

RELACIONES ENTRE ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE CIUDADELA UNIVERSITARIA LA UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA.

ROYMAN SANTIAGO RODRÍGUEZ ZAMBRANO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MEDELLÍN
2016

RELACIONES ENTRE ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE CIUDADELA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA.

ROYMAN SANTIAGO RODRÍGUEZ ZAMBRANO.

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Asesor:

VÍCTOR JULIÁN VALLEJO ZAPATA

Psicólogo

Magíster en Lingüística

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MEDELLÍN

2016

CONTENIDO

<u>RESUMEN</u>	<u>5</u>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>7</u>
<u>1. JUSTIFICACIÓN</u>	<u>9</u>
<u>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	<u>13</u>
<u>3. OBJETIVOS</u>	<u>20</u>
<u>3.1. Objetivo general</u>	<u>20</u>
<u>3.2 Objetivos específicos</u>	<u>20</u>
<u>4. MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>21</u>
<u>4.1 Modelo multifactorial del estrés</u>	<u>21</u>
<u>4.2. Tipos de estresores</u>	<u>24</u>
<u>4.3 Estrategias de afrontamiento</u>	<u>28</u>
<u>4.4 Estrés Académico</u>	<u>32</u>
<u>4.5 Autoconcepto</u>	<u>35</u>
<u>4.5.1 Autoconcepto académico</u>	<u>39</u>
<u>5. DISEÑO METODOLÓGICO</u>	<u>41</u>
<u>5.1 Nivel y tipo de investigación</u>	<u>42</u>
<u>5.2 Población y muestra</u>	<u>43</u>
<u>5.3 Diseño específico</u>	<u>44</u>
<u>5.4. Técnicas de recolección de información.....</u>	<u>44</u>
<u>5.5 Procedimiento</u>	<u>47</u>
<u>5.6. Consideraciones éticas</u>	<u>47</u>
<u>6. RESULTADOS</u>	<u>51</u>
<u>6.1 Descriptivos.....</u>	<u>51</u>
<u>6.2 Correlación de variables.....</u>	<u>73</u>
<u>7. DISCUSIÓN</u>	<u>99</u>
<u>7.1 Correlaciones al interior del constructo de autoconcepto</u>	<u>99</u>
<u>7.2 Correlaciones al interior del constructo de estrés académico</u>	<u>100</u>
<u>7.3 Correlaciones entre estrés académico y autoconcepto.....</u>	<u>101</u>
<u>8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	<u>102</u>

9. REFERENCIAS..... 103

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo indagar cuál/es son las relaciones entre estrés académico y autoconcepto académico en estudiantes de la Universidad de Antioquia Sede Medellín.

Los estudiantes para poder ser evaluados debían pertenecer a la U de A, y debían ser de la ciudadela universitaria. En las instituciones educativas los estudiantes podrían presentar con cierta frecuencia dificultades en su salud debido a las constantes demandas producto de las responsabilidades atinentes a la vida académica, que terminaba desencadenando periodos de estrés. Con este estado de cosas, cada uno de ellos enfrenta el reto que esto representa de una forma diferente, y es en este punto donde se hace notar la importancia de ésta investigación; ya que: permitirá enfocar y analizar el comportamiento de estos estados que se manifiestan en sus actividades en la universidad y al tipo de formas en las que esto se hace visible, y ante las cuales expresa diversas maneras de responder. Teniendo en cuenta que más adelante podrían generar estrategias de intervención desde los resultados de este trabajo en el conjunto de estudiantes, con la posibilidad, también de promover la posibilidad de plantear programas dirigidos a pensar maneras saludables para hacer frente a las incomodidades que pueden ocasionar estados de estrés negativos y el poseer un autoconcepto académico inadecuado.

Palabras clave: Estrés académico, Autoconcepto académico, Estudiantes universitarios, Afrontamiento, Psicología, Niveles.

INTRODUCCIÓN

El estrés es un fenómeno que se presenta en todos los aspectos de la vida de las personas, por lo que despierta el interés de conocer sobre cómo se produce y los efectos que causa. En este momento para dilucidar su estudio se toma como referencia la propuesta de teórica de Lazarus y Folkman (1984, en Sandín, 2008), quienes precisamente tomaron la definición de este problema como un proceso que pasa por una serie de fases ante la percepción de una amenaza. Tomaremos el estrés que se da en el entorno educativo, específicamente en el universitario.

Relacionado con el concepto de estrés se girará la mirada hacia otra variable crucial para el desempeño de los estudiantes, como lo es el autoconcepto, para este tema se tomará como guía la definición de Shavelson (1976, en Goñi, 2009), quien en su teoría multifactorial lo define como la percepción que tiene una persona de sí, que se forma a partir de la relación con el ambiente y con seres significativos, a su vez este constructo se va expresando en distintos dominios, desde los más generales, segregándose a unos más específicos. En cuanto a este segundo concepto, se centrará la mirada también en el aspecto académico.

El estrés académico es algo propio en el entorno académico universitario, ya que la mayoría de los estudiantes en algún momento de su vida académica evidenciarán malestar debido a las demandas del medio, a veces teniendo reacciones muy perjudiciales, lo cual se trata de paliar con asesorías y consultas al área de psicología y bienestar de las instituciones. El estrés académico va asociado a la forma en como una persona puede percibir a sí misma en los distintos contextos en los que interactúa, ya que de acuerdo a esa autopercepción mirará su capacidad de lidiar o no con una determinada situación.

Una cantidad significativa de los estudiantes universitarios manifiestan sentir un grado medio y elevado de estrés, debido a que deben hacer frente a las labores escolares, como sobrecarga de tareas, exposiciones, evaluaciones en general que

aumentan la carga de estrés, así, como quienes manifiestan sentir bajos niveles de autoconcepto, específicamente en el área académica ya que se autoperciben como poco capaces de enfrentarse a ese tipo de retos escolares. Esta situación influye sobre un gran número de estudiantes, lo que sugiere que se deba atender esta problemática en pos disminuir estos síntomas y aumentar el autoconcepto académico de los alumnos para tratar de disminuir la cantidad de estudiantes afectados por estos problemas. Otra consecuencia que se desprende de padecer altos niveles de estrés y bajos niveles de autoconcepto va relacionado a la obtención de resultados insuficiente en cuanto a rendimiento académico y otras áreas.

Por consecuencias negativas como las mencionadas, aparece la necesidad de conocer los fenómenos y tratar de crear e implementar estrategias que permitan enfrentar en un primer momento para buscar lograr cierto grado de manejo de la situación del estrés y el autoconcepto académico y de esta forma aminorar las consecuencias negativas que generalmente traen consigo altos niveles de estrés y bajos niveles de autoconcepto.

Durante estos últimos años se ha empezado a prestar algo de atención a la investigación del estrés académico en Latinoamérica, donde Arturo Barraza Macías ha sido quien más reconocimiento ha tenido sobre el tema. En Colombia han sido pocos los estudios que se ha hecho para investigar sobre el fenómeno, En cuanto a autoconcepto, no podríamos decir que haya un autor que resalte sobre los demás en Latinoamérica, solo los trabajos de algunos grupos en Chile y Argentina. Es algo por lo que se despierta el interés de este tipo de investigaciones.

1. JUSTIFICACIÓN.

En la sociedad actual se presenta el estrés como fenómeno creciente y de cuyo malestar sufren millones de personas en el mundo, con las graves consecuencias que esto trae. El estrés es un fenómeno que encuentra permanentemente en todas etapas, medios y contextos en los que se desenvuelve el ser humano, en el laboral, en el deportivo, en el artístico, etc. Por lo que pretende y se decide centrar la mirada hacia este campo, a su vez indagando por la influencia y afectación que puede tener con la representación que la persona tiene de sí, es decir el Autoconcepto. Por ahora con el objetivo de conocer cómo operan estos constructos y mirar después que maneras de mitigar el negativo impacto de estos fenómenos se pueden establecer.

Se expresa que dentro de los cambios que ocurren naturalmente en los seres humanos, donde se presentan periodos de estrés que si no son adecuadamente tramitados puede desencadenar problemas mucho más graves “[...] por ejemplo, en la adolescencia se centran especialmente en los cambios corporales y personales de esta etapa y en las relaciones interpersonales” (Pérez, 2013 p. 212).

Es por razones como esta que los médicos, psicólogos, docentes y los padres de familia, se han alertado sobre la necesidad de conocer las consecuencias que tiene, como podría ser que “En el ámbito académico, los cambios de ciclo escolar constituyen una situación de estrés para el adolescente, que puede afectar incluso a su rendimiento escolar” (Pérez, 2013 p. 212). Es por resultados de este estilo, que en este caso, se centrará la atención sobre cómo afecta a una población particular, el desempeño de los jóvenes estudiantes. Esta elección se basa también en algunos trabajos previos que expresan que: “El estrés está presente en todos los medios y ambientes, de ahí la necesidad de conocer las

implicaciones que tiene sobre el rendimiento de los estudiantes, el estrés que estos experimentan en el ámbito académico” (Berrio, 2011, p. 11).

Dentro de las consecuencias negativas del fenómeno, encontramos que los problemas que pueden surgir por los altos niveles de estrés “van desde los estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta asma, hipertensión, úlceras, etcétera” (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p. 78), afectando de modo perjudicial tanto la salud, como el desempeño educativo de los alumnos.

