Tesis
PS 2010
L67

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, EL NIVEL SOCIOECONÓMICO, LA CONDICIÓN LABORAL, Y EL SEXO SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

Trabajo de investigación presentado por:

Alberto LOVERA
y
Vanessa MONTESINOS

a la
Escuela de Psicología
Como requisito parcial para obtener el título de
Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Alexander IBARRA

Caracas, Julio 2010

A mi Familia por su apoyo incondicional durante esta etapa de mi vida.

A Janet, Manuel, Alex y Zuleyma por hacer de esta etapa
de mi vida un proceso agradable.

A la Universidad por enseñarme que no sólo se viene a estudiar.

Y a Vane por todos los momentos compartidos y por hacer este trabajo placentero.

Alberto Lovera.

Este trabajo significa para mí el logro de una meta que un día soñé y que hoy estoy cumpliendo, es por ello que está dedicada a las personas más importantes que me acompañaron en este camino:

A mis PADRES quienes fueron FORJADORES INCANZABLES DE ESTE LOGRO, a ustedes que me dieron la vida y la oportunidad de estudiar lo que me apasiona, MIL GRACIAS por estar presentes en los momentos más difíciles de la carrera y en los más gratificantes, por los tantos consejos, y por los miles de detalles que me guiaron y me dieron la fuerza necesaria para seguir adelante ¡LOS AMO!

A mis HERMANOS, a GABY por todo el apoyo incondicional que siempre me ofreces y por haber sido hasta la Diseñadora Gráfica de mi promoción y a LUIS por ofrecerme oportunidades y enseñanzas en el área laboral y por hoy confiar en mí como Profesional.

A ti MARCEL GUGLIELMELLI por haberme ofrecido tú ayuda ¡desde el día que te conocí!, Gracias por todo en lo que me ayudaste para que este proyecto culminara, y sobretodo por tener la paciencia, el amor y las palabras exactas para motivarme a continuar... ¡TE AMO MUCHISIMO!

A las chicas de la DIMENSIÓN DESCONOCIDA, Karen, Mariana y Osny, quienes con las historias del mundo paralelo hicieron que mis defensas maniacas se activaran y fuera mas fácil afrontar los retos!, a mis amigos de la vida Judy, Kirah, Desy, Dany, Jenny, Jesús, Andrés y Mario, quienes de alguna manera me apoyaron, me acompañaron, se angustiaron y celebraron conmigo. A ustedes AMIGOS, por hacer de mis días de estudio, días que siempre recordaré.

Y para cerrar de la mejor manera a ti ALBERTO LOVERA, este trabajo no se hubiese finiquitado sin tu esfuerzo y dedicación, no sólo fuiste para mí un compañero de tesis, te convertiste en un AMIGO a quien aprecio, valoro y quiero muchísimo, GRACIAS por ser el polo RELAJADO de este polo ESTRESADO. NUESTRO ESTRÉS ACADEMICO CULMINO, ¡COMPIS LO LOGRAMOS!

A ustedes, ¡MIL GRACIAS!, Vanesa Montesinos.

AGRADECIMIENTOS

A nuestro tutor ALEXANDER IBARRA, por su paciencia y apoyo para que este trabajo se llevara a cabo.

A la Escuela de Psicología, por darnos la oportunidad de aprender de los retos y formarnos como profesionales de calidad.

A los profesores que cortésmente nos prestaron sus cursos para poder aplicar los instrumentos de este trabajo. Igualmente, a los estudiantes que dedicaron parte de su tiempo a llenar las encuestas.

INDICE

INTRODUCCION 11
MARCO TEORICO 14
METODO 42
Problema 42
Hipótesis 42
Conceptos y variables 43
Variables Endógenas 43
Variables Exógenas 45
Variables a controlar 46
DISEÑO DE INVESTIGACION 47
POBLACION Y MUESTRA 48
INSTRUMENTOS 50
PROCEDIMIENTO 56
ANALISIS DE DATOS 57
CONSIDERACIONES ÉTICAS 58
ANALISIS DE RESULTADOS 60
DISCUSION DE RESULTADOS 105
CONCLUSION 118
RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES 121
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 123
ANEXOS 129
Anexo A. Cuestionario de Estrés Académico (De Pablo, 2002)
Anexo B. Escala de Estrategias de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) (versión de LLorens, 1995)
Anexo C. Escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959)
Anexo D. Instrumento Final
Anexo E. Análisis de confiabilidad de los instrumentos
Anexo F. Análisis de la Estructura Factorial del Cuestionario

de Estrés Académico (De Pablo, 2002

Anexo G. Análisis de Regresión y Verificación del Modelo de rutaAnexo H. Matriz de Correlaciones

Anexo I. Comparación de las puntuaciones de las subescalas del WOC

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Medias obtenidas por Brougham, Zail, Mendoza y Miller (2009) en diversas situaciones estresantes 39
Tabla 2. Medias obtenidas por Brougham, Zail, Mendoza y Miller (2009) en diversas estrategias de afrontamiento 40
Figura 1. Diagrama de ruta propuesto 41
Tabla 3. Número de estudiantes y el porcentaje correspondiente a las variables demográficas 49
Tabla 4. Clasificación del nivel socioeconómico..... 55
Tabla 5. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002)..... 63
Figura 2. Distribución de puntajes del cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002)..... 63
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de Estrés ante los Profesores..... 64
Figura 3. Distribución de puntajes de Estrés ante los Profesores..... 64
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de Estrés ante los Exámenes..... 65
Figura 4. Distribución de puntajes de Estrés ante los Exámenes..... 66
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de Estrés ante Responsabilidades Académicas..... 67
Figura 5. Distribución de puntajes de Estrés Ante Responsabilidades académicas..... 67
Tabla 9.Estadísticos descriptivos de Estrés Ante Evaluaciones Orales..... 68
Figura 6. Distribución de puntajes de Estrés Ante Evaluaciones Orales..... 68
Figura 7. Diferencias de los puntajes de las dimensiones de Estrés Académico..... 69
Tabla 10. Estadísticos de la comparación de medias del Cuestionario de Estrés Académico..... 70
Tabla11.Estadísticos descriptivos de la Escala WOC..... 71
Figura 8. Distribución de puntajes de la Escala WOC..... 71
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de Solución Fantástica..... 72

Figura 8. Distribución de puntajes de Solución Fantástica.....72
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de Búsqueda de Apoyo e Información..... 73
Figura 10. Distribución de puntajes de Búsqueda de Apoyo e Información..... 73
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de Evasión y Conformismo..... 74
Figura 11. Distribución de puntajes de Evasión y Conformismo..... 74
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de Afrontamiento Activo..... 75
Figura 12. Distribución de puntajes de Afrontamiento Activo..... 75
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de Hacerse Responsable..... 76
Figura 13. Distribución de puntajes de Hacerse Responsable..... 76
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de Reevaluación Cognitiva..... 77
Figura 14. Distribución de puntajes de Reevaluación Cognitiva..... 77
Figura 15. Diferencias de los puntajes de las dimensiones de las Estrategias de Afrontamiento..... 78
Tabla 18. Estadísticos de la comparación de medias de la Escala Graffar (1956, Méndez, 1956).....79
Figura 16. Distribución de puntajes de la Escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959).....80
Figura 17. Porcentaje de Trabajo.....81
Tabla 19. Frecuencia y porcentajes de las carreras encuestadas.....82
Figura 18. Frecuencias según la carrera.....82
Figura 19. Porcentajes de la Distribución de Horario.....83
Figura 20. Porcentajes del sexo de la muestra.....84
Tabla 20. Medias de la intensidad y frecuencia de las categorias extraídas de las respuestas al ítem 19 del cuestionario de Estrés Académico.....86
Tabla 21. Porcentaje de estudiantes que respondieron a las diversas categorías del ítem "Otras responsabilidades a parte de las académicas" 88
Tabla 22. Coeficientes de regresión para Estrés Académico.....90
Tabla 23. Coeficientes de regresión para Solución Fantástica..... 91

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo establecer, a través de un análisis de ruta, la relación que guardan entre si las estrategias de afrontamiento, el nivel socioeconómico, la condición laboral y el sexo sobre el estrés académico en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello. La muestra estuvo conformada por 325 estudiantes, 213 mujeres y 112 hombres, con edades comprendidas entre 15 y 43 años que se encontraban inscritos en las carreras de: Psicología, Educación, Comunicación Social e Ingeniería. Para la medición de las variables se usó el cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002), la escala de Estrategias de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984, versión de Llorens, 1995) la escala de Nivel Socioeconómico Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959) y se agregaron ítems pertinentes para la medición de las variables demográficas.

Los resultados revelaron que todos los estudiantes de la muestra tienen en general moderados niveles de estrés académico, en mayor medida las mujeres en comparación con los hombres. Específicamente, se halló que los estudiantes presentan mayores niveles de estrés ante los exámenes y evaluaciones orales, que tienen bajos niveles de estrés ante los profesores y responsabilidades académicas. Adicionalmente, se encontró que los estudiantes con un horario Diurno muestran más estrés ante las responsabilidades académicas que los estudiantes con un horario medio tiempo. En cuanto a las estrategias de Afrontamientos, se encontró que los estudiantes manifestaron tener un alto repertorio de éstas, más en mujeres que en hombres. Concretamente, se halló que los estudiantes presentan un alto repertorio de estrategias basadas en soluciones fantasiosas y mágicas para resolver los problemas que le generan estrés académico ante los exámenes y responsabilidades académicas, esto se observó especialmente en las mujeres. Finalmente, la muestra no presentó suficiente variabilidad en el nivel socioeconómico y en la condición laboral, por lo que no fueron consideradas en el estudio por su poco aporte a los resultados de la investigación.

INTRODUCCION

El estrés es el término más utilizado en las investigaciones para referirse a la reacción emocional desagradable que tiene una persona al percibir un evento amenazante (Halgin y Whitbourne, 2009). Estas investigaciones tienen sus inicios en los años treinta con los estudios del fisiólogo Hans Selye quien lo trabajó desde una perspectiva fisiológica, sin embargo, el estrés es un término que a través de los años ha recibido modificaciones conceptuales. Específicamente, las teorías han pasando de un modelo biológico lineal a uno no lineal que incluye las relaciones con el ambiente (Martín, 2007).

El mayor apoyo lo reciben las teorias transaccionales, las cuales toman en cuenta la interacción de los factores psicológicos y biológicos (Lazarus y Folkman, 1986). De acuerdo a este modelo cognitivo, no es sólo el evento o situación desagradable la que genera estrés, sino la interpretación que hace el sujeto de dicho evento es la que determina su impacto, por lo tanto, un mismo evento puede generar mayor o menor estrés según como sea la interpretación para cada persona. Sin embargo, aunque parece lógica esta afirmación, no corresponde con total exactitud con las nociones comunes que tienen las personas sobre los eventos estresantes, puesto que, piensan que el estrés es una consecuencia de la situación per se (Halgin y Whitbourne, 2009). Lo que se quiere decir es que si bien las personas tienen valoraciones diferentes acerca de los eventos estresantes, existe un consenso de las situaciones que pueden generarlo.

Una de estas situaciones es la universidad, en la que el proceso de ingreso, mantenerse en ella, y egresar de la misma, implica inevitablemente una condición de estrés académico para los estudiantes (Barraza y Silerio, 2007).

Se ha encontrado que los aspectos que genera mayor estrés durante el estudio universitario son: el exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la sobrecarga de tareas, los trabajos escolares, la evaluación y el tipo de trabajo que

estrés académico en estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello.

En lo que respecta a lo reportado en la literatura sobre la relación de las variables del presente estudio, se encuentran diversas inconsistencias y contradicciones entre las mismas. Es decir, diversos estudios han encontrado diferencias del uso de estrategias de afrontamiento según el nivel socioeconómico, así como en función de la edad y el sexo (Mullis y Chapman, 2000 cp. González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002). Adicionalmente existen inconsistencias en si el estrés activa de alguna manera el afrontamiento en los estudiantes o lo dificulta (Kieffer, Cronin y Gavet, 2006; cp. Morales, 2009; Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003; Benítez, et al. 2007).

Por lo tanto, el aporte de la presente investigación está dirigido a incrementar el cuerpo de conocimiento teórico hasta ahora existente en esta área, considerando las inconsistencias encontradas en investigaciones previas. Así mismo, permitirá obtener información favorable para el diseño de programas de intervención que tenga como finalidad reducir los montos de estrés académico que presentan los estudiantes.

MARCO TEORICO

El estrés es considerado actualmente un término muy importante en nuestra sociedad y durante años ha pasado por modificaciones conceptuales. En el siglo XIX había una preferencia en explicar el estrés según los estímulos o situaciones estresantes, mientras que en el siglo XX se le dio explicación al estrés desde una postura fisiológica y conductual (Martín, 2007).

Los estudios actuales sobre el estrés se remontan a los años 30 con los trabajos del fisiólogo Hans Selye (Martín, 2007) quien siendo un estudiante de medicina observó en sus pacientes síntomas comunes como cansancio, baja de peso, falta de apetito, astenia, entre otros, independientemente de la enfermedad que tuvieran. En un principio Selye llamó a esto el "Síndrome de estar Enfermo". Al profundizar en sus investigaciones, llegó a la conclusión que las demandas de carácter social y las amenazas del entorno del individuo también producen el síndrome (Caldera y Pulido, 2007). En función de ello, denominó a este fenómeno Síndrome General de Adaptación, el cual hace referencia a la respuesta sistemática del organismo ante estímulos o agentes estresantes que son intensos, prolongados o no específicos (Angelucci, 2004).

Esta respuesta se da en tres fases (Angelucci, 2004):

a) Ocurre una reacción de alarma que involucra el primer contacto con el estímulo estresante y el organismo activa sus mecanismos de defensa.

b) Se da una fase de resistencia, donde el organismo procura restablecer el equilibrio físico, si el estimulo desaparece, entonces el cuerpo recuperara su estado base y habrá una adaptación eficaz.

c) Se da una fase de agotamiento.

La visión biológica de Selye resultó relevante para la inclusión del estrés en el área de la psicología ya que según Lazarus y Folkman (1984) desde esta visión el estrés: a) es un proceso que se encuentra activo para mantener la homeostasis del individuo al sentirse demandado por estímulos externos, b) los estímulos per se no son estresantes y c) los estímulos tanto físicos como psicológicos pueden ser desencadenantes del estrés.

En este sentido, la mayor crítica al abordaje del fenómeno del estrés desde la Psicología radica en que hay una mayor dominancia fisiológica para explicarlo, con poca consideración de los procesos psicológicos (Martín, 2007). En relación a ello, los modelos y teorías sobre el estrés fueron modificadas y comenzaron a tomar como aspecto relevante la intervención del individuo en la aparición del estrés (Guarino, 1998).

A partir de este momento, el estudio del estrés involucró a otras disciplinas además de las médicas con orientaciones teóricas diferentes. Los enfoques fisiológicos y bioquímicos se centraron en la respuesta orgánica y en los procesos internos del sujeto, los enfoques psicológicos y sociales se centraron en el estímulo y la situación generadora de estrés, mientras que otros enfoques buscaron superar la dicotomía interno-externo y se acentuaron en los procesos mediacionales o transaccionales (Caldera y Pulido, 2007).

Entre las teorías que hacen mayor énfasis en lo social se encuentran los trabajos de Thomas Holmes realizados entre los años 1957 y 1981, que basándose en los modelos de Harold Wolf y Adolf Holmes, adjudicó mayor importancia no a quien enferma y a los cambios fisiológicos sino a cuándo la persona enferma (contexto social). Para ello se planteó que el "estrés social" esta fundamentado en el cambio vital, el cual se refiere a situaciones que van desde extremadamente estresantes como por ejemplo: catástrofes naturales (como terremotos, deslaves, etc.) hasta situaciones menos traumáticas y más normativas como las separaciones, el empleo, etc. El planteamiento de este autor no se basa en el suceso social "per se"

sino en la acumulación de estos a lo largo de los años y a dicha acumulación la denominó Estrés Reciente (Sandín, 2003).

Por otro lado, desde los años cincuenta el enfoque psicológico se tomó como catalizador de la enfermedad en general. A partir de aquí, las investigaciones empezaron a considerar las relaciones psicosomáticas, tratando de concebir una nueva manera de ver la enfermedad, pasando de un modelo biológico lineal a uno no lineal que incluye las relaciones con el ambiente (Martin, 2007).

El desarrollo del estudio del estrés ha pasado de un enfoque mecanicista estímulo-respuesta a un enfoque dinámico persona-ambiente dentro del cual se encuentra el modelo transaccional. Este modelo plantea que en el estrés no existe una relación directa entre estresores y las consecuencias, sino que existen tres elementos que conforman la relación: a) la valoración que realiza la persona de los estresores, b) las emociones asociadas a esa valoración y c) los esfuerzos conductuales y cognitivos para afrontar los estresores (Quintal, Rodríguez y González, 2009).

Según Lazarus y Folkman (1984) el mayor apoyo lo reciben las teorías transaccionales del estrés, las cuales toman en cuenta la interacción tanto de factores psicológicos como de factores biológicos. Para estos autores "el estrés psicológico es el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que ponen en peligro su bienestar" (p.46). Quienes siguen esta línea interactiva plantean que las atribuciones, el autoconcepto, el afrontamiento y las respuestas fisiológicas son agentes mediadores de las posibles secuelas negativas producto del estrés (Martín, 2007). Específicamente, esta teoría explica el estrés como un resultado de la transacción entre el individuo y el ambiente, es decir, el estrés como un proceso que cambiará en función del individuo, en contraste con las teorías pasadas donde había una concepción estática de las personas frente a las situaciones. De esta manera, el

individuo se encuentra constantemente y de forma dinámica, evaluando los estímulos del ambiente y afrontando los que considera estresantes (Guarino, 1998).

La transacción entre la persona y el ambiente se da por medio de dos procesos (Guarino, 1998):

a) Los procesos de evaluación cognitiva, que se refiere a la estimación subjetiva de cuales estímulos producirán tensión y cuales no.

b) El afrontamiento del individuo, entendido como las actuaciones directas o indirectas que se llevan a cabo para modificar el contexto estresante y para manejar el impacto emocional de dicho contexto.

El proceso de evaluación cognitiva que realiza el sujeto se caracteriza por dos etapas, la evaluación subjetiva y el afrontamiento, las cuales fungen como mediadores de los resultados de la situación estresante. La evaluación subjetiva que hace el sujeto incluye una evaluación primaria y una evaluación secundaria, siendo la primaria el proceso cognitivo que evalúa lo que esta en juego y determina si la situación es positiva, estresante o irrelevante. En la evaluación secundaria, por su parte, se toman en cuenta los recursos de afrontamiento y las opciones disponibles, es decir, el individuo revisa la eficacia de las estrategias y determina qué recursos se encuentran utilizables para el momento (Lazarus y Folkman, 1986).

La evaluación cognitiva se encuentra influenciada por variables situacionales y variables personales. En lo que respecta a las situacionales, se encuentran la novedad, la incertidumbre que se genera, la cantidad de información que el individuo posee, lo crónico de la situación, la ambigüedad, lo severo, cuan controlable y cuan inminente es para el sujeto. Y entre las variables personales se encuentran, las creencias y los compromisos (Lazarus y Folkman, 1986; Mcrae, 1988, cp. Llorens, 1995).

Las creencias son consideradas por estos autores como aquellas nociones que posee el individuo sobre la realidad, los esquemas perceptivos con los cuales se le da sentido a la estimulación (Lazarus y Folkman 1986). Adicionalmente, se dividen en dos tipos: las creencias sobre el control personal y las creencias existenciales, la primera de ellas hace referencia al locus de control del individuo y la segunda se relaciona con aquellas que le dan sentido a la vida de la persona, es decir, la concepción que tiene el individuo sobre el significado de la existencia y la creencia en fuerzas superiores como Dios (Lazarus y Folkman 1986 cp. Llorens, 1995).

Por su parte, los compromisos se relacionan con el grado de importancia que le atribuye el sujeto a una determinada situación, por lo que al tener mayor compromiso la persona estará más propensa a tener estrés (Llorens, 1995).

A la fecha no hay acuerdo respecto a la definición del estrés, no hay una única acepción del término (Martín 2007). Las reacciones que produce un estado de estrés suelen no coincidir en todos los casos, ya que una misma reacción se puede presentar en una ocasión u otra, dependiendo de la situación estresante y de la evaluación que hace el individuo (Bazarra, 2005).

La vivencia del estrés tiene básicamente tres orígenes: el cuerpo, los pensamientos y el entorno. En cuanto al cuerpo, la experiencia del estrés es de carácter fisiológico, la cual se puede traducir en vivencias que afectan el organismo como: enfermedades, accidentes, dificultades del desarrollo etc. Cuando la fuente proviene del entorno, se producen cambios que se refieren a la adaptación, como por ejemplo: demandas sociales, contaminación, ruido, sobrepoblación en la ciudad (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).

En este sentido, el estrés es tener dificultades en el control de algunas situaciones, que ocasionan problemas, frustración y tensión en la persona que lo vive (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).

abierto en constante relación con el entorno. En este sentido, el sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí, que hace que se mantenga estable o unido y que persigue algún tipo de objetivo (Bazarra, 2006). Las relaciones entre el sistema y su entorno se caracterizan por una red estructurada compuesta por los recursos que son necesarios para iniciar la actividad del sistema (input) y las salidas del sistema (output) (Bazarra, 2006).

A su vez, la manera de regular los comportamientos del input-output es a través del mecanismo de retroalimentación, encargado de obtener información sobre las consecuencias de las decisiones en el entorno y la información que influyen en estas decisiones, con la finalidad de mantener el sistema en equilibrio (Bazarra, 2006).

Por lo tanto, para este autor, el supuesto sistémico se relaciona con la capacidad de la persona de recoger información del ambiente y evaluarla, tomar decisiones, ver como éstas influyen y tienen consecuencias en la misma, para poder así actuar en función de éstas. Por otro lado, el supuesto cognitivo permite explicar los procesos psicológicos de la relación input-output mencionada anteriormente, en donde se realiza una evaluación de las demandas (input), luego de los recursos de la persona para enfrentarse a las mismas y que se traducen en la respuesta que hace frente a dicha demanda (output) (Bazarra, 2006).

La situación potencialmente estresante, independiente de sus características objetivas, en las que el individuo procurará mantener su propio equilibrio, puede ser valorada de tres maneras (Bazarra, 2006):

a) Valoración neutra: en la que el individuo probablemente no actuará, ya que el equilibrio esta sostenido.

b) Valoración positiva: el individuo puede entrar en desequilibrio, pero que en términos generales tienen un significado deseado por el individuo.

> estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p.10).

Un estudio realizado por Bazarra (2005) con 356 estudiantes de bachillerato en la ciudad de Durango en México, consiguió algunas variables relacionadas al estrés académico. En esta investigación, se obtuvieron los siguientes resultados: el 86% de los estudiantes reconocen la presencia de estrés académico, que se traduce principalmente en exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, sobrecarga de tareas y trabajos escolares, evaluaciones y el tipo de trabajo que piden los profesores (Media= 3.1, $p< 0.05$). Además, se concluye que existe una presencia importante de síntomas físicos y psicológicos en el estrés académico, en donde los primeros hacen referencia a dolores de cabeza, fatiga crónica y somnolencia y los psicológicos se presentan con mayor intensidad y se componen principalmente de ansiedad, depresión y tristeza, problemas de concentración y el bloqueo mental.

Benítez, et al. (2007), realizó una investigación cuyo objetivo era conocer la percepción de los estudiantes con respecto al estrés académico a estudiantes del Doctorado de Medicina de la Universidad Autónoma de Santa Ana. La muestra estuvo compuesta por 103 estudiantes (38 hombres, 65 mujeres) cuya edad abarcó desde los 18 hasta los 21 años, cursaban de primero a tercer año de la carrera (52 en primero, 26 en segundo, y 25 en tercero) a quienes se les aplicó el Inventario de Estrés Académico (IEA). En este estudio se encontró que todos los estudiantes afirman presentar estrés académico.

A su vez, encontraron que los factores estresantes por los que más frecuentemente pasaban los estudiantes, eran la sobrecarga de tareas (99.03%), seguida de las evaluaciones con los profesores (97.09%) y el tipo de trabajo que piden los maestros (96%). Sin embargo, para esta muestra los factores estresantes

para terminar la carrera. Se encontró una variación significativa que muestra un aumento del estrés ante los exámenes universitarios (p= 0.047 para todas las carreras con excepción a Filología Inglesa p= 0.308) (Martín, 2007).

Adicionalmente, se encontraron diferencias significativas en el nivel de estrés académico de los estudiantes de Psicología y de Filología Hispana, en donde los estudiantes de Psicología presentaban significativamente mayores niveles de estrés que los estudiantes de Filología Hispana (p= 0.025) (Martín, 2007).

Kieffer, Cronin y Gavet, (2006; cp. Morales, 2009) consideran que el paso o la transición del nivel preuniversitario al mundo universitario implica altos niveles de autoexigencia según las nuevas responsabilidades académicas. En relación a ello cabe destacar que el estrés excesivo disminuye la efectividad en la realización de las tareas académicas, y contribuye a que a largo lazo puedan desarrollarse consecuencias negativas como la adicción a sustancias, malos hábitos, abandono de la carrera.

Así mismo, Celis, et al. (2001), menciona que esta transición trae como consecuencia el desarrollo de programas de intervención en el área. En este sentido, en un estudio realizado por este autor investigó las respuestas del estrés académico en diferentes años de una carrera universitaria. El objetivo del estudio era evaluar los cambios de ansiedad y estrés académico en los estudiantes de medicina de primer y sexto año de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, las edades estuvieron comprendidas entre los 19 y los 24 años. La muestra estuvo conformada por 98 estudiantes, 53 estudiantes de primer año y 45 estudiantes de sexto año. Los instrumentos que se utilizaron para medir la ansiedad fueron a) el *Inventario de Ansiedad de Estado y Rasgo* (STAI), la cual permite obtener puntuaciones desde mínimo 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos tanto en la ansiedad como en el rasgo, cada ítem se evalúa en una escala de 0 a 3 puntos y posteriormente los resultados directos se trasladan a una tabla de baremos que proporciona información sobre los niveles de ansiedad, y b) el *Inventario de Estrés Académico* (IEA), que

personas. A partir de esto, existen tres planos en los que se observan dichos efectos: el conductual, el cognitivo y el psicofisiológico (Martín, 2007).

Específicamente el plano conductual, Polo, Hernández, y Pozo (1996) encontraron que los estudiantes tienden a modificar su comportamiento a medida que se acercan los parciales, aumenta la ingesta de alcohol, cafeína, sustancias psicoactivas o estimulantes, etc. Lo cual a largo plazo puede desencadenar problemas en la salud. En el plano cognitivo Smith y Ellsworth (1987, cp. Muñoz, 2003; cp. Martín, 2007) encontraron que la valoración de la realidad y la emoción era modificada por el sujeto en el periodo previo a la realización de los exámenes hasta cuando se les entregaban sus notas obtenidas.

En cuanto al plano psicofisiológico, el estudio de Glaser, et al. (1993; cp. Martín, 2007) confirma la ocurrencia del cambio en la respuesta del sistema inmune como producto del estrés, en el cual ante un estrés académico se evidencia una baja en la actividad de los linfocitos T y su respuesta ante agentes externos infecciosos.

Algunos datos reflejan cómo la situación de examen afecta la salud del estudiante y su relación con otros factores como: la exigencia académica, los mitos en relación al contenido y al desempeño en las materias de clases, la distribución y disponibilidad en el horario, además de otros factores propios de la persona. Se observa una relación compleja entre estos factores que provocan repercusiones en el área fisiológica, psicológica y social. (Martínez, et al. 2005).

Adicionalmente, se han obtenido resultados sobre las diferencias de sexo en la expresión de síntomas de estrés académico. Por ejemplo, Balanza, Morales y Guerrero (2009) realizaron un experimento cuyo objetivo era analizar la prevalencia de los síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios y asociarlos a factores académicos, psicológicos, sociales, y familiares que se relacionan con el estado de salud mental de estos estudiantes.

La muestra de este estudio estuvo conformada por 700 alumnos (48,9% hombres y 51,1% mujeres) con edades comprendidas entre los 18 y 36 años (Media= 21.4) de la Universidad Católica San Antonio de Murcia en Madrid. Las escuelas y facultades encuestadas fueron: Facultad de Ciencias Sociales y de Comunicación, Facultad de Ciencias Jurídicas y de Empresa, Escuela Politécnica y la Facultad de Ciencias de Salud y Deporte (Balanza, Morales y Guerrero, 2009).

De los resultados resaltantes del estudio se pudo evidenciar una diferencia significativa de los estudiantes encuestados en la presentación de los síntomas de ansiedad según la Escuela o Facultad a la que pertenecían: las mayores frecuencias a los de la Facultad de Ciencias Jurídicas (56,9%), y menor frecuencia al grupo de alumnos pertenecientes las Escuelas Politécnica (40,0%). Igualmente, encontraron en su estudio que el sexo fue la variable que mayor tuvo asociación con los trastornos de ansiedad, siendo mayor en mujeres que en hombres, es decir, hubo para las mujeres un porcentaje de 57,7% con y en los hombres un 36,3% y no se encontraron diferencias significativas en la presentación de los síntomas de ansiedad con respecto a la edad y segundo, el 70,4% de los estudiantes no trabaja (Balanza, Morales y Guerrero, 2009).

Adicionalmente, Se obtuvo un 87,1% de estudiantes que no realizan obligaciones a parte de la académica con respecto a un 12,9% de estudiantes que si las tienen. Sin embargo, se muestra un porcentaje parecido ante la expresión de síntomas de ansiedad por parte de los dos grupos: para los estudiantes que no tienen obligaciones extraacadémicas, el 53,9% presenta síntomas de ansiedad; mientras que los estudiantes que tienen obligaciones extraacadémicas presentan un 67,4% de síntomas de ansiedad, resultando esta diferencia no significativa para los síntomas de ansiedad. Es decir, tanto los estudiantes que tienen obligaciones extraacadémicas como los que no tienen presentan síntomas de ansiedad semejantes (Balanza, Morales y Guerrero, 2009)

Otro aspecto que puede ser un factor importante en el estrés académico es el trabajo, ya que, un déficit en el ingreso familiar se puede relacionar con la presión reportada por estudiantes que trabajan y que no trabajan para cubrir sus necesidades, de la misma manera que los estudiantes becados. En estos estudiantes con necesidades económicas que se ven obligados a trabajar existe también una presión de afrontar los costos que implica el estudio: entrega de trabajos, transporte para la asistencia a clases, compra de materiales, comer fuera del hogar, etc. Es decir, algunos estudiantes que viven aún en el núcleo familiar les preocupan el no ser una "carga" para sus padres, por lo que buscan trabajo mientras estudian (Ezcurra, 2005).

Por lo tanto, estas situaciones se agregan a problemas que generan estrés académico: poco tiempo disponible para el estudio, agotamiento, el tiempo de dedicación al trabajo puede ser muy alto, se afecta la concentración para el estudio y en general puede tener impactos perjudiciales en el bienestar emocional del estudiante (Ezcurra, 2005).

Asimismo, se ha encontrado relación entre el nivel socioeconómico (NSE) con otras variables psicológicas como el apoyo social, el estrés académico y el locus de control, sin embargo, esta relación es confusa y contradictoria en la literatura. Un estudio realizado por DuBois, et al. (1994, cp. Guarino, 1998) relaciona el NSE, el estrés y el apoyo social sobre el ajuste o adaptación, para ello utilizaron una muestra de 339 adolescentes y encontraron una asociación significativa entre el NSE bajo y una mayor vulnerabilidad a las situaciones estresantes, específicamente a la rutina diaria. En este sentido, Adler, et al. (1994, cp. Guarino, 1998) encontraron que el NSE puede condicionar cómo los individuos se exponen a las situaciones estresantes, ya que aquellos que pertenecen a un nivel socio económico bajo se les hace mas difícil acceder a los bienes y servicios, sus redes de apoyo social son mas limitadas y tienen menores estrategias de afrontamiento.

Sin embargo estas conclusiones se contradicen con los resultados encontrados en la investigación llevada a cabo por Palomar y Cienfuegos en el 2007. Estos

autores realizaron una investigación cuyo objetivo era conocer la percepción del apoyo social de tres grupos de NSE, y su relación con algunas variables psicológicas como el autoestima, el afrontamiento, el locus de control, la depresión, la motivación al logro y el bienestar subjetivo, y encontraron que todas las variables se relacionaron significativamente con el NSE, a excepción del afrontamiento, es decir, el afrontamiento no se relaciono con el apoyo social, ni con el NSE (Palomar y Cienfuegos, 2007).

Otro estudio que apoya estos resultados es el realizado por Guarino (1998) cuyo objetivo fue determinar el grado de asociación y valor predictivo del locus de control, el NSE, el índice de actividades recreativas y el género sobre el nivel de estrés académico percibido y la salud mental en una muestra de 392 estudiantes de primer año de diversas carreras de la Universidad Simón Bolívar. Encontraron que el NSE predijo significativamente la percepción de los estresores académicos en estos jóvenes, específicamente aquellos que pertenecían a niveles más bajos, es decir quienes tenían un NSE más bajo tenían mayores situaciones estresantes. Sin embargo, estos resultados fueron observados de forma significativa en los hombres y no en las mujeres, según estos autores este hallazgo es explicado como que los hombres experimentan mayor efecto negativo cuando pertenecen a un NSE bajo por las implicaciones sociales que esto conlleva, considerando que ellos se comparan con sus pares y el resto de sus compañeros de clases, así mismo resaltan que el 70% de sus compañeros pertenecían a un NSE mas alto.

Cuando una persona presenta estrés, es probable que genere acciones para salir de esa situación. Este esfuerzo en el que intenta reducir el estrés se denomina afrontamiento (Halgin y Whitbourne, 2009). En el estudio del afrontamiento se encuentran dos enfoques tradicionales: el primero, se deriva de la experimentación con animales y define al afrontamiento como los actos que sirven para el control del entorno, reduciendo el grado de aversión y perturbación psicofiosiológica producidas por éste. El segundo, hace referencia a la teoría psicoanalítica del ego, la cual define

al afrontamiento como los pensamientos y actos que contribuyen en la solucionan los problemas y por lo tanto reducen el estrés (Lazarus y Folkman, 1986).

La diferencia entre un enfoque y otro consiste en que la teoría psicoanalítica del ego considera la relación individuo-entorno, es decir, considera más el factor cognitivo del afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

A partir de estas ideas, Lazarus y Folkman (1986) plantean un enfoque cognitivo para el estudio del afrontamiento, en el que consideran también la relación individuo-entorno, el cual definen como:

> "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" pag. 164.

Según Martínez, et al. (2005), el afrontamiento no debe ser visto como un rasgo del individuo sino como un proceso que se desarrolla en diferentes etapas. Es decir, el afrontamiento no hace referencia a un resultado, sino al proceso en que un individuo enfrenta ante una situación que le genera estrés independientemente de si el resultado es eficaz o ineficaz para resolver la situación.

El planteamiento de estos investigadores consiste en tres aspectos principales: Primero, la observación y las valoraciones que hace el individuo según cómo piensa y cómo actúa. Segundo, estas observaciones y valoraciones se ven enmarcadas en un contexto específico. Tercero, hacen referencia a la dinámica de los dos primeros aspectos, es decir, el afrontamiento es un proceso en donde el individuo utiliza sus defensas y otros recursos que posea para resolver la situación, y esto trae como consecuencia que ocurra un cambio en la relación entre el individuo y el contexto (Martinez, et al. 2005).

El control adecuado del estrés por parte del individuo determina un afrontamiento exitoso y un correspondiente estado de bienestar. La solución más satisfactoria en las situaciones estresantes depende de la calidad de las estrategias de afrontamiento y el proceso general (Cornejo y Lucero, 2005). Por lo general se diferencian dos estilos generales de estrategias: a) Estrategias de resolución de problemas y b) Estrategias de regulación emocional (Lazarus y Folkman, 1986).

Específicamente, el afrontamiento que se basa en la solución de problemas, se relacionan con estilos racionales y activos que están dirigidos a manejar la situación causante de malestar, se encuentran asociadas con mayor bienestar psicológico y estados afectivos positivos, por lo cual se constituyen como estilos más adaptativos (Contreras, Espinosa y Esguerra, 2008; Khechane y Mwaba, 2004, cp. Martín, 2007). Por el contrario, aquellos estilos pasivos que principalmente son emocionales y evitativos, resultan ineficaces para hacer frente a las situaciones (Cooper y al., 2003, cp Martín, 2007) y suelen predecir estados afectivos negativos, como depresión y ansiedad (Arraras, Wrigth, Jusue, Tejedor y Calvo, 2002, cp. Martín, 2007; Lazarus y Folkman, 1986).

En este sentido el afrontamiento que se centra en el problema permite modificar la relación estresante entre el contexto y el individuo, e incluye la activación de estrategias para resolver el problema, por su parte el afrontamiento que se centra en la emoción está relacionado con la evitación del estresor, la focalización en los aspectos positivos de uno mismo o de la situación, escapar, autoculparse o reconstruir cognitivamente el problema (Zurilla y Chang, 1995; Kuykan y Brewin, 1994 cp. Farkas, 2003).

