grupos estudiantiles menos estudiados.



- En segundo lugar, se abordó el estudio de variables sociodemográficas específicas de las maestrías en Educación (v. gr., *nivel educativo donde labora y antigüedad en el servicio*).
- En tercer lugar, se integró el estudio de variables situacionales, no abordadas anteriormente en el campo, como es el caso del sostenimiento institucional de la maestría que cursan y la modalidad de estudio.
- En cuarto lugar, se consolida un modelo conceptual sobre el estrés académico y su respectivo instrumento de medición.
- Los alumnos de las maestrías en Educación no presentan un apoyo social efectivo por parte de sus parejas para realizar sus estudios y afrontar las situaciones inherentes a los mismos, entre ellas el estrés académico.
- Los alumnos casados de las maestrías en Educación presentan una mayor problemática personal, y un apoyo social ineficiente o limitado que los conduce a presentar un mayor estrés académico.
- Los programas de maestría de sostenimiento institucional público constituyen entornos académicos más demandantes que los programas de maestría de sostenimiento institucional de carácter privado; por tanto, se vuelven más susceptibles de provocar estrés en sus alumnos.

Por otra parte, la presente investigación deja planteada para ulteriores investigaciones las siguientes hipótesis:

- La existencia de una alexitimia del estrés en los hombres.

## Referencias

- Al Nakeeb, Z., Alcázar, J., Fernández, H., Malagón, F., Molina, B. (2002). Evaluación del estado de salud mental en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el XV Congreso de Estudiantes de Medicina Preventiva y Salud Pública y Microbiología: Hábitos saludables en el Siglo XXI.
- Amigo Vásquez, I. (2000). *El precio biológico de la civilización*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice-Hall.
- Astudillo, C., Avendaño, C., Barco, M. L., Franco, Á. y Mosquera, C. (2001). Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali. Documento no publicado de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México.
- Barraza, A. (2005). El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.
- Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-232-1-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.html>
- Barraza, A. (2007b). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8 (2). Disponible en: <http://espanol.geocities.com/aguilera99/volumen68.htm>
- Barraza, A. (2007c). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html>
- Bermúdez Gamboa, S. L. (2004). Factores del ambiente escolar asociados al concepto de estrés en estudiantes de bachillerato. Trabajo de grado no publicado, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Bertalanffy, L. V. (1991). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.
- Cohen, F. & Lazarus, R. S. (1979). Coping with the stresses of illness. In G. C. Stone, F. Cohen & N. E. Adler (Eds.), *Health Psychology: A handbook* (pp. 217-254). San Francisco: Jossey-Bass.
- Colle, R. (2002). *¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación?* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Cooper, C. y Straw, A. (2002). *Cómo controlar eficazmente el estrés (en una semana)*. Barcelona: Gestión 2000.
- Cox, T., Griffiths, A. J. & Rial-González, E. (2000). *Research on work-related stress*. Informe dirigido a la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cruz Marín, C. y Vargas Fernández, L. (2001). *Estrés; entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.
- García Vargas, Y. (2001). Estrés en el estudiante de odontología. Ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA. Disponible en: <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/29RCD07Ia.htm>
- García Cadena, C. H. (2006). La medición en las ciencias sociales y en la psicología. En R. Landero Hernández y M. T. González Ramírez (Comps.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 139-166). México: Trillas.
- González Forteza, C., Villatoro Velásquez, J. A., Medina-Mora Icaza, M. E., Juárez García, F., Carreño S., Berenzon Gora, S. y Rojas Guiot, E. (1997). Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes de educación media y media superior en la república Mexicana. *Salud Mental*, 20 (4), 1-7.

- Gutiérrez P., Morán S. y Sanz I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11, (1)
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: El Manual Moderno.
- Huaquin Mora, V. R. y Loaiza Herrera, R. (2004), Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile, *Estudios Pedagógicos*, 30, 39-59.
- Karasek, R. A., Jr. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. A., Jr. (2001). El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos. En J. M. Stellman (Dir.), *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro
- Labiano, L. M. y Correché M. S. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 129-147.
- Lakatos, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López Medina, I. M. y Sánchez Criado, V. (2005). Percepción del estrés en estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Enfermería Clínica*, 15 (6), 307-313.
- Magaz Lago, Á., García Pérez, E. M. y del Valle Sandín, M. (1998), Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años, *Papeles del Psicólogo*, 71. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/ver-numero.asp?id=796>
- Márquez López-Mato, A. (2001). Estrés, ansiedad, depresión. Una secuencia clínica progresiva. Presentado en el Simposio Gador "Vulnerabilidad al estrés, ansiedad y depresión". Disponible en: [http://www.gador.com.ar/iyd/simp\\_vuln/lmato.htm](http://www.gador.com.ar/iyd/simp_vuln/lmato.htm)
- Martín Díaz, M. D, Jiménez Sánchez, M. P. y Fernández-Abascal, E. G. (1997), Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Marty, M., Lavín G., M., Figueroa M., M., Larrain de la C., D. y Cruz M., 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 Neuropsiquiatría*, 43 (1), 25-32.
- Massone, A. y González, G. (2003). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica, *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/378Massone.PDF>
- Namakforoosh, M. N. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- Navarro, M. y Romero, D. (2001). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina, ponencia presentada en la II Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas, Habana, Cuba.
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y como evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, O., Salvador, A. y Benet, I. A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14 (2), 317-322.
- Pérez, A., De Macedo, M., Canelones, P. y Castés, M. (2002). Niveles de inmunoglobulina "A" secretora en condición de estrés académico en estudiantes de medicina, Universidad de Carabobo, núcleo Aragua. Durante 1999-2001. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5 (10). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/asimpa6670905102/texto.html>
- Pérez San Gregorio, M. A., Martín Rodríguez, A., Borda, M. y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67-68, 26-33.
- Polo, A., Hernández López, J. M. y Pozo Muñoz, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios, *Ansiedad y Estrés*, 2 (2/3), 159-172.

- Ramírez, L., Fasce, E., Navarro G. e Ibáñez, P. (2003). Percepción del estrés en estudiantes de primer año de medicina. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación en Ciencias de la Salud (ASOFAMECH).
- Rasor R. A., Grill C., Barr J. E. (1999). Life's stress events that American River College Students Experience. ERIC Document Reproduction Service # ED428797.
- Rodríguez Paz, Y. (2004). El estrés en estudiantes de medicina de la facultad de ciencias médicas No.2, Santiago de Cuba. Ponencia presentada en el XVII Forum Nacional de Ciencias Médicas, Cuba.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés. Consejos del psicólogo*. Barcelona: De Vecchi.
- Rovira Faixa, T. (1999). Efecte diferencial de l'optimisme i de la competencia personal en un procés d'estrés. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Shuturman Sirota, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Solórzano Aparicio, M. L. y Ramos Flórez, N. (2006), Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E. A. P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006). *Revista de Ciencias de la Salud, 1* (1), 34-38.
- Theorell, T. & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology, 1* (1), 9-26.
- Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés*. México: Alfa y Omega.
- Viñas Poch, F. y Caparrós Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Psicología.com, 4* (1). Disponible en: [http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol4num1/art\\_5.htm](http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol4num1/art_5.htm)
- Williams, S. y Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México: El Manual Moderno.
- Witkin, G. (1995). *El estrés de la mujer*, Barcelona: Grijalbo.
- Witkin, G. (2000). *El estrés del niño*, Barcelona: Grijalbo-Mondadori.

**Fecha de recepción: septiembre de 2007**  
**Fecha de aceptación: junio de 2008**