En consecuencia, por los problemas que ocasiona el estrés, “los expertos en el tema expresan que se necesita crear programas para aminorar los efectos adversos que causa el estrés sobre el rendimiento académico y poder intervenir de manera oportuna a la población en riesgo. Los especialistas en comportamiento escolar han señalado que es necesario diseñar programas para reducir los efectos adversos que puede tener el estrés sobre el desempeño escolar en general, y atender oportunamente a los estudiantes en riesgo”(Berrio 2011, p. 12.). Dentro de estos efectos adversos y frecuentes se pueden encontrar “la fatiga crónica, la somnolencia, la inquietud, los sentimientos de depresión y tristeza, la ansiedad, los problemas de concentración y el bloqueo mental” (Barraza, 2005, p. 19).

Es importante por lo dicho hasta aquí determinar las características del estrés académico en las poblaciones de estudiantes, porque, como plantea Berrio, cada vez se puede observar más el fracaso académico en ellos, y no precisamente causado por dificultades de aprendizaje o déficit de atención, sino por cuadros graves de estrés académico (Berrio, 2011, p.13). Este estrés académico del que se habla, podría estar asociado a la percepción de sí que se va generando el alumno, entre otras cosas, por los resultados obtenidos, los cuales si se presentan

frecuentemente en el proceso de aprendizaje, pueden influir en el hecho de que se vaya elaborando un autoconcepto académico de una persona que esté expuesta repetidamente a situaciones, hechos o retos en los cuales no ha sido capaz de responder de manera eficiente, obteniendo por consiguiente resultados negativos, lo que lleva consigo sentimientos de incapacidad para desempeñarse en el mundo educativo superior, en lo que se va formando una especie de círculo vicioso.

El estrés y los problemas de autoconcepto académico son experimentados generalmente con intenso grado de malestar en algunos momentos de la carrera de los estudiantes, lo que los lleva a pedir cantidades considerables de citas en los programas de bienestar universitario, o como lo expresa Berrio: “es una problemática que experimentan con frecuencia muchos estudiantes universitarios en algún momento de sus carreras, y que se evidencia en las numerosas demandas de asesoría y consulta que suelen tener los psicólogos de las instituciones educativas”(2011, p. 13). Encontrándose con que dentro de estos programas no se les atiende eficientemente debido a la alta demanda, lo que hace que el número de sesiones sea distante y limitadas, puede ser porque no se diseñan programas diferenciales, sino que para todas las áreas académicas los programas de acompañamiento y asesoramiento son diseñados de manera similar.

Algo que podría contribuir a una mejor atención de la problemática mencionada, tiene que ver con la particularidad del motivo de estrés de los estudiantes de cada facultad debido a las diferentes exigencias en cada una de las disciplinas (nivel de exigencia, modo de calificaciones, tipo de razonamiento más requerido, intensidad horaria, etapa académica, calendario, etc.) y más adelante promover investigaciones para poder mirar si hay alguna relación con problemas como la deserción y tomar medidas con vistas a la prevención.

Para seguir buscando contribuciones al respecto, ya en el ámbito local y en el área académica específicamente, se pudo observar lo que se ha hecho al respecto con una muestra de 412 estudiantes, el único estudio realizado en Colombia, enfocado en este tema: Gutiérrez, Londoño y Mazo (2009, Citado en Berrio, 2011, p. 13) muestra que los estudiantes de noveno semestre presentan los puntajes más elevados de estrés académico de la muestra, y que los alumnos con mayores niveles de estrés académico pertenecen a carreras de las ciencias de la salud y educación. Como dicha investigación es la única realizada en el país, hasta el 2011, la psicología colombiana carece de datos concluyentes sobre el asunto.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación buscará brindar información relevante sobre las manifestaciones del estrés académico, que permitan acercarse a identificar los niveles de estrés que presentan los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia y el tipo de autoconcepto, académico de estos mismos, específicamente en ciudad universitaria de la Universidad de Antioquia

En cuanto al autoconcepto podríamos decir que se encuentra dentro de las variables que influyen en la percepción de las capacidades de las personas, y por las cuales se ven afectadas en su parte académica ya que “[...] dos de los factores que destacan por su pertinencia tanto en la teoría como en la investigación realizada en el campo de la relación interpersonal y, más en concreto, en la relación educativa, son el autoconcepto y los estilos de afrontamiento [...]”

Esto podría abrir la posibilidad de realizar más investigaciones sobre el tema y, en el futuro, los datos podrían ser empleados en el desarrollo de programas para diferenciar en cuanto a la prevención e intervención del estrés y el tipo de autoconcepto que se produce en el contexto académico.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Los datos con los que se argumentan el problema del estrés en la sociedad actual tiene la característica de encender las alarmas sobre el grave problema que está resultando ser este fenómeno. Se puede encontrar en diferentes estudios que, en el mundo, “uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo” (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p.78), debido a que el estrés está presente en casi todas las actividades desarrolladas y en casi todos los espacios en los que se desenvuelve el ser humano; donde generalmente las consecuencias de los altos niveles de estrés “van desde los estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta asma, hipertensión, úlceras, etcétera” (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p. 78), lo que afecta de modo perjudicial la salud a nivel psicológico y físico.

Es por lo anterior que se quiere indagar sobre este fenómeno llamado estrés y se propone por consiguiente en este caso hacerlo desde una definición general desde una perspectiva de las teorías interaccionistas de Lazarus y Folkman, en las cuales se toma el estrés como un grupo de relaciones peculiares entre el sujeto y la situación, siendo esta situación percibida por la persona como algo que sobrepasa sus propios recursos y que pone en riesgo su integridad personal.

Para este caso se tomará como base la definición de Lazarus y Folkman que dice que “El estrés es un proceso interaccional, es una relación particular entre la persona y la situación que se produce cuando la persona valora que las demandas gravan o exceden sus recursos de ajuste y hacen que peligre su bienestar (1984, citado en Sandín, 2008, p. 11), en otras palabras el estrés tiene como centro la interacción entre la persona y su medio, donde la persona dirige un

proceso de evaluación paralelo en dos dimensiones, tanto a sí mismo, o a sus propios recursos, como hacia el ambiente. El estrés se manifestaría cuando la persona mide sus recursos y los nota como insuficientes para hacer frente a las exigencias del entorno; producto de este proceso se producen una serie de respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales.

Debido a que el estrés también afecta constantemente en el ámbito educativo y más a nivel superior, donde se observa que “los escasos trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cotas en los primeros cursos de carrera y en los periodos inmediatamente anteriores a los exámenes” (Muñoz, 1999 citado en Martín, 2007, p. 89); lo que implica una alteración en el desempeño y por consiguiente en los resultados que obtienen los alumnos, llegando a afectar incluso su motivación, su autoestima y su autoconcepto.

En relación a lo dicho hasta aquí se tomará, más precisamente, el estrés en el ámbito académico, que implica tener en cuenta una serie de variables interrelacionadas como: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y efectos del estrés académico que se producen cuando una persona está en un período de aprendizaje, más exactamente en un mismo entorno organizacional y para el fin particular, el entorno universitario.

Siguiendo con esta línea y relacionado a lo dicho, Maldonado, Hidalgo y Otero (2000, citado en Román, Ortiz y Hernández, 2008) plantean que:

“[...] un nivel elevado de estrés académico altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros casos, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula [...] antes de dar comienzo el examen” (p. 2)

Se le suma también la alteración del sistema afectivo con repercusiones en, como ya se mencionó arriba en este escrito, la motivación, el autoestima y el autoconcepto, (conceptos muy parecidos que se aclararan más adelante), lo que genera un panorama desalentador para enfrentar este tipo de situaciones en el ambiente académico y que llegan a tener consecuencias mucho peores.

En cuanto a la gravedad del fenómeno y su relación con el fracaso escolar, Berrio (2011) plantea que:

“El estrés académico es un problema grave, debido al elevado porcentaje de estudiantes que lo padecen, y también porque genera un efecto muy negativo en su rendimiento. Por tal razón, hay que tener en cuenta que un número muy alto de alumnos que fracasan escolarmente, no tienen problemas relacionados con aprendizaje o capacidad, sino con los niveles extremos de estrés escolar que presentan”. (p. 21).

Por dicho hasta aquí, cobra suma importancia poder identificar las características del estrés académico en los estudiantes, pero también se debe observar con qué otros factores (cognitivos, motor, fisiológicos, etc.) se puede relacionar este fenómeno.

Algunos de los factores relacionados con el estrés académico tienen que ver con la alteración de la percepción de sí mismo y de las capacidades “Los indicadores de las manifestaciones cognitivo-afectivas de estrés son eventos donde se aprecia el grado de pesimismo, inseguridad, angustia y aflicción del individuo, y quizás pudieran tener como base una inteligencia emocional deficiente en estos estudiantes” (Román, Ortiz y Hernández, 2008, p. 6).

Parte de lo expresado hasta acá, lleva a preguntarse por conceptos como la autoestima y el autoconcepto, pero sabiendo que la autoestima tiene que ver con el amor, el aprecio, estima a sí mismo y que sus niveles, además de sus tipos, se pueden estudiar y analizar de manera completa, estas investigaciones podrían encaminarse a contribuir con información útil para la estandarización de los instrumentos más utilizados hasta ahora, como es el caso del AF5.