Lazarus y Folkman diseñaron en 1984 un instrumento denominado Escala de Estrategias de Afrontamiento (WOC, por sus siglas en inglés de "ways of coping") basado en su teoría del estrés y del afrontamiento. Llorens (1995) plantea que en este instrumento las estrategias centradas en la emoción incluyen tres factores:

a) Solución Fantástica: hace referencia al distanciamiento de la situación por la utilización del pensamiento y las soluciones mágicas y fantásticas.

b) Reevaluación Cognitiva: en donde el individuo replantea la situación de manera que no la perciba tan amenazante y pueda prepararse cognitivamente para afrontar el problema.

c) Evasión y Conformismo: la cual hace referencia a que el individuo realiza intentos de escapar del problema y se conformar pasivamente con lo que esta sucediendo, de esta manera minimiza el significado negativo de la problemática.

En las estrategias centradas en el problema se encuentran inmersos los siguientes factores:

a) Búsqueda de Apoyo e Información: se relaciona con la búsqueda de apoyo que realiza el individuo en otras personas para obtener un soporte emocional y poder tener un mayor conocimiento de la situación.

b) Afrontamiento activo: en donde el sujeto toma un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos.

c) Hacerse Responsable: en donde el individuo reconoce el rol que tiene en el problema y busca activamente tener el control de la problemática.

Por su parte Barron (1996, cp. Palomar y Cienfuegos, 2007) hace alusión a una relación teórica entre el apoyo social, el estrés y los dos estilos de afrontamiento planteados por Lazarus y Folkman. En aquellas situaciones incontrolables, el apoyo social que resulta más eficaz es el que favorece un afrontamiento centrado en las emociones que genera la situación de conflicto, de esta forma se puede minimizar la tensión, mientras que aquellos eventos que pueden ser controlados de alguna

manera por el sujeto el apoyo social debería promover un afrontamiento centrado en el problema para de esta manera activar los recursos del sujeto para solucionar la causa del estrés

Para Martínez, et al. (2005) el afrontamiento ante cualquier situación se corresponde con tres etapas: la anticipatoria, del impacto y la de post-impacto. Igualmente, estos investigadores expresan que la amenaza que atenta contra la integridad del sujeto (agente estresor) se evalúa bajo un planteamiento cognitivo que varía de distinta forma en estas tres etapas.

En la etapa de anticipación la situación no se ha dado todavía y lo que evalúa el sujeto es la probabilidad de que la situación suceda en un momento y en un contextoparticular, igualmente el sujeto evalúa si puede manejar la situación, hasta qué punto y de qué manera. Durante el período del impacto, comprueba durante la situación lo que había anticipado, perdiendo valor muchos aspectos que el sujeto pensaba o planeaba hacer en la situación, en esta etapa todavía el sujeto se tarda en evaluar lo que ocurre y el valor de su importancia. Por último, en la etapa post-impacto, el sujeto busca la manera como va a afrontar la situación, tanto en la acción o resultado material como en la manera de afrontarla psicológicamente (Martínez, et al. 2005).

En relación a la teorización sobre el afrontamiento y el estrés académico, Cornejo y Lucero (2005) realizaron un estudio con el objetivo de conocer las preocupaciones más frecuentes en estudiantes de primer año, el nivel de bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento. Utilizaron una muestra 82 estudiantes universitarios de primer año de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, la cual estaba constituida por 65 mujeres y 17 varones cuyas edades estaban comprendidas entre 18 y 24 años. En esta investigación se utilizaron principalmente dos instrumentos: para el bienestar psicológico la Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez (1998) y para las estrategias de afrontamiento el Cuestionario

académicas, y de las situaciones externas: docente. Estos resultados muestran que no siempre el evento que produce más estrés en los estudiantes es el que impacta más en el mismo (Farkas, 2002).

A su vez, se encontraron diferencias significativas de género, en donde en general las mujeres tienden a reportar más eventos estresantes que los hombres (1.8 eventos por persona vs. 1.5 eventos por persona, respectivamente), de manera similar tienden a evaluar una mayor gama de eventos como estresantes en comparación con los hombres. Dos categorías dieron significativas: "situaciones externas: falta de tiempo", en donde los hombres reportaron ninguna frecuencia (0%) contrariamente a las mujeres quienes reportaron para esta categoría un 12.8% (chi cuadrado significativo al 0.01). La otra categoría fue "situaciones externas: infraestructura" (esta categoría aluden a situaciones como: insuficiencia de libros en la biblioteca, mal funcionamiento de fotocopiadoras, salas de estudio pequeñas, etc.), en donde los hombres reportaron una frecuencia del 4.8% en comparación a las mujeres de un 20.5% (chi cuadrado significativo al 0.01) (Farkas, 2002).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas del estrés reportado por estudiantes de las diferentes carreras. En este sentido, los estudiantes de Psicología reportan más eventos estresante que los estudiantes de Derecho (2 eventos por persona en comparación con. 1.2 eventos, respectivamente), Son seis las categorías que se diferencian significativamente: "recarga excesiva de trabajo", "situaciones personales académicas", "situaciones externas: otros" (depender de otro para la entrega de un trabajo) y "situaciones externas: infraestructura" son las más estresantes para los estudiantes de Psicología en comparación con los estudiantes de Derecho (chi cuadrado significativo al 0.01), mientras que la categoría "evaluaciones" son más estresantes para los estudiantes de Derecho que para los estudiantes de Psicología (chi cuadrado significativo al 0.05). Es importante resaltar que cuatro de estas categorías que resultaron significativas en sus diferencias son propias de los estudiantes de Psicología ya que los estudiantes de Derecho no reportaron experimentar estrés ante ellas, estas son: "sitiuaciones personales: académicas",

"situaciones externas: otros", "situaciones externas: falta de tiempo" y "situaciones externas: infraestructura" (Farkas, 2002).

En el caso de las estrategias de afrontamiento, se observó la utilización de las estrategias centradas en la emoción (95%) sobre las estrategias centradas en el problema (71.7%). En cuanto al género, se observó la utilización predominante de las estrategias centradas en el problema por parte de las mujeres (80% versus 51.7% en los hombres, chi cuadrado significativo al 0.05), sin diferencias significativas en las estrategias centradas en la emoción. Según estos autores, estos resultados resaltan la importancia de las variables personales y contextuales en la percepción de un evento como estresante, así como en las estrategias de afrontamiento utilizadas para cada situación, y constituyen un apoyo para la noción transaccional en el estudio del estrés. Adicionalmente, no se evidenciaron diferencias en cuanto a las estrategias de afrontamiento según la carrera (Farkas, 2002).

En cuanto al NSE Lazarus y Folkman (1986) encontraron que el afrontamiento en las personas se ve aumentado en la mayoría de las situaciones por los recursos económicos que se posean ya que suministran acceso con mayor facilidad a servicios asistenciales como el médico, legal, financiero, etc. El resultado de esto se traduce en la disminución de la vulnerabilidad ante amenazas y promueven en el individuo un afrontamiento efectivo.

Sin embargo, Las investigaciones han arrojado resultados contradictorios sobre las relaciones entre las estrategias de afrontamiento en función de la edad, el género (Mullis y Chapman, 2000 cp. González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002). Así mismo, entre el estés y el afrontamiento (Pérez, Martín, Borda; Del Río, 2003 Benítez, et al. 2007).

En este sentido, González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) realizaron un estudio donde se investigaba el efecto de la edad, el género y el nivel de bienestar sobre los estilos y estrategias de afrontamiento, así como la relación entre el

bienestar y afrontamiento. La muestra estuvo constituida por 417 adolescentes, en edades comprendidas entre los 15 y 18 años, estudiantes de secundaria en institutos públicos de la Comunidad de Valencia. Los instrumentos utilizados en este estudio para las estrategias de afrontamiento fueron la *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (ACS) y para el bienestar psicológico, la *Escala de Bienestar Psicológico* (BIEPS). Se encontró que las preocupaciones principales de los estudiantes fueron los problemas educativos 27.8%, las perdidas afectivas 17.7%, los problemas personales 16.1% y los familiares 15.1%. Los problemas sexuales, legales y paternos fueron significativos 4.4%. También se encontró que en ambos géneros el estilo más utilizado es el dirigido a resolver el problema, sin observarse diferencia entre hombres y mujeres, como sucede igualmente con la edad de los estudiantes.

Otros autores que encontraron diferencias en cuanto al sexo y las estrategias de afrontamiento fueron Brougham, Zail, Mendoza y Miller (2009) realizaron un estudio donde investigaron la relación entre el sexo, diferentes fuentes de estrés y las estrategias de afrontamiento en 166 estudiantes universitarios, para la medición de las estrategias de afrontamiento se utilizó el cuestionario COPE (Cuestionario multidimensional de afrontamiento) de Zuckermany Gagne (2003), dicho cuestionario refleja cinco respuestas ante el estrés:

a) Ayuda: que se relaciona con los intentos que realiza el sujeto para conseguir ayuda de su familia o de sus amigos.

b) Aceptación: que se refiere al reconocimiento que hace el sujeto sobre la realidad del hecho que sucedió.

c) Acercamiento: indica la realización progresiva de la resolución de la situación.

d) Evasión: implica la anulación o evitación de la situación.

e) Autocastigo: se refiere a la sanción que el propio sujeto se otorga.

Por su parte las situaciones estresantes que se consideraron fueron las relaciones familiares, las finanzas, los problemas cotidianos, y las relaciones sociales. Otros aspectos que consideraron en el estudio, fueron si se encontraban trabajando, cuantas horas laborales invertían semanalmente, si dependían del trabajo para pagar y poder asistir a la universidad, la edad y el sexo de los estudiantes.

Posterior a la recolección de los datos realizaron un análisis de varianza multivariado MANOVA para comparar el estrés en hombres y mujeres universitarios y encontraron que a nivel general las mujeres presentan un nivel mayor de estrés (Mujeres Media=2.72, SD= 0.68, Hombres Media= 2.38, SD= 0.79) luego realizaron un ANOVA donde la variable independiente fue el sexo y las variables dependientes fueron las cinco situaciones estresantes y encontraron que las mujeres reportan mas estrés que los hombres ante todas situaciones a excepción de las situaciones académicas en donde no hubo diferencias significativas. A continuación se reportan las diferencias de medias en las cuatro situaciones donde se encontraron diferencia:

Tabla 1. *Medias obtenidas por Brougham, Zail, Mendoza y Miller (2009) en diversas situaciones estresantes.*

Situaciones	Media de las mujeres	Desviación típica de las mujeres	Media de los Hombres	Desviación típica de los hombres
Relaciones familiares	2.50	0.87	2.17	0.97
Finanzas	2.66	1,41	2.15	1.40
Molestias cotidianas	2.98	0.78	2.64	0.89
Relaciones sociales	2.97	0.98	2.53	0.91

Por su parte, al realizar el análisis del sexo y las estrategias de afrontamiento utilizada por los estudiantes universitarios se encontró que el MANOVA indica que a nivel general si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la utilización de las estrategias. Específicamente los ANOVA reflejaron que las mujeres

reportan mayor uso de ayuda, acercamiento y el autocastigo. No se encontraron diferencias significativas entre sexos para la aceptación y las respuestas de evitación como afrontamiento ante el estrés (Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009). A continuación se muestran los datos obtenidos.

Tabla 2. *Medias obtenidas por Brougham, Zail, Mendoza y Miller (2009) en diversas estrategias de afrontamiento.*

Estrategias	Media de las mujeres	Desviación típica de las mujeres	Medida de los hombres	Desviación típica de los hombres
Ayuda	3.62	0.52	3.21	0.59
Aceptación	2.66	1.41	2.15	1.40
Autocastigo	3.37	0.87	2.96	0.72

Estos mismos autores realizaron un análisis de correlaciones entre las situaciones estresantes y las estrategias de afrontamiento y encontraron que las mujeres tienden a utilizar la evitación y el autocastigo como estrategia para los problemas cotidianos y en los hombres tienden a utilizar la ayuda, acercamiento y el autocastigo en los problemas familiares, por último encontraron que las mujeres utilizan un mayor número de estrategias centradas en la emoción (Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009).

En cuanto a la relación entre estrés académico y estrategias de afrontamiento. Pérez, Martín, Borda y Del Río (2003) realizaron un estudio cuyo objetivo era determinar la relación entre el estrés y el rendimiento académico, la muestra estuvo conformada por 141 estudiantes (10.60% hombres y 89.40% mujeres) y encontraron que aunque el nivel de estrés que de los estudiantes no influenciaron directamente en las calificaciones, si correlacionaron con la sobreactivación que tenían en ese momento, con determinadas características del patrón de conducta tipo A y con la edad.

A su vez, los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes con calificaciones más altas son los que tienen más estrés. El estado de estrés favorece una percepción de la situación y de sus demandas, un procesamiento más rápido, una búsqueda de solución más eficaz y la selección de conductas adecuadas para afrontar la situación estresante (Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003). En este sentido, el individuo puede utilizar estrategias de afrontamiento para abordar la situación estresante, y así evitar complicaciones asociadas a las situaciones estresantes como el surgimiento de enfermedades y psicopatología. Bajo una situación de estrés, el sujeto incrementa la producción de hormonas, como el cortisol y la adrenalina, las cuales modifican el metabolismo, la actividad física, la frecuencia cardíaca y la tensión arterial con la finalidad de incrementar el rendimiento general. Sin embargo, cuando el nivel de estrés es mayor y prevalece en cierto nivel, supera la capacidad de adaptación del individuo, lo que trae como resultado una incapacidad de actuar del sujeto ante la situación estresante (Benítez, et al. 2007).

Tomando en cuenta los hallazgos anteriormente expuestos, se considera de relevancia teórica y práctica el estudio del estrés académico en los estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), es por ello que el presente estudio pretende establecer la influencia de las estrategias de afrontamiento, distribución del horario académico, la condición laboral, el NSE y el sexo sobre el estrés académico en estudiantes del primer año o primeros 2 semestres de la UCAB.

MÉTODO

Problema

¿Cuál es la influencia de las Estrategias de Afrontamiento, Distribución del Horario Académico, Condición Laboral, Nivel Socioeconómico y el Género sobre el Estrés Académico en estudiantes del primer año o primeros 2 semestres de la Universidad Católica Andrés Bello?

Hipótesis

Se quieren verificar las relaciones planteadas en el siguiente diagrama de ruta:

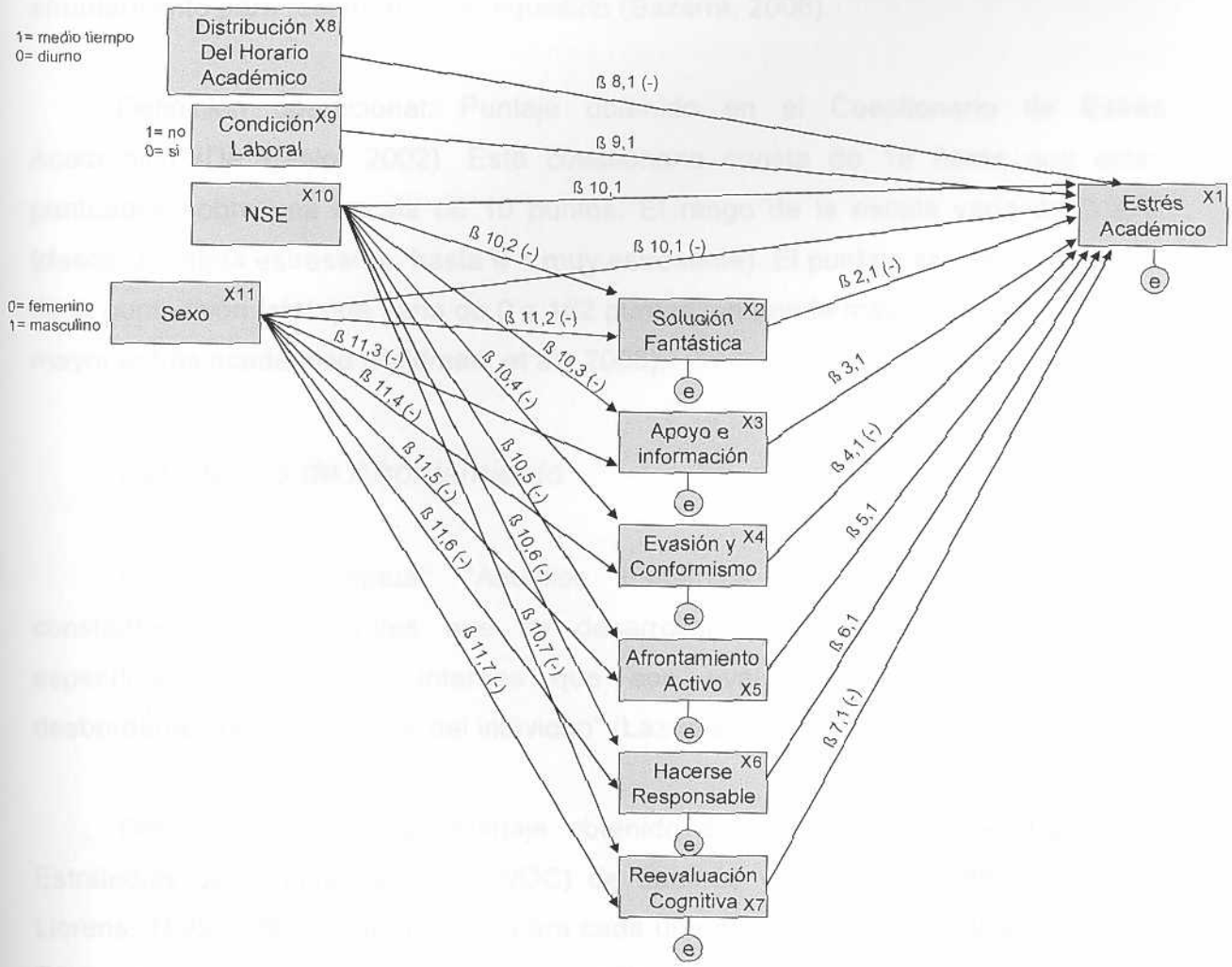


Figura 1. Diseño de ruta

absoluto" y 1 para "Actúe así en alguna medida". Una mayor puntuación indica un uso mayor de la estrategia de afrontamiento evaluada (Lazarus y Folkman, 1986).

A su vez, el instrumento presenta seis subescalas que representan las estrategias centradas en la emoción y centradas en el problema (Llorens, 1995). Las estrategias centradas en la emoción incluyen las subescalas:

a) Solución Fantástica: hace referencia al distanciamiento de la situación por la utilización del pensamiento y las soluciones mágicas y fantásticas.

b) Reevaluación Cognitiva: en donde el individuo replantea la situación de manera que no la perciba tan amenazante y pueda prepararse cognitivamente para afrontar el problema.

c) Evasión y Conformismo: la cual hace referencia a que el individuo realiza intentos de escapar del problema y se conformar pasivamente con lo que esta sucediendo, de esta manera minimiza el significado negativo de la problemática.

En las estrategias centradas en el problema se encuentran inmersos los siguientes factores:

a) Búsqueda de Apoyo e Información: se relaciona con la búsqueda de apoyo que realiza el individuo en otras personas para obtener un soporte emocional y poder tener un mayor conocimiento de la situación.

b) Afrontamiento activo: en donde el sujeto toma un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos.

c) Hacerse Responsable: en donde el individuo reconoce el rol que tiene en el problema y busca activamente tener el control de la problemática.

Variables exógenas

Nivel Socioeconómico

Definición conceptual: posición o status que obtiene una persona en la sociedad a través de los recursos económicos que posee (Romanguera y Uzcátegui, 2001).

Definición operacional: categoría del estrato social en la que se ubica la persona según la puntuación obtenida en la escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959). Específicamente la persona podrá ubicarse en cinco estratos, en el primero de ellos se ubicara a quienes hayan obtenido una calificación entre cuatro y seis puntos, en el segundo estrato quienes hayan obtenido siete y nueve, en el tercer estrato quienes hayan obtenido diez y doce, en el cuarto estrato quienes hayan obtenido trece a dieciséis y en el quinto estrato quienes hayan obtenido entre diecisiete y veinte puntos.

Sexo

Definición conceptual: se refiere a las diferencias anatómicas y fisiológicas que se basan en los determinantes genéticos de las personas (Baron y Byrne, 1998).

Definición conceptual: Dato correspondiente a la identificación que hace el sujeto de su sexo, al responder al ítem correspondiente en los datos demográficos que se encuentran junto al instrumento Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959). Si el sujeto de la muestra es mujer, se codificará como "0" y si es hombre se codificará como "1".

Condición Laboral

Definición conceptual: "Esfuerzo de la mente o el cuerpo, realizado parcial o totalmente con el propósito de obtener algún beneficio diferente a la satisfacción que se deriva directamente del trabajo" (Marshall, 1980; cp. Torregrosa, 1987, p. 26).

Definición Operacional: Dato correspondiente a la identificación que hace el sujeto de su condición laboral, al marcar el espacio correspondiente a la palabra "Si" si el participante trabaja, el cuál se codificará como "0"; o la palabra "No" si el participante no trabaja, el cuál se codificará como "1".

Distribución de Horas Académicas

Definición conceptual: Distribución en el día de las horas académicas asignadas en el horario de una carrera en particular, pudiendo ser dividida en dos horarios académicos diferentes: medio tiempo (horario matutino, vespertino y nocturno) o tiempo completo (horario diurno).

Definición operacional: Dato correspondiente a la relación entre la carrera y el horario académico, es decir, se codificará "0" si la carrera implica una distribución del horario Diurna; y se codificará como "1"; aquellos estudiantes que permanezcan a carreras que correspondan con horario matutino, vespertino o nocturno.

Variables controladas

Se seleccionaron aquellas variables que pudieran afectar negativamente el estudio de las relaciones incluidas en el diagrama de ruta propuesto. En este sentido, las variables controladas en este estudio fueron:

- Instrucciones: las instrucciones de los instrumentos fueron las mismas para todos los participantes. Del mismo modo, las instrucciones verbales se

mantuvieron constantes en cada aplicación.

- Orden de presentación de los instrumentos: se presentarán en la misma secuencia en todas las aplicaciones, siguiendo el siguiente orden: La escala de NSE Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959) junto con los datos sociodemográficos solicitados, la escala "WOC" de Lazarus y Folkman (1986, Versión de Llorens, 1995) y por último la escala de estrés académico de De Pablo (2002).

Tipo y Diseño de Investigación

El presente estudio se enmarca dentro de las investigaciones no experimentales, ya que no se controlan las variables del estudio debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido, y las relaciones de las variables se establecen a través de la variación concomitante de las mismas (Kerlinger y Lee, 2002). Es decir, para fines de este estudio: el estrés académico, las estrategias de afrontamiento, la distribución del horario académico, la condición laboral, el NSE y el sexo solo serán susceptibles a la medición.

En este sentido, de acuerdo a los objetivos de la investigación y a las hipótesis, el tipo de investigación es multivariado, y de corte transversal. Según Kerlinger y Lee (2002), los diseños multivariados se caracterizan por el análisis simultáneo de varias variables.

Con la finalidad de determinar la influencia de las variables exógenas sobre las endógenas se acudirá a un modelo de de ruta. Esta técnica es una forma de análisis de regresión múltiple en el que se calculan las relaciones directas e indirectas que tienen las variables independientes sobre las dependientes (Sierra, 1994)

Específicamente, los criterios que deben estar presentes para realizar el análisis de ruta según Sierra (1994) son:

a) Cada variable endógena debe considerarse que se encuentra determina por alguna combinación en el sistema, por lo que el modelo resulta completamente determinado.
b) Debe haber asimetría entre las variables que forma el modelo ya que se debe caracterizar por ser recursivo.
c) Las relaciones de las variables deben estar representadas por ecuaciones lineales.
d) Debe haber causalidad entre las variables.
e) El nivel de las variables debe ser de intervalo o razón.
f) Las variables deben ser cuantitativas.
g) A pesar de que las variables residuales se encuentren inmersas dentro del modelo, estas no deben estar correlacionadas entre sí y debe haber aleatoriedad en su influencia.

La investigación es de corte transversal, ya que sólo se recogerán los datos en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Es decir, los estudiantes de la UCAB responderán solo una vez los instrumentos incluidos en este estudio.

Diseño muestral

La población de este estudio son los estudiantes de pregrado pertenecientes a la UCAB, y la muestra final estuvo conformada por 325 sujetos de los cuales 213 (65.55%) eran mujeres y 112 (34.45%) eran hombres. Esta dominancia del género femenino también es observada en la población de los estudiantes de la UCAB, es decir, según el anuario estadístico de la Universidad Católica Andrés Bello ([UCAB], 2006) hay 57% de mujeres y 43% de hombres inscritos en las carreras de pregrado. Por su parte, las edades estuvieron comprendidas entre los 15 y los 43 años, siendo la media de 18 años. A continuación se muestra en la siguiente tabla las características demográficas que caracterizan a la muestra.

Tabla 3. *Número de estudiantes y el porcentaje correspondiente a las variables demográficas.*

Estado civil	Soltero	Número de estudiantes	323
		%	99.4%
	Casado	Número de estudiantes	2
		%	.6%
Carrera	Psicología	Número de estudiantes	72
		%	22.2%
	Comunicación social	Número de estudiantes	128
		%	39.4%
	Ingeniería	Número de estudiantes	104
		%	32.0%
	Educación	Número de estudiantes	21
		%	6.5%
Vive con padres	Si	Número de estudiantes	284
		%	87.4%
	No	Número de estudiantes	41
		%	12.6%
Tiene Hijos	Si	Número de estudiantes	7
		%	2.2%
	No	Número de estudiantes	318
		%	97.8%

El tipo de muestreo empleado para seleccionar la muestra fue no probabilístico de tipo propositivo. Tal selección se realiza bajo criterios deliberados presumiendo que posee características de la muestra representativa (Kerlinger y Lee, 2002). Se incluyeron en el estudio aquellos estudiantes pertenecientes a los cursos a los que los investigadores tuvieron acceso, luego de conseguir la autorización de los profesores y de verificar que pertenecían a 1er año o 1 ó 2 semestre.

Por último, la muestra del presente estudio se limitó a estudiantes del primer año y 1° ó 2° semestre de la carrera, ya que se ha encontrado evidencia que en el primer año de la carrera se observa mayor cantidad de estrés académico que en los

siguientes años/semestres de cualquier carrera (Marty, 2005; Celis, et al. 2001; Polo, Hernández y Pozo 1996). En este sentido, los efectos que producen las variables exógenas del presente estudio, pueden ser mejor observadas en esta muestra.

Instrumentos

Las escalas aplicadas: La escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959) la escala (WOC) (Lazarus y Folkman, 1984; versión de Llorens, 1995) y la escala de Estrés Académico (De Pablo, 2002) fueron validadas en el país en muestras de estudiantes universitarios de pregrado, por esta razón, no se realizaron estudios pilotos para las mismas.

Escala de Estrategias de Afrontamiento (WOC) de Lazarus y Folkman (1984, versión de Llorens, 1995)

La escala WOC es un Inventario de Estrategias de Afrontamiento diseñado por Lazarus y Folkman en 1984, y fue traducida al español por María Zaplana en 1986. Posteriormente, Berruete y Ochoa en 1989 llevaron a cabo una validación del instrumento utilizando 60 mujeres de población venezolana, realizaron modificaciones en la redacción de los ítems obteniendo como resultado una confiabilidad de .881, medida a través del Alfa de Cronbach, a su vez fueron eliminados 24 ítems ya que no presentaron una correlación adecuada con el puntaje total y no contribuyeron al modelo obtenido a través del análisis factorial que estos autores realizaron, en consecuencia la escala quedo reducida a 43 reactivos (Llorens, 1995).

En 1995, Llorens realizó una nueva versión de la adaptación de Berrueta y Ochoa (1989), validandola en una muestra de estudiantes de pregrado, quedando finalmente una escala de 28 ítems. Adicionalmente, modificó las opciones de respuesta: en vez de responder en una escala tipo likert, los sujetos pueden optar ante dos alternativas: "en absoluto" y "en alguna medida". Dicha modificación fue realizada ya que se observó que la escala tipo likert de 3 opciones como se

encontraba originalmente podía ser interpretada por las personas de distintas formas, de tal manera que reduciendo el número de opciones se minimiza la probabilidad de confusión.

Con esta adaptación se realizó un análisis de componente principal con rotación varimax, resultando diez factores con autovalor mayor a uno y en función a la cantidad de varianza explicada por los factores se interpretaron seis subescalas (Llorens, 1995):

a) La primera de ellas es la de Solución Fantástica, compuesta por los ítems 4, 19, 21, 22, 23, y hace referencia al distanciamiento de la situación por la utilización del pensamiento y las soluciones mágicas y fantásticas, a su vez obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.65, un ejemplo de esta subescala es el ítem 4 "Confié en que ocurriría un milagro".

b) La segunda es Búsqueda de Apoyo e Información compuesta por los ítems 2, 5, 9, 10 y 14 y se relaciona con la búsqueda de apoyo que realiza el individuo en otras personas para obtener un soporte emocional y poder tener un mayor conocimiento de la situación y obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.62. Un ejemplo de esta subescala es el ítem 2 "Hable con alguien para averiguar más sobre la situación"

c) La tercera subescala es la de Evasión y Conformismo compuesta por los ítems 1, 4, 7, 8, 11 y 28, la cual hace referencia a que el individuo realiza intentos cognitivos de escapar del problema y se conformar pasivamente con lo que esta sucediendo, de esta manera minimiza el significado negativo de la problemática. Esta escala obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.57 y un ejemplo de la misma es el ítem "Me aleje del problema por un tiempo"

d) La cuarta es el Afrontamiento Activo que esta compuesta por los ítems 12,13,15 y 16, en donde el sujeto toma un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos, esta subescala obtuvo un coeficiente Alfa de

Cronbach de 0.46. Un ejemplo de esta subescala es el ítem 13 "Cambie algo para que las cosas fueran bien"

e) La quinta subescala es Hacerse Responsable, compuesta por los ítems 3,20, y 26, en donde el individuo reconoce el rol que tiene en el problema y busca activamente tener el control de la problemática, obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.26. Un ejemplo de esta subescala es el ítem 3 "Me critique o sermoneé a mí mismo"

f) Por último, la sexta es Reevaluación Cognitiva conformada por los ítems 24, 26, 27, y 28. En donde el individuo replantea la situación de manera que no la perciba tan amenazante y pueda prepararse cognitivamente para afrontar el problema y obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.33. Un ejemplo de esta subescala es el ítem 27 "Me recordé a mi mismo cuánto peor podrían ser las cosas".

Por su parte, los ítems 6, 17, 18 y 25 quedaron eliminados de las escala por aportar poca confiabilidad a la escala (Llorens, 1995). Adicionalmente, se observa que los ítems 4, 26 y 28 se encuentran en más de una subescala. Para el presente estudio se optó que estos ítems no formen parte de más de una y se asignaron a la escala en la que más tenían carga factorial .

En cuanto al ítem 4 "Confié en que ocurriría un milagro", éste ítem carga en las subescalas 1 "solución fantástica" y 3 "evasión y conformismo". Tomando el criterio de la carga factorial más elevada para incluir el ítem a la subescala correspondiente, en este sentido: para la subescala 1, el ítem presenta una carga de 0.307; mientras que para la subescala 3, el ítem carga con un monto de 0.44 (Llorens, 1995). Por lo tanto, para el presente estudio, el ítem será manejado bajo la dimensión de la subescala 3 "evasión y conformismo".

Similarmente, el ítem 26 "Pensé como dominaría las situación alguna persona a quien admiro y lo tomé como modelo" se asocia a las escalas 5 "Hacerse responsable" y la subescala 6 "reevaluación cognitiva". Bajo el criterio de la mayor

carga factorial, en el presente estudio se analizará este ítem en la subescala 6 que tiene una carga factorial mayor (0,384) que en la subescala 5 (0.374) (Llorens, 1995). Adicionalmente, cabe resaltar que en estas subescalas las cargas factoriales son muy similares, sin embargo, se puede observar que el ítem 6 guarda mejor relación con los ítems de la subescala 6 que con los de la sub escala 5 (ver anexo F).

El ítem 28 "Esperé ver lo que pasaba antes de hacer nada" se asocia a la sub escala 3 "evasión y conformismo" y 6 "reevaluación cognitiva". Este ítem carga en la subescala 3 con un monto de 0.47, mientras que en la subescala 6 con un monto de 0.34 (Llorens, 1995), por ende, para los análisis de este estudio, el ítem 6 se asignó a la subescala de "evasión y conformismo".

En lo que respecta a las instrucciones y corrección del instrumento, se le pidió a los sujetos que contestaran cada uno de los 28 ítems marcando "1" si utilizaron en alguna medida la estrategia mencionada o "0" si no la utilizaron en lo absoluto. Las puntuaciones se suman por cada subescala, siendo que a mayores puntuaciones indican un aumento en la utilización de la estrategia en cuestión.

Cuestionario de Estrés Académico (De Pablo, 2002)

El cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002) está conformado por 18 ítems en el que las respuestas varían en una escala de 10 puntos, desde 0 que es nada estresante hasta 9 que es muy estresante, por lo que se asume que el promedio de las puntuaciones alrededor de 4.5 puntos equivalen a estrés moderado. A su vez, el cuestionario tiene un ítem adicional (ítem 19), el cual es opcional y se refiere a otra situación académica planteada como estresante por el sujeto de la muestra. La intensidad de estrés académico que tiene un sujeto se mide por la sumatoria de la puntuación total que varía de 0 a 162 puntos (Feldman, et al. 2008).

En una investigación realizada por Feldman, et al. (2008) se estudio la relación entre el estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico, la muestra estuvo conformada por 321 estudiantes venezolanos (135 mujeres y 186

hombres) pertenecientes a la Universidad Simón Bolívar, inscritos en las carreras de Arquitectura, Urbanismo, Biología, Física, Química y Matemáticas, el cuestionario de estrés académico de De Pablo (2002) tuvo una alta confiabilidad alta, en general se encuentra que el Alfa de Cronbach entre las muestras españolas y venezolanas entre los niveles de 0,788 a 0.9.

Adicionalmente, Feldman, et al. (2008) encontraron que los ítemes están distribuidos en cuatro factores, sin embargo no especifican el nombre de cada factor ni cuales son los ítems que cargan en cada uno de ellos.

Escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959)

Es una escala creada por Marcel Graffar en 1956 en Bélgica, con el objetivo de ser aplicada en distintos grupos de NSE y diversos contextos socioculturales, a su vez pretende establecer relaciones entre factores sociales y crecimiento humano y ha sido aplicada desde principios del siglo XX en diversas sociedades Europeas y Americanas (Graffar, 1956, cp. Mendoza, 2007). En lo que respecta a la población Venezolana, la escala Graffar fue adaptada por Méndez en 1959 realizando las siguientes modificaciones (Mendoza, 2007):

a) El instrumento original presentaba cinco ítems con cinco opciones de respuesta por lo que el puntaje mínimo correspondía a 5 y el máximo a 25 puntos, sin embargo en la adaptación venezolana, el instrumento queda reducido a cuatro ítems, la puntuación menor cambia a 4 y la mayor a 20 puntos y se mantiene las cinco opciones originales de respuesta

b) Se realizó la traducción al idioma pertinente, modificando la sintaxis y la semántica de los ítems, en este sentido se modifica la denominación "clase social" por "estrato social", "condiciones de barrio" por "condiciones de vivienda", "Nivel de instrucción de los padres" por "Nivel de instrucción de la madre".

En lo que respecta a los datos de confiabilidad y validez Noguera y Mendez (1986; cp. Mendoza, 2007) realizaron correlaciones entre los cuatro ítems y encontraron correlaciones entre 0.62 y 0.75 y realizaron un análisis de componentes principales encontrando un único factor y correlaciones superiores a 0.5.

La versión final de esta escala toma en cuenta al perfil social, económico y cultural para estratificar a la población, a su vez se encuentra conformada por un solo factor: estatus socioeconómico siendo medido por cuatro variables sociales: a) Ocupación del jefe de familia b) Nivel de instrucción de la madre c) Fuente de Ingresos y d) Condiciones de vivienda (Fundacredesa, 1994; cp. Mendoza, 2007).

El puntaje que se asigna a cada variable va de 1 a 5, siendo el 1 para la primera alternativa, el 2 para la segunda alternativa y así sucesivamente, hasta llegar al 5 que corresponde a la última alternativa presentada. El sujeto debió escoger para cada pregunta, la alternativa que más se ajustara a su posición.

El puntaje total se obtuvo con la suma de cifras asignadas para cada elemento seleccionado por la persona en las cuatro preguntas, de modo que a menor puntaje obtenido, mayor NSE, y viceversa, a mayor puntaje, menor NSE. Específicamente la clasificación fue la siguiente:

Tabla 4. *Clasificación del nivel socioeconómico*

Puntaje	Estrato	Nivel socioeconómico
4-6	1	Alto
7-9	2	Medio - alto
10-12	3	Medio - bajo
13-16	4	Obrero
17-20	5	Marginal

Procedimiento

Para la realización del estudio se contactaron a las autoridades y a los profesores asignados al primer año o los primeros dos semestres de todas las carreras que se ofrecen en la Universidad Católica Andrés Bello. En esta fase se dispuso a convenir los horarios en los cuales administrar los cuestionarios según conveniencia de los profesores e investigadores.