Por estas razones se piensa que sería pertinente en este caso indagar sobre el autoconcepto, cuyos estudios no logran el consenso que hasta ahora se ha logrado en el caso del estrés, por ejemplo, con respecto a la elaboración de instrumentos se dice que: “[...] aunque se utilicen numerosas preguntas y amplias escalas, finalmente, es muy difícil garantizar que las distribuciones sean normales. Con mucha frecuencia las distribuciones son asimétricas, lo cual genera problemas técnicos, como el incumplimiento de los supuestos de las pruebas estadísticas [...]” (García, Musitu & Veiga, 2006, p. 552). Ya que al igual que el estrés, el autoconcepto académico también se ve afectado por el desempeño de las labores académicas, sufriendo variaciones frecuentes, de acuerdo a momentos o etapas de la carrera, “[...] índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cotas en los primeros cursos de carrera [...]” (Muñoz, 1999 citado en Martín, 2007, p. 89). No es casualidad que sea uno de los temas más demandados a los psicólogos de la Universidad.

Para seguir con la exposición de la instigación que se pretende realizar, y hablar de la segunda variable a observar, se tomará una definición del autoconcepto, el cual vendría a ser “el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica compuesta por: el autoconcepto general que se compondría del autoconcepto académico y del no-académico” (Palacios, 2009, p. 7).

Otra definición de esta segunda variable es la propuesta por Shavelson quien define el autoconcepto como “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, 1976, p. 411). Además, posee tres componentes que tienen que ver con: cómo se percibe cada cual (hace referencia a la cognición), cómo se juzga a sí mismo/a (en referencia a la evaluación) y cómo se aprecia (tiene que ver con el afecto).

De manera global el autoconcepto estaría integrado por varios aspectos como el académico, el personal, el social y el físico, cada uno de los cuales se dividiría a su vez en subdominios, facetas, componentes o dimensiones de mayor especificidad.

Para el interés investigativo propuesto se pondrá el énfasis en el autoconcepto académico, el cual se entenderá como la “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2004, p. 39). Esta definición posee dos aspectos a tener en

cuenta: lo descriptivo por ejemplo, sería como: “me gustan las matemáticas” y lo evaluativo que sería: “soy bueno en las matemáticas”.

Siguiendo con las definiciones parciales del autoconcepto, es importante tener en cuenta que el contexto académico tienen una gran influencia debido a que tanto los profesores como los compañeros representan una importante fuente de información para la construcción del autoconcepto académico, es posible que este pueda alterar el rendimiento académico de los estudiantes, la motivación para el estudio y hasta el estado de salud y bienestar.

“En algunas investigaciones se ha encontrado que podría estar asociado negativamente con la ansiedad de evaluación, nivel de estrés académicamente percibido y la reactividad a dicho estrés” (González-Pienda, 2000, p. 14). Puede ser importante estudiar estos fenómenos para conocer sobre su comportamiento en la población de la universidad de Antioquia, ya que se han hecho pocas investigaciones en este contexto, lo que podría facilitar el entendimiento y el posterior diseños de planes de intervención del problema ajustados a las características específicas de esta población.

Popularmente se dice que las manifestaciones y niveles de estrés son más elevados en la facultad de Ingeniería y que los niveles de estrés en Ciencias Sociales son de los más bajos, además, en estudios realizados en el ámbito universitario se sustenta que: “[...] las Unidades Académicas con mayores niveles de estrés académico son Ciencias Exactas, Enfermería e Ingeniería y las de menor puntaje son Bibliotecología y Educación Física”. (Berrio, 2011, p. 11). Por lo tanto, la elección de las facultades a estudiar puede develar relaciones en variables que tienen que ver con la forma del plan de estudios de cada una de las dependencias, la intensidad horaria, la exigencia académica, el tipo de

razonamiento utilizado en cada facultad (verbal o numérico), la evaluación, la cantidad de alumnos que pierde materias, qué materias se pierden, la cantidad de gente que deserta, las calificaciones que obtienen, el porcentaje de alumnos que ingresa y logra graduarse, la percepción que tienen los estudiantes de Ingeniería y de Ciencias sociales de sí mismos y la percepción que tienen los unos de los otros, que métodos de control de estrés y mejoramiento del autoconcepto académico utilizan uno y otro grupo para ver cómo elaborar estrategias más eficientes de control para cada uno, lo que puede traer repercusiones en el rendimiento académico.

Todas estas variables pueden tener incidencia en el estrés académico que se produce y en el autoconcepto académico que tienen los estudiantes de una y de otra facultad y lo que ayudará a observar las diferencias.

La pregunta que suscita el problema de la presente investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las relaciones entre estrés académico y autoconcepto académico en estudiantes de ciudad universitaria de la Universidad de Antioquia?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Describir cuáles son las relaciones entre estrés académico y autoconcepto académico en una muestra de estudiantes de ciudad universitaria de la Universidad de Antioquia.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las manifestaciones del estrés académico en los estudiantes de ciudad universitaria de la universidad de Antioquia.

- Identificar el tipo de autoconcepto académico en los estudiantes de ciudad universitaria de la universidad de Antioquia.

- Comparar los niveles de estrés académico entre los estudiantes de ciudad universitaria de la universidad de Antioquia.

- Relacionar el autoconcepto y los niveles de estrés académico en los estudiantes de ciudad universitaria de la universidad de Antioquia.

4. MARCO TEÓRICO.

El estrés ha sido una problemática sobre la cual ha aumentado el interés en los tiempos recientes debido a los graves malestares y demás enfermedades que se asocian a sus consecuencias. Para el presente trabajo se tendrán en cuenta las definiciones de los más importantes teóricos que definen el estrés desde las perspectivas más aceptadas hoy, para luego centrarnos específicamente en las de estrés académico. De igual forma, se tomarán los aportes más relevantes de los autores especialistas en la definición de autoconcepto, para luego centrarnos en la parte académica de este constructo y ver qué relación guardan entre ellos.

4.1 Modelo multifactorial del estrés.

El estrés, como emoción intrínseca a la vida de los seres humanos está presente en los diferentes contextos, ha planteado y plantea una problemática suficientemente interesante para su estudio debido a la sensación generalizada de malestar que aparece en el mundo excesivamente estimulante y tan acelerado en el que vivimos hoy. Según Barraza (2006 p. 112), “El ser humano es como un sistema abierto que se relaciona con el ambiente en un constante flujo de entrada (input) y salida (output) donde pretende un estado de equilibrio”. En este mismo sentido, y como algo característico de los seres vivos, y en cuanto las personas, el modelo de Lazarus y Folkman establece que “el estrés constituye ante todo una emoción y, como tal, al igual que ocurre con las emociones en general, tiene más un carácter preparatorio que consumatorio, constituyendo su función básica la de activar, motivar y preparar al sujeto para la acción” (Carrobles, 1996, p. 416).

Se empezará por definir el término estrés, en este caso y para ser breve en la presentación, se procederá desde el enfoque multifactorial del estrés donde este

se define como “un estado de sobreactivación sostenido experimentado por una persona ante distintas situaciones consideradas o evaluadas como excesivas o amenazantes y que ocurren bajo condiciones de escasos recursos o habilidades de solución o control y de escaso apoyo social por parte del sujeto” (Carrobles, 1996, p. 414).

Siguiendo esta línea se agrega una definición de estrés que incluye la cualidad de hacer frente a la demanda de la situación estresante.

“La relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida)” (Barraza, 2006, p. 114)

Por otro lado Lazarus y Folkman (1984, en Sandín, 2008, p. 10) lo definen como “[...] un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo ésta valorada por la persona como algo que <<grava>> o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal”.

Estas definiciones del fenómeno estrés, están adscritas a un modelo multifactorial, ya que toma en cuenta todos los elementos inherentes al fenómeno como lo son variables psicosociales, propias del sujeto y de su realidad social y ambiental. Esta definición también, según lo dicho por Carrobles, es una definición interactiva porque postula una relación estrecha, dinámica y recíproca entre los elementos propios del fenómeno, entendido como sistema de procesos interdependientes (1996, p. 415). Además, podemos agregar que “[...] el estrés que experimenta una persona en la vida real debe obedecer a múltiples sucesos

[...] raramente los individuos están expuestos a un solo evento durante un periodo de tiempo más o menos largo” (Sandín, 2008, p. 15).

Los fenómenos que produce estrés se diferencian en el potencial de daño que implican, y son divididos según sean estresores mayores y estresores menores. Como mencionan Cruz y Vargas (2001) un estresor mayor, como por ejemplo encontrarnos con una fiera, detona por sí mismo un acontecimiento estresante por la activación de nuestro mecanismo instintivo de conservación, esto siempre tiene para el sujeto un carácter objetivo y es de carácter negativo. Mientras que un estresor menor es de carácter subjetivo y depende de la evaluación cognitiva para que sean estresores, es decir que también varían de persona a persona, lo que quiere decir que se puede tomar como un estado psicológico, es en esta parte donde se encuentra tipificado el estrés académico.

En el enfoque multifactorial se considera como punto clave a la evaluación cognitiva como se expresa a continuación: “[...] la evaluación cognitiva es considerada el factor fundamental del que depende en último caso que el sujeto reaccione con estrés en una situación potencialmente estresante” (Carrobbles, 1996, p. 430). En coherencia con esto, desde la perspectiva multifactorial se dice que la evaluación cognitiva aparece debido a que los “sucesos vitales y acontecimientos diarios (o sucesos menores) ejercen demandas sobre el organismo que son valorados” (Sandín, 2008, p. 12); es decir, evaluados o medidos y que el estrés se producirá si se percibe o evalúa que la situación sobrepasa la capacidad de respuesta o recursos.

La forma de percepción de un estímulo de manera negativa llevará al sujeto a tener determinados tipos de reacciones como lo son: “Síntomas Físicos: insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas,

temblores, etcétera; Psicológicos: inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos, etcétera; Y Comportamentales: conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas, etcétera” (Barraza, 2006, p. 118). Teniendo ahora un panorama general del estrés y de sus síntomas, pasamos a las características de los estresores.

4.2 Tipos de estresores.

Dentro de los elementos que componen el fenómeno del estrés, teniendo en cuenta las definiciones hasta aquí dadas por parte de Lazarus y Folkman, se propone una clasificación de estos tipos de estresores, descripción que es hecha en base a la naturaleza del estímulo o situación de estrés en elementos: biofísicos, psicológicos y sociales.

Cabe hacer la salvedad de que, de todas estas variables que intervienen en el proceso de estrés, como habíamos mencionado; en el presente trabajo no se pretende abarcarlas todas, así que quedan en un segundo plano variables disposicionales (personalidad), fisiológicas (nivel de una determinado hormona) y estatus de salud, ya que sería una tarea para un nivel más avanzado de formación (postgrado); en cambio, sí se pretende tener el control de aquellas que puedan interferir de forma notoria en los resultados llevando los niveles de estrés ya sea hacia un aumento o una disminución, como lo son el apoyo social, los sucesos diarios (en algunos casos) sucesos vitales, estado civil, tipo de carrera, horario, financiación de los estudios, tipo de vinculación, entre otros y para lo cual, dentro de este trabajo, se establecerán filtros en los criterios de exclusión.

Continuando con la caracterización de los estresores, encontramos que los biofísicos son los acontecimientos físicos o biológicos, generalmente externos a la persona y tienen cualidades como:

“impuestos al sujeto en contra de su voluntad (como la contaminación, el ruido, el calor, el frío, el esfuerzo físico excesivo, [...] etc.) y que producen en él un desequilibrio homeostático que dispara la correspondiente respuesta de estrés” (Carrobles, 1996, p. 420).

Siguiendo con los elementos componentes del estrés, los estresores psicológicos y sociales son los que pueden ser observados constantemente en el mundo actual y dado que: “la relación de estrés no está relacionada directamente con la naturaleza objetiva del estresor, sino más bien con la interpretación o el significado psicológico o cognitivo que el sujeto asigna a los distintos estímulos o situaciones” (Carrobles, 1996, p. 420) ya sean físicos o psicológicos; son estos últimos sobre los que pondremos el énfasis en esta investigación, teniendo en cuenta que hay sucesos diarios y algunos de carácter vital, que como expondremos a continuación, son altamente estresantes, no directamente, sino en cuanto a que la evaluación que se hace de ellos obliga a cambiar el medio o la forma de vida de la persona, llevándolas así mismo a que busquen un reajuste de sus actividades:

“[...] se consideran sucesos vitales estresantes la ocurrencia de determinados acontecimientos extraordinarios y particularmente intensos que producen cambios importantes en la vida de una persona, especialmente al tener que reajustar su vida para adaptarse a esos cambios” (Carrobles, 1996, p. 421).

O, dicho de otra manera, “los sucesos vitales más que generar un cambio en el organismo, producen un cambio en los patrones (circunstancias, pensamientos, etc.) en curso de la vida de la gente” (Sandín, 2008, p. 17). Por ejemplo, enfrentarse a un examen parcial, que permitirá saber al estudiante si puede aspirar a ganar, o no, ciertos beneficios como becas por ejemplo.

Dentro de estas variables a mencionar y a tratar de controlar, de acuerdo con los modelos de causalidad múltiple bio-psico-sociales estarían, correspondientes a las sociales: la clase social, el sexo, la edad, el ambiente familiar y social, el medio rural respecto del urbano, periodos o ciclos vitales y variables de disposiciones, tendencias o patrones estables de comportamiento, también conocidas como tipos de personalidad. Hay que tener en cuenta que dentro de esta investigación sería muy pretencioso tratar de tener el control sobre la totalidad de estas variables, como ya se dijo anteriormente.

Los elementos mencionados en el párrafo anterior (los que no se van a incluir) podrían hacer que se marquen algunas diferencias teniendo en cuenta que algunas variables de personalidad se relacionan positivamente, es decir son facilitadoras de algunas enfermedades o trastornos de acuerdo a la reacción al estrés que produzcan, como lo son “[...] las dimensiones de personalidad introversión, extroversión, el neocriticismo, la hostilidad, la represión emocional, la alexitimia o la elevada motivación de logro” (Carroble, 1996, p. 424) que se mencionan como predisponentes a ciertas enfermedades como coronarias o gástricas.

De igual forma, es importante para el desarrollo de la investigación tener en cuenta, además de los sucesos vitales, los sucesos cotidianos o menores que pudieran ocasionar estrés, pues éstos “pueden inducir nuevos sucesos diarios; en

tal circunstancia, [...] actuarían como agentes mediadores entre los sucesos vitales y las respuestas de estrés del organismo” (Sandín, 2008, p. 18), de igual forma también prestar atención a que:

“[...] la cantidad de estimulación impuesta sobre el sujeto [...] dilucidar qué dimensiones o características de la estimulación o de la situación pueden convertir a ésta en excesiva [...] la intensidad, la duración o la frecuencia con que se presentan esas situaciones estimulares, incluyendo [...] que esta calificación de excesiva puede ser el efecto de una evaluación cognitiva “inadecuada” de la situación [...]” (Carrobles, 1996, p. 422).

Para ejemplificar esto dicho, no sería lo mismo decir que un estudiante generará un nivel de estrés igual si llegara a perder un examen y perdiera solamente una materia, a decir que, si pierde el examen y por consiguiente la materia puede quedar por fuera de la universidad: por lo definitoria de una asignatura en su momento, la respuesta ante lo estresante del examen sin duda variaría.

Podemos sintetizar lo expuesto hasta ahora diciendo que el estrés “Incluye en primer lugar el complejo de respuestas fisiológicas, tales como las neuroendocrinas y las asociadas al sistema nervioso autónomo [...] también las respuestas psicológicas que contribuyen a construir la respuesta del estrés, tales como las respuestas emocionales” (Sandín, 2008, p. 12). Y que hay múltiples causales del estrés, conocidos como sucesos múltiples de dos tipos, por un lado los vitales, entre los cuales se encuentran el matrimonio, las pérdidas, el divorcio, etc.; por el otro, los sucesos menores, que son sucesos diarios que se presentan cotidianamente, como pequeños conflictos familiares, problemas económicos, etc. Ante esto la evaluación cognitiva puede determinar que se pongan en marcha las estrategias de afrontamiento.

4.3 Estrategias de afrontamiento.

Otro de los elementos a tener en cuenta dentro del proceso de estrés, son los recursos o habilidades de afrontamiento, “[los] cuales desempeñan un importante papel mediador entre las experiencias de estrés y la relación de estrés desencadenada finalmente en el sujeto” (Carroble, 1996, p. 426), es definido básicamente como el “tipo de estrategias adoptadas por la persona para hacer frente a esa situación estresante a partir de la evaluación cognitiva acerca de la misma: modificar la situación, aceptar, buscar información, demorar la respuesta, etc”. (Cabanach, et al., 2009, p. 52-3) es decir, la forma habitual y característica personal de un mismo sujeto para hacer frente a las posibles situaciones estresantes y así poder adaptarse y tratar de aminorar los posibles efectos negativos.

En este punto, cabe hacer una aclaración con respecto a la definición del afrontamiento dado que:

“[...] existe una muy estrecha y particular interrelación entre (respuestas fisiológicas y emocionales del estrés) y (afrontamiento). De hecho el afrontamiento tiene como finalidad reducir la experiencia subjetiva de la respuesta de estrés (componentes fisiológicos y emocionales) (asumimos que la experiencia sobre los cambios fisiológicos es básicamente de naturaleza emocional)” (Sandín, 2008, p. 32)

Con respecto a la parte fisiológica, se puede decir que “el sistema neuroendocrino responde a los estresores en forma de patrones de respuesta totalitarios, implicando de hecho a cualquier sistema neuroendocrino del organismo” (Sandín, 2008, p. 28). En esta ocasión se aplicará el inventario SISCO, cuestionario de estrés de Barraza, si bien el SISCO indaga aspectos fisiológicos de la experiencia

de los alumnos, son autorreportes, con lo que hay limitación en la medida de los mismos. Los aspectos evaluados en las dimensiones “psicológica” y “comportamental” del SISCO parecen apuntar más a lo emocional.

Por lo anterior, y ya que no se cuenta aquí con instrumentos para medir la variable fisiológica, se dará prioridad en este trabajo de grado, dentro del proceso de afrontamiento evaluado, a la respuesta psicológica, más precisamente, la emocional, que sin embargo “[...] es activada junto a los cambios fisiológicos que caracterizan el ‘síndrome de estrés’, cada vez que éste es psicológicamente experimentado” (Sandín, 2008, p. 31). Es decir que la sensación subjetiva de malestar (distress), es lo que comúnmente se manifiesta cada vez que se produce el desequilibrio, cuyo equilibrio buscará restablecerse con la mediación de las estrategias de afrontamiento.