Luego de esta fase, y según los horarios convenidos, se les aplicó el instrumento a 380 estudiantes del primer año o los primeros dos semestres de carreras que se cursan en la UCAB. La selección de las carreras se basó en la facilidad de acceso que se tenía a las mismas y a la confirmación de los profesores a quienes se les solicitaba la autorización para aplicar el instrumento. Debido a esto, no se obtuvo un número de estudiantes equivalentes en cada carrera según se les permitía a los investigadores aplicar el instrumento en un Curso u otro. De los 380 cuestionarios aplicados, 55 cuestionarios fueron invalidados debido a que los sujetos no contestaban adecuadamente los ítems del cuestionario, no contestó a alguna parte del mismo o colocó más opciones en una pregunta (todas las preguntas del cuestionario requerían de una respuesta). En definitiva, la muestra estuvo conformada por cuatro carreras en el que su número varía: 72 estudiantes de Psicología, 21 de Educación, 104 de Ingeniería y 128 de Comunicación Social.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera grupal de la siguiente manera: en primer lugar, se le proporcionó a cada estudiante del curso propuesto el cuestionario que contiene los instrumentos de interés para el estudio. Luego, los investigadores expresaron verbalmente las instrucciones de la presentación y respondieron las dudas sobre la misma en voz alta. Los cuestionarios aplicados fueron devueltos en el momento en que cada estudiante terminaba de responder a las preguntas planteadas. La duración aproximada de la presentación en todos los cursos varió desde los 15 a los 20 minutos.

Análisis de datos

Luego de haber recolectado los datos correspondientes de toda la muestra, se procedió a la creación de una base de datos en el programa computacional "Paquete estadístico para las ciencias sociales" (SPSS) versión 18.0.

Inicialmente se realizaron los análisis de confiabilidad de las escala WOC, con sus respectivas subescalas, Estrés Académico y Graffar a través del método Alpha de Cronbach. Este método es adecuado para estimar la confiabilidad de dichas escalas en cuanto a que requiere de una aplicación, se consideran diferentes puntuaciones en cada reactivo y su contenido es homogéneo. Este procedimiento se fundamenta en obtener la varianza de las puntuaciones de cada reactivo de la escala y sumar dichas varianzas (Anastasi y Urbina, 1998). La fórmula para hallar este coeficiente es la siguiente:

$$r_{tt} = (n/n - 1)\ \frac{DE^2_t - \Sigma\ (DE^2_t)}{DE^2_t}$$

Para el análisis de los ítems de cada escala se recurrió a un análisis de regresión ítem-test que permite observar qué tanto explica cada uno de los ítemes de la escala. Así, no solo se muestra la capacidad discriminativa del ítem, sino que además se observa la relación de ese ítem con respecto al resto de la escala (Anastasi, 1998). De esta manera, si el ítem presenta una correlación baja o le resta confiabilidad a la escala deberá ser excluido de la escala (Magnusson, 1990).

Posteriormente, se realizó un análisis de componentes principales y rotación varimax, para la escala de Estrés Académico con la finalidad de observar la estructura factorial de esta escala y verificar si sus resultados son pertinentes para la presente investigación.

Luego, se llevaron a cabo los análisis descriptivos de las escalas Graffar, WOC (Lazarus y Folkman, 1984; versión de Llorens, 1995) y la escala de Estrés Académico

de De Pablo (2002), a través de medidas de tendencia central: media; de dispersión: desviación típica y coeficiente de variación; y de forma: asimetría y kurtosis. Las variables "sexo", "distribución del horario académico" y "condición laboral" fueron analizadas a través de la frecuencia y porcentaje por tener un nivel de medida categórico. Adicionalmente, se realizó una descripción cualitativa de los ítems demográficos: "otras responsabilidades", y del ítem 19 del Cuestionario de Estrés Académico, el cual es opcional.

Por último se realizó el análisis de regresión múltiple correspondiente al diagrama de ruta. En este análisis, a través de los coeficientes ß, se puede estudiar los efectos directos e indirectos de cada variable en la variables predicha, la influencia de las variables que conforman el diagrama de ruta entre sí, la comparación de estos coeficientes con los coeficientes de correlación total y las variables que explican en cada caso (Sierra, 1994)

Consideraciones Éticas

Los aspectos éticos que se deben tomar en cuenta para la realización de investigaciones en Psicología según Kerlinger y Lee (2002) y el código de deontológico de la práctica de investigación en psicología (2002) y que se incluyeron en el presente estudio fueron:

1. Confidencialidad: se contó con el consentimiento de cada estudiante, a los cuales se les garantizó que sus datos de identificación fueran anónimos y que los resultados obtenidos fueran utilizados con fines académicos exclusivamente.

2. Libertad de coerción: Los participantes en el estudio estuvieron en la libertad de abandonar la investigación en el momento que lo deseaban sin que ello conllevara a una penalización. Tal libertad fue expresada verbalmente por los investigadores en el inicio de la aplicación.

3. Respeto por el individuo: En todo momento hubo un trato cordial y respetuoso hacia los participantes del estudio.

4. Competencia y responsabilidad: El compromiso de los investigadores a tener un alto estándar de competencia profesional en todo el proceso que implicó la investigación. En este sentido, asegurar la transparencia del proceso y la protección de los derechos de autor como parte de este alto estándar de calidad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de la confiabilidad y estructura factorial de las escalas

Luego de construir la base de datos se realizaron los análisis correspondientes en el programa informático SPSS (versión 18.0). En primer lugar se realizó el análisis de confiabilidad de las escalas empleadas en el estudio utilizando el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach.

El cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002) presentó una alta confiabilidad ($\alpha = 0.856$). La correlación de los ítems con el instrumento varió de un mínimo de $r = 0.296$ (ítem 4) a un máximo de $r = 0.602$ (ítem 14). Adicionalmente, no se observaron aumentos significativos en el coeficiente de confiabilidad si se extraía algunos de los ítems del cuestionario. Estos resultados coinciden con los que se han reportados en muestras españolas y venezolanas, en los que se han encontrado coeficientes que varían de $\alpha = 0.788$ a $\alpha = 0.90$ (Feldman, 2008) (ver anexo E).

Con respecto a la Escala (WOC) se encontró una confiabilidad de $\alpha = 0.689$. La correlación de los ítems con la escala varió de un mínimo de $r = 0.099$ (ítem 12) a un máximo de $r = 0.34$ (ítem 27). A pesar de que el ítem 12 presenta una muy baja correlación con la escala, si éste fuese eliminado, la confiabilidad no aumentaría significativamente ($\alpha = 0.689$ con el ítem 12 y $\alpha = 0.69$ sin el ítem 12); por lo tanto, no se optó por eliminarlo. Estos resultados son similares con los estudios realizados anteriormente en muestras venezolanas similares, donde Llorens (1995) encontró un $\alpha = 0.695$ (ver anexo E).

En cuanto a las subescalas del WOC, se realizó un análisis de confiabilidad con cada subescala resultando lo siguiente: Solución fantástica $\alpha = 0.54$, Búsqueda de Apoyo e información $\alpha = 0.544$, Evasión y Conformismo $\alpha = 0.496$, Afrontamiento Activo $\alpha = 0.19$, Hacerse Responsable $\alpha = 0.22$ y Reevaluación Cognitiva $\alpha = 0.19$. Estos coeficientes de confiabilidad son levemente menores a los encontrados por

Llorens (1995), sin embargo, se mantienen en la misma proporción a excepción de Afrontamiento Activo, el cual se presenta como muy bajo en comparación con el estudio de de dicho autor (α= 0.19 en este estudio y α= 0.46 en el estudio de Llorens, 1995).

La escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959) presentó una confiabilidad de α = 0.635. La correlación de los ítems con la escala varió de un mínimo de r = 0.305 a un máximo de r = 0.582, que corresponden a los ítems 3 y 1 respectivamente. Estos resultados coinciden con estudios realizados anteriormente en Venezuela (ver anexo E).

Luego de los análisis de confiabilidad se procedió a obtener la estructural factorial del cuestionario de Estrés Académico. En este sentido se realizó un análisis de componentes principales a dicha escala en la que fueron hallados 4 componentes con autovalores por encima de 1 que explican el 54.7 % de la varianza total, específicamente: 16.38 % el primer componente, 16.08 % el segundo, 12.71% el tercero y por último 9.54% el cuarto componente (ver anexo F). Esta estructura factorial corresponde a los estudios previamente realizados por Feldman (2008). Se realizó una rotación Varimax en la que se determinó una carga factorial superior a 0.4 para la inclusión de los ítems a cada componente, los cuales se denominaron de la siguiente manera:

- Estrés ante los Profesores: compuesto por los ítems 6, 9, 10, 11, 12, 13. Esta dimensión hace referencia a situaciones en las que el estudiante tiene que interactuar con el profesor dentro y fuera del salón de clases.

- Estrés ante los Exámenes: compuesta por los ítems 1, 3, 4, 5, 17 y 18. Hace referencia a la preparación, ejecución y espera de los resultados de un examen, así como el estrés ocasionado por la falta de tiempo de estudio como la cantidad de materia relacionada con la evaluación.

- Estrés ante Responsabilidades Académicas: compuesta por los ítems 7, 8, 15 y 16. Esta dimensión trata de la preparación de trabajos que el estudiante debe realizar de manera individual o grupal como a situaciones problemáticas en el ámbito académico (ítem 15, discusión de problemas con compañeros; ítem 16, entrar o salir del aula cuando la clase ya comenzó).

- Estrés ante Evaluaciones Orales: está compuesta por los ítems 2 y 14. Hace referencia a situaciones en las que el estudiante es evaluado de manera oral, ante un examen, o mediante una exposición en clase.

En este sentido, debido a los resultados hallados en otros estudios en el que se hace diferencia entre formas de diferentes tipos de estrés académico, como el estrés que producen los profesores, las situaciones de examen, etc. (Martín, 2007; Celis, et al. 2001; Farkas, 2002; Benítez, 2007), se considero en el presente estudio probar las relaciones de estos componentes como 4 dimensiones diferenciadas del Estrés Académico y observar como las variables predicadoras se relacionan específicamente con cada uno de ellas.

Análisis descriptivo

Con la finalidad de observar el comportamiento de las variables incluidas en el modelo de ruta se continuó el análisis de los resultados con la estimación de los estadísticos descriptivos. Para ello, se estimaron los descriptivos de tendencia central, dispersión y forma de la distribución de las escalas empleadas en la investigación.

Los puntajes del Cuestionario de Estrés Académico presenta una media de 4.39 (S= 1.38), cuyos puntajes totales en el test varían desde un mínimo de 0.39 a un máximo de 7.78 puntos. Adicionalmente, se observa un distribución homogénea (CV = 31.4%), con una asimetría de As= -0.13 y de forma mesocúrtica (Ku= -0.331), lo que indica una concentración normal de los puntajes en la escala (ver tabla 5). En

este sentido, los resultados de los sujetos sugieren que existe una moderada presencia de estrés académico ya que los datos se distribuyen alrededor de la mitad del rango de la distribución (ver figura 2).

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002).*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Cuestionario de Estrés Académico	7.39	0.39	7.78	4.3908	1.37773	31.4%	-0.131	-0.331

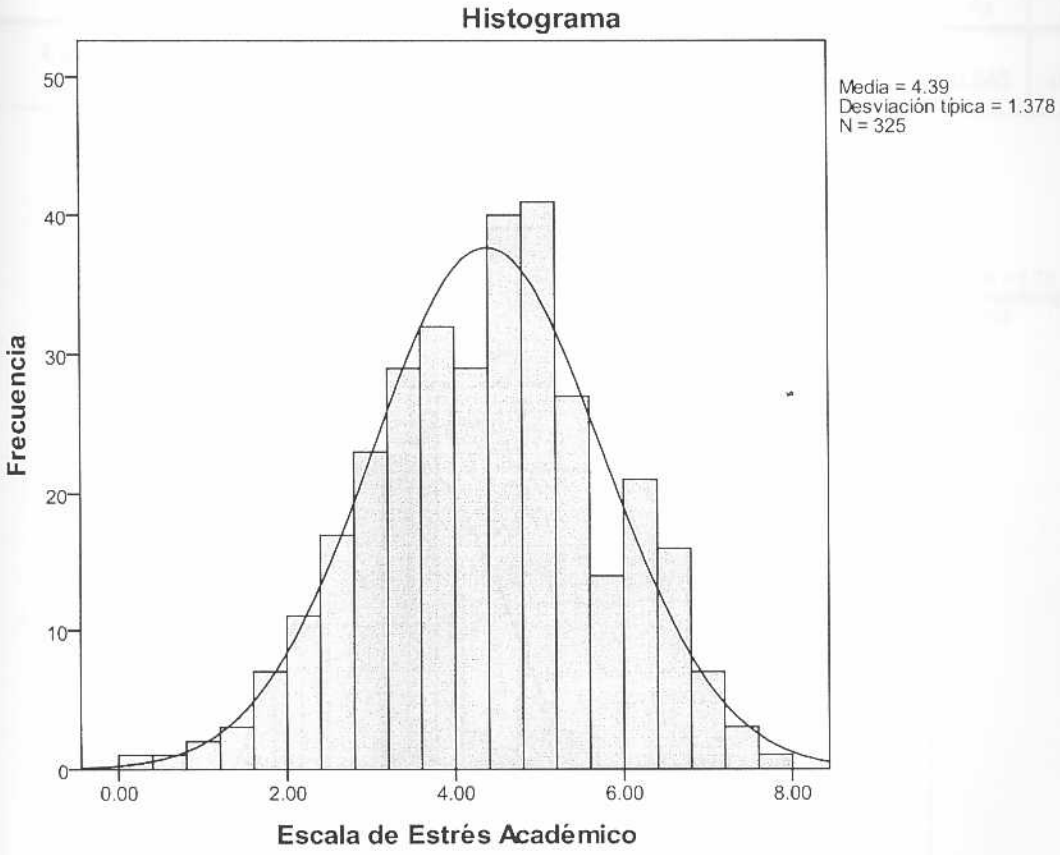


Figura 2. Distribución de puntajes del Cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002).

En el análisis de los componentes del Cuestionario de Estrés Académico, Estrés ante los Profesores presentó una media de 2.72 (S= 1.78), cuyos puntajes

oscilaron entre un mínimo de 0 hasta 8 puntos (ver tabla 6). En este sentido, se puede observar que las puntuaciones son bajas para este componente, lo que indica que la relación docente alumno agrega poco monto de Estrés Académico según lo que reportaron los estudiantes del estudio. Asimismo, los datos se distribuyen heterogéneamente (CV= 65,4%) con una leve asimetría positiva (As= 0.545) obteniéndose una mayor concentración de puntuaciones por debajo de la media. Por otra parte, la distribución presenta una forma mesocúrtica (Ku= -0.323) (Ver figura 3).

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos de Estrés Ante los profesores.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Estrés ante los Profesores	8	0.00	8.00	2.7195	1.78408	65.4%	0.545	-0.323

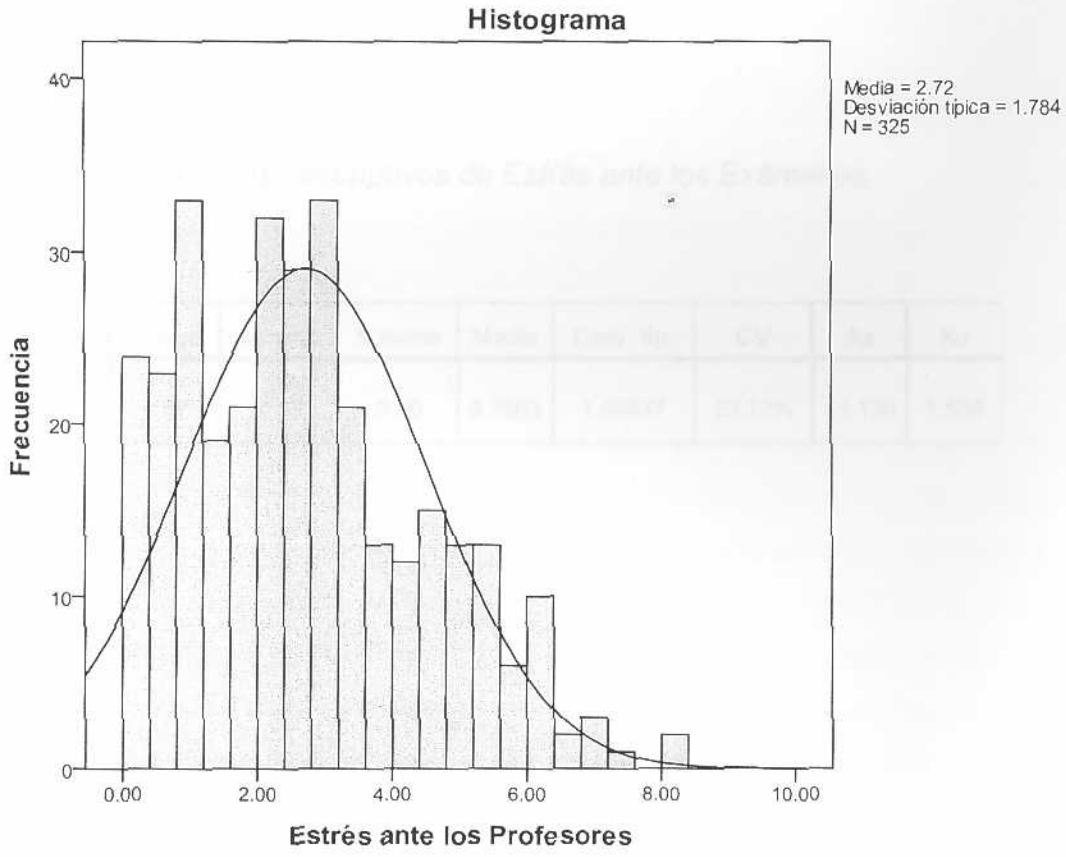


Figura 3. Distribución de puntajes de Estrés ante los Profesores.

La dimensión de Estrés ante los Exámenes presentó una media de 6.79 (S= 1.57). Los puntajes de este componente se situaron entre 0.33 y los 9 puntos (ver tabla 7). Estos resultados indican altos puntajes de Estrés Académico en este componente. De la misma manera, se observó que los datos se distribuyeron homogéneamente (CV= 23.12%), con una asimetría negativa de As= - 1.14, lo que indica que los datos que se distribuyen alrededor de la media se inclinan hacia los puntajes más altos. Además, con una distribución de forma platicúrtica (Ku= 1.54) (ver figura 4). Estos resultados indican que los estudiantes tienen un monto elevado de Estrés Académico ante situaciones que hacen referencia a la preparación, ejecución y espera de los resultados de un examen, así como a la falta de tiempo de estudio y la cantidad de materia relacionada con una evaluación.

Tabla 7. *Estadísticos descriptivos de Estrés ante los Exámenes.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Estrés ante los Exámenes	8.67	0.33	9.00	6.7903	1.56817	23.12%	-1.136	1.536

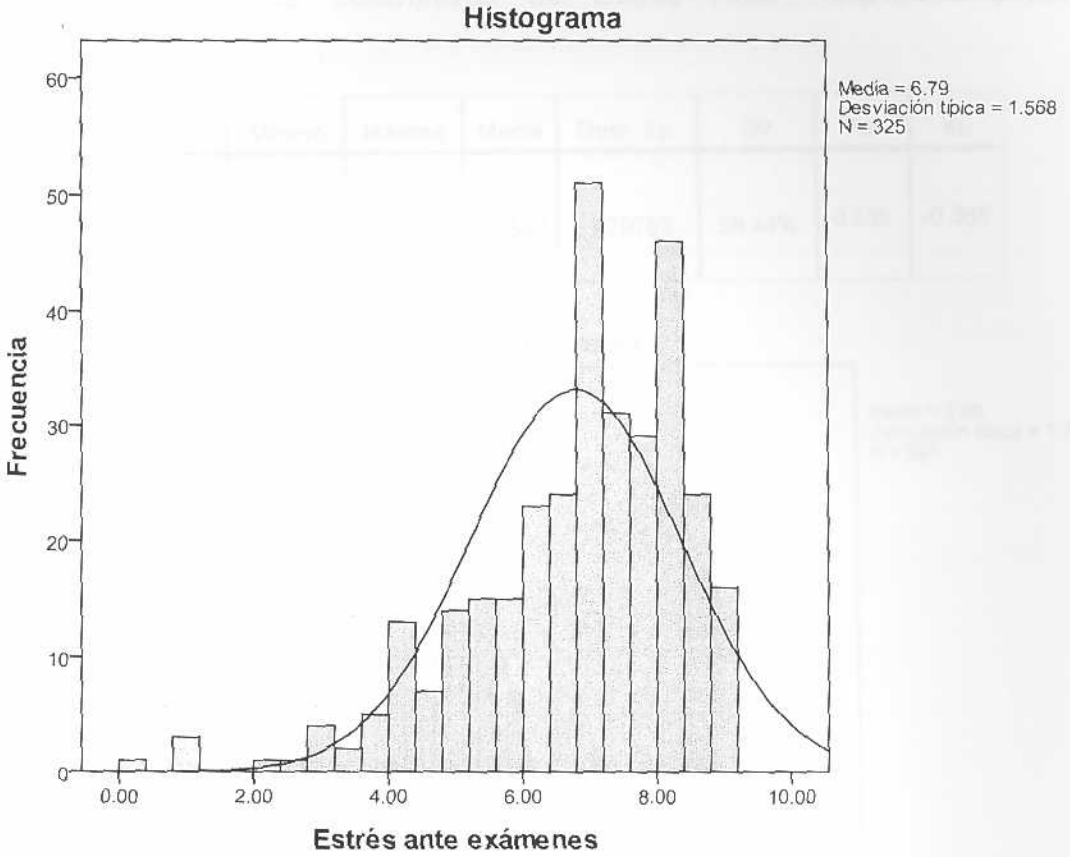


Figura 4. Distribución de puntajes de Estrés ante los Exámenes.

La dimensión Estrés ante Responsabilidades Académicas presentó una media de 3.08 (S= 1.80). Los puntajes totales de este componente tuvieron una variación de 0 a 8.25 puntos, lo cual indica que los sujetos manifestaron un Estrés Académico en esta dimensión que se encuentra entre los puntajes medios y bajos (ver tabla 8). Los datos de este componente se distribuyen de manera heterogénea (CV= 58.44%) y se presentan como una distribución normal, con una asimetría de As= 0.34, y con una forma mesocúrtica (Ku= - 0.36), lo que indica normalidad de la concentración de los datos en la porción central de la distribución (ver figura 5). Estos resultados indican que los estudiantes tienen poco monto de Estrés Académico ante la preparación de trabajos y situaciones problemáticas en el ámbito académico.

Tabla 8. *Estadísticos descriptivos de Estrés Ante Responsabilidades Académicas.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Estrés ante Responsabilidades Académicas	8.25	0	8.25	3.0823	1.79783	58.44%	0.335	-0.365

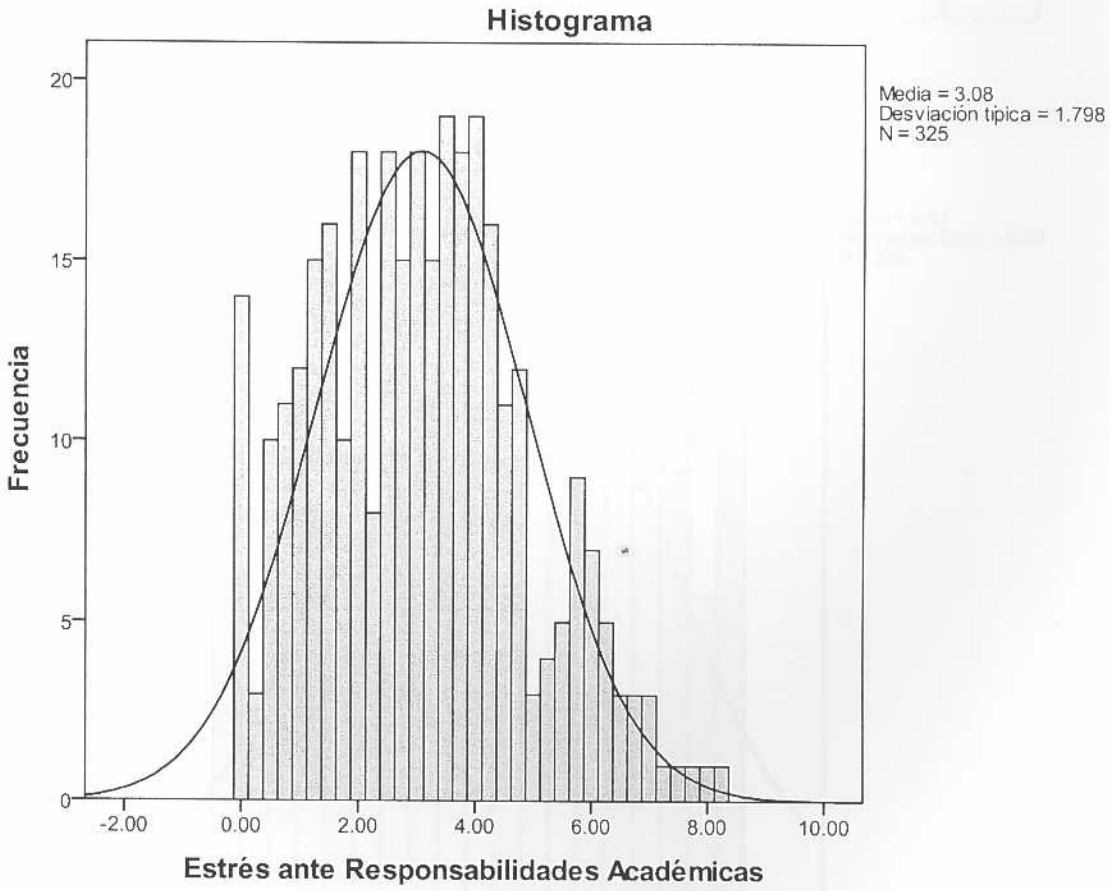


Figura 5. Distribución de puntajes de Estrés ante Responsabilidades Académicas.

El último componente de la Escala de Estrés Académico, Estrés ante Evaluaciones Orales, presenta una media de 4.82 (S= 2.65). Los datos se distribuyen moderadamente heterogénos (CV= 54.98%) en un rango de 0 a 9 puntos (ver tabla 9). Estos resultados indican la presencia moderada de Estrés Académico en situaciones en las que el estudiante es evaluado de manera oral, ante un examen, o

mediante una exposición en clase. Así mismo, estos datos se distribuyeron simétricamente (As = -0.184) y con una forma platicúrtica (Ku= - 1.02) (ver figura 6).

Tabla 9. *Estadísticos descriptivos de Estrés ante Evaluaciones Orales.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Estrés ante Evaluaciones Orales	9.00	0.00	9.00	4.8200	2.64967	54.98%	-.184	-1.021

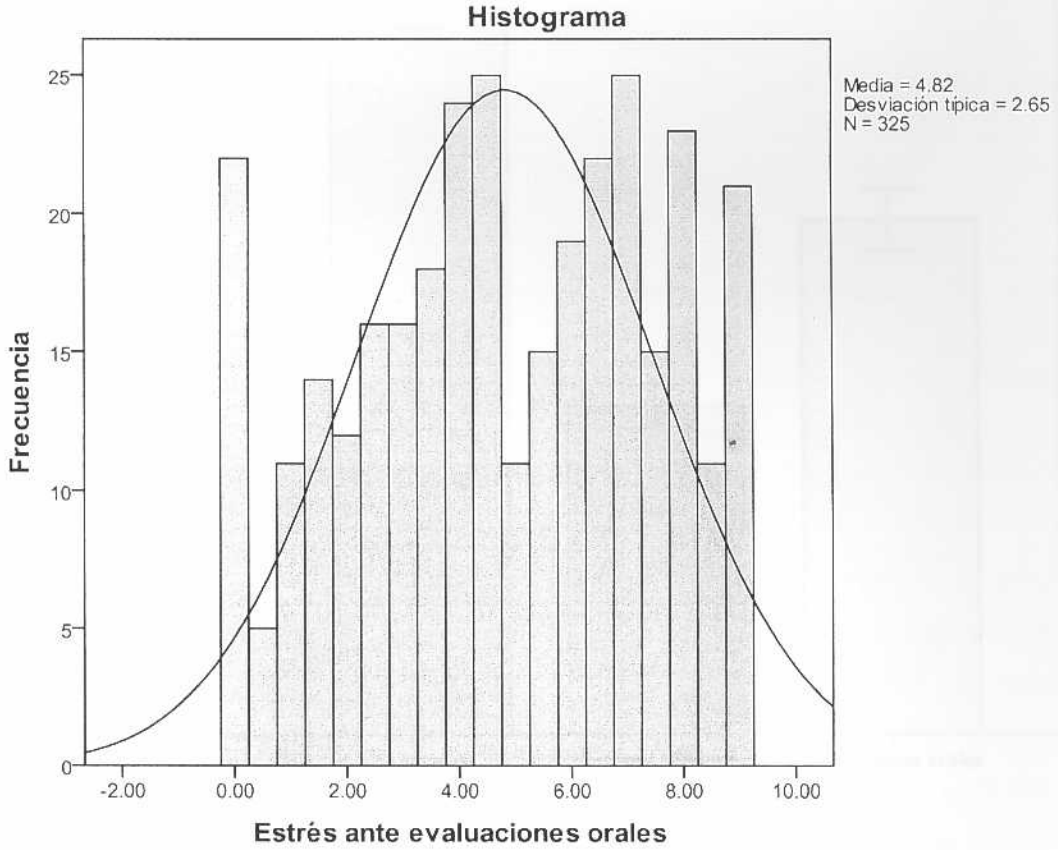


Figura 6. Distribución de puntajes de Estrés ante Evaluaciones Orales.

En resumen, los sujetos encuestados reportan mayores niveles de Estrés Académico en la dimensión de Estrés Ante los Exámenes (Media= 6.79), seguida de Estrés ante las Evaluaciones Orales (Media= 4.82). En cuanto a las otras dimensiones, se encuentran niveles bajos de Estrés Académico, siendo las

puntuaciones de Estrés ante Responsabilidades Académicas (Media= 3.08) un poco más elevada que el Estrés ante los Profesores (M= 2.72) (ver figura 7). Adicionalmente, con la intención de observar si estas diferencias encontradas son significativas, se realizó un análisis de comparación de medias el cual arrojó que las mismas son significativas en todas sus comparaciones (ver tabla 10).

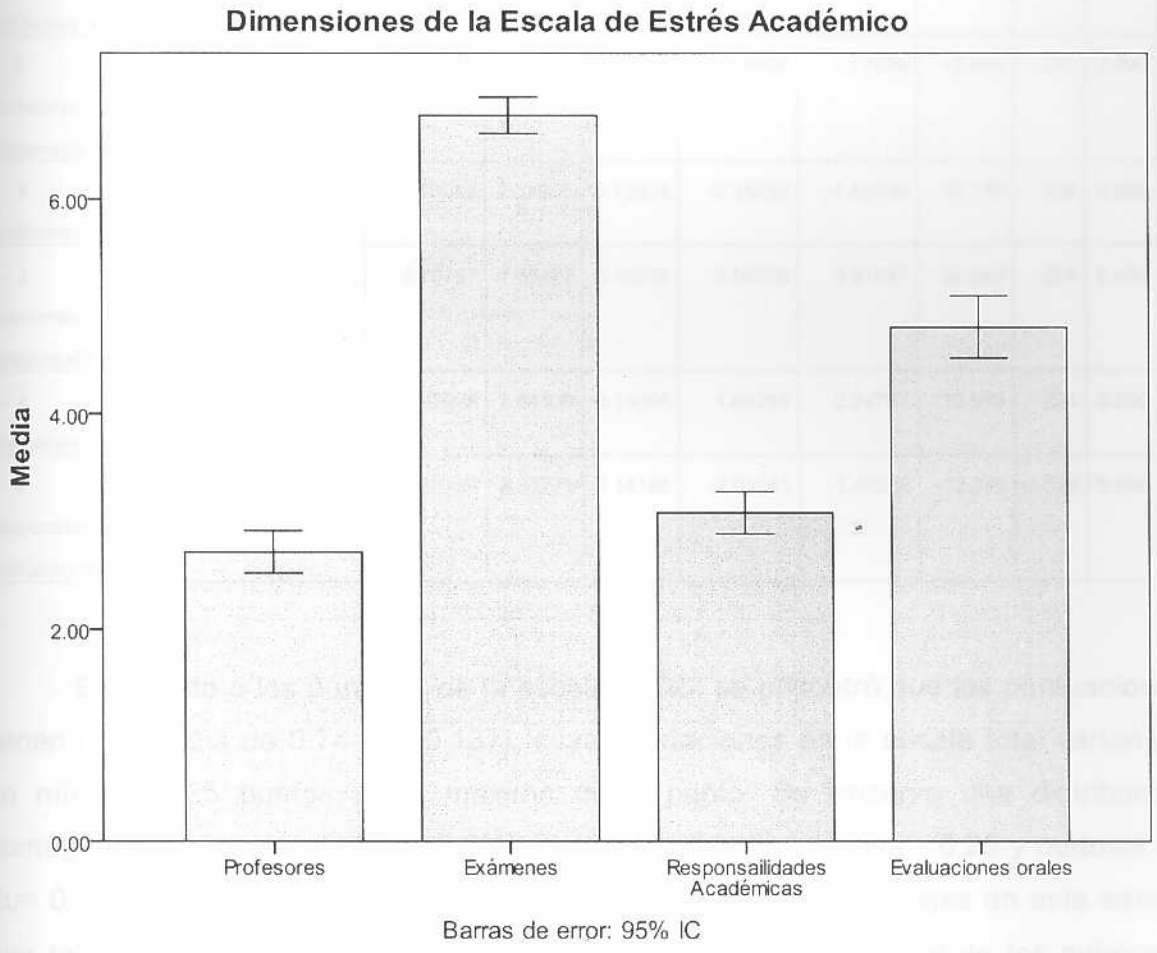


Figura 7. Diferencias de los puntajes de las dimensiones de Estrés Académico.

Tabla 10. *Estadísticos de la comparación de medias del Cuestionario de Estrés Académico.*

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.
	x	S	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
1 - 2 Profesores – Exámenes	-4.07077	1.92915	0.10701	-4.28129	-3.86025	-38.041	324	0.000
1 - 3 Profesores – Responsabilidades Académicas	-.36280	1.67918	0.09314	-.54604	-.17956	-3.895	324	0.000
1 – 4 Profesores – Evaluaciones Orales	-2.10049	2.34983	0.13034	-2.35692	-1.84406	-16.115	324	0.000
2 – 3 Exámenes – Responsabilidades Académicas	3.70797	1.85477	0.10288	3.50556	3.91037	36.040	324	0.000
2 – 4 Exámenes – Evaluaciones Orales	1.97028	2.54100	0.14095	1.69299	2.24757	13.979	324	0.000
3 - 4 Responsabilidades Académicas - Evaluaciones Orales	-1.73769	2.55771	0.14188	-2.01681	-1.45858	-12.248	324	0.000

En cuanto a los puntajes de la escala WOC, se encontró que las puntuaciones tienen una media de 0.74 (S= 0.137), cuyas variaciones en la escala total varían de un mínimo 0.25 puntos a un máximo de 1 punto. Se observa una distribución homogénea de los datos (CV=18.5%), con una asimetría de As= - 0.26 y curtosis de Ku= 0.06, lo que representan una distribución normal de los puntajes en esta escala (ver tabla 11). En este sentido, se observa una tendencia general de los sujetos a tener puntuaciones altas en la escala lo cual indica que los mismos manifiestan poseer un alto repertorio de las estrategias de afrontamiento que ésta escala mide (ver figura 8).

Tabla 11. *Estadísticos descriptivos de la Escala WOC*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Escala de Estrategias de Afrontamiento	0.75	0.25	1.00	0.7417	0.13738	18.5%	-0.264	0.060

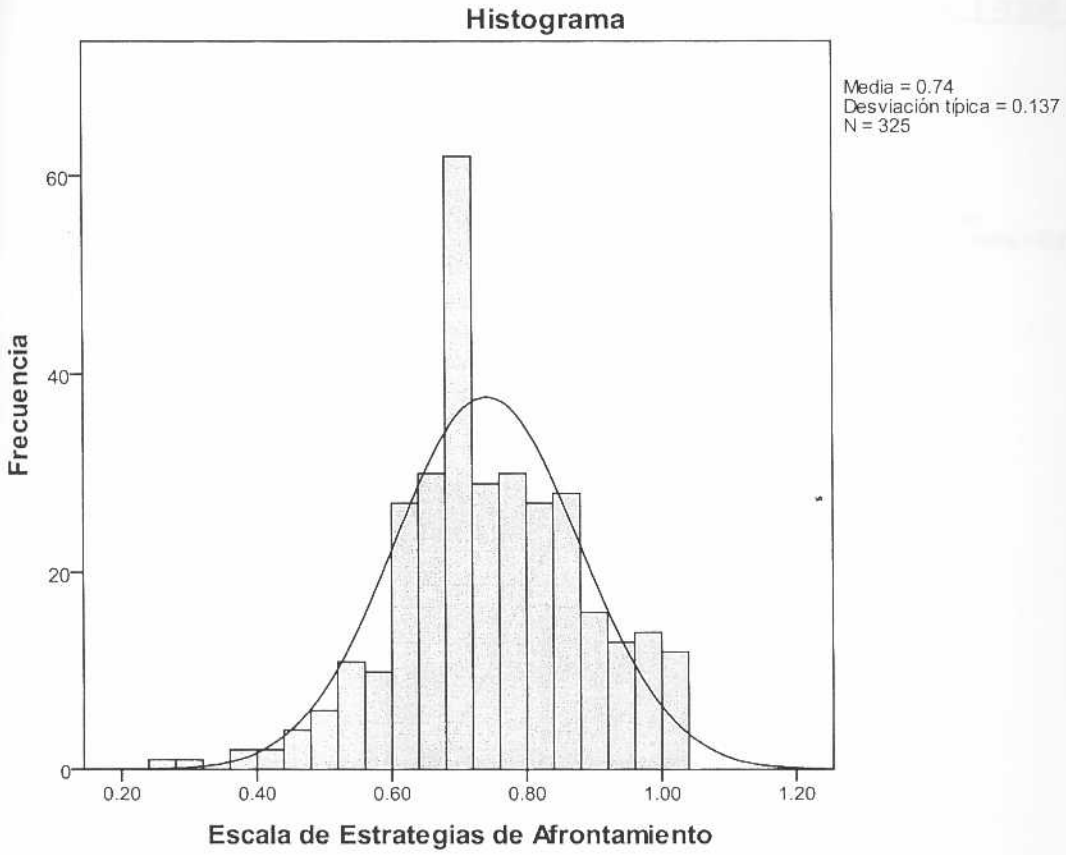


Figura 8. Distribución de puntajes de la Escala WOC

Sobre las dimensiones del WOC, Solución Fantástica presenta una media de 0.8 (S= 0.25), cuyos rangos oscilaron entre 0 y 1 punto. En esta dimensión se observa una distribución homogénea (CV= 31.3%), con una asimetría marcadamente negativa (As= - 1.23), lo que indica que los puntajes de esta dimensión tienden a ser altos, y una concentración de los datos de forma leptocúrtica (Ku= 0.76) (ver tabla

12). Se puede observar que en esta escala los sujetos tienden a colocarse en las puntuaciones elevadas, lo que indica que los mismos suelen utilizar estrategias con la finalidad de distanciarse de la situación a través del pensamiento, utilizando las soluciones mágicas y fantásticas (ver figura 9).