Antes de continuar con la definición de estrategias de afrontamiento, cabe aclarar que, además de los componentes cognitivos, y motores, que a veces es complicado diferenciar de los emocionales; Lazarus, dice que estos últimos son evidentes en las expresiones de malestar emocional, como miedo, ira o depresión expresados en periodos de estrés, teniendo en cuenta también la características del individuo y de la situación. “Los cognitivos [componentes cognitivos son] entendidos como las formas de valoración de la amenaza, mientras que los motores, se vería como las acciones o conductas emitidas por el sujeto, que por lo general van dirigidas a mitigar los efectos del estado de malestar”. (Sandín, 2008, p. 32). Se hace el apunte en esta diferenciación de dichos componentes en cuanto a las estrategias de afrontamiento, que pueden hacer que se confundan ciertas respuestas cognitivas a situaciones estresantes, que también pueden llevar en sí componentes emocionales y conductuales, por lo que se hace complicado aislar netamente cada elemento.

Siguiendo con la definición de la respuesta psicológica del afrontamiento, como esfuerzos conductuales o cognitivos, uno de los principales ponentes en el tema, Lazarus, lo define como un proceso donde “[...] los esfuerzos cognitivos y conductuales llevados a cabo por un sujeto para manejar las distintas demandas, internas o externas, a que es expuesto y que el propio sujeto considera excesivas para sus propios recursos” (Carrobles, 1996, p. 428). Marca también que estos esfuerzos, como estilos o estrategias, pueden ser focalizados en el problema y en la emoción; los focalizados en el problema tratan de reducir o manejar la fuente de estrés; y los focalizados en la emoción tratan de disminuir, mitigar o regular la respuesta emocional del estrés. Cabe aclarar que la definición como estilo pone el énfasis en las características de personalidad (estabilidad y consistencia) para enfrentar las situaciones estresantes, mientras que el término de estrategia, basados en el modelo procesual, hace referencia justamente a un proceso que se centra en los esfuerzos cognitivos y conductuales para enfrentar las situaciones.

Estas estrategias de afrontamiento se caracterizan básicamente por ser (Sandín, 2008, p.23)

- Indistintamente de los resultados, es decir, independiente de que el proceso sea adaptativo o inadaptativo, exitoso no.
- dependerá del contexto, o sea que, no son una disposición estable, cambiará en función de cada situación.
- Unas estrategias de afrontamiento son más estables o conscientes que otras en las distintas situaciones.
- Las funciones del afrontamiento son principalmente centradas en la emoción o centradas en el problema.
- También depende el afrontamiento de, la evaluación alrededor de lo que pueda o no hacerse para cambiar la situación, es decir, en caso de que se pueda realizar alguna acción, el afrontamiento será centrado en el problema, en caso de que no, primará el centrado en la emoción.

Finalmente, Lazarus (1998) propone una clasificación de ocho estrategias básicas de afrontamiento. Dentro de las estrategias de afrontamiento *centradas en el problema* se incluyen incluye 1) la confrontación y 2) la planificación de la solución del problema. Mientras que dentro de las *focalizadas en la emoción* están: 3) distanciamiento, 4) autocontrol, 5) aceptación de responsabilidad, 6) escape-evitación y 7) reevaluación positiva.

Por último, hay *un modo que combina focalización en el problema y en la emoción*: 8) la búsqueda de apoyo social (Carroble, 1996, p. 429).

Se menciona este proceso de estrategias de afrontamiento, como algo aunado al estrés, ya que es importante para tener un poco más de claridad en el entendimiento de este fenómeno, que muchas veces no se tiene claramente definido de donde acaba uno e inicia el otro, sobre lo que si se tienen claridad es que cada vez que ocurre el estrés le seguirá como mitigador el proceso de la estrategia de afrontamiento, que a su vez está ligada con el autoconcepto, parte que trataremos mucho más adelante.

“Ambos factores parecen estructuralmente relacionados, de hecho, los individuos con autoconcepto negativo pueden tener dificultad para establecer una relación interpersonal satisfactoria debido a su falta de habilidades sociales, consolidando un estilo de afrontamiento basado en la evitación” (Ballester, 2006, p. 3).

4.4 Estrés académico

Teniendo definiciones de base, y con respecto a la clasificación del estrés, se puede hablar de tipos, que pueden ser clasificados según la fuente de donde procedan, es decir, el estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica como podría ser el estrés laboral, sexual, familiar, por duelo, etc.; en este caso se centrará la mirada sobre aquel que se genera producto de la actividad académica, cuando el alumno se va a una institución de educación superior en la cual sufre una serie de demandas “Estas demandas o exigencias (input), en su carácter normativo o contingente, se presentan en dos niveles: el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el aula escolar” (Berrío, 2006, p. 116). Precisamente en la educación superior, entre otras cosas “[...] el estrés está asociado negativamente a los resultados académicos de los estudiantes, siendo una variable a considerar como causa de los resultados académicos” (Román, Ortiz, & Hernández, 2008, p.6). Este tipo de hallazgos es una tendencia que se ha venido imponiendo donde se ha encontrado también que “El estrés académico es un problema grave, debido al elevado porcentaje de estudiantes que lo padecen, y también porque genera un efecto muy negativo en su rendimiento.” (Berrío, 2011, p. 21).

Siguiendo esta misma línea de definición de estrés académico, tenemos que “se circunscribe al estrés que padecen los alumnos a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su desempeño en el ámbito escolar” (Barraza, 2005, p. 16).

Por otro lado una definición básica de estrés académico, según Orlandini, hace referencia a que:

“[...] desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio que se realiza de manera individual como el que se efectúa en el aula escolar.” (Orlandini, 1999, p. 19)

Tratando de encontrar un consenso en la definición de Estrés académico, Arturo Barraza Macías, uno de los investigadores más reconocidos del tema en Latinoamérica propone la siguiente: “El Estrés Académico es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (Barraza, 2005, p. 16)

Lo que hay que tener en claro es lo diferencial con respecto a la situación específica en la que se produce el estrés, es decir la escolar, porque el resto de características son las mismas que se producen en el proceso de estrés en general. Respecto al estrés académico y basado en la teoría general de Lazarus, algunos autores refieren que:

“[...] podemos diferenciar tres conjuntos de variables en la evaluación y explicación del estrés académico: (a) los estresores o estímulos del entorno educativo experimentados por los estudiantes como sobrecarga o presión excesiva; (b) las consecuencias del estrés académico sobre la salud o el bienestar psicológico de los estudiantes, sobre su funcionamiento cognitivo o socioafectivo, sobre el rendimiento académico, etc.; y (c) las variables moduladoras o mediadoras del estrés [...]” (Cabanach et al, 2009, p. 52).

Dicho de otra manera, aún más específica:

“el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output)”. (Barraza, 2006, p.119)

Esta sobrecarga muy habitual en las instituciones universitarias, teniendo en cuenta las particularidades de la U de A, donde por la irregularidad en el cumplimiento del calendario académico, suelen acumularse en ciertas fechas compromisos académicos como exámenes, exposiciones, trabajos, etc. dentro de un corto margen de tiempo, lo que puede tener consecuencias a nivel psicológico, físico y comportamental como dolores de cabeza, irritabilidad, mareos, sensación de inutilidad y sensaciones de falta de tiempo, sensación de intranquilidad e impaciencia; esto a su vez podría llegar a interferir con sus relaciones con los padres, hermanos, novia (o); y si a lo anterior se le suma un mal ambiente o una sobrepoblación de las locaciones de estudio, estaría constituido un cuadro que podría potenciar todos los aspectos negativos del estrés con sus indicadores a nivel psicológico, físico y comportamental.

Para finalizar con este apartado y de manera similar se pueden encontrar definiciones que guardan semejanza con la expresada en el párrafo anterior, y sobre las cuales se sustentará la presente investigación

“El estrés es un proceso dinámico complejo desencadenado por la percepción de amenaza para la integridad de un individuo y para la calidad de sus relaciones significativas que tiene por objeto recuperar el equilibrio homeostático perdido, posibilitar el desarrollo de competencia individual y mejorar la calidad de la adaptación al medio” (Mingote y Pérez, 2003, p.15). Esa percepción de la

amenaza o de la situación está mediada también por otra variable importante, la forma en como se observa a sí misma la persona, la concepción que tiene de sí, que es de lo que hablaremos a continuación, tratando de mirar la forma en la que se relaciona esta variable con la de estrés.

4.5 Autoconcepto.

En cuanto al otro constructo que nos ocupa, el cual recientemente se ha considerado como relevante en, el ámbito educativo sobre todo, debido a que “juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, [...] un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo”. (Goñi, 2009, p. 17).

Se tratará aquí de definir de una manera mucho más breve que lo hecho con la definición anterior de estrés, teniendo como argumento principal los aportes de Shavelson (sobre autoconcepto) ya que “a mediados de los años setenta [...] se produce un notable cambio en la forma de entenderlo al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional [...]; entre los numerosos modelos [...] destaca el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).” quien basado en sus componentes lo define como una estructura de varias dimensiones de la siguiente manera: “[...] el autoconcepto global estaría compuesto por varios dominios (el académico, el personal, el social y el físico) cada uno de los cuales se dividiría a su vez en subdominios, facetas, componentes o dimensiones de mayor especificidad” (Goñi, 2009, p. 20)

Otra definición que va desde la misma línea argumentativa sería la que toma el autoconcepto como:

“[...] un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico” (Esnalola, et al. 2008, p. 70).