Tabla 12. *Estadísticos descriptivos de Solución Fantástica.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Solución Fantástica	1.00	0.00	1.00	0.8038	0.25494	31.3%	-1.233	0.764

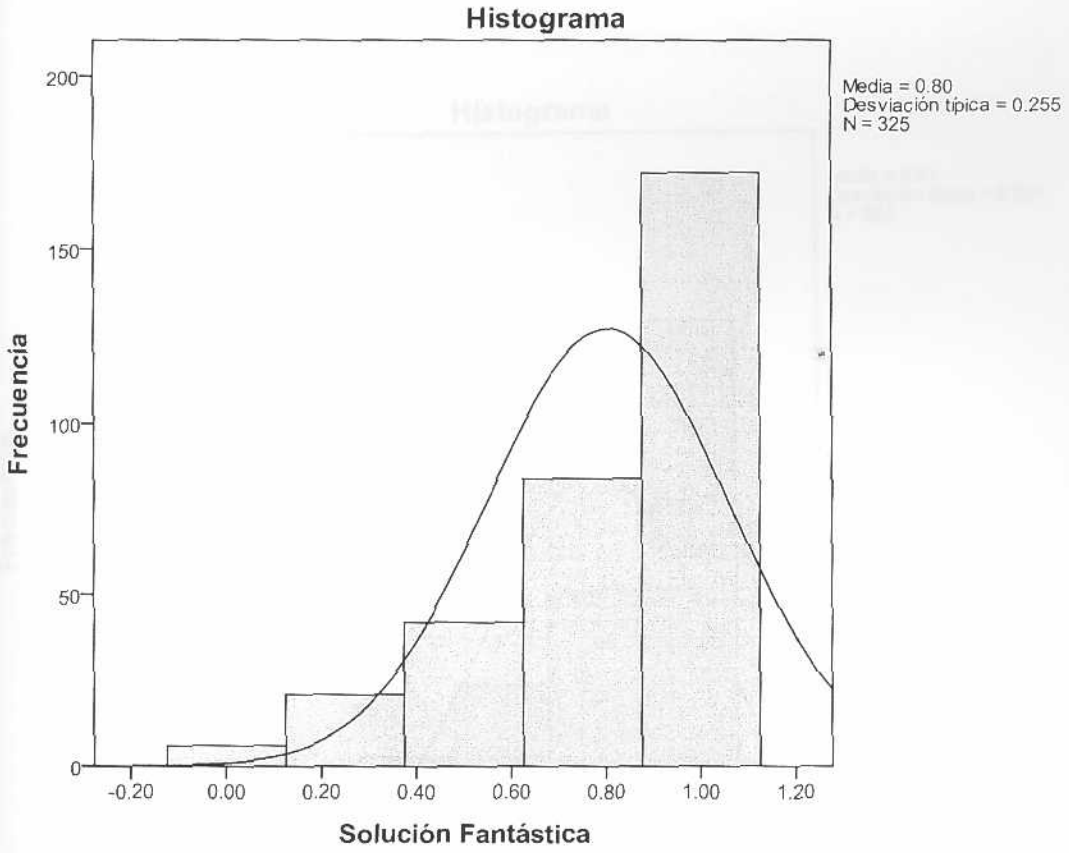


Figura 9. Distribución de puntajes de Solución Fantástica

La dimensión Búsqueda de Apoyo e Información presenta una media de 0.81 (S= 0.23), en la cuál sus puntajes varian en un rango de 0 a 1 punto. Esta distribución presenta datos homogéneos (CV= 28.4%), con una asimetría negativa de As= - 1.03 y

forma mesocúrtica (Ku= 0.18), lo que indica que los datos suelen ubicarse en las puntuaciones altas (ver tabla 13). Similarmente a la primera dimensión, Búsqueda de Apoyo e Información presenta puntuaciones altas que representan que los estudiantes buscan apoyo en otras personas para obtener un soporte emocional y poder tener un mayor conocimiento de la situación (ver figura 10).

Tabla 13. *Estadísticos descriptivos de Búsqueda de Apoyo e Información.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Búsqueda de Apoyo e Información	1.00	0.00	1.00	0.8068	0.23111	28.4%	-1.032	0.181

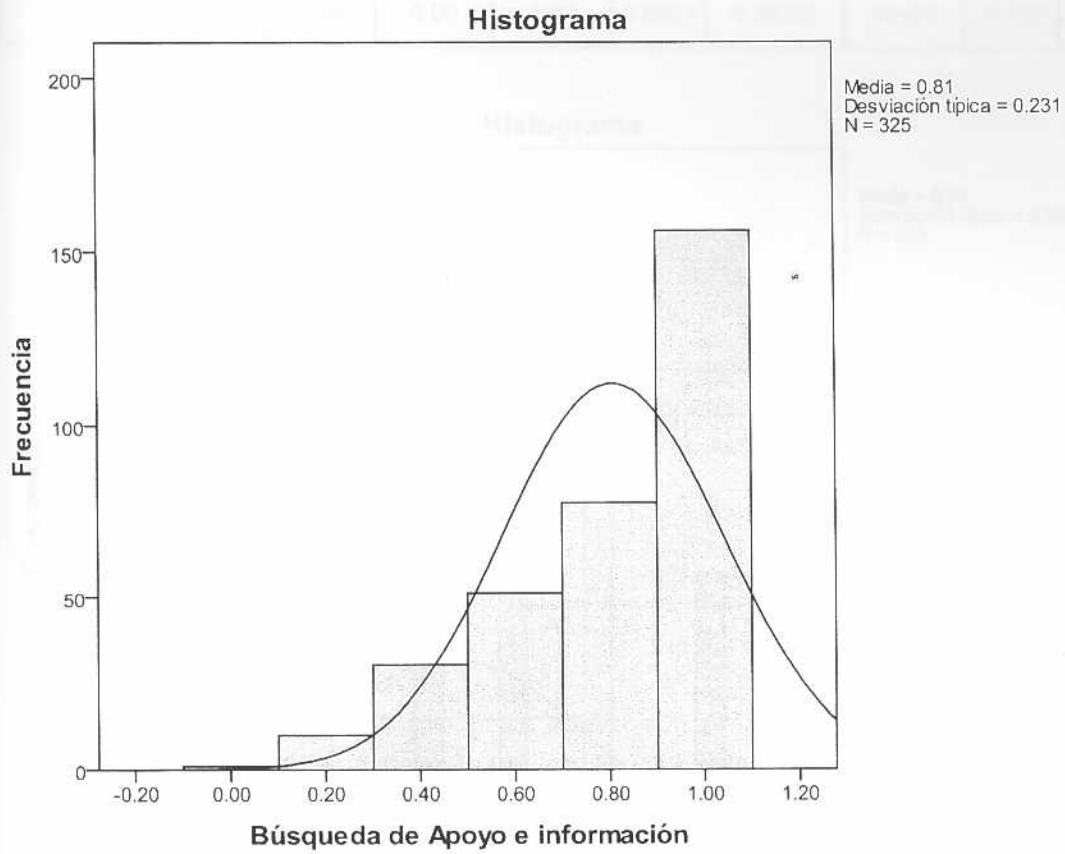


Figura 10. Distribución de puntajes de Búsqueda de Apoyo e Información.

Por su parte, Evasión y Conformismo presenta una media de 0.57 (S= 0.26), cuyo rango 0 y 1 punto. En esta dimensión se observa una distribución moderadamente heterogénea (CV= 45.6%), con una asimetría de As = - 0.11 y forma levemente platicúrtica (Ku= - 0.72) (ver tabla 14). Estos resultados indican que los estudiantes utilizan moderadamente estrategias de afrontamiento en las que realizan intentos cognitivos para escapar de la situación estresante y se conformar pasivamente dicha situación, con la finalidad de minimizar el significado negativo de la problemática (ver figura 11).

Tabla 14. *Estadísticos descriptivos de Evasión y Conformismo.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Evasión y Conformismo	1.00	0.00	1.00	0.5651	0.26221	45.6%	-0.107	-0.723

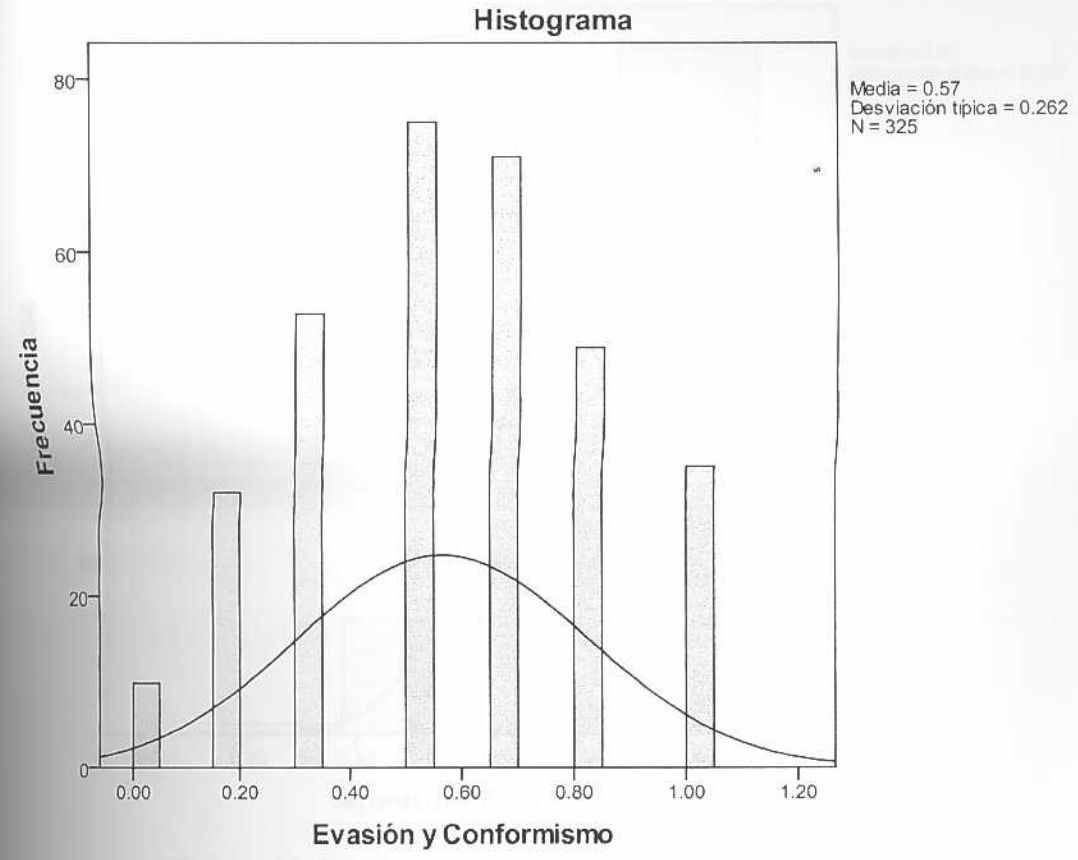


Figura 11. Distribución de puntajes de Evasión y Conformismo.

La dimensión Afrontamiento Activo presenta una media de 0.87 (S= 0.18). El rango en que los datos se varían de 0.25 a 1 punto. Esta distribución presenta una asimetría marcadamente negativa (As= - 1.21), lo que indica que los datos tienen una tendencia a agruparse en los valores altos. Así mismo, la distribución se presenta como homogénea (CV= 21%) y con una leve forma leptocúrtica (Ku= 0.594) (ver tabla 15). Estos resultados indican que los estudiantes utilizan en gran medida estrategias donde toman un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos (ver figura 12).

Tabla 15. *Estadísticos descriptivos de Afrontamiento Activo.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Afrontamiento Activo	0.75	0.25	1.00	0.8738	0.17854	21%	-1.211	0.594

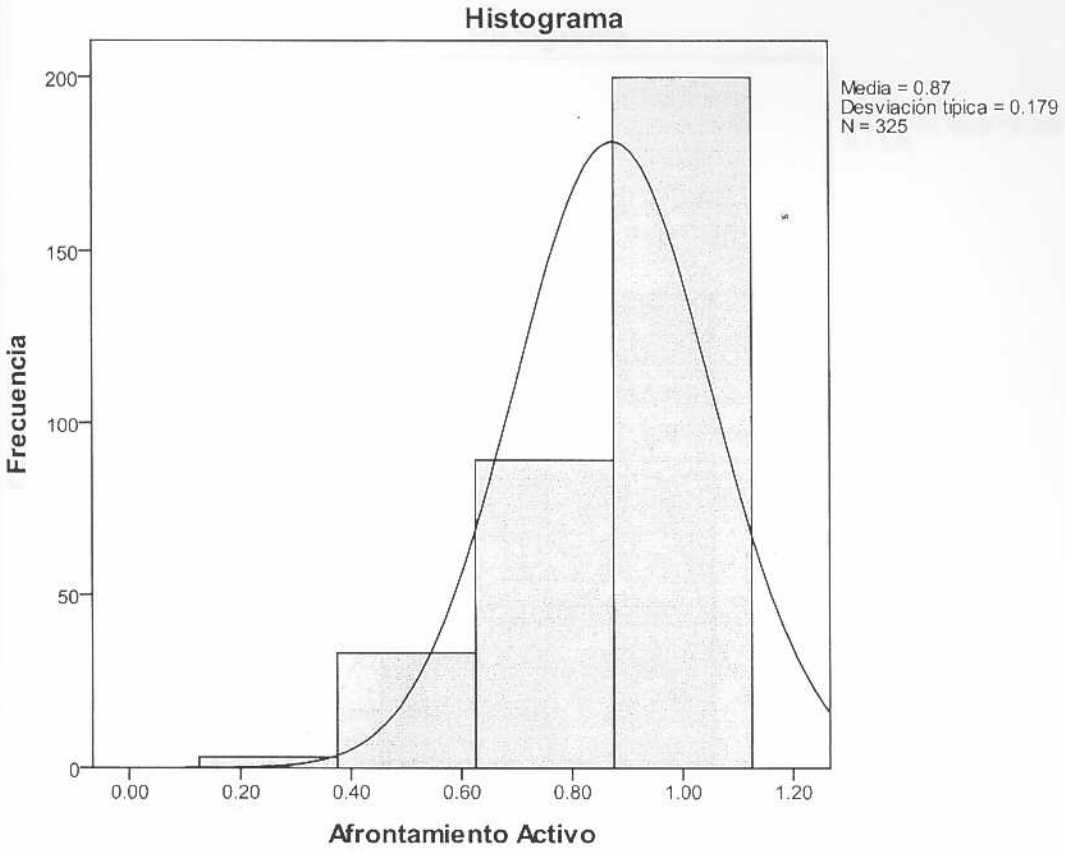


Figura 12. Distribución de puntajes de Afrontamiento Activo.

La quinta dimensión, Hacerse Responsable tiene una media de 0.73 (S= 0.32). El rango en que se encuentran los puntajes de esta dimensión varían de 0 a 1 punto. Los datos se distribuyen de manera moderadamente heterogénea (CV= 43.8%) con una asimetría negativa (As= - 0.82) y de forma platicúrtica (Ku= - 0.39) (ver tabla 16). Estos datos que se desvían hacia los puntajes altos, revelan que en gran medida los sujetos reconocen el rol que tienen en el problema y buscan activamente tener el control de la problemática (ver figura 13).

Tabla 16. *Estadísticos descriptivos de Hacerse Responsable.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Hacerse Responsable	1.00	0.00	1.00	0.7338	0.32264	43.8%	-0.815	-0.392

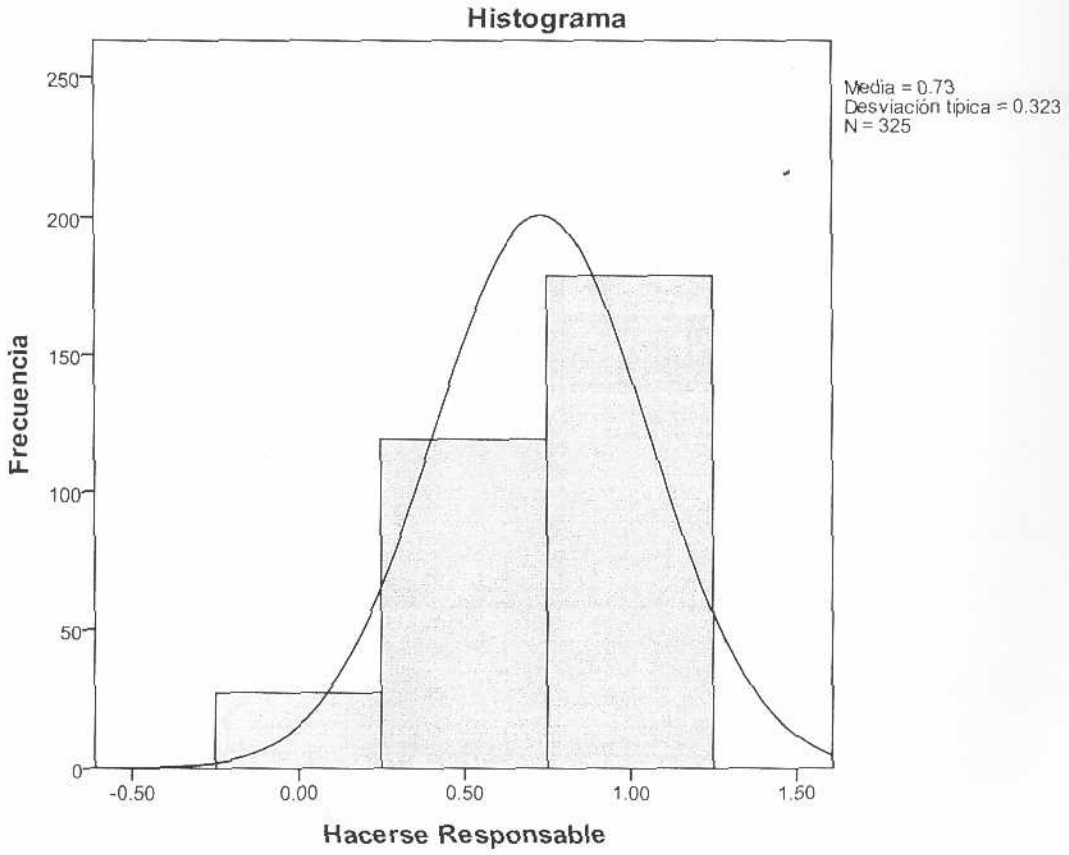


Figura 13. Distribución de puntajes de Hacerse Responsable.

Reevaluación Cognitiva presenta una media 0.61 (S= 0.36), cuyo rango se encuentra entre 0 y 1 punto. Los datos de esta dimensión se presentan de manera heterogénea (CV= 59%), con una asimetría negativa de As= - 0.35 y de forma platicúrtica (Ku= - 1.05) (ver tabla 17). Estos resultados indican que en su mayoría, los sujetos tienen un moderado nivel de esta estrategia de afrontamiento en la que el individuo replantea la situación de manera que no la perciba tan amenazante con la finalidad de resolver la situación que lo estresa (ver figura 14).

Tabla 17. *Estadísticos descriptivos de Reevaluación Cognitiva.*

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV	As	Ku
Reevaluación Cognitiva	1.00	0.00	1.00	0.6077	0.363	0.132	-0.354	-1.047

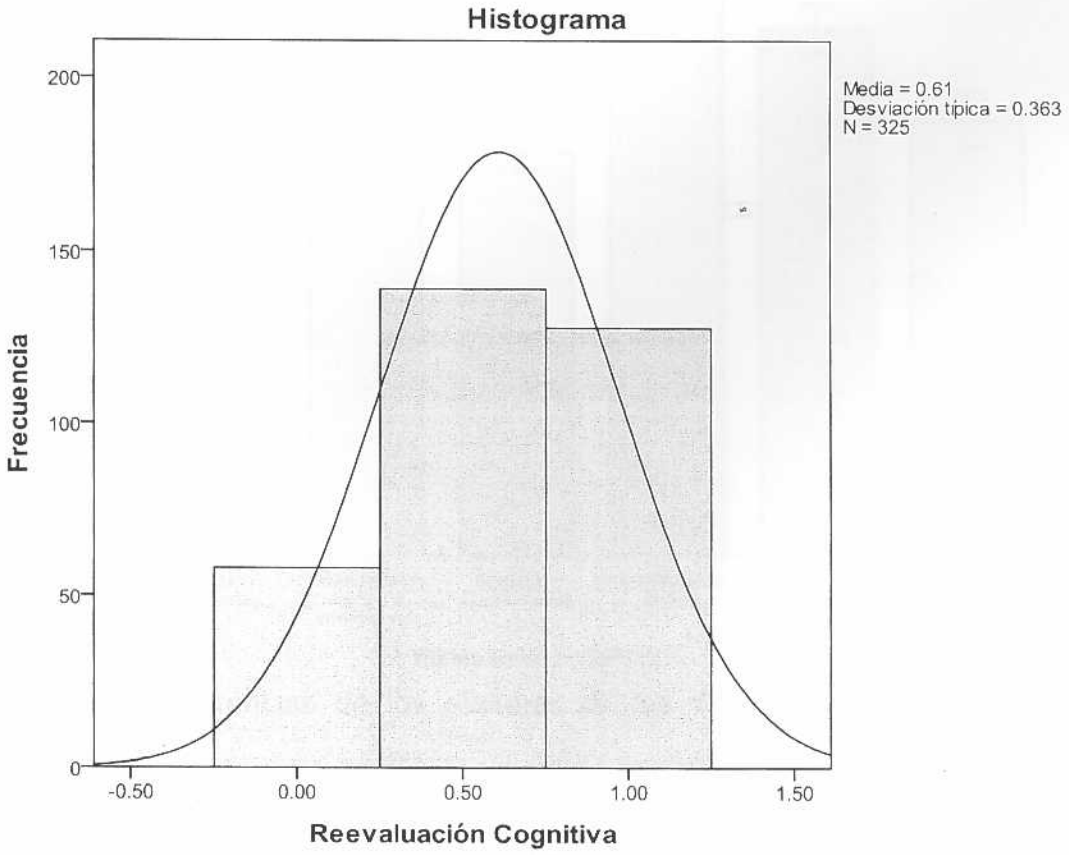


Figura 14. Distribución de puntajes de Reevaluación Cognitiva.

En resumen, se observa que los sujetos encuestados manifiestan niveles altos de todas las estrategias de afrontamiento, encontrándose las medias de las dimensiones que la conforman por encima del valor 0.5, considerando que los rangos límites oscilan entre 0 y 1 punto. Específicamente, de mayores a menores puntuaciones se encontraron que las dimensiones se ordenan de la siguiente manera: Afrontamiento Activo (Media=0.87), Solución Fantástica (Media = 0.80), Búsqueda de Información (Media = 0.81), Hacerse Responsable (Media = 0.73), Reevaluación Cognitiva (Media =0.61) y por último Evasión y Conformismo (Media = 0.57) (ver figura 15).

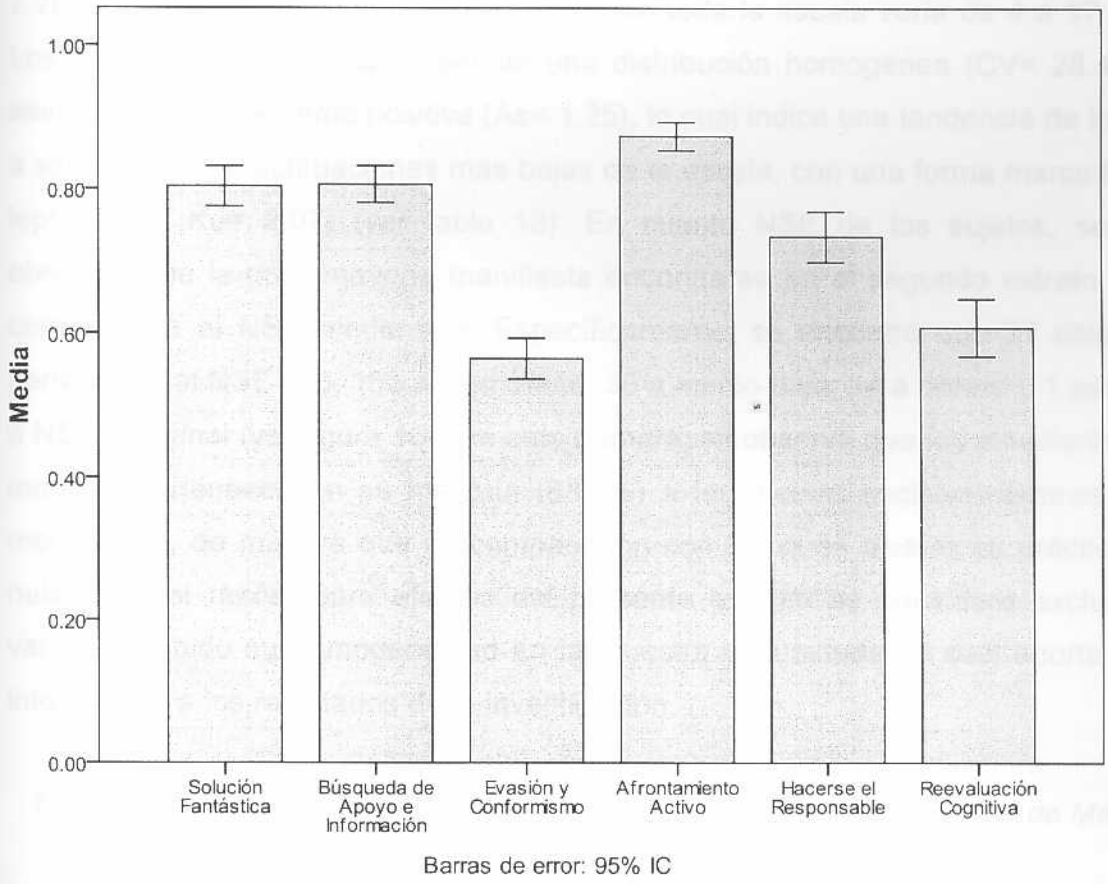


Figura 15. Diferencias de los puntajes de las dimensiones de las Estrategias de Afrontamiento.

Para mayor información, se realizó un análisis de comparación de medias en el cuál se encontró que al comparar "Solución Fantástica con Búsqueda de Apoyo" y

"Evasión y Conformismo con Reevaluación Cognitiva" no se encontraron diferencias significativas en sus medias. En este sentido, se puede observar que en su mayor proporción, los estudiantes muestran utilizar en mayor medida las estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Búsqueda de Apoyo e Información, Afrontamiento Activo y Hacerse Responsable) que las estretagias centradas en la emoción (Solución Fantástica, Evasión y Conformismo y Reevaluación Cognitiva (ver anexo I).

La escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959) presenta una media de 7.76 (S= 2.19), cuyo rango de puntuación en toda la escala varía de 4 a 17 puntos. Los datos de esta escala presentan una distribución homogénea (CV= 28.4%) con asimetría marcadamente positiva (As= 1.25), lo cual indica una tendencia de los datos a situarse en las puntuaciones más bajas de la escala, con una forma marcadamente leptocúrtica Ku= 2.07) (ver tabla 18). En cuanto NSE de los sujetos, se puede observar que la gran mayoría manifiesta encontrarse en el segundo estrato, el cuál corresponde al NSE medio alto. Específicamente, se encontró que 87 estudiantes pertenecen al NSE alto, 183 a medio-alto, 30 a medio-bajo, 14 a obrero y 1 estudiante a NSE marginal (ver figura 16). De esta manera, se observa que los estudiantes de la muestra pertenecen en su mayoría (83.2%) a los niveles socioeconómicos altos y medio-altos, de manera que su comparación con los otros niveles es prácticamente nula. Por tal razón, para efectos del presente estudio se considero excluir dicha variable, debido su homogeneidad en la muestra encuestada, lo cuál aporta escasa información a los resultados de la investigación.

Tabla 18. *Estadísticos descriptivos de la Escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959).*

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ	CV	Asimetría	Curtosis
Graffar	4.00	17.00	7.7631	2.19902	28.3%	1.250	2.074

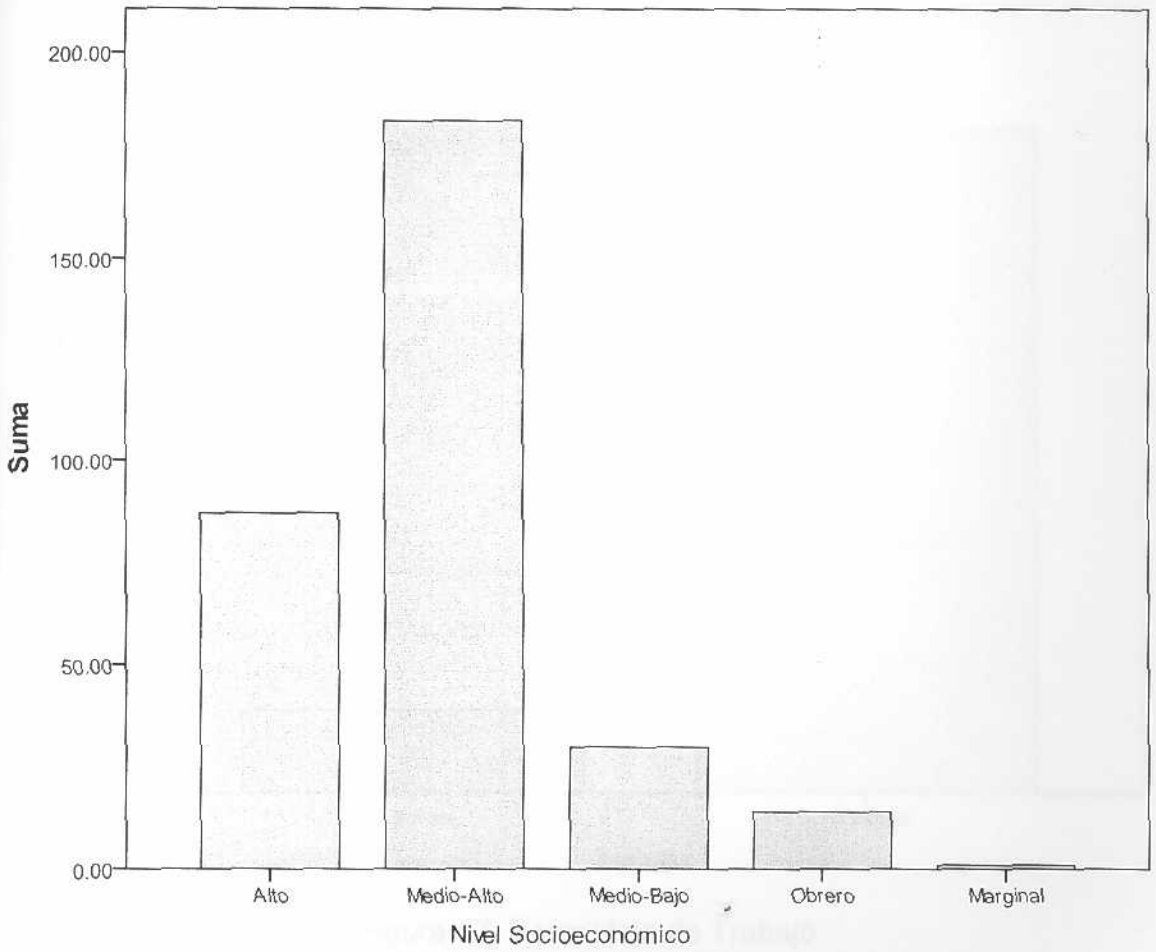


Figura 16. Distribución de puntajes de la escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959).

Con respecto a la Condición Laboral, se encontró una baja frecuencia de las personas que trabajaban (n= 36) con respecto a las personas que no trabajaban (n = 289), lo cual representa un 11.1% con respecto a un 88.9% respectivamente (ver figura 17). Similarmente como la variable NSE, se optó por excluir la Condición Laboral de la presente investigación debido a la escasa variabilidad que se encuentra entre las personas que trabajan y las que no, lo que trae como consecuencia que dicha variable no aporte información relevante.

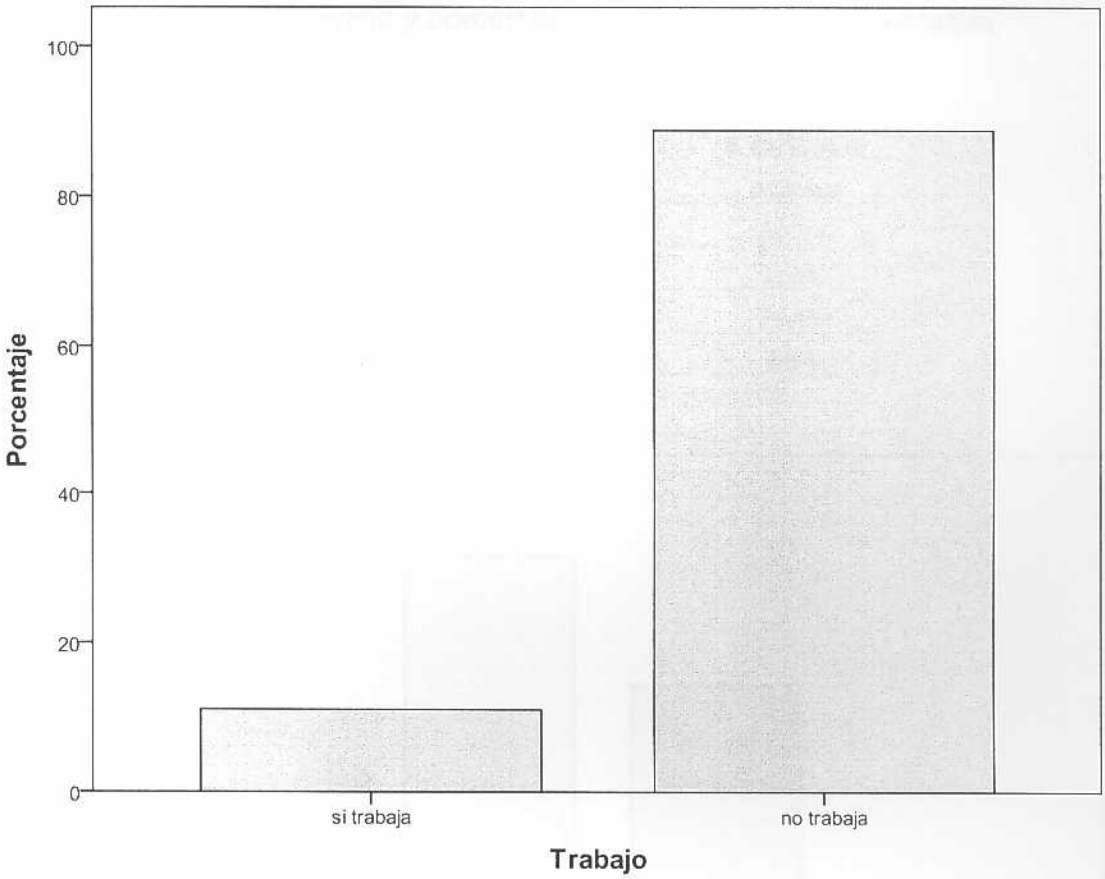


Figura 17. Porcentaje de Trabajo

Con respecto a la Distribución de las Horas Académicas se encontró que 72 de los estudiantes están cursando la carrera de Psicología, 128 Comunicación Social, 104 Ingeniería y por último 21 estudiantes de educación (ver figura 18). Esta cantidad representa un 54% de carreras con horario diurno (Psicología con 22.2% e Ingeniería con 32%) en comparación a un 46% de carreras con horario medio tiempo (Comunicación Social con 39.4% y Educación con un 6.5%) (ver tabla 19 y figura 19). Es decir, de los 325 estudiantes que conforman la muestra 176 tienen un horario Diurno y 149 un horario medio.

Tabla 19. *Frecuencia y porcentajes de las carreras encuestadas.*

Carrera		
	N	% del N de la columna
Psicología	72	22.2%
Ingeniería	104	32.0%
Comunicación social	128	39.4%
Educación	21	6.5%

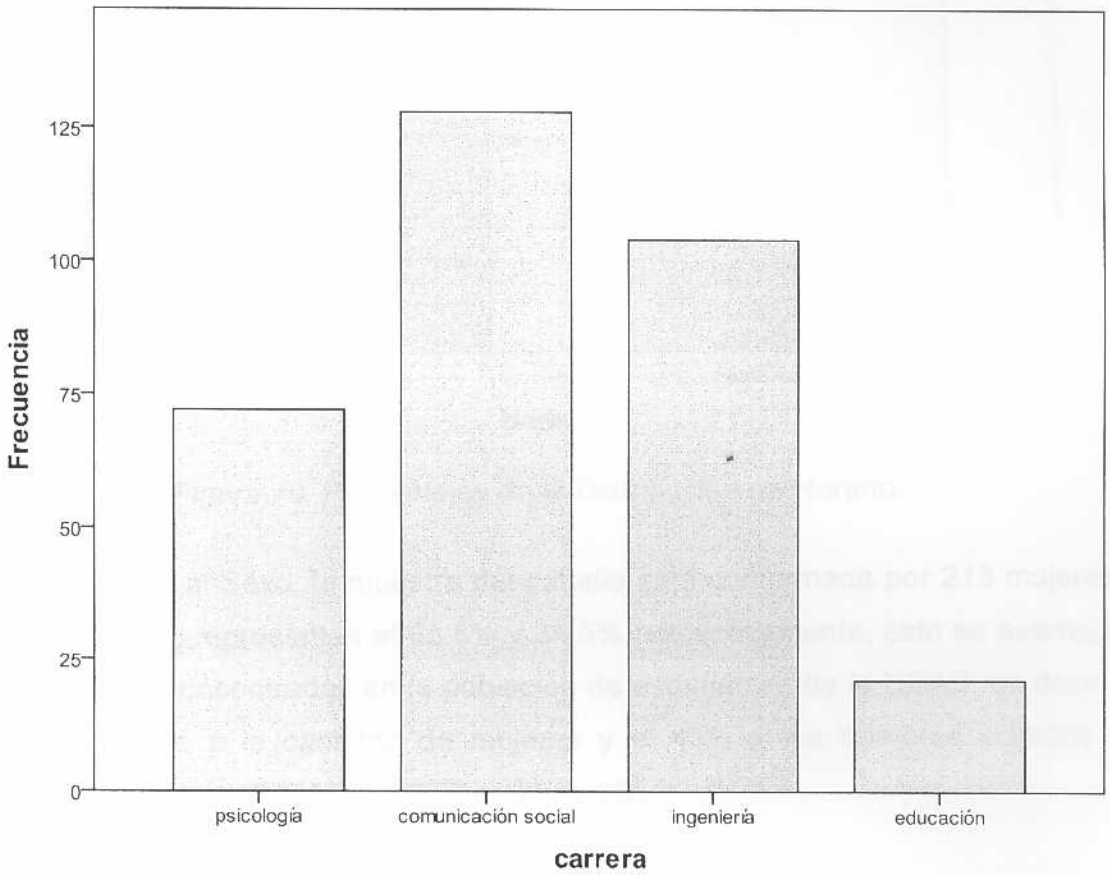


Figura 18. Frecuencias según la carrera.

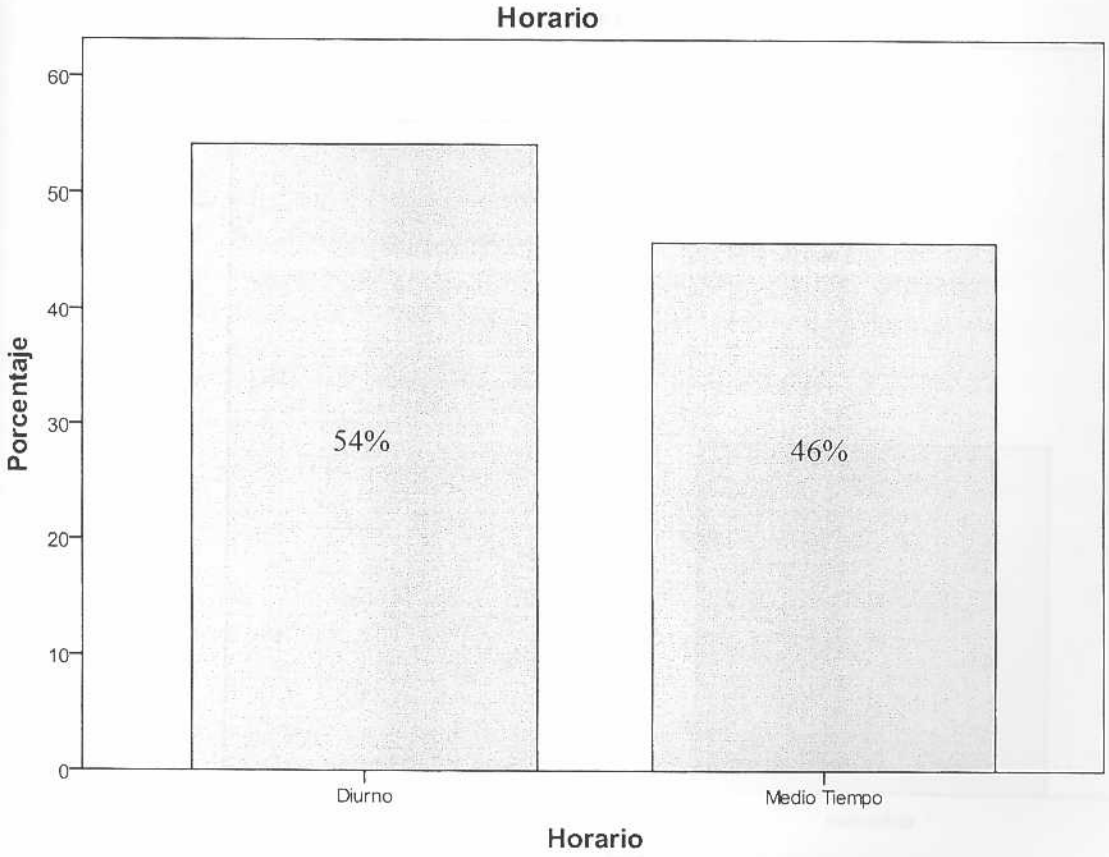


Figura 19. Porcentajes de la Distribución de Horario.

En cuanto al Sexo, la muestra del estudio está conformada por 213 mujeres y 112 hombres que representan el 65.5% y 34.5% respectivamente, esto se asemeja a las proporciones encontradas en la población de estudiantes de la UCAB, es decir, el 57% corresponde a la cantidad de mujeres y el 43% a los hombres inscritos en carreras de pregrado (UCAB,2006) (ver figura 20).

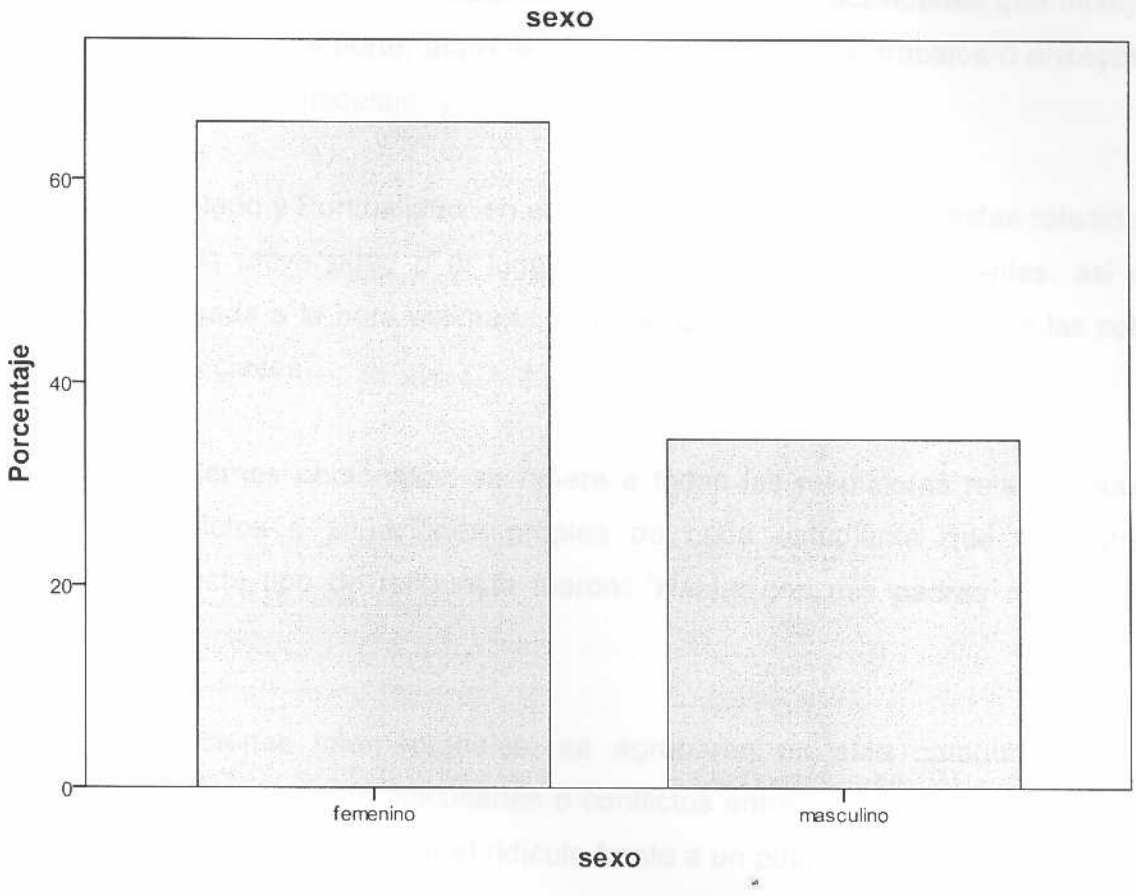


Figura 19. Porcentajes del Sexo.

Adicionalmente, mediante el análisis de los ítems 19 del Cuestionario de Estrés Académico y la pregunta abierta incluida en el apartado de los datos demográficos "otras responsabilidades a parte de las académicas", se pudo obtener información cualitativa acerca de otras actividades que los estudiantes llevaban a cabo y que le producían Estrés Académico.

De los 325 estudiantes que contestaron los instrumentos, 118 respondieron el ítem opcional n° 19 del Cuestionario de Estrés Académico, lo cual equivale al 36.3% de la muestra. Todas las respuestas pudieron ser agrupadas en siete categorías:

a) Actividades extracurriculares: hace referencia a actividades que incluyen la realización de algún deporte, actividades recreativas, cursos, trabajos o ensayos, por ejemplo "Ensayo de modelaje" y "Curso de locución".

b) Traslado y Puntualidad: en el que se agruparon las respuestas relacionadas con la ida a la universidad o al lugar de residencia de los estudiantes, así como también la llegada a la hora estimada, por ejemplo "Ir y venir en metro o las colas" y "Llegar tarde a clases".

c) Problemas personales: se refiere a todas las respuestas relacionadas con aquellos conflictos o situaciones propias de cada estudiante que los estresan, ejemplos de este tipo de respuesta fueron: "Hablar con mis padres" y "Problemas familiares".

d) Relaciones interpersonales: se agruparon en esta categoría todas las respuestas que implicaban dificultades o conflictos entre los estudiantes y sus pares, por ejemplo: "Mi novio" y "Hacer el ridículo frente a un público".

e) Preocupaciones académicas: agrupa todas las respuestas que se refieren a las actividades que están relacionadas con las exigencias y preocupaciones académicas, por ejemplo "Las clases duran mucho y no están distribuidas en la semana" y "Hacer resúmenes".

f) Inconformidades con los profesores: incluye todas las respuestas que se relacionan con quejas hacia los profesores, por ejemplo "Poco desempeño de los profesores" y "Molestia ante los profesores".

g) Otras: representa a todas aquellas respuestas que fueron dadas una sola vez y que no coinciden con las categorías anteriores, por ejemplo "Que se vaya la luz" y "Comer rápido".

En este sentido, se encontró que la intensidad del Estrés Académico que estas categorías producían en los estudiantes fueron: "traslado y puntualidad" (Media= 7.64), "Preocupaciones académicas" (Media= 7.52), "otras" (Media= 7.5), "inconformidad con los profesores (Media= 7), "Problemas personales" (Media= 7.33), "relaciones interpersonales" (Media= 6.75) y por último "Actividades extracurriculares" (Media= 4.21) (ver tabla 20).

A su vez, se observó que los "problemas personales" fueron los más frecuentes en los estudiantes, los menos frecuente fueron "las relaciones interpersonales". Por lo tanto, estos resultados muestran que los estudiantes tienen ciertas preocupaciones que le generan estrés y que están relacionadas con su vida en la universidad; puntualmente, el traslado hacia la universidad y hacia sus casas puede resultar estresante, debido a que se hace largo y complicado el trayecto, por el tráfico o los deficientes servicios de transporte. A su vez los estudiantes reportan que tienen que lidiar con una alta frecuencia de problemas personales. Así mismo, se observa que las situaciones de estrés que son más frecuentes, necesariamente no son las más intensas.

Tabla 20. *Medias de la intensidad y frecuencia de las categorías extraídas de las respuestas al ítem 19 del cuestionario de estrés académico.*

Categorías	Media de la intensidad	Media de la ocurrencia en las últimas 4 semanas
Actividades extracurriculares	4.21	6.53
Traslado y puntualidad	7.64	9.79
Problemas personales	7.33	27.44
Relaciones interpersonales	6.75	2.15
Preocupaciones académicas	7.52	5.69
Inconformidades con los profesores	7	2.4
Otras	7.5	5.16

En cuanto a las respuestas al ítem demográfico "otras responsabilidades a parte de las académicas encontradas", se encontró que 45 estudiantes la respondieron, lo cual equivale al 14% de la muestra y sus respuestas se agruparon en 6 categorías:

a) Actividades extracurriculares: que implican acciones de recreación, ocio o diversión para el individuo.

b) Pagar cuentas: en donde los estudiantes tienen el compromiso de cancelar pagos frecuentes.

c) Otra carrera, cursos o taller: incluye la dedicación e inversión de tiempo en el estudio de otra carrera, taller o curso.

d) Responsabilidades con otros familiares: se refiere a aquellas respuestas en que los estudiantes se encuentran a cargo o son responsables de alguna manera de un familiar.

e) Trabajo: agrupa a las respuestas relacionadas con exigencias y cumplimientos laborales.

f) Otras: Hace referencia a respuestas que fueron dadas una sola vez y que no coinciden con las categorías anteriores.

Tabla 21. *Porcentaje de estudiantes que respondieron a las diversas categorías del ítem de "otras responsabilidades a parte de las académicas"*

Categorías	Porcentaje
Actividades extracurriculares	18%
Pagar cuentas	27%
Otra carrera	20%
Responsabilidades con otros familiares	16%
Trabajo	11%
Otras	8%

La categoría en la que se encontró mayor frecuencia de respuestas fue "pagar cuentas", la cuál representa el 27% de quienes contestaron al ítem, es decir, la mayor responsabilidad hizo referencia al pago de algún servicio o deuda. Por su parte la menor frecuencia de respuestas dadas fue a la categoría "otras" la cual equivale al 8% de todas las respuestas y se refiere a la realización de actividades como por ejemplo la limpieza del hogar (ver tabla 21).

Análisis Ruta

Antes de proceder a realizar los análisis de los coeficientes de regresión para el análisis de ruta se procedió a verificar los supuestos del modelo de regresión: normalidad, homocedasticidad, correlación serial o autocorrelación de los residuos y multicolinealidad.

Por medio del análisis descriptivo planteado con anterioridad se observa que las variables se distribuyen normalmente con algunas excepciones que se desvían en menor o mayor mediad de la curva normal, estas variables son: el NSE, Estrés ante los Exámenes, Solución Fantástica, Búsqueda de Apoyo e Información y Afrontamiento Activo.

En cuanto al supuesto de no multicolinealidad, se encontró que ninguna de las variables predictoras del estudio están correlacionadas. En este sentido, se observó que los coeficientes de correlación producto momento de Pearson fueron bajos e inferiores al criterio de r= 0.7, en este sentido, se encontró que la mayor correlación la muestra Solución Fantástica con Evasión y Conformismo (r = 0.29), es decir, ninguno de los valores llegaron al valor de 0.70, lo cuál indica que las variables exógenas son independientes entre sí, es decir, no son multicolineales (Ver anexo G). Cabe recalcar que se espera que estas dos dimensiones presenten cierto tipo de relación, debido a que pertenecen a una misma escala. Así mismo, se observó que para los modelos de regresión planteados, los errores no están correlacionados entre sí (Coeficientes Durbin-Watson cercanos a 2, las medias de los errores son iguales a 0 y el rango aproximadamente está entre – 3 y +3) (Ver anexo H).

A continuación, se realizó el análisis de los coeficientes de regresión lineal múltiple y coeficientes beta para cada un de las variables endógenas con el fin de verificar las hipótesis planteadas. Para tener mayor información acerca del Estrés Académico, igualmente se realizaron los análisis con las dimensiones de dicha variables utilizando como variables predictoras las dimensiones de la Escala de Estrategias de Afrontamiento, el Sexo y la Distribución del Horario Académico. Se utilizó un criterio usual de significación estadística del 0.05.

El Estrés Académico presenta una baja correlación múltiple en combinación lineal con las dimensiones de la escala WOC, Solución Fantástica, Búsqueda de Apoyo e Información, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, Sexo y Distribución del Horario Académico (R= 0.29), logrando explicar el 6% de la varianza total de manera significativa (F= 3.69; $R^2_{corregido}$ = 0.062; gl= 8/316; p = 0.000) (ver anexo H).

Al analizar el efecto de las variables predictoras, se encontró cuatro variables que mejor predicen al Estrés Académico. En primer lugar, se observó que el Sexo

presenta una asociación baja y negativa con el Estrés Académico (ß= - 0.21, p= 0.000), luego la Distribución del Horario Académico con una asociación muy baja y negativa (ß= - 0.14; p= 0.013), seguido de Solución Fantástica (ß= 0.14; p= 0.02) y Afrontamiento Activo (ß= - 0.12; p= 0.038). Estos resultados, indican que las mujeres, los estudiantes que tienen un horario diurno, los que emplean como estrategia de afrontamiento la Solución Fantástica. Por su parte, los estudiantes que suelen emplear la estrategia de Afrontamiento Activo, poseen menos Estrés Académico (ver tabla 22).

Tabla 22. *Coeficientes de regresión para Estrés Académico.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	4.821	0.491		9.810	0.000
Solución Fantástica	0.728	0.310	0.135	2.344	*0.020
Búsqueda de Apoyo e Información	0.149	0.337	0.025	0.442	0.659
Evasión y Conformismo	-0.001	0.306	0.000	-0.003	0.997
Afrontamiento Activo	-0.898	0.431	-0.116	-2.082	*0.038
Hacerse Responsable	-0.147	0.246	-0.034	-0.597	0.551
Reevaluación Cognitiva	0.238	0.209	0.063	1.136	0.257
Distribución del Horario Académico	-0.378	0.152	-0.137	-2.486	*0.013
Sexo	-0.620	0.162	-0.214	-3.830	*0.000

* Significativos al 0.05.

Para la dimensión Solución Fantástica de la estrategias de afrontamiento en combinación lineal con las variables Sexo y Distribución del Horario Académico

(R= 0.13), logrando explicar el 1% de la varianza total ($R^2_{corregido}$ = 0.011), siendo esta relación no significativa (F= 2.75; gl= 2/322; p= 0.066) (ver anexo H).

En este sentido, el Sexo fue la única variable que tuvo una relación significativa, baja y negativa (ß= - 0.12; p= 0.027), lo que indica que las mujeres son las que utilizan esta estrategia de afrontamiento en mayor medida en comparación con los hombres (Ver tabla 23).

Tabla 23. *Coeficientes de regresión para Solución Fantástica.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	0.822	0.023		35.878	0.000
Distribución del Horario Académico	0.010	0.029	0.020	0.362	0.718
Sexo	-0.067	0.030	-0.124	-2.218	*0.027

* Significativos al 0.05.

La dimensión Búsqueda de Apoyo e Información muestra una asociación baja y significativa (R= 0.14) en relación a las variables Sexo, y Distribución del Horario Académico (F= 2.978; gl = 2/322; p= 0.05), logrando explicar el 1% de la varianza total ($R^2_{corregido}$ = 0.012) (Ver anexo H).

En concreto, el Sexo fue la única variable que se asocia de manera significativa con una baja correlación (ß= - 0.14; p = 0.02), lo que indica a su vez que las mujeres son la que presentan esta estrategia de afrontamiento en mayor media que los hombres. Por otro lado, Distribución del Horario Académico tiene una relación baja y no significativa con Búsqueda de Apoyo e Información (ver tabla 24).

Tabla 24. *Coeficientes de regresión para Búsqueda de Apoyo e Información.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	0.834	0.021		40.161	0.000
Horario	-0.009	0.026	-0.019	-0.332	0.740
Sexo	-0.066	0.027	-0.137	-2.439	*0.015

* Significativos al 0.05.

En cuanto a Evasión y Conformismo, se obtuvo una asociación muy baja y no significativa (R= 0.057) en combinación lineal con las variables Sexo, y Distribución del Horario Académico (F= 0.518; gl= 2/322; p= 0.596), no logrando explicar algún porcentaje de la varianza total ($R^2_{corregido}$ = - 0.003) (Ver anexo H).

Los coeficientes beta de las variables asociadas a Evasión y Conformismo fueron todos bajos y no significativos: Sexo (ß= - 0.057; p= 0.314 y Distribución del Horario Académico (ß= -0.2; p= 0.75). En este sentido, se puede afirmar que no existe ninguna relación entre las variables predictoras y las variables predichas (ver tabla 25).

Tabla 25. *Coeficientes de regresión Evasión y Conformismo.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	0.580	0.024		24.456	0.000
Distribución del Horario Académico	-0.009	0.030	-0.018	-0.319	0.750
Sexo	-0.031	0.031	-0.057	-1.008	0.314

* Significativos al 0.05.

La dimensión Afrontamiento Activo obtuvo un coeficiente de correlación múltiple bajo (R= 0.12) en combinación lineal con el Sexo, y Distribución del Horario

Académico, logrando explicar el 1% de la varianza total de la dimensión de manera no significativa (F= 2.378; $R^2_{corregido}$= 0.008; gl= 2/322; p= 0.094) (Ver anexo H).

Al evaluar el efecto de los coeficientes Beta, se obtuvo que solo el Sexo se asocia con esta dimensión de manera significativa y con un coeficiente beta bajo (ß= - 0.115; p=0.042), lo que indica que las mujeres utilizan en mayor medida esta estrategias de afrontamiento. Distribución del Horario Académico no muestra relación con la estrategia de Afrontamiento Activo (ver tabla 26).

Tabla 26. *Coeficientes de regresión para Afrontamiento Activo.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	0.899	0.016		55.950	0.000
Distribución del Horario Académico	-0.022	0.020	-0.062	-1.097	0.274
Sexo	-0.043	0.021	-0.115	-2.046	*0.042

* Significativos al 0.05.

En cuanto a la dimensión Hacerse Responsable, se obtuvo una asociación baja (R= 0.151) y no significativa (F= 3.77; gl: 2/322; p= 0.024) en combinación lineal con las variables, Sexo y Distribución del Horario Académico. Esta relación logra explicar un 2% de la varianza total ($R^2_{corregido}$= 0.017) (ver anexo H).

Así mismo, se encontró que el Sexo es la única variable que tiene una relación con la dimensión de Hacerse Responsable (ß= - 0.15; p= 0.009), en cuanto a que las mujeres utilizan en mayor medida esta estrategia de afrontamiento en comparación con los hombres. Distribución del Horario Académico presentan coeficientes beta bajos y no significativos en relación a Hacerse Responsable (ver tabla 27).

Tabla 27. *Coeficientes de regresión para Hacerse Responsable.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	0.789	0.029		27.292	0.000
Distribución del Hoario Académico	-0.045	0.036	-0.070	-1.258	0.209
Sexo	-0.099	0.038	-0.147	-2.622	*0.009

* Significativos al 0.05.

En cuanto a la última dimensión de la escala WOC, Reevaluación Cognitiva, se obtuvo una asociación baja y negativa en combinación lineal con el Sexo y la Distribución del Horario Académico (R= 0.093). Esta relación no logra explicar algún porcentaje de la varianza total ($R^2_{corregido}$= 0.00) y no es significativa (F= 1.02; p= 0.398) (ver anexo H).

Concretamente, no se obtuvo ninguna relación significativa expresada por los coeficientes beta que predigan la relación de las variables Sexo y Distribución del Horario Académico con Reevaluación cognitiva (Ver tabla 28).

Tabla 28. *Coeficientes de regresión para Reevaluación Cognitiva.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	0.648	0.033		19.758	0.000
Distribución del Horario Académico	-0.067	0.041	-0.092	-1.633	0.104
Sexo	-0.027	0.043	-0.035	-0.620	0.536

* Significativos al 0.05.

Adicionalmente, en este modelo se observó la asociación indirecta del Sexo a través de las estrategias de afrontamiento Solución Fantástica y Afrontamiento Activo. Es decir, que el Estrés Académico que se produce cuando los estudiantes utilizan estrategias para el distanciamiento de la situación estresante por medio de soluciones mágicas y fantásticas se ve aumentado si se es mujer. Similarmente, los estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento donde se toma un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos tienen menos Estrés Académico, en especial cuando los estudiantes son mujeres.

A continuación, se presentan las relaciones que se observaron en relación a las dimensiones encontradas en el Cuestionario de Estrés Académico. En la primera dimensión de este cuestionario, Estrés ante los Profesores, se encontró una correlación múltiple baja en combinación lineal con las dimensiones de la escala WOC, Solución Fantástica, Búsqueda de Apoyo e Información, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, Sexo, y Distribución del Horario Académico (R= 0.22); explicando el 2% de la varianza total de forma significativa (F= 1.97; $R^2_{corregido}$= 0.023; gl= 8/316; p= 0.05) (Ver anexo H).

Al analizar el efecto de las variables sobre esta dimensión, a través de los coeficientes Beta se encontraron dos variables que predicen esta dimensión de manera significativa: en primer lugar, el Sexo con una correlación baja y significativa (ß= -0.176; p= 0.002); y luego, Afrontamiento Activo con una correlación negativa (ß= -0.116; p= 0.044). Estos resultados indican que los estudiantes tienen menos Estrés ante los Profesores son los que tienden a utilizar estrategias donde toman un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos. Por otro lado, las mujeres son las que poseen un mayor Estrés Académico en esta dimensión (ver tabla 29).

Adicionalmente se observa que para está dimensión, el Sexo ejerce una relación indirecta a través de Afrontamiento Activo. Es decir, que los estudiantes que

utilizan las estrategias relacionadas con la búsqueda de soluciones activas a la situación y asumiendo riesgos, presentan menos Estrés ante los Profesores, relación que aumenta si se es mujer.

Tabla 29. *Coeficientes de regresión para Estrés ante los Profesores.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
	3.401	0.650		5.236	0.000
Solución Fantástica	0.472	0.410	0.067	1.150	0.251
Búsqueda de Apoyo e Información	0.165	0.445	0.021	0.371	0.711
Evasión y Conformismo	0.124	0.405	0.018	0.305	0.760
Afrontamiento Activo	-1.156	0.570	-0.116	-2.027	*0.044
Hacerse Responsable	-.126	0.325	-0.023	-0.389	0.697
Reevaluación Cognitiva	0.228	0.277	0.046	0.823	0.411
Distribución del Horario Académico	-0.159	0.201	-0.044	-0.790	0.430
Sexo	-0.658	0.214	-.176	-3.080	*0.002

* Significativos al 0.05.

En cuanto a la segunda dimensión del Estrés Académico, Estrés ante los Exámenes, se obtuvo un coeficiente de correlación múltiple bajo con la combinación lineal de las dimensiones de la escala WOC, Solución Fantástica, Búsqueda de Apoyo e Información, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, Sexo y Distribución del Horario Académico (R= 0.29); logrando explicar el 6% de la varianza total de la dimensión de manera significativa (F= 3.56; $R^2_{corregido}$= 0.059; gl= 8/316; p= 0.001) (Ver anexo H).

Se encontró que está dimensión es predicha significativamente por tres variables del modelo. En primer lugar, se encontró que la Distribución del Horario Académico tiene una correlación baja y negativa con esta dimensión (ß= -0.22; p= 0.000). Esta relación es seguida por Sexo, que igualmente presenta una correlación baja y negativa (ß= - 0.16; p= 0.004), y luego por Solución Fantástica con una correlación baja y positiva (ß= 0.14; p = 0.02) (Ver tabla 30).

En este sentido, se puede observar que las personas con horario Diurno, las mujeres y los estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento en las que hacen uso de soluciones mágicas y fantásticas, presentan mayores niveles de Estrés ante los Exámenes. Adicionalmente, se observa una relación indirecta en la que los estudiantes que utilizan estas estrategias de distanciamiento de la situación estresante a través de soluciones mágicas, se ve reforzada si estos estudiantes son mujeres.

Tabla 30. *Coeficientes de regresión para Estrés ante los Exámenes.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	7.052	0.560		12.586	0.000
Solución Fantástica	0.860	0.354	0.140	2.431	*0.016
Búsqueda de Apoyo e Información	0.047	0.384	0.007	0.123	0.902
Evasión y Conformismo	0.034	0.349	0.006	0.097	0.923
Afrontamiento Activo	-0.497	0.492	-0.057	-1.010	0.313
Hacerse Responsable	-0.102	0.280	-0.021	-0.364	0.716
Reevaluación Cognitiva	0.002	0.239	0.001	0.010	0.992
Distribución del Horario Académico	-0.691	0.173	-0.220	-3.988	*0.000
Sexo	-0.541	0.184	-0.164	-2.930	*0.004

* Significativos al 0.05.

La dimensión de Estrés ante Responsabilidades Académicas obtuvo un coeficiente de correlación múltiple bajo en combinación lineal de las dimensiones de la escala WOC, Solución Fantástica, Búsqueda de Apoyo e Información, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, el Sexo y Distribución del Horario Académico (R = 0.25); logrando explicar el 4% de la varianza total de la dimensión de manera significativa (F= 2.61; $R^2_{corregido}$= 0.09; gl= 8/316; p= 0.009) (Ver anexo H).

Al evaluar el efecto de los coeficientes beta, se obtuvo tres variables que se asocian con esta dimensión del Estrés Académico. La Distribución del Horario Académico es la variable que mejor la predice con una correlación baja y negativa

(ß= - 0.15; p= 0.01), le sigue Solución Fantástica con correlación baja y positiva (ß= 0.14; p= 0.02) y por último, Afrontamiento Activo (ß= 0.12; p= 0.033) (ver tabla 31).

A partir de estos resultados se puede decir que las personas que presentan mayores niveles de Estrés ante Responsabilidades Académicas son los estudiantes con un horario Diurno y los estudiantes que hacen uso de soluciones mágicas y fantásticas, a través del pensamiento. Así mismo, los estudiantes que utilizan estrategias en el que toman un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos tienen menos Estrés ante Responsabilidades Académicas. Adicionalmente, estas dos últimas relaciones planteadas se ven reforzadas si los estudiantes son mujeres, lo cuál representa la relación indirecta del Sexo, a través de las estrategias Solución Fantástica y Afrontamiento Activo en el Estrés ante Responsabilidades Académicas.

Tabla 31. *Coeficientes de regresión para Estrés ante Responsabilidades Académicas.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	T	Sig.
(Constante)	3.435	0.650		5.289	0.000
Solución Fantástica	0.973	0.410	0.138	2.372	*0.018
Búsqueda de Apoyo e Información	0.342	0.445	0.044	0.768	0.443
Evasión y Conformismo	0.012	0.405	0.002	0.029	0.977
Afrontamiento Activo	-1.223	0.570	-0.121	-2.144	*0.033
Hacerse Responsable	-0.282	0.325	-0.051	-0.870	0.385
Reevaluación Cognitiva	0.380	0.277	0.077	1.373	0.171
Distribución del Horario Académico	-0.533	0.201	-0.148	-2.651	*0.008
Sexo	-0.375	0.214	-0.099	-1.754	0.080

* Significativos al 0.05.

Con respecto a la última dimensión del Estrés Académico, Estrés ante las Evaluaciones Orales, se obtuvo un coeficiente de correlación múltiple bajo en combinación lineal de las dimensiones de la escala WOC, Solución Fantástica, Búsqueda de Apoyo e Información, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, Sexo y Distribución del Horario Académico (R= 0.26); logrando explicar el 4% de la varianza total de la dimensión de manera significativa (F= 2.79; $R^2_{corregido}$= 0.042; gl= 8/316; p= 0.005) (Ver anexo H).

La única variable que predice esta dimensión es el Sexo, la cual tiene una correlación baja y negativa (ß= - 0.22; p= 0.000). De estos resultados se observa que

las mujeres son las que tienen mayores niveles de Estrés ante las situaciones en las que son evaluadas oralmente, como exámenes y exposiciones (ver tabla 32).

Tabla 32. *Coeficientes de regresión para Estrés Ante Evaluaciones Orales.*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	5.181	0.955		5.423	0.000
Solución Fantástica	0.594	0.604	0.057	0.984	0.326
Búsqueda de Apoyo e Información	0.017	0.655	0.001	0.026	0.979
Evasión y Conformismo	-0.518	0.595	-0.051	-0.870	0.385
Afrontamiento Activo	-0.690	0.839	-0.046	-0.822	0.412
Hacerse Responsable	-0.056	0.477	-0.007	-0.117	0.907
Reevaluación Cognitiva	0.676	0.407	0.093	1.660	0.098
Distribución del Horario Académico	0.207	0.296	0.039	0.702	0.483
Sexo	-1.223	0.314	-0.220	-3.889	*0.000

* Significativos al 0.05.

En síntesis, se encontró que Estrés Académico puede ser predicho por las estrategias de afrontamiento, el Sexo y la Distribución del Horario. Específicamente, las mujeres suelen tener mayor estrés que los hombres, de igual manera que usan más estrategias de afrontamiento que ellos. De esta manera, se observa que los estudiantes que utilizan la estrategia de Solución Fantástica suelen tener más Estrés Académico, contrariamente a los que utilizan la estrategia de Afrontamiento activo teniendo menos Estrés Académico, en la que dichas relaciones se dan especialmente

en las mujeres. Se encontró además que los estudiantes con horario Diurno suelen tener más estrés que los estudiantes con horario medio tiempo.

En lo que respecta a las dimensiones del Estrés Académico, se observa que los estudiantes que tienen más cantidad de Estrés ante los Profesores suelen ser las mujeres, de la misma manera en que los que utilizan la estrategia de Afrontamiento Activo tienen menos estrés en esta dimensión. Por otro lado, el Estrés ante los Exámenes aumenta si se es mujer, si el horario del estudiante es Diurno y si utiliza la estrategia de Solución Fantástica. De la misma manera, los estudiantes con mayor Estrés ante la Responsabilidades Académicas son las mujeres y los que tienen un horario Diurno, el cual se ve disminuido si las estrategias utilizadas pertenecen a la dimensión de Afrontamiento Activo. Se observó que, el estrés ante las evaluaciones orales solo se tuvo relación con el Sexo, siendo las mujeres las que tienen más estrés académico en esta dimensión.

Por último, en función de los resultados obtenidos en el análisis de los datos del modelo de ruta planteado, se encontró que las hipótesis planteadas se confirman de manera parcial. En este sentido, se muestran los siguientes diagramas de ruta obtenidos (figura 20 y 21).