Hasta acá se han dado una serie de definiciones que nos permiten entender y tratar de buscar una manera funcional, que posibilite definir e indicar la relación de un conjunto de variables que interfieren en la relación educativa, por lo que se realiza este ejercicio basándonos en la conceptualización del más reconocido experto en el tema, que toma en cuenta elementos del autoconcepto como muy influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de esas definiciones básicas del constructo de autoconcepto, es donde este es tomado como: “(...) una representación personal relacionada con las capacidades, las experiencias personales y las respuestas del entorno (...)” (Ballester, 2006, p. 3)

Definiciones como la anterior han sido fruto del interés despertado por este tema, ya que en los últimos cuarenta años se ha avanzado significativamente en la investigación del autoconcepto académico partiendo desde la concepción jerárquica y multidimensional de Shavelson (1976) desde donde se proponen las siguientes características centrales (Esnalola, 2011, p. 109):

- *Organización*: el autoconcepto es una estructura organizada.(se podría entender esto, como que posee un estructura general donde cada parte ocupa su lugar dentro de ese todo) va de lo particular a lo general

- *Multidimensionalidad*: Presenta dimensiones claramente diferenciadas, académicas y no académicas, como social y emocional, entre otras que se mencionarán más adelante.
- *Jerárquica*: que se podría entender como la existencia de categorías globales y de las que hacen parte unas subcategorías (físico, social, etc.), que a su vez encierran otras subcategorías de situaciones “más pequeñas” que no son del todo definibles, como situaciones cotidianas. En cuanto a la parte jerarquía sería porque “[...] la percepciones de la conducta [...] en situaciones específicas se encuentran en la base de dicha jerarquía, las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios ([...] físico, académico) ocupan la parte media, y finalmente, un autoconcepto general [...]”
- *Es estable*: se establece que el autoconcepto global, es estable y cuando se desciende en las categorías va siendo menos estable, más permeado por las situaciones.
- *Aumento en multidimensionalidad: a medida que aumente la edad*: Los bebés [sic] no diferencian entre ellos mismos y su entorno; los niños presentan un autoconcepto global, no diferenciado y específico de cada situación; al aumentar la edad el niño desarrolla de forma progresiva un autoconcepto más diferenciado, integrado por diferentes dimensiones y que presenta una estructura jerárquica”.
- El autoconcepto tiene *matices* descriptivos y evaluativos (la autoestima) y por último es un concepto o constructo que tiene su *propia esencia*, que lo hacen diferenciables de conceptos parecidos o relacionados.

- *Representa un constructo*: El autoconcepto es un constructo con entidad propia que puede ser diferenciado claramente de otros constructos relacionados teóricamente.

Dejando claro cada una de sus características o aspectos fundamentales, se pasa ahora a los dominios que componen el autoconcepto, desde la teoría multifacética o multidimensional, en la que se basa una parte de esta investigación, se toman (García & Musitu, 2001, p. 19 - 20):

- Autoconcepto académico: la percepción que el sujeto tiene de sí en el entorno académico, desde dos ejes, el primero hace referencia al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol por medio de sus profesores (buen, mal,... estudiante). El segundo eje tiene que ver con cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen estudiante).
- Autoconcepto social: Percepción de sí que tiene el sujeto en las relaciones sociales, se define por 1) la red social del sujeto y la dificultad para mantenerla o ampliarla; 2) algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).
- Autoconcepto emocional: La percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Tiene dos fuentes de significado, 1) hace referencia a su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y 2) hace referencia a situaciones más específicas (cuando me pregunta el profesor) donde hay una persona de rango superior implicada.
- Autoconcepto familiar: Percepción que el sujeto tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar, esto gira en torno a dos ejes

1) se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como lo son la confianza y el afecto. 2) se refiere a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente –me siento feliz y mi familia me ayudaría- aluden al sentimiento de felicidad y apoyo. Las otras dos formuladas negativamente – mi familia está decepcionada y soy criticado- que se refieren al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

- Autoconcepto físico: La percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Posee dos ejes que son complementarios en su significado. 1) alude a la práctica deportiva en su vertiente social – me buscan...-, física y de habilidad - soy bueno...-. 2) se refiere al aspecto físico – atracción, gustarse, elegante-.

Finalmente podemos decir que el autoconcepto, es la construcción particular de la persona, y es sobre la cual se tratará de ver en qué punto toca con la manera en que se produce el estrés y la forma de afrontarlo en un determinado sujeto. Según Shavelson (1976) hace referencia a: “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Goñi, 2009, p. 21). A continuación se tomará la parte específica del autoconcepto sobre la que se tratará centralmente esta investigación, es decir el dominio académico.

4.5.1 Autoconcepto académico.

Por no hacer demasiado extensa esta investigación, en cuanto a la parte de autoconcepto, se tomará puntualmente dentro de los dominios del término que

llama la atención, en este caso, la parte académica, es decir, el autoconcepto académico el cual se definirá de la siguiente manera: como la “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2004, citado en Goñi, 2009, p. 26).

En esta definición de autoconcepto se pueden distinguir dos aspectos centrales “(Strein, 1993): lo descriptivo (“me gustan las matemáticas”) y lo evaluativo (“soy bueno en las matemáticas”)” (Goñi, 2009, p. 27). Esto resulta relevante tenerlo en cuenta dentro del contexto académico debido a que permitirá conocer la forma en como se ve el sujeto dentro del ámbito, como ve su propia capacidad o competencia. De otra forma, en esta definición se encuentra “una imagen mental compuesta de lo que pensamos de nosotros mismos, de lo que pensamos que podemos conseguir, de lo que pensamos que otros piensan de nosotros y de lo que nos gustaría ser” (Murgui, et al. 2012, p. 263)

Por otra parte y con base en lo ya expresado se podría tomar el autoconcepto académico como las percepciones referentes a sí mismo en las que se señala a las propias características y capacidades, es decir, la concepción de uno mismo en relación con los otros y el contexto, a los valores, metas, ideales, percibidos de manera negativa o positiva por la propia persona. Pero según los expertos, lo más actual de este tema es tomarlo como “constructo multidimensional. A partir de los trabajos de Shavelson et al. (1976) se acepta mayoritariamente una concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto y se elaboran nuevos instrumentos para su medida” (Goñi, 2009, p. 52).

De acuerdo a esta metodología también se propone una división del autoconcepto académico, que “se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene

respecto a las diversas materias escolares tales como inglés, historia, matemáticas o ciencias” (Goñi, 2009 p. 27), pero donde la división primaria sería de acuerdo a las materias relacionadas con habilidades numéricas y las relacionadas con habilidades verbales (por ej. matemáticas vs español). Por otro lado se hace la mención de la evolución de este constructo en los distintos momentos de la vida del sujeto donde se dice que el autoconcepto académico “iría adquiriendo con la edad una mayor diferenciación interna y también una mayor distinción con respecto a otros constructos relacionados tales como el logro matemático” (Goñi, 2009 p. 27).

De acuerdo a las definiciones dadas hasta aquí, y como se terminó expresando, se tendrán en cuenta esta característica que posee tanto el constructo de autoconcepto, como el de estrés en el ámbito académico, ya que de la medición de estas características, dependerá el sentido de este trabajo.

5. DISEÑO METODOLÓGICO.

Para la presente investigación se eligió un modelo metodológico cuantitativo, pero con una característica del modelo mixto, el cual, parafraseando a Hernández Sampieri, se caracteriza porque “en él se entremezclan o combinan (el enfoque cuantitativo con el cualitativo) en todo el proceso de investigación, o al menos en la mayoría de sus etapas” (Hernández, 2003. p. 21). Este exige o requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mente flexible, es considerado porque agrega complejidad al diseño de estudio; pero, con lo que a su vez contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

Teniendo en cuenta la definición anterior se realizará una investigación de corte mixto porque si bien por un lado se busca medir y comparar los niveles de estrés

académico y autoconcepto mediante test estandarizados, por el otro se buscará extraer mediante la interpretación de las encuestas o test en una población de estudiantes, en su mayoría de Ciencias Sociales y Humanas e Ingeniería, la forma en cómo se expresan ese estrés académico y ese autoconcepto académico así como la forma en esta población representan la experimentación de dicho fenómeno.

5.1 Nivel y tipo de investigación.

La investigación a desarrollar es de nivel descriptivo correlacional porque se pretende ver la relación entre estrés y autoconcepto de los estudiantes de las facultades de Ingeniería y de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. A continuación se dará una breve explicación de cada tipo de investigación.

La investigación descriptiva que se ubica en los primeros niveles del proceder científico y describe e interpreta lo que es, es decir “describe características de un conjunto de sujetos, de una población o de un área de interés” (Ramírez, 2004. Pág. 97). En este caso se describirán las manifestaciones del estrés y del autoconcepto académico en estudiantes de la Universidad de Antioquia. Se describen situaciones o acontecimientos tal como aparecen en el presente, en el momento mismo del estudio. La investigación descriptiva se apoya de técnicas estadísticas descriptivas para observar, organizar, concentrar, visualizar, comparar y presentar los datos. Los estudios descriptivos más comunes se hacen por observación y por encuesta.