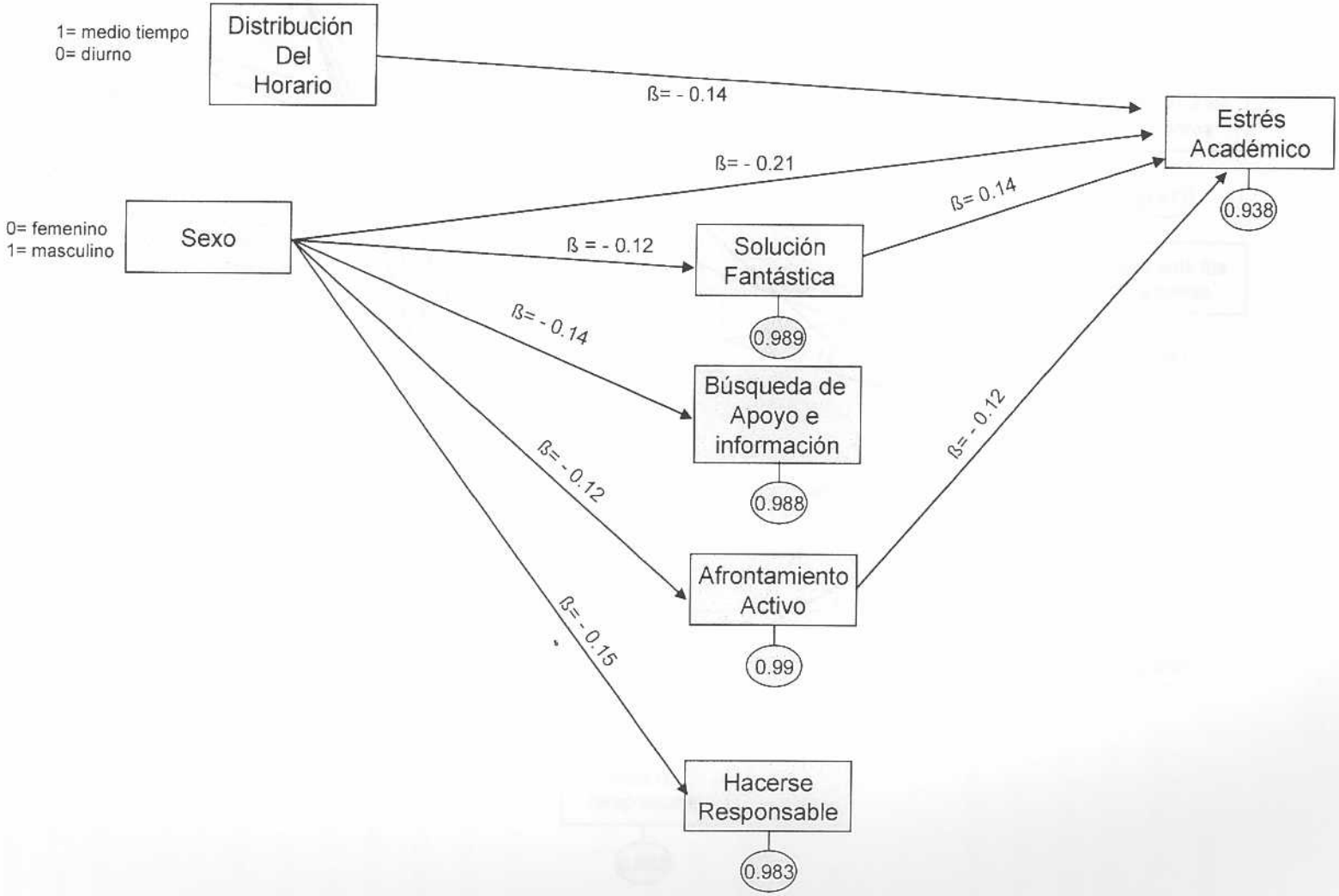


Figura 21. Diagrama General de Ruta Obtenido

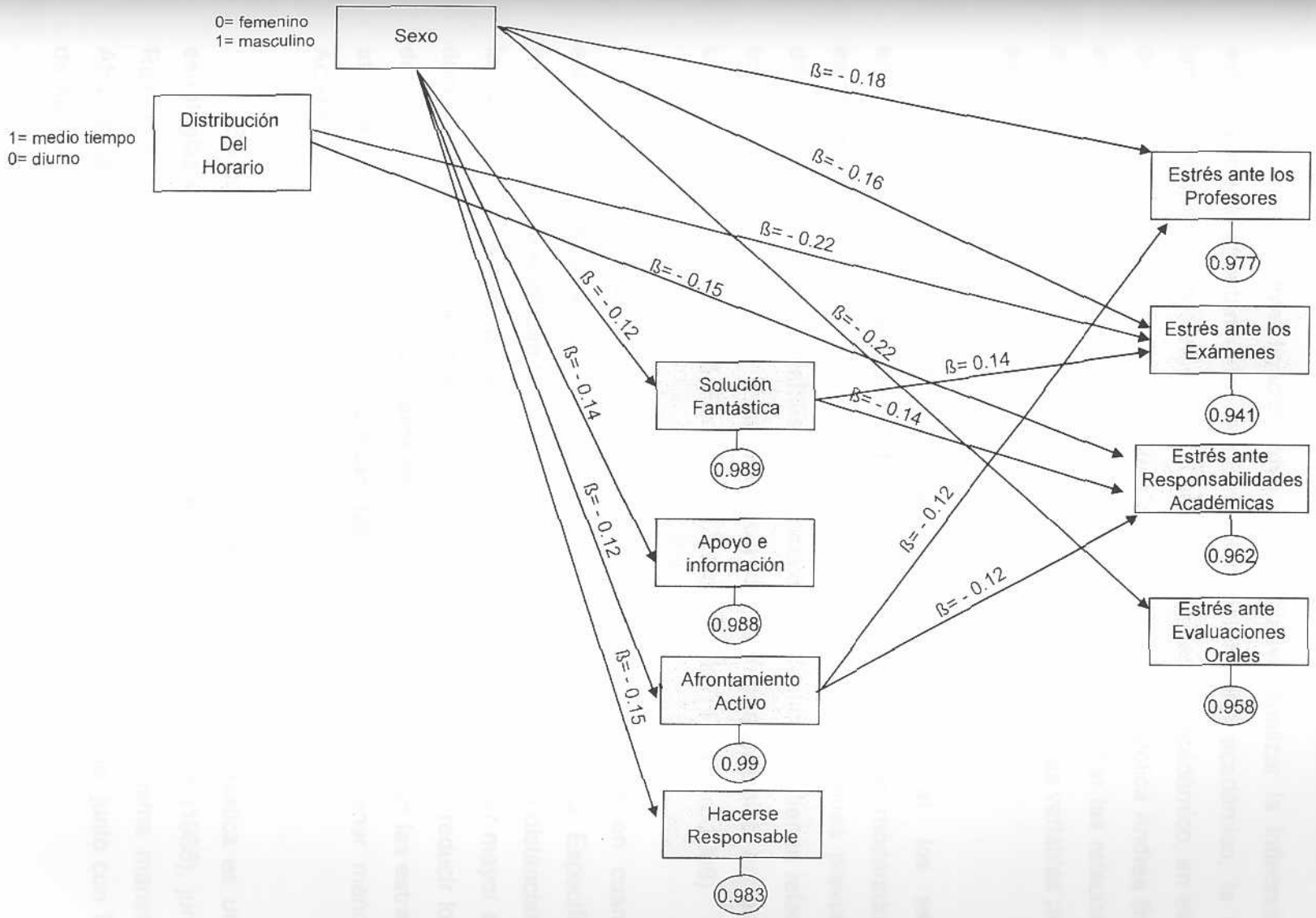


Figura 22. Diagrama de Ruta Obtenido con dimensiones del Estrés Académico

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de las estrategias de afrontamiento, la distribución del horario académico, la condición laboral, el nivel socioeconómico y el sexo sobre el estrés académico, en estudiantes del primer año o primeros 2 semestres de la Universidad Católica Andrés Bello. Para ello, se propuso un modelo de ruta con la finalidad de estudiar las relaciones entre dichas variables y analizar el efecto que tienen el conjunto de las variables predictoras sobre las variables predichas.

Los resultados obtenidos muestran que en general, los estudiantes encuestados de la Universidad Católica Andrés Bello presentan moderados niveles estrés académico. Estos resultados coinciden con investigaciones previas, donde diferentes situaciones y variables en el contexto académico que tienen relación tanto con el sujeto se asocian a la presencia del estrés académico en estudiantes universitarios (Bazarra, 2005; Farkas, 2002; Martín, 2007; Feldman, 2008).

En este sentido, se observan diferencias encontradas en cuanto a las estrategias de afrontamiento utilizadas ante el Estrés Académico. Específicamente, los estudiantes que utilizan las estrategias en las que se busca un distanciamiento de la situación estresante mediante Soluciones Mágicas suelen tener mayor estrés, es decir, esta estrategia de afrontamiento parece no tener efecto en reducir los montos de Estrés Académico. Contrariamente, los estudiantes que utilizan las estrategias de afrontamientos en donde se buscan las soluciones, suelen tener menos Estrés Académico.

En cuanto a esto, cabe destacar que la Solución Fantástica es una de las estrategias centradas en la emoción según Lazarus y Folkman (1986), junto con la Reevaluación Cognitiva, la Evasión y Conformismo, de la misma manera que el Afrontamiento Activo es un estrategia centrada en el problema, junto con Búsqueda de Apoyo y Hacerse Responsable.

Las estrategias centradas en la emoción se caracterizan por tratar de disminuir el grado de alteración emocional, a través del conformismo, la evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y la extracción de los valores positivos a los acontecimientos negativos (Llorens, 1995). En este sentido, estos estilos pasivos que principalmente son emocionales y evitativos, resultan ineficaces para hacer frente a las situaciones (Cooper y al., 2003, cp Monzón, 2007) y suelen predecir estados afectivos negativos, como depresión y ansiedad (Arraras, Wrigth, Jusue, Tejedor y Calvo, 2002; Lazarus y Folkman, 1986; Beck, 1979; Bhar, Brown y Beck, 2008).

Así mismo, el afrontamiento que se basa en la solución de problemas, se relacionan con estilos racionales y activos y están dirigidas a manejar la situación causante de malestar, se encuentran asociadas con mayor bienestar psicológico y estados afectivos positivos, por lo cual se constituyen como estilos más adaptativos que los emocionales (Contreras, Esguerra, Espinosa y Gómez, 2007; Khechane y Mwaba, 2004, cp. Martín, 2007). Por ende, los resultados de la presente investigación concuerdan con estas ideas al obtenerse que en las estrategias de Solución Fantástica se asocien con mayores niveles de Estrés Académico, por ser menos adaptativas, contrariamente a las estrategias de Afrontamiento Activo, que se asocian a la reducción del monto de Estrés Académico en los estudiantes.

A pesar de esto, no se puede afirmar las estrategias centradas en la emoción sean menos adaptativas que las centradas en el problema. Esta relación varía según la situación estresante en la que se encuentra la persona y del grado de control que se tenga sobre la misma (Barron 1996; cp. Palomar y Cienfuegos, 2007).

Siguiendo esta línea, no se encuentran diferencias en los estilos de afrontamiento usados ante el Estrés Académico, centradas en la emoción o en el problema, considerando que Solución Fantástica y Afrontamiento activo pertenecen

cada uno en estos estilos y son los que se encuentran relacionados con el Estrés Académico en este estudio.

En cuanto a esto, González, Montolla, Casullo y Bernabéu (2002), en un estudio cuyo objetivo era estudiar la incidencia de la edad, el género y el nivel de bienestar sobre los estilos y estrategias de afrontamiento, encontraron que los estudiantes utilizaban más las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, independientemente del género. Por otro lado, un estudio realizado por Farkas (2002) que tenía como finalidad analizar las situaciones académicas descritas como eventos generadores de estrés en los estudiantes universitarios, así como las estrategias de afrontamiento utilizadas para manejarlas con una muestra de 60 estudiantes, se encontró en general que los estudiantes utilizan en mayor medida las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción en comparación con las estrategias dirigidas al problema.

Sin embargo, en el estudio realizado por Lazarus y Folkman (1986) se encontró que los estudiantes utilizaban en mayor medida las estrategias dirigidas a la solución de problemas, previamente a una evaluación. Luego, después de la presentación de la evaluación, encontraron que estos estudiantes usaban más las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción en el momento de esperar por los resultados de dicha evaluación.

A partir de esta idea, las relaciones que se encuentran en estudios previos sobre la utilización de las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción (como Solución Fantástica), con respecto a las dirigidas al problema (como Afrontamiento Activo) son variables (González, Montolla, Casullo y Bernabéu, 2002; Farkas, 2002; Cornejo y Lucero, 2005). Lo que concuerda con los resultados del presente estudio al encontrarse que no se evidencia una diferencia entre estos dos estilos de afrontamiento con respecto al Estrés Académico.

Otros de los resultados del presente estudio es la diferenciación por Sexo, en el cual se encontró que las mujeres presentan más Estrés Académico que los hombres (Farkas, 2002; Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009). Román, Ortíz y Hernández (2008), investigaron el estrés académico en 205 estudiantes cursantes del primer año de la carrera de Medicina en el que encontraron diferencias significativas que manifiestan la presencia de Estrés Académico en mujeres más que en hombres.

Los autores señalan que una posible explicación de las diferencias que se encuentran entre mujeres y hombres en la manifestación del estrés podría deberse a un aumento de la capacidad de introspección, conciencia de si mismo, de sus cambios fisiológicos, afectivos y cognitivos típicos de la maduración psicológica que va ocurriendo en el tránsito por la edad juvenil, considerando la temprana maduración de las mujeres con respecto a los hombres (Román, Ortíz y Hernández, 2008).

De igual manera, Balanza, Morales y Guerrero (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo era analizar la prevalencia de los síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios y asociarlos a factores académicos, psicológicos, sociales, y familiares que se relacionan con el estado de salud mental de estos estudiantes. Con una muestra conformada por 700 alumnos, encontraron que el sexo fue la variable que mayor tuvo asociación con los trastornos de ansiedad, siendo mayor en mujeres que en hombres, es decir, hubo para las mujeres un porcentaje de 57,7% y en los hombres un 36,3%.

Adicionalmente, se encontró que los estudiantes con una distribución de horario Diurno muestran mayor Estrés Académico. Estos resultados concuerdan con estudios realizados por Celis, et al. (2001) quien tomando una muestra de 98 estudiantes universitarios, realizó un estudio en el cuál uno de sus objetivos fue analizar las situaciones principales que generan estrés en estudiantes de medicina. Este autor encuentra que una situación importante que produce estrés académico es la falta de tiempo para cumplir con las asignaciones. Así mismo, los estudios de Chow (2007) coincide en que una fuente importante de estrés en estudiantes universitarios

de primer año o primer semestre, son las altas demandas académicas y la sobrecarga de trabajo, haciendo énfasis en la dificultad para adaptarse a los tiempos de entrega de trabajos y en el poco lapso entre las evaluaciones, según los programas de clase. Igualmente, Feldman (2008), en una investigación que tenia como objetivo evaluar las fuentes de Estrés Académico más frecuentes e intensas en estudiantes universitarios, encontró que las situaciones de estrés académico que los estudiantes reportaron con mayor frecuencia e intensidad fueron la distribución del tiempo, la excesiva cantidad de material para estudiar y las relacionadas con los exámenes.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento en general, se encuentra que al igual como sucede con el Estrés Académico, las mujeres muestran un mayor repertorio de estrategias de afrontamiento que los hombres. Variedad de investigaciones citadas en este estudio coinciden con estos resultados (Lazarus y Folkman, 1986; Gonzáles, 2002; Farkas, 2002).

Según la diferenciación de Lazarus y Folkman (1986) comentada anteriormente sobre las estrategias de afrontamiento, se puede afirmar que las mujeres utilizan más las estrategias centradas en el problema que los hombres, ya que las asociaciones del sexo según las estrategias de afrontamiento muestran que las mujeres utilizan más las estrategias: Búsqueda de Apoyo e Información, Afrontamiento Activo y Hacerse Responsable. De hecho, dos de las estrategias centradas en la emoción (Evasión y Conformismo y Reevaluación Cognitiva) no dieron resultados significativos relacionadoss con el Sexo, de lo que se deduce que no se encontraron diferencias según el Sexo en cuanto a las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, con excepción de Solución Fantástica en cuanto a que las mujeres utilizan más esta estrategia de afrontamiento.

Haciendo una consideración de lo anteriormente expuesto, es importante acotar que la utilización de las estrategias centradas en la emoción y centradas en el problema, pueden utilizarse simultáneamente ante un evento estresante, ya que como sea dicho anteriormente en el cuerpo teórico de la presente investigación: las

estrategias de afrontamiento no dependen de la situación per se, sino que toma en cuenta la interacción del contexto y las características del sujeto (Lazarus y Folkman, 1986). Por lo que cabe suponer que los resultados puedan mostrar esta relación.

En este sentido, Farkas (2002) coincide que las mujeres utilizan predominantemente las estrategias centradas en el problema en comparación con los hombres, sin mostrar diferencias significativas de las estrategias centradas en la emoción.

A su vez, Barak (2005) encontró en su estudio que las mujeres utilizaron más que los hombres la estrategia de afrontamiento de Solución Fantástica. Es decir, las mujeres tienden a buscar soluciones a través de componente mágicos, con la finalidad de reducir los efectos negativos producidos por las situaciones estresantes (Aguilar, 1997; cp. Barak, 2005).

Adicionalmente, en la investigación citada anteriomente se encontró una distribución de los puntajes en las dimensiones de la escala de estrategias de Afrontamiento similar a los que se obtienen en el presente estudio. Específicamente, en el estudio de Barak (2005), en el cual se utilizó el mismo instrumento que en el presente estudio para medir las Estrategias de Afrontamiento, encontró altos niveles de Afrontamiento Activo, Búsqueda de Apoyo, Hacerse Responsable y Solución Fantástica e igualmente puntajes medios tanto en Reevaluación Cognitiva como Evasión y Conformismo.

En este sentido, los resultados de las investigaciones son variados y muestran relaciones contradictorias. Sin embargo, coinciden en gran parte con resultados previos y se mantiene fuerte la relación de que las mujeres manifiestan más estrategias de afrontamiento que los hombres, tanto dirigidas al problema como dirigidas a la emoción.

De estos resultados se deduce a su vez que a mayor niveles de estrés, mayor utilización de estrategias de afrontamiento. El estado de estrés favorece una percepción de la situación y de sus demandas, un procesamiento más rápido, una búsqueda de solución más eficaz y la selección de conductas adecuadas para afrontar la situación estresante (Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003). Por lo tanto, el individuo puede utilizar estrategias de afrontamiento para abordar la situación estresante, y así evitar complicaciones asociadas a las situaciones estresantes como el surgimiento de enfermedades y psicopatología.

A su vez, cuando el nivel de estrés es mayor y supera la capacidad de adaptación del individuo trae como consecuencia una incapacidad de actuar del sujeto ante la situación estresante (Benítez, et al. 2007). Sin embargo, no se encontraron niveles elevados de Estrés Académico en los estudiantes de la muestra, lo que probablemente indica que los niveles de Estrés Académico encontrados no los incapacitan para actuar ante dichas situaciones, sino que efectivamente promueve la utilización de las estrategias de afrontamiento.

Sin embargo, a pesar de esta coincidencia con resultados en investigaciones previas, se debe tener cautela con los resultados reportados sobre la escala WOC, ya que las relaciones que se encontraron en esta escala no fueron significativas, asimismo, los coeficientes de confiabilidad son bajos, a pesar que son similares en proporción a los encontrados por Llorens (1995), con excepción de Afrontamiento Activo que fue muy bajo en comparación con lo encontrado por este autor.

Los inconvenientes que se presentaron al analizar esta escala que pudieron haber afecto los resultados del presente estudio puede deberse a que: a) la confiabilidad de la escala es baja, lo cuál coincide con los estudios realizados por Llorens (1995), pero por otro lado fue inferior a los estudios realizados por Barak (2005)y b) se observa en las gráficas presentadas en el análisis de resultados que la mayoría de las dimensiones de esta escala no se comporta de manera normal, sino que siempre con una asimetría negativa que indica que los estudiantes manifestaron

utilizar todas las estrategias de afrontamiento en altos niveles, no obteniéndose una variación importante en cuanto a la utilización de las mismas.

En este sentido, Aliaga en 1996 realiza una evaluación crítica teórica y práctica de la escala WOC de Lazarus y Folkman (1986), por lo que es importante mencionar los problemas encontrados en esta escala:

a) Existe una gran variedad de versiones que van desde 31 hasta 73 ítemes, con diferentes opciones de respuestas (escalas lickert, y dicotómicas) en consecuencia resulta complejo la comparación de los resultados obtenidos entre la versión utilizada en esta investigación y los que se han encontrado en la revisión empírica realizada por los autores originales.

b) Algunos de sus ítems resultan ambiguos, por ejemplo "recé" puede implicar que la persona ha rezado como forma de desviar la atención de la situación aversiva, como manera de buscar apoyo o para motivarse, esto conlleva a que tras el análisis factorial de diversos estudios existan múltiples resultados en la cantidad de los factores obtenidos, en relación a ello se ha encontrado que dicho análisis ha arrojado desde dos hasta ocho factores. Por esta razón Yela (1984, cp. Aliaga 1996) considera que esta escala no posee validez teórica factorial.

c) La escala no explicita un contexto determinado, puesto que la respuesta dada por el sujeto no hace alusión a una situación particular sino general. Esto crea ambigüedades en los ítems y puede ser respondido e interpretado de distintas formas por cada sujeto.

A pesar de que esta escala ha permitido a lo largo de los años contribuir con la investigación en el área del afrontamiento, los resultados obtenidos al utilizarla se han convertido en inconsistentes y poco confiables a razón de los defectos inherentes de la escala y de los errores de aplicación de la misma (Aliaga, 1996).

Por otro lado, al analizar cada una de las dimensiones del Estrés Académico se encontraron diferencias importantes. Los estudiantes manifestaron mayores niveles de Estrés Ante los Exámenes y Estrés Ante las Evaluaciones Orales, seguido de las dimensiones de Responsabilidades Académicas, y por último se encontraron menores niveles de Estrés Académico asociado a los profesores.

Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Martín (2007), quien tuvo como objetivo estudiar el estrés académico en estudiantes universitarios de diferentes carreras en dos momentos temporales (períodos con y sin exámenes), con una muestra de 40 estudiantes de diferentes carreras, halló que los exámenes universitarios conforman uno de los estresores académicos más importantes y que tienen efectos en las áreas conductual, cognitivo y fisiológica.

Similarmente a estos resultados, Celis, et al. (2001) hallaron que entre las 3 primeras situaciones más importantes que generan estrés en los estudiantes está la realización de exámenes, conjuntamente con sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir con las obligaciones. Farkas (2002), igualmente obtuvo en sus resultados que una de las situaciones más estresantes para los estudiantes eran las evaluaciones académicas.

En primer lugar, en cuanto al Estrés Ante los Profesores, Román, Ortíz y Hernández (2008), encontraron que los estresores principales en su estudio tienen relación con la organización docente (cronograma), el currículo y el proceso docente (la evaluación del aprendizaje de los profesores).

Se pudo observar que las mujeres son las que manifiestan más este tipo de Estrés Académico en comparación con los hombres. Estos hallazgos coinciden con los resultados de la investigación realizada por Farkas (2002), donde las mujeres reportan más eventos estresantes que los hombres, específicamente, en las situaciones estresantes relacionadas con los profesores. González, Montolla, Casullo

y Bernabéu (2002), expresa que las mujeres centran su bienestar en el control de las situaciones y en el establecimiento de vínculos psicosociales. Es decir, el estrés ante los profesores forma parte de este es un vínculo, donde la estudiante debe interactuar con los profesores en el contexto académico.

En este sentido, los estudiantes suelen utilizar en mayor medida la Estrategia de Afrontamiento Activo ante el Estrés Académico que producen los profesores, especialmente las mujeres. Por lo tanto, considerando el bajo nivel de Estrés Académico que presentan los estudiantes ante esta dimensión, puede decirse que el Estrés ante los Profesores es en cierta medida controlable para los estudiantes, por lo que promueve la utilización de estrategias más centradas en el problema que en la emoción (Barron 1996; cp. Palomar y Cienfuegos, 2007).

Con relación al Estrés ante los Exámenes, se encuentra que las mujeres muestran mayores niveles de estrés en esta dimensión que los hombres, de la misma manera que ante las evaluaciones orales. Como se expresó anteriormente, hay evidencia que en general las mujeres presentan más estrés académico que los hombres (Martín, 2007; Celis, 2001; Martínez, 2005).

Marty (2002) realizó un estudio con 438 estudiantes de carreras del área de salud que tenia la finalidad de lograr una mayor comprensión del estrés. En este estudio, se trabajaron tres niveles de estrés y se halló que las mujeres presentaban más estrés alto y bajo, sin evidenciar diferencias en el estrés moderado.

Sin embargo, a pesar de que existe evidencia sobre el predominio de los síntomas de estrés en mujeres, también se han encontrado resultados contradictorios, por ejemplo, Farkas (2002), no encontró diferencias significativas del sexo en relación del estrés ante las evaluaciones académicas.

Por lo tanto, los resultados que se obtienen en este estudio son congruentes parcialmente con los resultados obtenidos en investigaciones previa como las

anteriormente citadas. Se necesitan más estudios y la utilización de más variables moduladores para poder establecer una relación más sólida en cuanto a la relación del Estrés Académico en general y su relación con el género.

Con respecto a las Estrategias utilizadas para afrontar el Estrés ante los Exámenes, se encontró que los estudiantes que utilizan en mayor medida las estrategias de Solución Fantástica manifiestan mayores niveles de estrés ante los exámenes. Se puede suponer que la relación encontrada anteriormente de esta estrategia de Afrontamiento con el Estrés Académico pertenece exclusivamente a la dimensión de Estrés ante los Exámenes, debido a que es la única con la que esta relacionada en el modelo de ruta considerando el análisis de las dimensiones del Estrés Académico. La interpretación de estos resultados equivale a la anteriormente planteada en la que se expresó que estas estrategias que están centradas en la emoción parecen ser desadaptativas para afrontar estas demandas académicas.

Adicionalmente, se debe tomar en cuenta un aspecto para la interpretación de estos resultados en cuanto a que se observa que la dimensión de estrés ante los exámenes está conformada por ítems que hacen referencia a la preparación previa ante los exámenes, la calificación obtenida y la espera de los resultados. Por lo tanto, considerando el estudio citado anteriormente de Lazarus y Folkman (1986), la presente investigación no midió esta situación académica de los estudiantes, por lo que no se tiene conocimiento en cuanto a si los mismos tenían exámenes pendientes por presentar o estaban esperando sus resultados en el momento de la aplicación de los instrumentos. Por lo tanto, queda para otras investigaciones la inclusión de estas variables, que pueden afectar la relación de las estrategias de afrontamiento con el estrés académico.

Similarmente ocurre con la dimensión de Estrés ante las Responsabilidades Académicas, en donde se observa una relación con las estrategias de Solución Fantástica y Afrontamiento Activo. Al parecer, los estudiantes suelen utilizar estos dos tipos de estrategias ante situaciones en las que se debe preparar trabajos de manera

individual o grupal y ante situaciones problemáticas en el ámbito académico. Como en las demás estrategias de afrontamiento, esta relación se ve fortalecida si los estudiantes son mujeres. Al respecto, los estudios de Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009 en el que se investigaron la relación entre el sexo, diferentes fuentes de estrés y las estrategias de afrontamiento en 166 estudiantes universitarios, encontraron que las mujeres utilizan más estrategias de afrontamiento centradas en la emoción.

Por su parte, Cornejo y lucero (2005), en un estudio con el objetivo de conocer las preocupaciones más frecuentes en estudiantes de primer año, el nivel de bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento, encontraron que el afrontamiento más utilizado de estos estudiantes ante estas preocupaciones ere el Afrontamiento Activo. En este sentido, es probable que las Responsabilidades Académicas sean un tipo de Estrés Académico controlable, es decir, que la preparación de trabajos, discusiones sobre problemas académicos y llegar con retraso a clases sean de alguna manera controlables para el estudiante, por lo que promueve estilos de afrontamiento, más centrados en el problema que en la emoción (Barron,1996; cp. Palomar y Cienfuegos, 2007), considerando además que los niveles del Estrés ante las Responsabilidades son bajos.

En el presente estudio no se encontraron relaciones significativas en el modelo de ruta de las estrategias de afrontamiento Evasión y Conformismo y Reevaluación Cognitiva. Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Barak (2005) y Llorens (1995) al aplicar la escala WOC, donde estas dos dimensiones tuvieron valores medios y en el que no encontraron asociaciones significativas según el género.

A partir de los resultados que se derivan de este estudio, se puede observar que el Estrés Académico no se encuentra afectado solo por factores que tiene relación con la situación académica per se, sino que la presencia de estrés está influenciada por el Sexo, la Distribución del Horario académico y la utilización de las estrategias de afrontamiento. En este sentido se observó en los estudiantes

encuestados de la Universidad Católica Andrés Bello que: las mujeres, los que tienen horarios diurnos en la carrera y los que utilizan soluciones fantasiosas y mágicas para resolver problemas, son los que tienen un mayor monto de Estrés Académico.

Por lo tanto, se observa que el Estrés Académico es un fenómeno complejo que requiere la evaluación de otras variables, como las de personalidad, el momento en que se realiza la medición, y demás variables situacionales, no solo académicas, para alcanzar una comprensión más completa e integral del fenómeno.

Una sugerencia de prevención en base a los resultados presentados en esta investigación sirven como base teórica para otras investigaciones a realizarse en el área y puede presentarse como una visión básica y general del fenómeno del estrés para establecer programas preventivos en el contexto académico con el objetivo de reducir los niveles de estrés académico que presentan los estudiantes, y así mismo, reducir el efecto negativo que tienen estos niveles sobre otras variables como el rendimiento académico y la salud de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de esta investigación, se puede afirmar que del modelo de ruta planteado se cumple de manera parcial, el cual tenía como objetivo analizar la influencia de las estrategias de afrontamiento, la distribución del horario académico, la condición laboral, el nivel socioeconómico y el sexo sobre el estrés académico en estudiantes del primer año o primeros 2 semestres de la Universidad Católica Andrés Bello.

En primer lugar, se halló que los estudiantes encuestados de la Universidad Católica Andrés Bello mostraron moderados niveles de Estrés Académico, en mayor medida las mujeres más que los hombres, los que tienen una distribución del horario académico diurno y los que utilizan estrategias de afrontamientos fantasiosas a través de soluciones mágicas para resolver la situación estresante, alejándose de la misma. Adicionalmente, los estudiantes que utilizan estrategias en donde el sujeto toma un rol activo buscando soluciones a la situación y asumiendo riesgos poseen menores niveles de Estrés Académico.

En cuanto a las estrategias de Afrontamientos, se hallaron puntuaciones elevadas en toda la escala, lo que indica que los estudiantes manifestaron tener un alto repertorio de estrategias de afrontamiento.

A su vez, se halló que las mujeres manifiestan la utilización de más estrategias de afrontamiento que los hombres, utilizando más estrategias centradas en el problema que centradas en la emoción con respecto a ellos.

Específicamente, se encontraron diferencias en las que las mujeres poseen mayor utilización de las estrategias Búsqueda de Apoyo, Afrontamiento Activo y Hacerse Responsable (estrategias centradas en la emoción).

Se observa que las mujeres utilizan en mayor proporción que los hombres la estrategia de afrontamiento Solución Fantástica. Así mismo, no se encontraron diferencia según el sexo con respecto a la utilización de las estrategias de afrontamiento Evasión y Conformismo y Reevaluación Cognitiva.

Los estudiantes con una distribución del horario diurno suelen tener más estrés que los estudiantes con una distribución del horario de medio tiempo. Esta relación hace referencia a que cuando el estudiante ocupa más tiempo en horas de clase, probablemente tiene menos tiempo para estudiar, sintiendo una recarga excesiva del quehacer académico.

En cuanto a la primera dimensión del Estrés Académico, Estrés ante los Profesores, se halló que en general los estudiantes tienen bajos niveles de Estrés en dicha dimensión. Observándose que de las mujeres presentan más estrés en esta dimensión y los estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento que buscan solucionar la situación estresante, en especial las mujeres, suelen tener menos Estrés ante los Profesores..

En la segunda dimensión del Estrés Académico, se observó que los estudiantes presentan altos niveles de Estrés ante los Exámenes. Se observó que las mujeres, los estudiantes con una distribución del horario diurno y los que utilizan la estrategia Solución Fantástica, suelen tener mayores niveles de estrés en esta dimensión.

Con respecto a la tercera dimensión del Estrés Académico, se obtuvieron puntuaciones bajas, lo que indica que los estudiantes presentan poco estrés ante las Responsabilidades Académicas. En este sentido, se halló que los estudiantes que suelen utilizar la estrategia de Solución Fantástica suelen tener más estrés en esta dimensión, contrariamente, a los estudiantes que utilizan la estrategia Afrontamiento Activo. Igualmente, los estudiantes que tienen un horario académico diurno presentan más estrés en esta dimensión.

Por otra parte, en la última dimensión del Estrés Académico se hallaron altas puntuaciones que representan que los estudiantes tienen altos niveles de Estrés Académico ante las Evaluaciones Orales. Observándose que las mujeres, más que los hombres, presentan más estrés académico en esta dimensión.

En cuanto al NSE se halló que los estudiantes tienen en su gran mayoría un nivel socioeconómico alto. Por lo tanto, la homogeneidad que la muestra presenta en esta variable no permite encontrar relaciones significativas entre dicha variable con las estrategias de afrontamiento y el estrés académico.

De la misma manera, la condición laboral no presento suficiente variabilidad para que los datos aportados por dicha variable fuesen interpretables. En este sentido, se encontró que la gran mayoría de los estudiantes de la muestran no tienen un ejercicio laboral.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

En Primer lugar, los instrumentos aplicados en esta investigación corresponden a auto reportes. Por lo tanto, es posible que las mediciones realizadas puedan presentar errores debido a la deseabilidad social, especialmente en las respuestas de las escala de estrategias de afrontamiento, debido a que se espera que los estudiantes se muestren competentes en la utilización de estas estrategias ante situaciones problemáticas

Por otra parte, otra las limitaciones del presente estudio fue la selección de la muestra, la cual no fue escogida al azar sino que las carreras a ser encuestadas se seleccionaron intencionalmente. En este sentido, los resultados no son generalizables a otras poblaciones, salvo que posean las mismas características encontradas. Por lo tanto, se recomienda para futuras investigaciones realizar un muestreo aleatorio con la finalidad de tener resultados más representativos y generalizables a otras poblaciones.

En relación a la generalización de los resultados, adicionalmente se encontró que en la muestra estudiada no se evidenciaron contrastes en el nivel socioeconómico y la condición laboral. Esto tuvo como consecuencia que dichas variable no aportaran información significativa debido a su presentación homogénea, lo que puede demostrarse por el hecho de que los resultados arrojados por la variable indican que los estudiantes de la muestra pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto y no trabajen. A pesar de que las características de la muestra son representativas de la población estudiada (UCAB), los resultados no pueden compararse con otras muestras con niveles que varíen en mayor medida con respecto a estas dos variables. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio se asocian solo a estudiantes de un nivel socioeconómico alto como a estudiantes que no trabajan. Por ello, es necesario que para futuras investigaciones se tomen en cuenta aspectos como la heterogeneidad de la muestra con respecto a estas variables.

Finalmente, se encontraron inconvenientes en relación a la escala WOC. Esta escala tuvo resultados deficientes en el sentido que no arrojó efectos significativos con respecto a las variables predictoras inscritas en el modelo de ruta. En este sentido, dicha escala ha demostrado a aportar resultados inconsistentes y poco confiables en estudios previos. Por lo tanto, se recomienda que en las investigaciones relacionadas a las estrategias de afrontamiento se utilicen instrumentos más actuales y confiables a este.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anastasi, A., y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos* (7ª ed.). México: Prentice Hall.

Angelucci, L. (2004). Estrés y salud. En G, Peña et al (Eds.), *Introducción a la psicología II* (vol.2, pp. 437-462). Caracas: Publicaciones UCAB.

Aliaga, F. (1996). La medida del afrontamiento: revisión crítica de la "escala de modos de coping" (ways of coping). *Ansiedad y Estrés,* 2(1), 17-26.

Balanza, S., Morales, I., y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de Ansiedad y Depresión en una Población de Estudiantes Universitarios: Factores Académicos y Sociofamiliares Asociados. *Clínica y Salud,* 20(2), 177-187.

Barak, M., y Sananes, I. (2005). *Influencia de la edad, el sexo, la presencia de pareja, la perspectiva del tiempo y las estrategias de afrontamiento del estrés sobre la calidad de sueño.* Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Baron, R y Byrne, D. (1998).*Psicología social* (8 va ed.).Madrid: Pretince Hall.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación educativa.* 4, 15-20.

Barraza, A (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Revista electrónica psicología. *Iztacala*, 9(3), 110-129.

Barraza, A., y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación educativa,* 7, 48-67.

Benítez, J., García, L., Henríquez, K., López, M., Ortiz, K., Quintana, M. (2007). *Estrés académico en los estudiantes de medicina del área básica de la universidad autónoma de santa ana, en el periodo de septiembre a noviembre de 2006*, Trabajo de Grado de Médico cirujano, Universidad Autónoma de Santa Ana, Santa Ana, El Salvador.

Bertalanffy, L.V. (1982). Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones. (1ª ed.).México: Fondo de Cultura Económica, Ciencia y tecnología

Brougham, R., Zail, C., Mendoza, C., Miller, J. (2009). Stress, Sex Differences, and Coping Strategies Among College Students, *Curr Psychol*, 28, 85–97.

Caldera, J.F., y Pulido, E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de educación y desarrollo,* 7, 77-82.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón., y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la facultad de medicina,* 62 (1), 25-30.

Chow (2007). Psychological well being and sholastic achievement hmong university students in canadian provincie city. Social Pshychologi of education 10, 483-493.

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G. (2008). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios, *Universitas Psychologica, 8(2), 311-322.*

Cornejo, M., y Lucero, C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades*, 6(2), 143-153.

Ezcurra, A. (2005). Diagnostico Preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos,* 107, 118-133.

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

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N., De Pablo, J (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.González, R., Montoya, I.,Casullo, M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.

Guarino, C. (1998). *Variables asociadas al estrés académico y a la salud mental en estudiantes de la USB*. Trabajo de ascenso, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

González, R., Montoya, I., Casullo, C., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema,* 14(2), 363-368.

Halgin, R.,y Whitbourne, S. (2009). *Psicología de la anormalidad.* (5ª ed.). México: McGrawHill

Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2003). *Metodología de la investigación.* (3 ed.). México: McGraw Hill.

Kerlinger, F. N., Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento.* (4ª ed.). México: McGraw Hill.

Lazarus, R y Folkman, S (1984). Stress, apraissal and coping. New York: Springer.

Lazarus, R y Folkman, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona, España: Martínez Roca.

Llorens, M. (1995). *Relación entre la búsqueda de estimulación, el sexo, los factores de personalidad de Catell y las estrategias de afrontamiento a situaciones académicas estresantes y de retos utilizadas*, Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela..

Magnusson, D. (1990). *Teoría de los test.* (2ª ed.). México: Editorial Trillas.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología,* 25(1), 87-99.

Martínez, V., Arenas, M.C., Páez, A., Casado, E., Ahumada, N., Cuello, S, et al. (2005). La influencia de los Estilos de Personalidad en la elección de Estrategias de Afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de Psicología de la UNSL. *Fundamentos en Humanidades,* 5(2), 173-194.

Mendoza, N.J. (2007). *Efectos de un programa social sobre el desarrollo social, los estilos de vida, y la calidad de vida, relacionada con la salud en población rural venezolana, validación transcultural de la medida de salud, SF-36 en población rural de Venezuela.* Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, Valencia, España.

Merino, C., Manrique, G., Angulo, M., Isla, N. (2007). Indicador de estrategias de afrontamiento al estrés: análisis normativo y de su estructura factorial. *Ansiedad y Estrés,* 13(1), 24-39.

Morales, V. (2009). *Estrés Académico y percepción del desempeño docente en estudiantes de Psicología de la UCV y de la UCAB.* Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Pérez, M.A., Martín, 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, J.M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés,* 2, 159-172.

Quintal, M., Rodríguez, I., y González, G. (2009). El Estrés Como Amenaza y Como Reto: Un Análisis de su relación. *Ciencia y trabajo,* 11(32), 96-101.

Rodríguez, P. (2004). Asesoramiento psicológico. En G, Peña et al (Eds.), *Introducción a la psicología II* (vol.2, pp. 437-462). Caracas: Publicaciones UCAB.

Román, C.A., Ortiz., F, Hernández., Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina, *Revista Iberoamericana de Educación,* 46(7), 2-8.

Romanguera, F. y Uzcategui, A. (2001). *Análisis de ruta del efecto del locus de control de salud, apoyo social y factores sociodemográficos sobre la salud física y percibida.* Trabajo de grado de Licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales, *International Journal of clinical and health psychology*, 3 (1), 141-157.

Sierra, B. (1994). *Análisis estadísticos multivariable: teoría y ejercicios. Madrid:* Editorial Paraninfo.

Sierra, J.C., Ortega, V., Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar Revista. *Revista mal-estar e subjetividad e / fortaleza*, 3(1), 10–59.

Torregrosa, J. R. (1987). Prólogo a la edición española. En M. Jahoda (Ed.), *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico* (Vol.2, pp.9-14). Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Católica Andrés Bello (2006). *Anuario estadístico, periodo académico 2006-2007.* (1ª ed.). Caracas: Publicaciones UCAB.

Zumbado, C. (2003). *Género y políticas de desarrollo: la brecha entre el decir y el hacer.* Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

ANEXO A

Cuestionario de Estrés Académico (De Pablo, 2002)

A continuación se te presenta una lista de situaciones que se presentan en la vida académica y que pueden producir tensión, presión o estrés en los estudiantes. Señale con un círculo el número que indique en que medida son estresantes para ti. A Continuación escriba una cifra que indique el número de veces con que te has encontrado en esta situación durante las últimas 4 semanas (0 si no se ha producido).

		Nada estresante									Muy estresante	N° de veces en las últimas 4 semanas
1	Preparar un examen próximo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Presentar un examen oral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3	Presentar un examen escrito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4	Esperar y recibir resultados de un examen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5	Raspar un examen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6	Responder a la pregunta de un profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	Preparar un trabajo individualmente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8	Preparar un trabajo en grupo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	Preguntar una duda a un profesor en clase (en público)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	Preguntar una duda a un profesor fuera de clase (en privado)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11	Hablar con un profesor sobre tus problemas académicos (en privado, desacuerdos sobre resultados de exámenes, trabajos, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12	Participar en un seminario (discusión de temas en grupos reducidos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13	Participar en clases prácticas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14	Exponer un tema en clases	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15	Discutir problemas académicos con compañeros (en asambleas o reuniones)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16	Entrar o salir del aula cuando la clase ya haya empezado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17	Excesiva cantidad de materia para estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18	Falta de tiempo para estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19	Otra actividad o situación (especificar) _____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

ANEXO B

Escala WOC de Lazarus y Folkman (1984, versión Llorens, 1995)

A continuación lea por favor cada uno de los ítems que se presentan a continuación y señale, marcando con una equis (X) si usted actuó en alguna medida, en esa forma o no actuó en ninguna medida de esa forma al enfrentarse a una situación estresante.

0 No actué en absoluto

1 Actué así en alguna medida

1.	Creí que el tiempo cambiaria las cosas y que todo lo que tenia que hacer era esperar	0	1
2.	Hable con alguien para averiguar más sobre la situación.	0	1
3.	Me critique o sermoneé a mi mismo.	0	1
4.	Confié en que ocurriría un milagro.	0	1
5.	Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona.	0	1
6.	Me sentí inspirado para hacer algo creativo.	0	1
7.	Intente olvidarme de todo.	0	1
8.	Acepté la segunda posibilidad antes de la posibilidad que yo quería.	0	1
9.	De algún modo expresé mis sentimientos.	0	1
10.	Hable con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema	0	1
11.	Me alejé del problema por un tiempo.	0	1
12.	Mantuve mi orgullo y puse buena cara al mal tiempo.	0	1
13.	Cambié algo para que las cosas fueran bien.	0	1
14.	Pregunté a un pariente o amigo y seguí su consejo.	0	1
15.	Sabía lo que quería hacer, así que redoblé mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien	0	1
16.	Me prometí a mi mismo que las cosas serían distintas la próxima vez	0	1
17.	Propuse un par de soluciones distintas al problema	0	1
18.	Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con las otras cosas	0	1
19.	Deseé poder cambiar lo que estaba ocurriendo o la forma como me sentía.	0	1
20.	Cambié algo de mí.	0	1
21.	Soñé o me imaginé otro tiempo y otro lugar mejor que el presente.	0	1
22.	Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo.	0	1
23.	Fantaseé e imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.	0	1
24.	Me preparé para lo peor.	0	1
25.	Repasé mentalmente lo que haría o diría.	0	1
26.	Pensé como dominaría la situación alguna persona a quien admiro y lo tomé como modelo.	0	1
27.	Me recordé a mi mismo cuánto peor podrían ser las cosas.	0	1
28.	Esperé ver lo que pasaba antes de hacer nada.	0	1

ANEXO C

Escala Graffar (1956, Versión de Méndez, 1959)

La siguiente escala contiene un conjunto de preguntas ante las cuales deberá responder marcando una sola alternativa de respuesta.

1. Indique con una "X" la profesión que corresponde al jefe de familia según las categorías indicadas a continuación:	**2. Marca con una "X" el nivel de instrucción de la madre, según las categorías indicadas a continuación**
___ a. Profesional universitario o su equivalente. Se incluye en este grupo ejecutivos, empresarios o comerciantes de alto nivel. ___ b. Profesiones técnicas especializadas: ejercicio profesional en alguna de las siguientes profesiones de ciclo diversificado. Se incluyen posiciones gerenciales medias. ___ c. Empleados sin profesión universitaria o técnica definida. Se incluyen los pequeños comerciantes ___d. Obreros especializados ___e. Obreros no especializados	___a. Instrucción universitaria o su equivalente ___b. Instrucción secundaria completa (bachillerato y escuelas técnicas) ___c. Instrucción secundaria incompleta ___d. Instrucción primaria completa, incompleta. ___e. Analfabeta.
3. Indique cual es la fuente de ingresos de la familia.	**5. Indique cuales son las condiciones de vivienda de su familia.**
___a. La fuente principal de ingresos de la familia es el resultado de la inversión en empresas, entidades financieras, negocios, fortuna heredada o adquirida. ___b. Los ingresos consisten en honorarios profesionales, ganancias o beneficios. ___c. Los ingresos consisten en un sueldo fijo, es decir, en una remuneración calculada sobre una base mensual o anual, generalmente pagada mensual o quincenalmente. ___d. el ingreso consiste en un salario fijo, es decir, en una remuneración calculada por semana o por día. ___e. El ingreso proviene de trabajos ocasionales, la relación de tareas o destajos, o prestaciones de origen público o privado anejados	___a. Una casa o un apartamento muy lujosos, que ofrecen las máximas comodidades. ___b. Un alojamiento de categoría intermedia, que sin ser tan lujoso como el de la categoría anterior, es espacioso muy cómodo y en óptimas condiciones sanitarias. ___c. Un alojamiento en buenas condiciones sanitarias, un espacio reducido, es decir, una casa o parte de una casa o apartamento modesto. ___d. Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos, con deficiencias en algunas condiciones sanitarias ___e. Rancho o vivienda, con condiciones sanitarias muy deficientes

ANEXO D

Instrumento Final

Estimado Participante, necesitamos su valiosa colaboración para responder al siguiente cuestionario. Le recordamos que la información proporcionada es confidencial y solo será utilizada para fines del presente estudio. Responda todas las preguntas de manera sincera. De antemano, gracias por su colaboración.

Sexo: _____ Edad: _____ Estado Civil: _____ Carrera: _____

Trabaja: SI ___ NO ___ Vives con tus padres: SI ____ NO ____

¿Tienes hijos?: SI ____ NO ____ ¿Cuántos?:_____

Condición: Regular _____ Arrastrante _____ Repitiente _____

¿Tienes otras responsabilidades a parte de las académicas? (Cuidar a un familiar, pagar las cuentas, estudiar otra carrera, etc.) Si ____ NO ____ Especifique: _____

La siguiente escala contiene un conjunto de preguntas ante las cuales deberá responder marcando una sola alternativa de respuesta.

1. Indique con una "X" la profesión que corresponde al jefe de familia según las categorías indicadas a continuación:	**2. Marca con una "X" el nivel de instrucción de la madre, según las categorías indicadas a continuación**
__ a. Profesional universitario o su equivalente. Se incluye en este grupo ejecutivos, empresarios o comerciantes de alto nivel. __ b. Profesiones técnicas especializadas: ejercicio profesional en alguna de las siguientes profesiones de ciclo diversificado. Se incluyen posiciones gerenciales medias. __ c. Empleados sin profesión universitaria o técnica definida. Se incluyen los pequeños comerciantes __ d. Obreros especializados __ e. Obreros no especializados	___ a. Instrucción universitaria o su equivalente ___ b. Instrucción secundaria completa (bachillerato y escuelas técnicas) ___ c. Instrucción secundaria incompleta ___ d. Instrucción primaria completa, incompleta. ___ e. Analfabeta.
3. Indique cual es la fuente de ingresos de la familia. __a. La fuente principal de ingresos de la familia es el resultado de la inversión en empresas, entidades financieras, negocios, fortuna heredada o adquirida. __b. Los ingresos consisten en honorarios profesionales, ganancias o beneficios. __c. Los ingresos consisten en un sueldo fijo, es decir, en una remuneración calculada sobre una base mensual o anual, generalmente pagada mensual o quincenalmente. __d. El ingreso consiste en un salario fijo, es decir, en una remuneración calculada por semana o por día. __e. El ingreso proviene de trabajos ocasionales, la relación de tareas o destajos, o prestaciones de origen público o privado anejados	**4. Indique cuales son las condiciones de vivienda de su familia.** ___a. Una casa o un apartamento muy lujoso, que ofrecen las máximas comodidades. ___b. Un alojamiento de categoría intermedia, que sin ser tan lujoso como el de la categoría anterior, es espacioso muy cómodo y en óptimas condiciones sanitarias. ___c. Un alojamiento en buenas condiciones sanitarias, un espacio reducido, es decir, una casa o parte de una casa o apartamento modesto. ___d. Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos, con deficiencias en algunas condiciones sanitarias ___e. Rancho o vivienda, con condiciones sanitarias muy deficientes

A continuación lea por favor cada uno de los ítems que se presentan a continuación y señale, marcando con una equis (X) si usted actuó en alguna medida en esa forma o no actuó en ninguna medida de esa forma, al enfrentarse a una situación estresante.

0 No actué en absoluto

1 Actué así en alguna medida

1.	Creí que el tiempo cambiaria las cosas y que todo lo que tenia que hacer era esperar	0	1
2.	Hable con alguien para averiguar más sobre la situación.	0	1
3.	Me critique o sermoneé a mi mismo.	0	1
4.	Confié en que ocurriría un milagro.	0	1
5.	Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona.	0	1
6.	Me sentí inspirado para hacer algo creativo.	0	1
7.	Intente olvidarme de todo.	0	1
8.	Acepté la segunda posibilidad antes de la posibilidad que yo quería.	0	1
9.	De algún modo expresé mis sentimientos.	0	1
10.	Hable con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema	0	1
11.	Me alejé del problema por un tiempo.	0	1
12.	Mantuve mi orgullo y puse buena cara al mal tiempo.	0	1
13.	Cambié algo para que las cosas fueran bien.	0	1
14.	Pregunté a un pariente o amigo y seguí su consejo.	0	1
15.	Sabía lo que quería hacer, así que redoblé mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien	0	1
16.	Me prometí a mi mismo que las cosas serían distintas la próxima vez	0	1
17.	Propuse un par de soluciones distintas al problema	0	1
18.	Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con las otras cosas	0	1
19.	Deseé poder cambiar lo que estaba ocurriendo o la forma como me sentía.	0	1
20.	Cambié algo de mí.	0	1
21.	Soñé o me imaginé otro tiempo y otro lugar mejor que el presente.	0	1
22.	Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo.	0	1
23.	Fantaseé e imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.	0	1
24.	Me preparé para lo peor.	0	1
25.	Repasé mentalmente lo que haría o diría.	0	1
26.	Pensé como dominaría la situación alguna persona a quien admiro y lo tomé como modelo.	0	1
27.	Me recordé a mi mismo cuánto peor podrían ser las cosas.	0	1
28.	Esperé ver lo que pasaba antes de hacer nada.	0	1

A continuación se te presenta una lista de situaciones que se presentan en la vida académica y que pueden producir tensión, presión o estrés en los estudiantes. Señale con un círculo el número que indique en que medida son estresantes para ti. A Continuación escriba una cifra que indique el número de veces con que te has encontrado en esta situación durante las últimas 4 semanas (0 si no se ha producido).

		Nada estresante									Muy estresante	N° de veces en las últimas 4 semanas
1	Preparar un examen próximo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Presentar un examen oral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3	Presentar un examen escrito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4	Esperar y recibir resultados de un examen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5	Raspar un examen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6	Responder a la pregunta de un profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	Preparar un trabajo individualmente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8	Preparar un trabajo en grupo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	Preguntar una duda a un profesor en clase (en público)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	Preguntar una duda a un profesor fuera de clase (en privado)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11	Hablar con un profesor sobre tus problemas académicos (en privado, desacuerdos sobre resultados de exámenes, trabajos, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12	Participar en un seminario (discusión de temas en grupos reducidos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13	Participar en clases prácticas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14	Exponer un tema en clases	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15	Discutir problemas académicos con compañeros (en asambleas o reuniones)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16	Entrar o salir del aula cuando la clase ya haya empezado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17	Excesiva cantidad de materia para estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18	Falta de tiempo para estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19	Otra actividad o situación (especificar) _____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

ANEXO E

Análisis de confiabilidad de los instrumentos

E1 - Análisis de confiabilidad de la Escala de Estrés Académico

Estadísticos descriptivos

N° de ítem	N	Media	Desv. típ.
01	324	5.7963	2.28236
02	325	4.6985	3.21669
03	325	6.3138	2.03972
04	325	6.6554	2.49901
05	325	7.2492	2.61808
06	325	3.9938	2.56760
07	325	3.4246	2.58760
08	324	3.8704	2.65134
09	325	2.9046	2.74539
10	325	1.5015	2.09883
11	325	2.7108	2.77378
12	325	2.6554	2.43394
13	325	2.5508	2.35991
14	325	4.9415	2.95746
15	325	2.2185	2.28352
16	325	2.8154	2.69254
17	325	7.3015	2.33891
18	325	7.4400	2.32278
N válido (según lista)	323		

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escala de Estrés Académico	325	.39	7.78	4.3908	1.37773
N válido (según lista)	325				

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	323	99.4
	Excluidos[a]	2	.6
	Total	325	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.856	18

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
01	73.3034	556.752	.384	.852
02	74.4118	536.522	.380	.854
03	72.7802	559.352	.414	.851
04	72.4365	562.539	.296	.856
05	71.8390	555.490	.337	.854
06	75.1176	528.427	.580	.843
07	75.6811	532.578	.539	.845
08	75.2229	538.845	.468	.848
09	76.2167	531.922	.508	.846
10	77.6161	553.461	.463	.849
11	76.3808	535.448	.469	.848
12	76.4427	537.080	.535	.845
13	76.5666	535.911	.571	.844
14	74.1641	514.162	.602	.841
15	76.8762	548.202	.467	.848
16	76.2941	549.239	.371	.853
17	71.7864	544.044	.499	.847
18	71.6533	549.997	.444	.849

E2 - Análisis de confiabilidad de la escala de estrategias de afrontamiento.

Estadísticos descriptivos

N° de ítem	N	Media	Desv. típ.
01	324	.6204	.48605
02	325	.8523	.35534
03	325	.8369	.37001
04	325	.4308	.49595
05	324	.8549	.35271
06	325	.8092	.39351
07	325	.6677	.47177
08	325	.5538	.49786
09	325	.8923	.31047
10	325	.6954	.46095
11	325	.5508	.49818
12	325	.8154	.38858
13	325	.8923	.31047
14	325	.7385	.44015
15	325	.8677	.33935
16	325	.9200	.27171
17	325	.8585	.34911
18	325	.7108	.45410
19	325	.8892	.31433
20	325	.6308	.48334
21	325	.7231	.44817
22	325	.8154	.38858
23	325	.7877	.40957
24	325	.6308	.48334
25	324	.8642	.34311
26	325	.5846	.49355
27	325	.7108	.45410
28	325	.5662	.49637
N válido (según lista)	322		

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Afrontamientototal	325	.25	1.00	.7417	.13738
N válido (según lista)	325				

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	322	51.8
	Excluidos[a]	300	48.2
	Total	622	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.689	28

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
01	20.1087	13.474	.271	.677
02	19.8727	13.943	.231	.681
03	19.8913	13.941	.216	.682
04	20.3012	13.563	.239	.680
05	19.8727	13.968	.222	.682
06	19.9161	13.847	.232	.681
07	20.0621	13.616	.241	.680
08	20.1770	13.754	.183	.686
09	19.8354	14.250	.141	.687
10	20.0311	13.725	.217	.682
11	20.1801	13.432	.273	.677
12	19.9099	14.238	.099	.690
13	19.8354	14.001	.249	.681
14	19.9876	13.576	.281	.677
15	19.8602	14.170	.153	.686
16	19.8075	14.231	.182	.685
17	19.8696	13.958	.228	.681
18	20.0186	13.694	.231	.681
19	19.8385	14.092	.206	.683
20	20.0963	13.439	.284	.676
21	20.0031	13.760	.216	.682
22	19.9130	13.862	.229	.681
23	19.9410	13.570	.311	.675

24	20.0994	13.872	.159	.688
25	19.8634	14.143	.161	.686
26	20.1460	13.757	.185	.685
27	20.0186	13.345	.339	.672
28	20.1646	13.353	.297	.675

E3 - Análisis de confiabilidad de la escala Graffar.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	325	52.3
	Excluidos[a]	297	47.7
	Total	622	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.635	4

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
graffar 1	6.1908	2.501	.582	.429
graffar2	6.2000	2.852	.444	.545
graffar3	5.2677	3.086	.305	.656
graffar4	5.6308	3.764	.390	.601

E4 - Análisis de confiabilidad de las subescalas del WOC.

Escala: Solución Fantástica

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.540	4

Escala: Búsqueda de Apoyo e Información

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.544	5

Escala: Evasión y Conformismo

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.496	6

Escala: Afrontamiento Activo

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.193	4

Escala: Hacerse Responsable

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.220	2

Escala: Reevaluación Cognitiva

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.191	2

ANEXO F

Análisis de la Estructura Factorial de el Cuestionario de Estrés Académico de De Pablo (2002)

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.393	29.963	29.963	2.948	16.380	16.380
2	2.076	11.536	41.498	2.895	16.084	32.464
3	1.245	6.918	48.417	2.288	12.710	45.174
4	1.134	6.298	54.715	1.717	9.540	54.715
5	.991	5.503	60.218			
6	.896	4.975	65.193			
7	.846	4.699	69.892			
8	.809	4.492	74.384			
9	.742	4.123	78.507			
10	.562	3.124	81.630			
11	.538	2.990	84.620			
12	.529	2.941	87.561			
13	.479	2.660	90.221			
14	.438	2.434	92.655			
15	.414	2.299	94.955			
16	.335	1.859	96.814			
17	.299	1.659	98.473			
18	.275	1.527	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	.594	.514	.517	.339
2	-.557	.818	-.129	-.069
3	.396	.186	-.053	-.897
4	-.424	-.179	.845	-.274

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de componentes rotados[a]

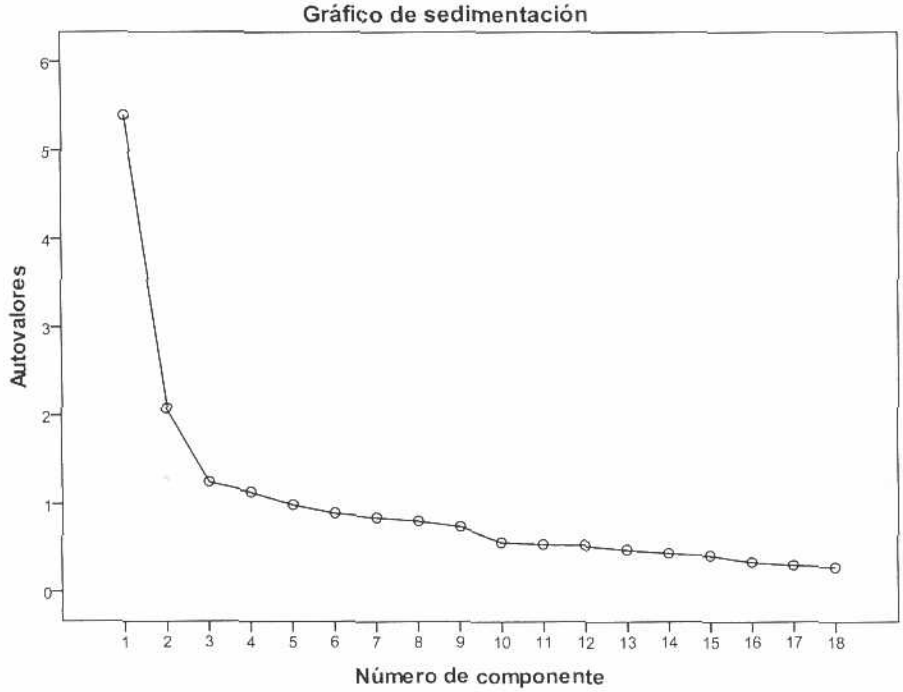
	Componente			
	1	2	3	4
stresa10	.832			
stresa11	.712			
stresa09	.697			
stresa13	.609			
stresa12	.528			
stresa06	.414			
stresa17		.740		
stresa18		.713		
stresa03		.694		
stresa01		.605		
stresa05		.551		
stresa04		.514		
stresa08			.759	
stresa07			.708	
stresa16			.549	
stresa15	.432		.529	
stresa02				.760
stresa14				.612

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Gráfico de sedimentación



ANEXO G

Análisis de Regresión y Verificación del Modelo de Ruta

G1 - Estrés Académico

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.293[a]	.086	.062	1.33402	.086	3.698	8	316	.000	1.946

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés Académico

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	52.643	8	6.580	3.698	.000[a]
	Residual	562.355	316	1.780		
	Total	614.998	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés Académico

Estadísticos sobre los residuos[a]

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3.4068	5.4125	4.3908	.40309	325
Residual	-3.62878	3.32917	.00000	1.31745	325
Valor pronosticado tip.	-2.441	2.535	.000	1.000	325
Residuo típ.	-2.720	2.496	.000	.988	325

a. Variable dependiente: Estrestotal

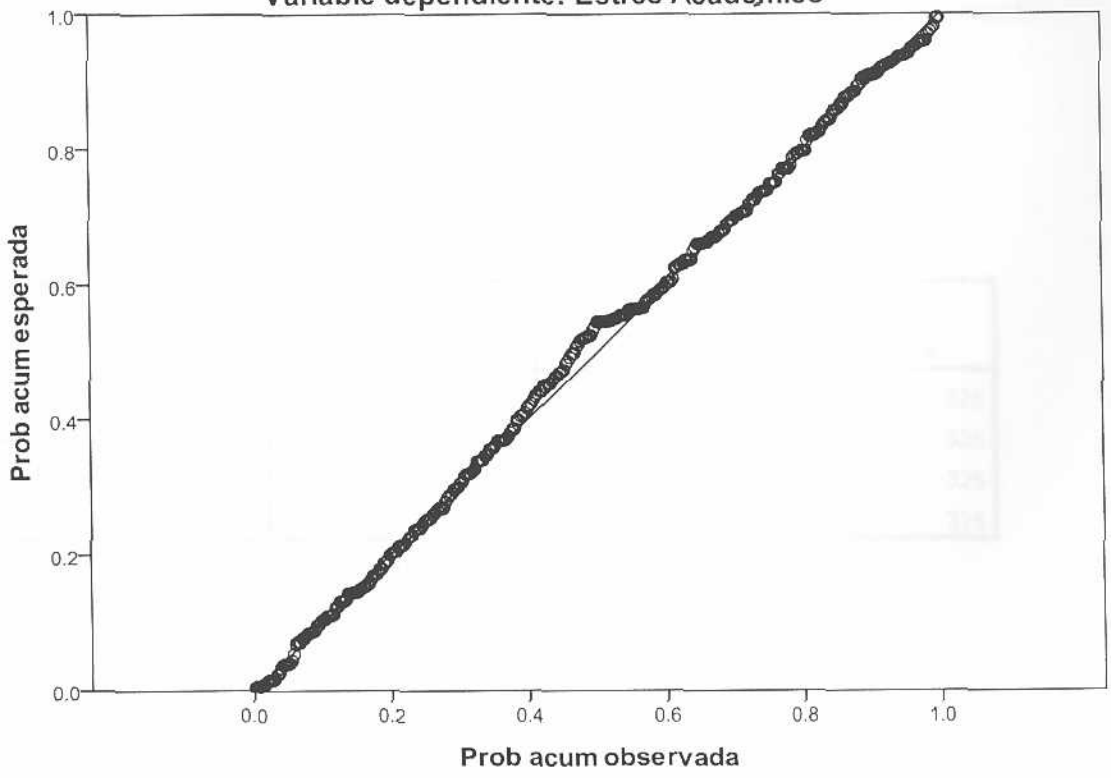
Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	4.821	.491		9.810	.000
	Solución Fantástica	.728	.310	.135	2.344	.020
	Búsqueda de Apoyo e Información	.149	.337	.025	.442	.659
	Evasión y Conformismo	-.001	.306	.000	-.003	.997
	Afrontamiento Activo	-.898	.431	-.116	-2.082	.038
	Hacerse Responsable	-.147	.246	-.034	-.597	.551
	Reevaluación Cognitiva	.238	.209	.063	1.136	.257
	Distribución del Horario Académico	-.378	.152	-.137	-2.486	.013
	Sexo	-.620	.162	-.214	-3.830	.000

a. Variable dependiente: Estrés Académico

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

Variable dependiente: Estrés Académico



G2 - Solución Fantástica

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.130[a]	.017	.011	.25357	.017	2.747	2	322	.066	1.905

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Solución Fantástica

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.353	2	.177	2.747	.066[a]
	Residual	20.704	322	.064		
	Total	21.058	324			

a. Variables predictoras: (Constante), sexo, Horario

b. Variable dependiente: Solución Fantástica

Estadísticos sobre los residuos[a]

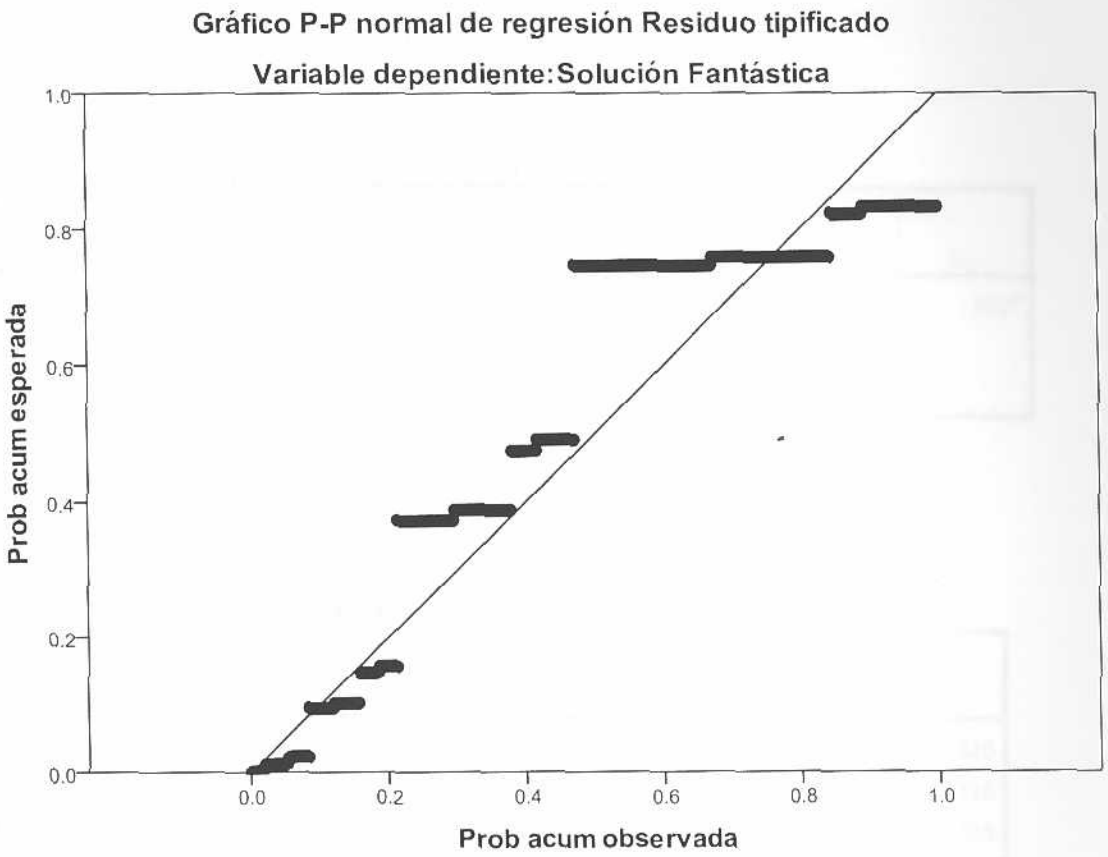
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	.7554	.8324	.8038	.03302	325
Residual	-.83243	.24459	.00000	.25279	325
Valor pronosticado tip.	-1.467	.866	.000	1.000	325
Residuo típ.	-3.283	.965	.000	.997	325

a. Variable dependiente: Solución Fantástica

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	.822	.023		35.878	.000
	Horario	.010	.029	.020	.362	.718
	Sexo	-.067	.030	-.124	-2.218	.027

a. Variable dependiente: Solución Fantástica



G3 - Búsqueda de Apoyo e Información

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.135[a]	.018	.012	.22971	.018	2.978	2	322	.052	1.919

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Búsqueda de Apoyo e Información

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.314	2	.157	2.978	.052[a]
	Residual	16.991	322	.053		
	Total	17.305	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Búsqueda de Apoyo e Información

Estadísticos sobre los residuos[a]

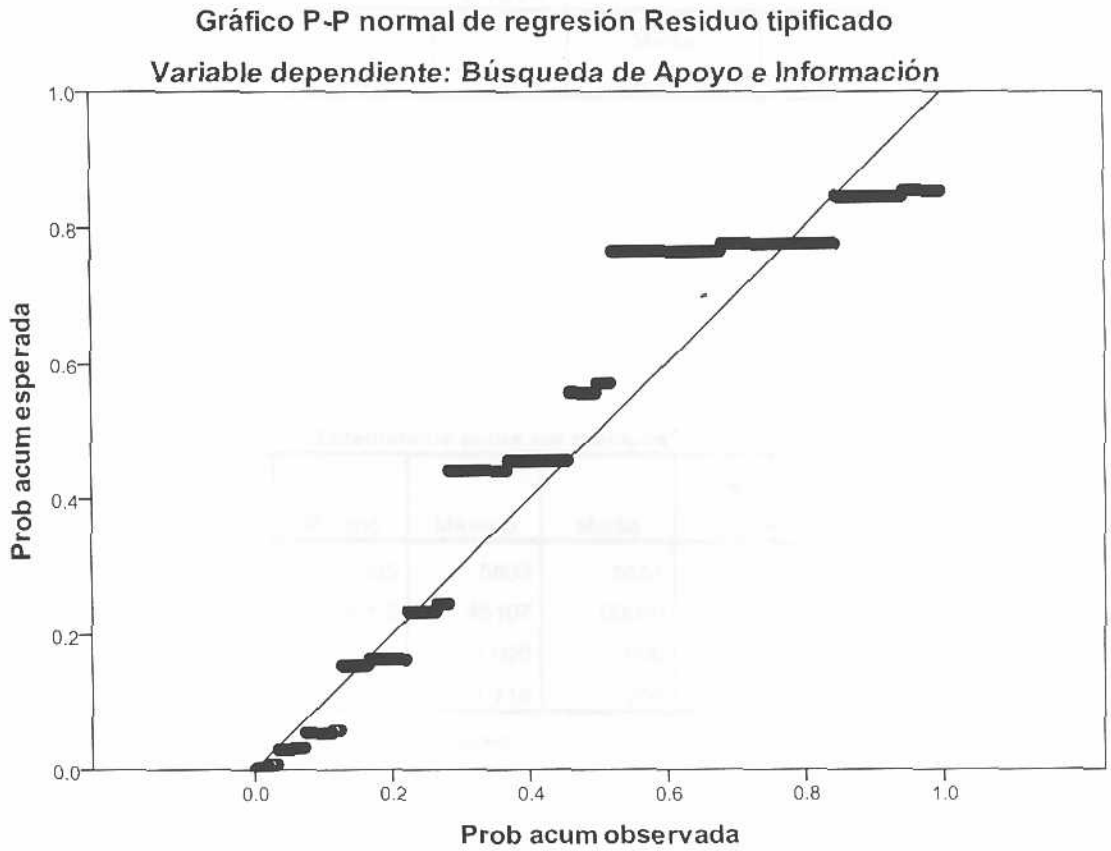
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	.7586	.8336	.8068	.03114	325
Residual	-.75860	.24140	.00000	.22900	325
Valor pronosticado tip.	-1.547	.861	.000	1.000	325
Residuo típ.	-3.302	1.051	.000	.997	325

a. Variable dependiente: Búsqueda de Apoyo e Información

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	.834	.021		40.161	.000
	Horario	-.009	.026	-.019	-.332	.740
	Sexo	-.066	.027	-.137	-2.439	.015

a. Variable dependiente: Búsqueda de Apoyo e Información



G4 - Evasión y Conformismo

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.057[a]	.003	-.003	.26260	.003	.518	2	322	.596	1.773

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Evasión y Conformismo

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.071	2	.036	.518	.596[a]
	Residual	22.204	322	.069		
	Total	22.276	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente Evasión y Conformismo

Estadísticos sobre los residuos[a]

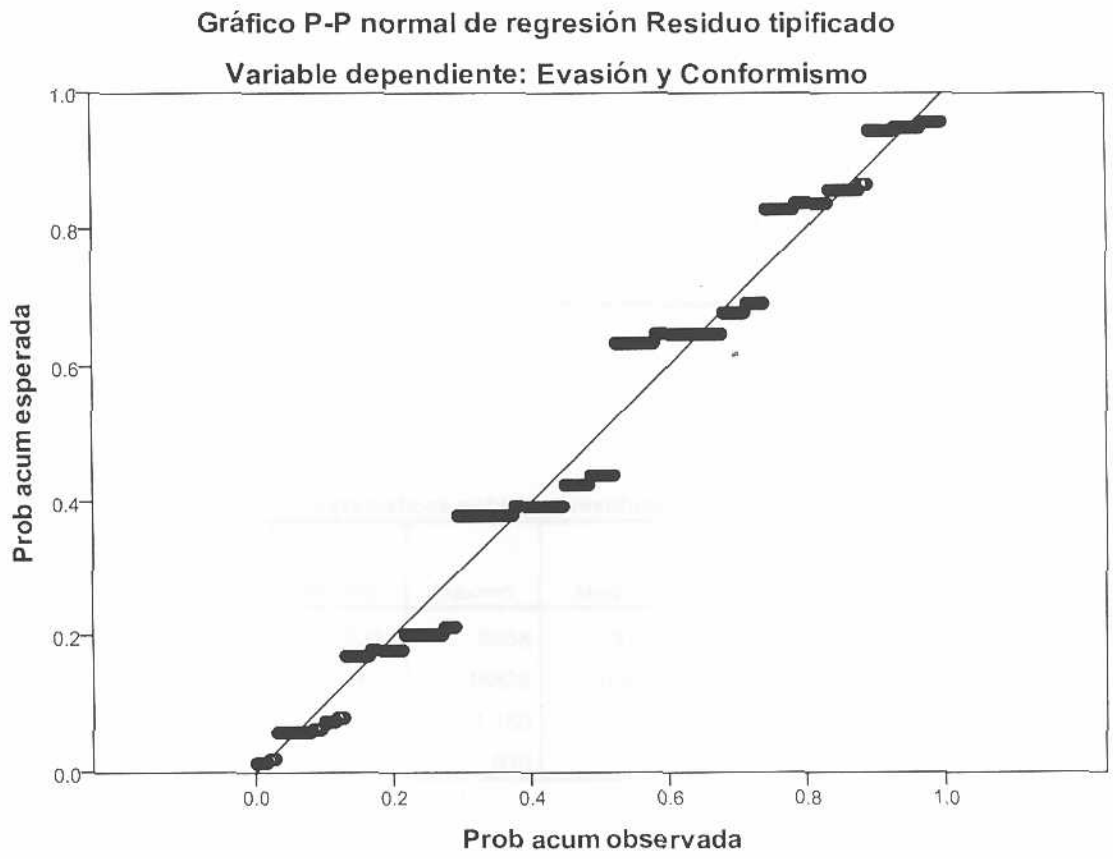
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	.5395	.5803	.5651	.01486	325
Residual	-.58029	.45107	.00000	.26178	325
Valor pronosticado tip.	-1.729	1.020	.000	1.000	325
Residuo típ.	-2.210	1.718	.000	.997	325

a. Variable dependiente: Evasión y Conformismo

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	.580	.024		24.456	.000
	Horario	-.009	.030	-.018	-.319	.750
	Sexo	-.031	.031	-.057	-1.008	.314

a. Variable dependiente: Evasión y Conformismo



G5 - Afrontamiento Activo

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.121[a]	.015	.008	.17778	.015	2.378	2	322	.094	1.819