Por su parte, la investigación correlacional se caracteriza por establecer “relaciones entre variables o factores y determina la variación de unos factores en relación con otros, para este caso del estrés académico con el autoconcepto, También permite establecer asociaciones o tendencias entre hechos, fenómenos, características o variables. La investigación correlacional establece relaciones estadísticas pero no posibilita el control experimental.” (Ramírez, 2004. Pág. 95).

5.2 Población y muestra.

Se elegirá una muestra intencional de la población de estudiantes porque obviamente la característica académica de las variables así lo requiere, debido a los tipos específicos de exigencia académica; de la universidad de Antioquia con el objetivo de que se pueda acceder a la población de manera sencilla y de poder aplicar test de forma grupal. Entre 18 y 28 años de edad porque es una población mayor de edad que necesita solo de su voluntad para participar en el estudio y porque son un promedio mayoritario presente en la población. En semestres del 2 al 10. Para ver como se marca la diferencia de los fenómenos de acuerdo a si se está en el inicio o finalización de la carrera.

Algunos criterios de exclusión serán, que no sean extranjeros, que no se encuentre empleados, o sea que solamente estudien, con el fin de que los estresores no sean mayores o a los de la mayoría de la población, es decir buscar cierta homogeneidad, por esta misma razón además de mayor disponibilidad de tiempo se tomarán en cuenta aquellos sujetos que no tengan hijos. Por último se tomarán para esta investigación estudiantes que hayan tomado matriculado entre mínimo 2 y máximo 8 materias.

Dadas las características y debido a la facilidad de la aplicación grupal de los test, se tomara una muestra de 114 estudiantes de pregrado.

5.3 Diseño específico.

Se eligió un modelo mixto, el cual se caracteriza por incluir elementos de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo, obtenidas bajo una condición no experimental (medir estrés y autoconcepto). Esta observación es considerada adecuada en esta situación en las que deseamos comparar las puntuaciones de los mismos sujetos obtenidas en diferentes pruebas psicométricas. Esto también es conocido como análisis de perfiles y cuyo objetivo es medir el perfil medio de las puntuaciones de los sujetos en los tests, comparando los resultados entre dos o más grupos de sujetos, estudiantes de pregrado de ciudad universitaria de la Universidad de Antioquía, en esta oportunidad.

5.4 Técnicas de recolección de información.

Respecto al método de evaluación del estudio, en general se obtienen los datos empleando cuestionarios, inventarios o escalas en su modalidad de autoinforme. Para esta investigación, primero se elaborará un cuestionario con el fin de obtener información sobre las variables sociodemográficas (nombre, edad, sexo, semestre, estrato, etc.) que faciliten una adecuada identificación, condiciones y registro de los participantes.

Seguidamente se utilizará también el *SISCO*, inventario de estrés académico (Barraza, 2007) utilizada en diversas investigaciones caracterizadas por su

fiabilidad y validez. Esta escala tiene como objetivo principal observar la incidencia de los distintos acontecimientos estresantes que han tenido lugar en el ámbito académico del sujeto, cuya estructura está conformada por cinco dominios agrupados en 31 ítems, distribuidos de la siguiente forma:

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

En este inventario podemos encontrar las siguientes propiedades psicométricas: Una confiabilidad por mitades de .83 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad son valorados como muy buenos según De Vellis (en García, 2006, citado por Barraza, 2007) o elevados según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004, citado por Barraza, 2007).

En cuanto a la validez se recolectó evidencia basado en la estructura interna a través de análisis factorial, análisis de consistencia interna, análisis de grupos contrastados, los resultados confirman la constitución de la estructura tridimensional a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista. Los ítems presentan una homogeneidad y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

Por otro lado se aplicará la *Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 – Autoconcepto Forma 5–* de García y Musitu (1999). Este instrumento está basado en el modelo teórico jerárquico y multidimensional de Shavelson et al. (1976). Está compuesto por 30 ítems que evalúan 5 dimensiones, 6 ítems por dimensión, con una escala de respuesta que oscila de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 99 (“Totalmente de acuerdo”). Las cinco dimensiones son: autoconcepto académico (p. ej., “Hago bien los trabajos escolares”); autoconcepto social (p. ej., “Hago fácilmente amigos”); autoconcepto emocional (p. ej., ítem invertido, “Muchas cosas me ponen nervioso”); autoconcepto familiar (p. ej., “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”); y autoconcepto físico (p. ej., “Me gusta como soy físicamente”). Diferentes estudios han comprobado empíricamente su estructura dimensional mediante análisis factoriales exploratorios (García y Musitu, 1999) y confirmatorios (Elousa y López-Jaúregui, 2008; García et al., 2006; Murgui, García, García y García, en prensa; Tomás y Oliver, 2004), no detectándose problemas metodológicos con los ítems negativos (García et al., 2011; Tomás y Oliver, 2004). También la validez de constructo de las cinco dimensiones ha sido ampliamente constatada en numerosos estudios (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007). Los coeficiente alfa de las escalas fueron: académico, 0,908; social, 0,822; emocional, 0,742; familiar, 0,877; y físico, 0,796

5.5 Procedimiento.

En primer lugar se deberá solicitar los respectivos permisos a los profesores encargados de los estudiantes para tratar de aplicar los cuestionarios en las condiciones más similares posibles.

Al desplazarse a las aulas, hacer una breve socialización de lo que va a tratar la investigación, ver quienes quieren participar, a estos recomendarles leer el consentimiento informado, para que luego los firmen y empiecen a responder.

Básicamente se medirá el estrés académico y el autoconcepto, haciendo énfasis también en el dominio académico en un determinado momento del semestre, el cual debe indicar el estudiante en el espacio correspondiente del formulario.

Luego de la aplicación y recolección de los primeros datos se diseñará y aplicaran los programas y procedimientos estadísticos (SPSS, EXCEL) para sacar los resultados y posteriormente realizar los respectivos análisis.

5.6 Consideraciones éticas.

Dentro del código deontológico y bioético del ejercicio de la psicología en Colombia se mencionan algunos aspectos éticos a tener en cuenta dentro de esta investigación. En el título II y dentro de las disposiciones generales se habla del bienestar del usuario, en donde se expresa que: “los psicólogos respetarán la integridad y protegerán el bienestar de las personas y de los grupos con los cuales

trabajan. Cuando se generan conflictos de intereses entre los usuarios y las instituciones que emplean psicólogos, los mismos psicólogos deben aclarar la naturaleza y la direccionalidad de su lealtad y responsabilidad y deben mantener a todas las partes informadas de sus compromisos. Los psicólogos mantendrán suficientemente informados a los usuarios tanto del propósito como de la naturaleza de las valoraciones, de las intervenciones educativas o de los procedimientos de entrenamiento y reconocerán la libertad de participación que tienen los usuarios, estudiantes o participantes de una investigación”.

Por lo anterior, se les pide a los estudiantes que lean el consentimiento informado y posterior a esto y si están de acuerdo, respondan los cuestionarios, haciendo énfasis en el propósito y uso de los resultados.

En esta investigación se tomaran las precauciones necesarias para respetar la integridad, así como decir de que se trata lo que se va a hacer, la investigación, dar la información precisa y la manera como puede o no afectarlos.

Siguiendo esta misma línea se habla de la evaluación de técnicas, donde se manifiesta lo siguiente: “En el desarrollo, publicación y utilización de los instrumentos de evaluación, los psicólogos se esforzarán por promover el bienestar y los mejores intereses del cliente, evitarán el uso indebido de los resultados de la evaluación, respetarán el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones y se esforzarán por mantener la seguridad de las pruebas y de otras técnicas de evaluación dentro de los límites de los mandatos legales”.

El uso del SISCO y el AF5 no representan algo nocivo para los estudiantes y con respecto a conocer información sobre los resultados, la investigación estará disponible en el sistema de bibliotecas de la institución, donde será de uso público.

La investigación lleva de manera imperativa a la promoción del bienestar de las personas con las que se va trabajar en esta investigación y al uso de los resultados para intereses únicamente de este ejercicio académico, hacer todo este procedimiento de la manera más segura posible.

En el capítulo III donde se habla de los deberes del psicólogo con las personas objeto de su ejercicio profesional nos interesa el inciso siguiente: “i) No practicar intervenciones sin consentimiento autorizado del usuario, o en casos de menores de edad o dependientes, del consentimiento del acudiente”

En la investigación a desarrollar se tendrá el cuidado de brindar a los participante la información completa acerca de cómo se realizará el proceso, para que ellos garanticen o no su verdadera voluntad de participar.

Dentro del capítulo VI, que versa sobre el uso de material psicotécnico, en el artículo 45. Se dice que “El material psicotécnico es de uso exclusivo de los profesionales en Psicología. Los estudiantes podrán aprender su manejo con el debido acompañamiento de docentes y la supervisión y vigilancia de la respectiva facultad o escuela de psicología”.

Por supuesto que esta investigación realizada por un estudiante de pregrado, tendrá la guía y vigilancia del docente asesor, en cuanto al uso de las pruebas psicotécnicas requeridas por esta investigación.

En cuanto al capítulo VII que trata de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones. En el Artículo 49 se hace referencia a que “Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización”.

Lo que se acaba de expresar nos lleva a enfatizar en que en la presente investigación se hará el requerimiento de los respectivos permisos para proceder con la utilización de las pruebas pertinentes en esta. Así como también se hará el respectivo registro de la investigación ante los entes asignado en la universidad a este fin con el propósito de la formalización y protección de la información que de este estudio hace parte.