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Afrontamiento Activo

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.150	2	.075	2.378	.094[a]
	Residual	10.177	322	.032		
	Total	10.328	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Afrontamiento Activo

Estadísticos sobre los residuos[a]

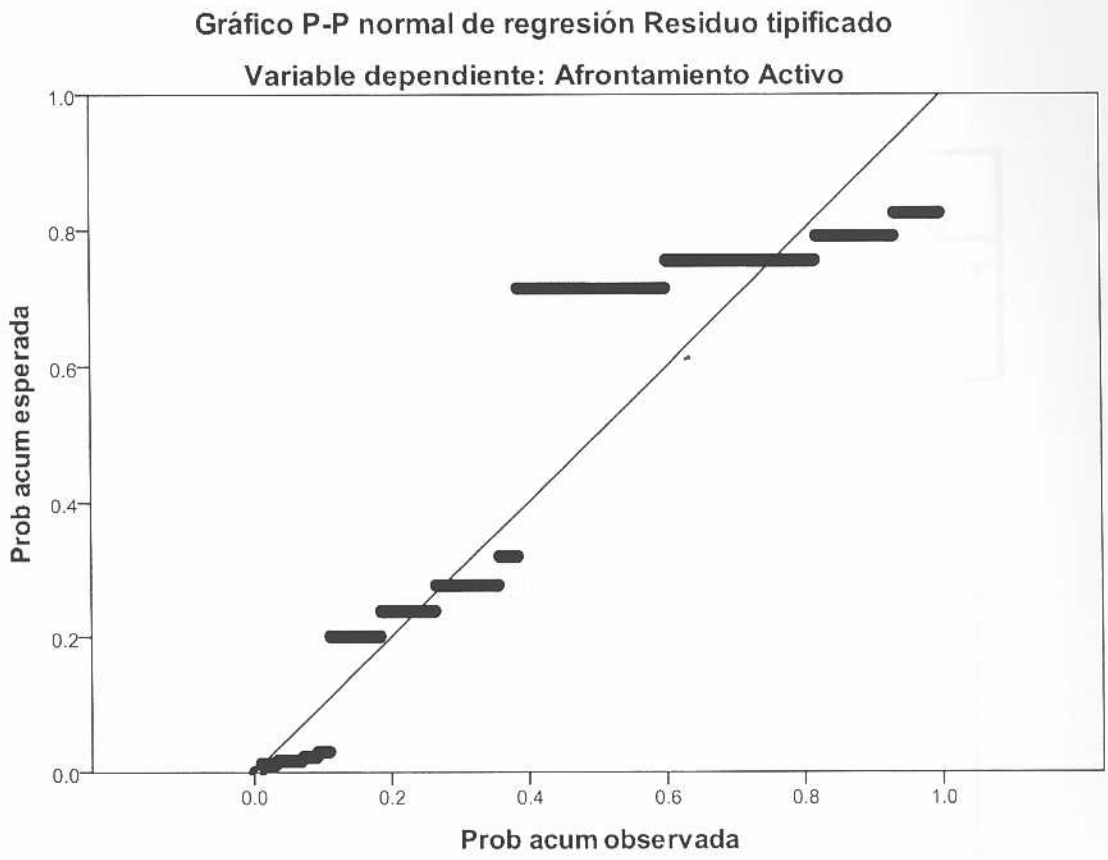
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	.8337	.8988	.8738	.02154	325
Residual	-.62677	.16635	.00000	.17723	325
Valor pronosticado tip.	-1.866	1.159	.000	1.000	325
Residuo típ.	-3.525	.936	.000	.997	325

a. Variable dependiente: Afrontamiento Activo

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	.899	.016		55.950	.000
	Horario	-.022	.020	-.062	-1.097	.274
	Sexo	-.043	.021	-.115	-2.046	.042

a. Variable dependiente: Afrontamiento Activo



G6 - Hacerse Responsable

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.151[a]	.023	.017	.31992	.023	3.770	2	322	.024	1.893

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Hacerse Responsable

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.772	2	.386	3.770	.024[a]
	Residual	32.956	322	.102		
	Total	33.728	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Hacerse Responsable

Estadísticos sobre los residuos[a]

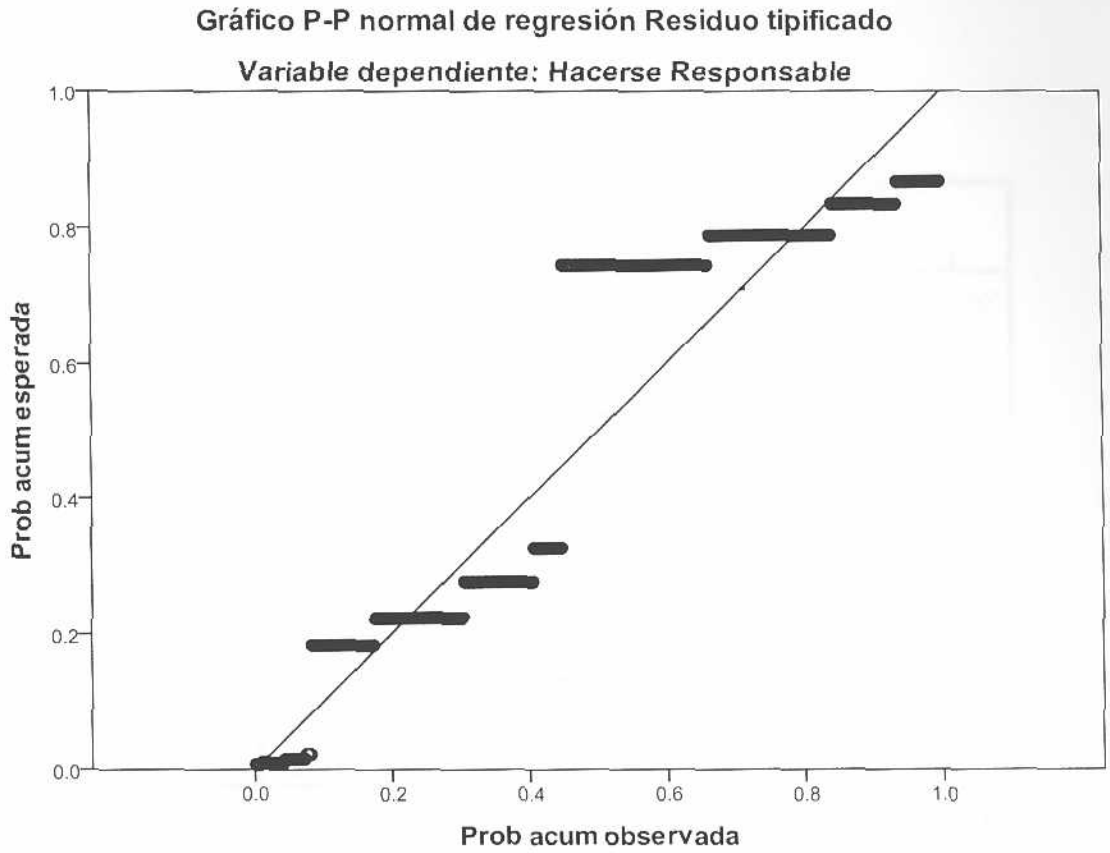
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	.6441	.7890	.7338	.04881	325
Residual	-.78896	.35595	.00000	.31893	325
Valor pronosticado tip.	-1.840	1.129	.000	1.000	325
Residuo típ.	-2.466	1.113	.000	.997	325

a. Variable dependiente: Hacerse Responsable

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	.789	.029		27.292	.000
	Horario	-.045	.036	-.070	-1.258	.209
	Sexo	-.099	.038	-.147	-2.622	.009

a. Variable dependiente: Hacerse Responsable



G7 - Reevaluación Cognitiva

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.093[a]	.009	.002	.36272	.009	1.391	2	322	.250	1.957

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Reevaluación Cognitiva

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.366	2	.183	1.391	.250[a]
	Residual	42.365	322	.132		
	Total	42.731	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo, Horario

b. Variable dependiente: Reevaluación Cognitiva

Estadísticos sobre los residuos[a]

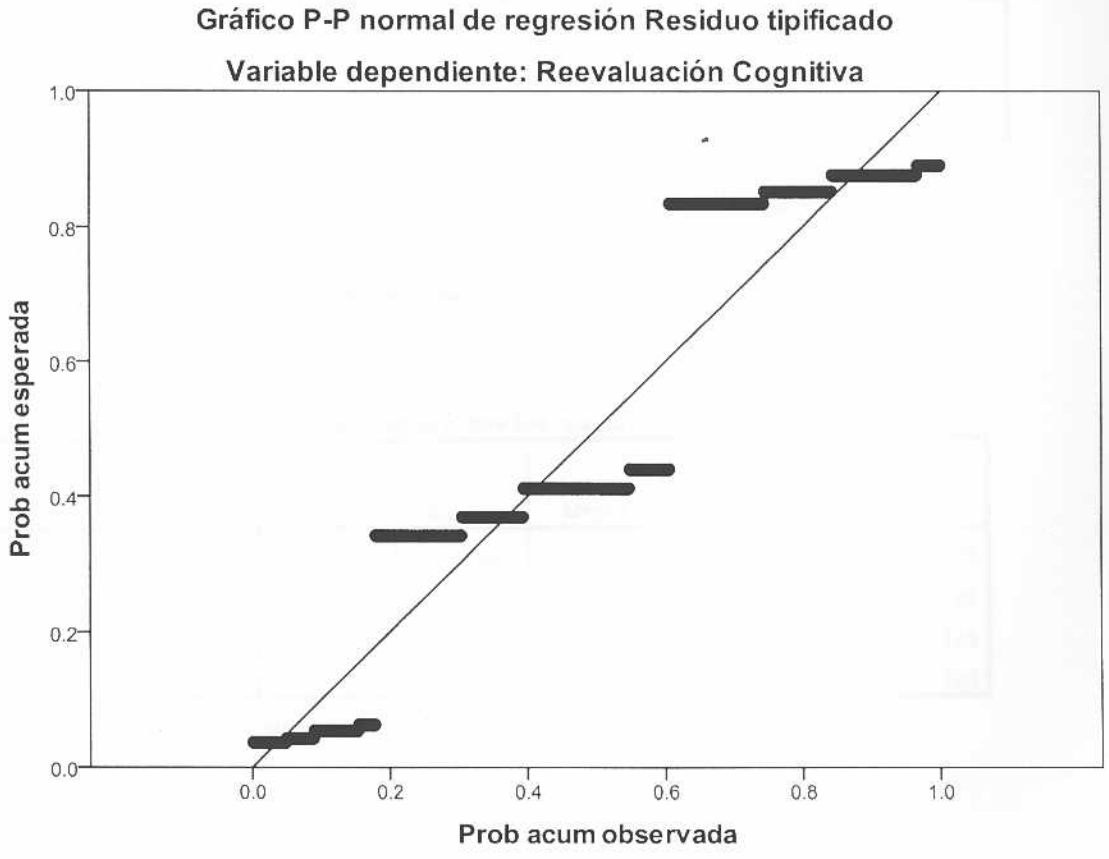
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	.5540	.6476	.6077	.03361	325
Residual	-.64756	.44602	.00000	.36160	325
Valor pronosticado tip.	-1.598	1.186	.000	1.000	325
Residuo típ.	-1.785	1.230	.000	.997	325

a. Variable dependiente: Reevaluación Cognitiva

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	.648	.033		19.758	.000
	Horario	-.067	.041	-.092	-1.633	.104
	Sexo	-.027	.043	-.035	-.620	.536

a. Variable dependiente: Reevaluación Cognitiva



G8 - Estrés ante los Profesores

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.218[a]	.047	.023	1.76317	.047	1.966	8	316	.050	1.824

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo elnformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante los Profesores

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	48.903	8	6.113	1.966	.050[a]
	Residual	982.375	316	3.109		
	Total	1031.277	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo elnformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante los Profesores

Estadísticos sobre los residuos[a]

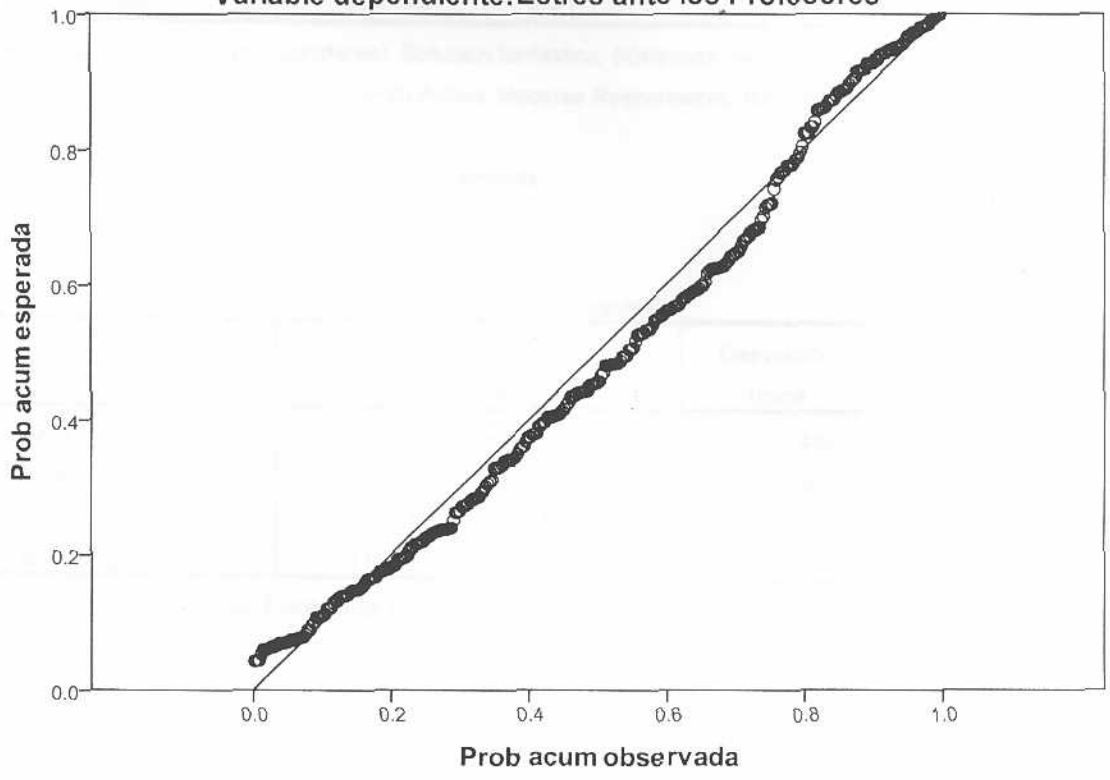
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	1.7603	3.6867	2.7195	.38850	325
Residual	-3.03863	5.06585	.00000	1.74127	325
Valor pronosticado típ.	-2.469	2.490	.000	1.000	325
Residuo típ.	-1.723	2.873	.000	.988	325

a. Variable dependiente: Estrés ante los Profesores

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3.401	.650		5.236	.000
	Solución Fantástica	.472	.410	.067	1.150	.251
	Búsqueda de Apoyo e Información	.165	.445	.021	.371	.711
	Evasión y Conformismo	.124	.405	.018	.305	.760
	Afrontamiento Activo	-1.156	.570	-.116	-2.027	.044
	Hacerse Responsable	-.126	.325	-.023	-.389	.697
	Reevaluación Cognitiva	.228	.277	.046	.823	.411
	Distribución del Horario Académico	-.159	.201	-.044	-.790	.430
	Sexo	-.658	.214	-.176	-3.080	.002

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

Variable dependiente:Estrés ante los Profesores



G9 - Estrés ante los Exámenes

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.287[a]	.083	.059	1.52089	.083	3.557	8	316	.001	2.113

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante los Exámenes

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	65.827	8	8.228	3.557	.001[a]
	Residual	730.937	316	2.313		
	Total	796.764	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante los Exámenes

Estadísticos sobre los residuos[a]

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	5.6693	7.6796	6.7903	.45074	325
Residual	-5.81859	2.52143	.00000	1.50199	325
Valor pronosticado tip.	-2.487	1.973	.000	1.000	325
Residuo típ.	-3.826	1.658	.000	.988	325

a. Variable dependiente: Estrés ante los Exámenes

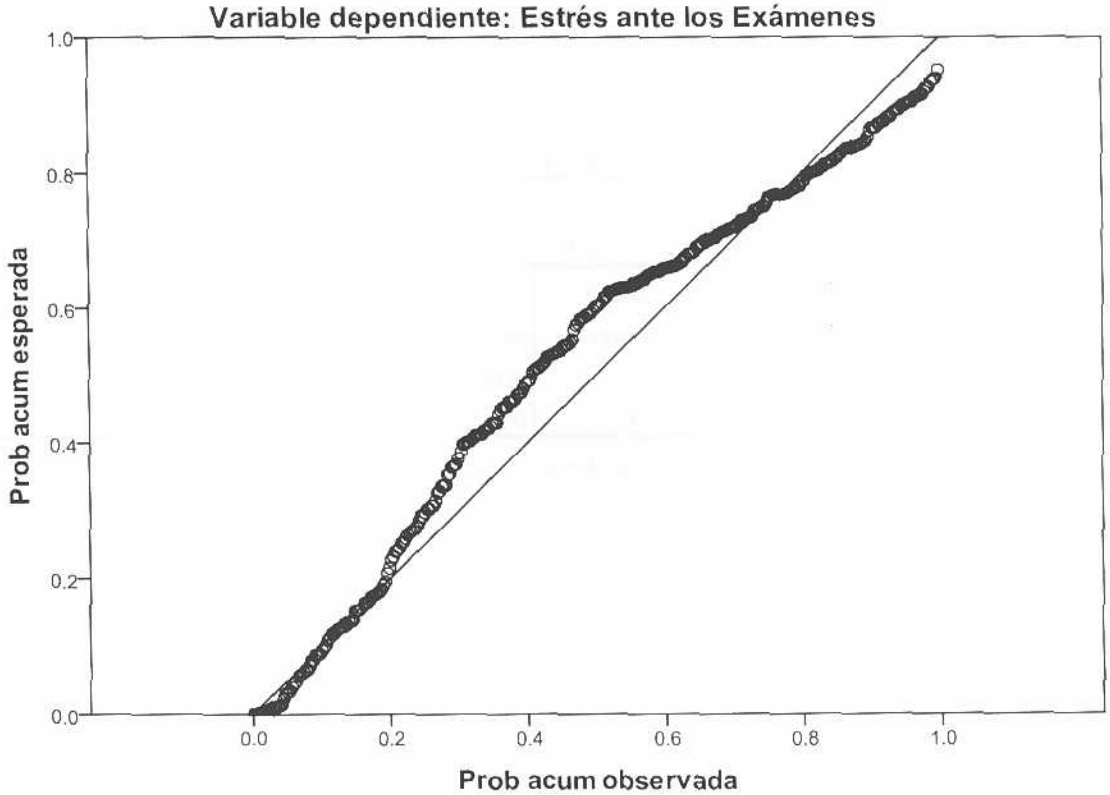
Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	7.052	.560		12.586	.000
	Solución Fantástica	.860	.354	.140	2.431	.016
	Búsqueda de Apoyo e Información	.047	.384	.007	.123	.902
	Evasión y Conformismo	.034	.349	.006	.097	.923
	Afrontamiento Activo	-.497	.492	-.057	-1.010	.313
	Hacerse Responsable	-.102	.280	-.021	-.364	.716
	Reevaluación Cognitiva	.002	.239	.001	.010	.992
	Distribución del Horario Académico	-.691	.173	-.220	-3.988	.000
	Sexo	-.541	.184	-.164	-2.930	.004

a. Variable dependiente: Estrés ante los Exámenes

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

Variable dependiente: Estrés ante los Exámenes



G10 - Estrés ante Responsabilidades Académicas

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.249[a]	.062	.038	1.76315	.062	2.609	8	316	.009	1.896

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante Responsabilidades Académicas

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	64.893	8	8.112	2.609	.009[a]
	Residual	982.343	316	3.109		
	Total	1047.236	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

:Estrés ante Responsabilidades Académicas

Estadísticos sobre los residuos[a]

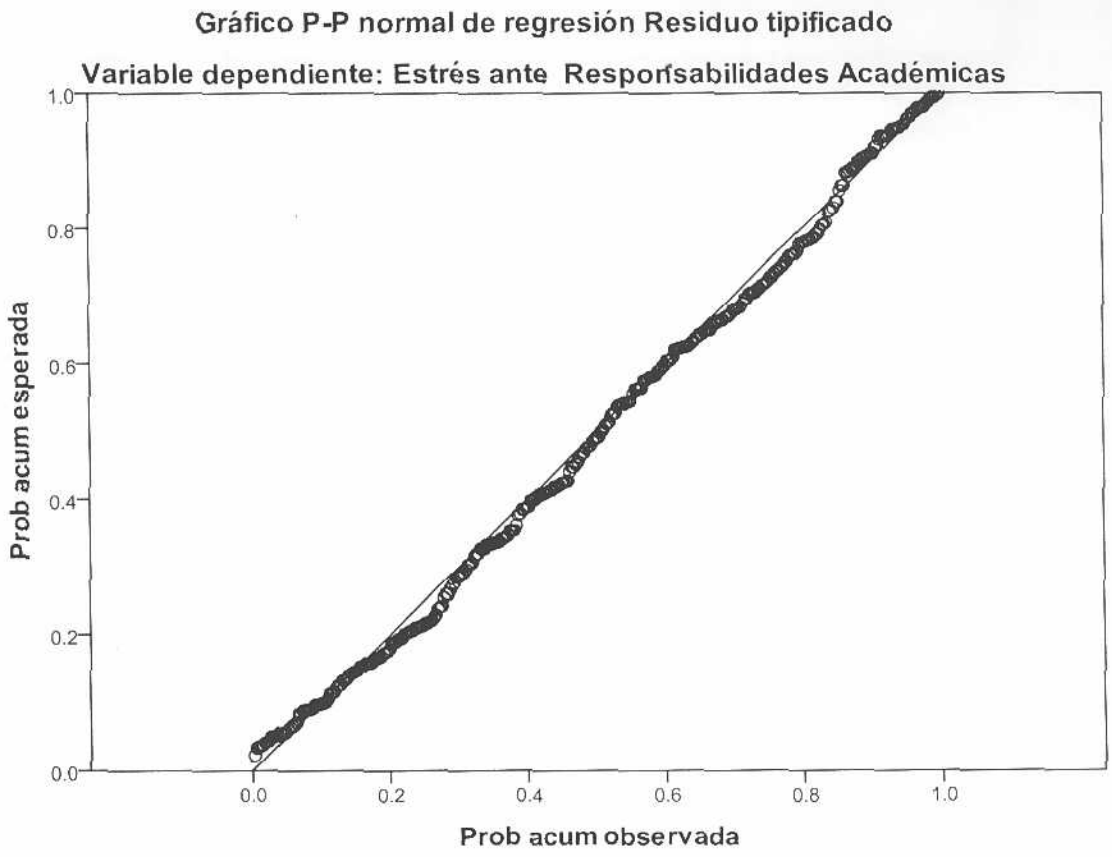
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	1.8547	4.3841	3.0823	.44753	325
Residual	-3.56322	6.10089	.00000	1.74124	325
Valor pronosticado tip.	-2.743	2.909	.000	1.000	325
Residuo típ.	-2.021	3.460	.000	.988	325

a. Variable dependiente: Estrés ante Responsabilidades Académicas

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3.435	.650		5.289	.000
	Solución Fantástica	.973	.410	.138	2.372	.018
	Búsqueda de Apoyo e Información	.342	.445	.044	.768	.443
	Evasión y Conformismo	.012	.405	.002	.029	.977
	Afrontamiento Activo	-1.223	.570	-.121	-2.144	.033
	Hacerse Responsable	-.282	.325	-.051	-.870	.385
	Reevaluación Cognitiva	.380	.277	.077	1.373	.171
	Distribución del Horario Académico	-.533	.201	-.148	-2.651	.008
	Sexo	-.375	.214	-.099	-1.754	.080

a. Variable dependiente: Estrés ante Responsabilidades Académicas



G11 - Estrés ante las Evaluaciones Orales

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.257[a]	.066	.042	2.59312	.066	2.785	8	316	.005	1.898

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante Evaluaciones Orales

ANOVA[b]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	149.842	8	18.730	2.785	.005[a]
	Residual	2124.878	316	6.724		
	Total	2274.720	324			

a. Variables predictoras: (Constante), Solución fantástica, Búsqueda de Apoyo eInformación, Evasión y Conformismo, Afrontamiento Activo, Hacerse Responsable, Reevaluación Cognitiva, sexo, Horario

b. Variable dependiente: Estrés ante Evaluaciones Orales

Estadísticos sobre los residuos[a]

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3.0555	6.1579	4.8200	.68006	325
Residual	-5.56867	5.27177	.00000	2.56091	325
Valor pronosticado tip.	-2.595	1.967	.000	1.000	325
Residuo típ.	-2.147	2.033	.000	.988	325

a. Variable dependiente: Estrés ante Evaluaciones Orales

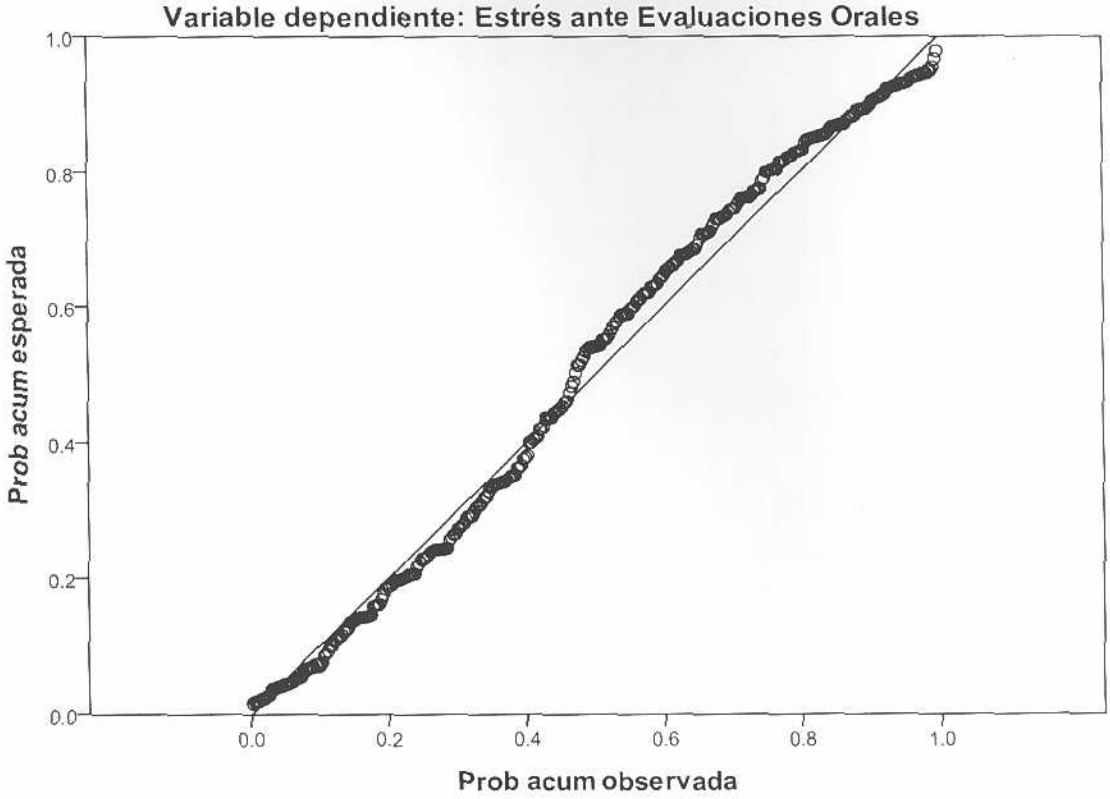
Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5.181	.955		5.423	.000
	Solución Fantástica	.594	.604	.057	.984	.326
	Búsqueda de Apoyo e Información	.017	.655	.001	.026	.979
	Evasión y Conformismo	-.518	.595	-.051	-.870	.385
	Afrontamiento Activo	-.690	.839	-.046	-.822	.412
	Hacerse Responsable	-.056	.477	-.007	-.117	.907
	Reevaluación Cognitiva	.676	.407	.093	1.660	.098
	Distribución del Horario Académico	.207	.296	.039	.702	.483
	Sexo	-1.223	.314	-.220	-3.889	.000

a. Variable dependiente: Estrés ante Evaluaciones Orales

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

Variable dependiente: Estrés ante Evaluaciones Orales



ANEXO H

Matriz de Correlaciones

	Estrés Ante los Exámenes	Estrés Ante los Profesores	Estrés Ante Sit. Prob. y Prep. De Asig.	Estrés Ante Evaluaciones Orales	Solución Fantástica	Búsqueda de Apoyo e Información	Evasión y Conformismo	Afrontamiento Activo	Hacerse Responsable	Reevaluación Cognitiva	Nivel Socioeconómico	Distribución del Horario	Sexo	Trabajo
Estrés Ante los Prof.	1	.343	.560	.495	.075	.031	.038	-.080	.013	.053	.048	-.009	-.166	.188
Estrés Ante los Exámenes	.343	1	.399	.364	.141	.026	.046	-.011	.035	.024	-.061	-.182	-.136	.069
Estrés Ante Sit. Prob. y Prep. De Asig.	.560	.399	1	.390	.124	.046	.039	-.078	-.004	.090	.057	-.124	-.079	.119
Estrés Ante Evaluaciones Orales	.495	.364	.390	1	.067	.032	-.015	-.018	.021	.084	-.023	.074	-.227	.078
Solución Fantástica	.075	.141	.124	.067	1	.099	.292	.145	.208	.033	.053	.042	-.128	-.060
Búsqueda de Apoyo e Info.	.031	.026	.046	.032	.099	1	.122	.208	.194	.138	-.106	.005	-.134	.002
Evasión y Conformismo	.038	.046	.039	-.015	.292	.122	1	.119	.255	.166	-.009	-.008	-.054	-.019
Afrontamiento Activo	-.080	-.011	-.078	-.018	.145	.208	.119	1	.145	.061	-.057	-.042	-.104	-.057
Hacerse Responsable	.013	.035	-.004	.021	.208	.194	.255	.145	1	.087	.022	-.045	-.134	.028
Reevaluación Cognitiva	.053	.024	.090	.084	.033	.138	.166	.061	.087	1	-.072	-.086	-.019	.037
NSE	.048	-.061	.057	-.023	.053	-.106	-.009	-.057	.022	-.072	1	.088	.096	-.159
Horario	-.009	-.182	-.124	.074	.042	.005	-.008	-.042	-.045	-.086	.088	1	-.173	-.108
Sexo	-.166	-.136	-.079	-.227	-.128	-.134	-.054	-.104	-.134	-.019	.096	-.173	1	-.136
Trabajo	.188	.069	.119	.078	-.060	.002	-.019	-.057	.028	.037	-.159	-.108	-.136	1

ANEXO I

Comparación de las puntuaciones de las subescalas del WOC

	Diferencias relacionadas							
				95% Intervalo de confianza para la *diferencia*				
	x	S	Error típ. *de la* media	Inferior	Superior	t	gl	Sig.
1 – 2: Solución Fantástica – Búsqueda de Apoyo e Información	-0.00292	0.32679	0.01813	-0.03858	0.03274	-0.161	324	0.872
1 – 3: Solución Fantástica – Evasión y Conformismo	0.23871	0.30779	0.01707	0.20512	0.27230	13.982	324	0.000
1 – 4: Solución Fantástica – Afrontamiento Activo	-0.07000	0.28918	0.01604	-0.10156	-0.03844	-4.364	324	0.000
1 – 5: Solución Fantástica – Hacerse Responsable	0.07000	0.36734	0.02038	0.02991	0.11009	3.435	324	0.001
1 – 6: Solución Fantástica – Reevaluación Cognitiva	0.19615	0.43677	0.02423	0.14849	0.24382	8.096	324	0.000
2 – 3: Búsqueda de Apoyo e *Información - Evasión y Conformismo*	0.24163	0.32769	0.01818	0.20587	0.27739	13.293	324	0.000
2 – 4: Búsqueda de Apoyo e Información - Afrontamiento Activo	-0.06708	0.26104	0.01448	-0.09556	-0.03859	-4.632	324	0.000
2 – 5: Búsqueda de Apoyo e *Información - Hacerse Responsable*	0.07292	0.35859	0.01989	0.03379	0.11205	3.666	324	0.000
2 – 6: Búsqueda de Apoyo e Información - Reevaluación Cognitiva	0.19908	0.40258	0.002233	0.15515	0.24301	8.915	324	0.000
3 – 4: Evasión y Conformismo - Afrontamiento Activo	-0.30871	0.29913	0.01659	-0.34135	-0.27606	- 18.605	324	0.000
3 – 5: Evasión y Conformismo - Hacerse Responsable	-0.16871	0.36019	0.01998	-0.20801	-0.12940	-8.444	324	0.000
3 – 6: Evasión y Conformismo - Reevaluación Cognitiva	-0.04255	0.41102	0.02280	-0.08741	0.00230	-1.866	324	0.063

4 – 5: Afrontamiento Activo - Hacerse Responsable	0.14000	0.34529	0.01915	0.10232	0.17768	7.309	324	0.000
4 – 6: Afrontamiento Activo - Reevaluación Cognitiva	0.26615	0.39471	0.02189	0.22308	0.30923	12.156	324	0.000
5 – 6: Hacerse Responsable - Reevaluación Cognitiva	0.12615	0.46424	0.02575	0.07549	0.17681	4.899	324	0.000

FE DE ERRATA

Pág 90. 1° Párrafo
Donde dice: … los que emplean como estrategia de afrontamiento la Solución Fantástica
Debe decir: … los que emplean como estrategia de afrontamiento la Solución Fantástica tienen un mayor monto de Estrés Académico.

Pág 93. 2° Párrafo
Donde dice: En cuanto a la dimensión Hacerse Responsable, se obtuvo una asociación baja (R= 0.151) y no significativa.
Debe decir: En cuanto a la dimensión Hacerse Responsable, se obtuvo una asociación baja (R= 0.151) y significativa.

Pág 105. 2° Párrafo
Donde dice: … donde diferentes situaciones y variables en el contexto académico que tienen relación tanto con el sujeto se asocian a la presencia del estrés académico en estudiantes universitarios.
Debe decir: … donde diferentes situaciones y variables en el contexto académico que tienen relación con el sujeto se asocian a la presencia del estrés académico en estudiantes universitarios.

Pág 106. 3° Párrafo
Donde dice: A pesar de esto, no se puede afirmar las estrategias centradas en la emoción sean menos adaptativas que las centradas en el problema.
Debe decir: A pesar de esto, no se puede afirmar las que estrategias centradas en la emoción sean menos adaptativas que las centradas en el problema.

Pág 115. 1° Párrafo
Donde dice: Se puede suponer que la relación encontrada anteriormente de esta estrategia de Afrontamiento con el Estrés Académico pertenece exclusivamente a la dimensión de Estrés ante los Exámenes, debido a que es la única con la que esta relacionada en el modelo de ruta considerando el análisis de las dimensiones del Estrés Académico
Debe decir: Se puede suponer que la relación encontrada anteriormente de esta estrategia de Afrontamiento con el Estrés Académico pertenece solo a la dimensión relacionada con el Estrés ante los Exámenes y ante la Responsabilidades académicas, debido a que son las únicas con la que esta relacionada en el modelo de ruta considerando el análisis de las dimensiones del Estrés Académico

Pág 116. 1° Párrafo
Donde dice: … encontraron que el afrontamiento más utilizado de estos estudiantes ante estas preocupaciones ere el Afrontamiento Activo.
Debe decir: … encontraron que el afrontamiento más utilizado de estos estudiantes ante estas preocupaciones es el Afrontamiento Activo.

Pág 117. 2° Párrafo
Donde dice: Una sugerencia de prevención en base a los resultados presentados en esta investigación sirven como base teórica para otras investigaciones a realizarse en el área…
Debe decir: Una sugerencia de prevención es que los resultados presentados en esta investigación sirven como base teórica para otras investigaciones a realizarse en el área…

Pág 118. 5° Párrafo
Donde dice: … Búsqueda de Apoyo, Afrontamiento Activo y Hacerse Responsable (estrategias centradas en la emoción).
Debe decir: …Búsqueda de Apoyo, Afrontamiento Activo y Hacerse Responsable (estrategias centradas a problema).