En el artículo 50 se advierte que: “Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes”. Lo que va relacionado con lo dicho al principio, sobre la protección de la integridad de los participantes, donde se debe tener en cuenta también para que esto sea posible, brindar un trato digno y respetuoso de los participantes, acogiéndonos a los principios éticos establecidos por la ley.

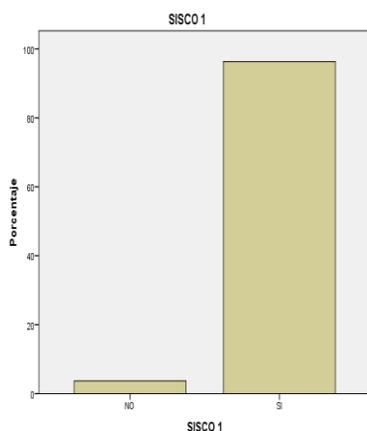
6 RESULTADOS.

Interpretación de los resultados del SISCO, estudiantes de la U de A.

6.1. Descriptivos

A continuación se presentan las gráficas correspondientes a el analisis de los resultados del SISCO, con un coeficiente Alfa de Cronbach de .890 y del Autoconcepto Forma 5 (AF5) con coeficiente Alfa de Cronbach de .775 mediante el programa SPSS, seguidas de una breve interpretación.

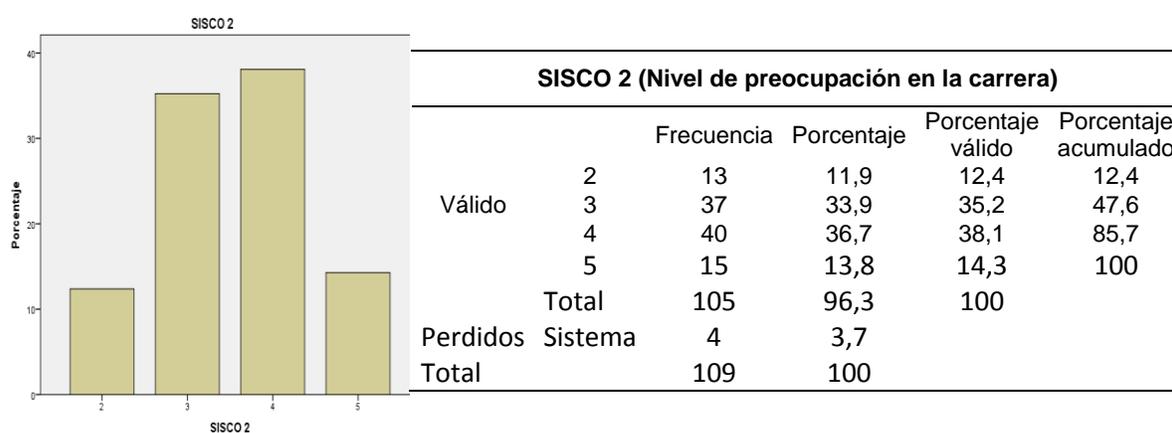
Figura 1. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 1 (Momentos de preocupación en la carrera).



SISCO 1 (Momentos de preocupación en la carrera)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	4	3,7	3,7	3,7
	SI	105	96,3	96,3	100,0
Total		109	100,0	100,0	

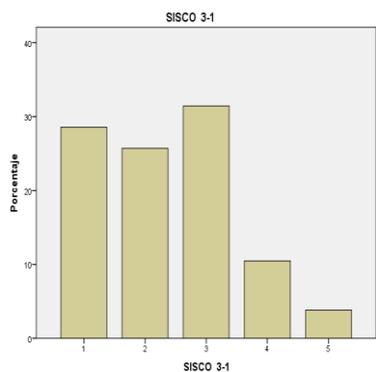
Como marca la gráfica SISCO 1, de los estudiantes encuestados tenemos que un 96,3% ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de la carrera.

Figura 2. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 2 (Nivel de preocupación en la carrera).



En esta tabla, correspondiente al nivel de estrés, *Preocupación o nerviosismo durante la carrera*, el 73,3% del total se distribuyó en un nivel medio, el 35,2% en nivel medio alto 38,1% Mientras que un 14,3% manifestó un nivel alto.

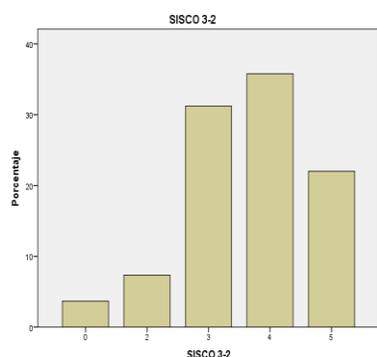
Figura 3. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-1 (Competencia con los compañeros).



SISCO 3-1 (Competencia con los compañeros)

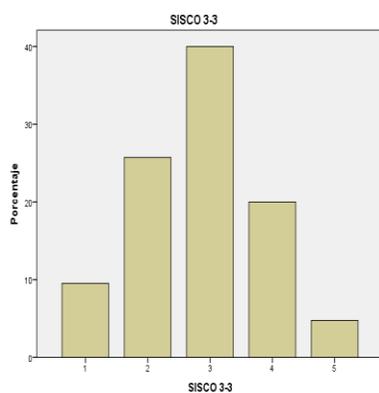
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	30	27,5	28,6	28,6
2	27	24,8	25,7	54,3
Válido 3	33	30,3	31,4	85,7
4	11	10,1	10,5	96,2
5	4	3,7	3,8	100,0
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

En cuanto a la *Competencia con los compañeros de grupo* los resultados marcan que el 31,4 % algunas veces se sintieron inquietados por esta situación, lo que la vuelve un ítem poco relevante.

Figura 4. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-2 (Sobrecarga de tareas).

SISCO 3-2 (Sobrecarga de tareas).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	4	3,7	3,7
	2	8	7,3	11,0
	3	34	31,2	42,2
	4	39	35,8	78,0
	5	24	22,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0

En cuanto a la *Sobrecarga de tareas*, los resultados marcan que el 31,2% de los alumnos señaló que se sienten algunas veces inquietados por esta situación, mientras que el 35,8% casi siempre y el 22% siempre se inquieta debido a esta sobrecarga, lo que abarca un total del 89% de la muestra.

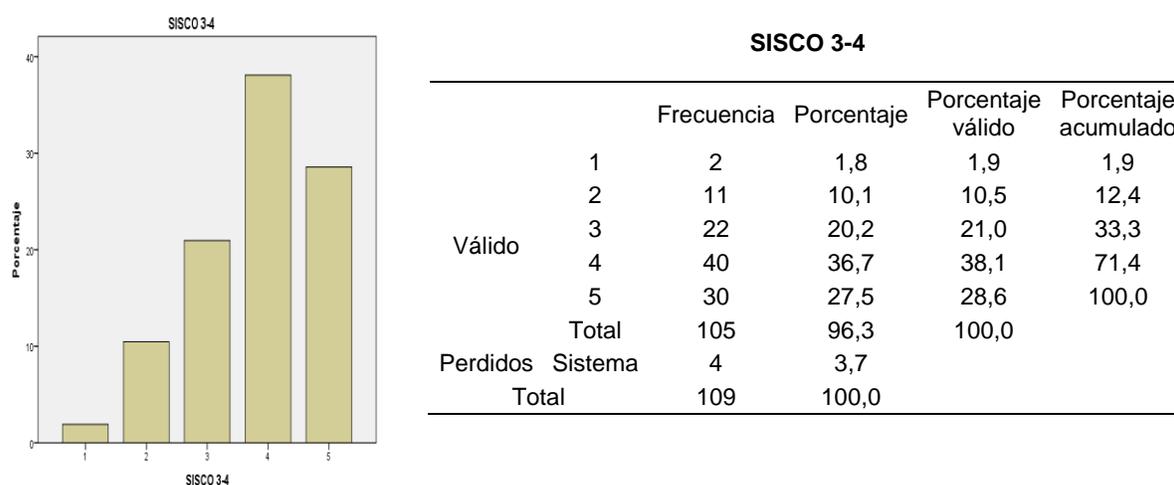
Figura 5. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-3 (Personalidad del profesor).

SISCO 3-3 (Personalidad del profesor).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	9,2	9,5
	2	27	24,8	35,2
	3	42	38,5	75,2
	4	21	19,3	95,2
	5	5	4,6	100,0
	Total	105	96,3	100,0
Perdidos Sistema	4	3,7		
	Total	109	100,0	

En lo referente a la *Personalidad y carácter del profesor* se obtuvo tendencias de respuestas como: que el 40% de los estudiantes manifestaron sentirse algunas

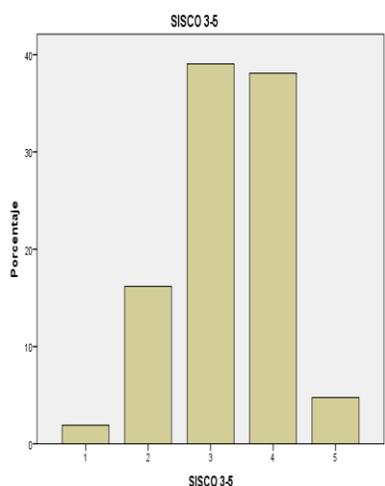
veces inquietados por esta situación, mientras que el 20% dijeron que casi siempre, y solo el 4,8% dejaron ver que siempre, constituyendo esto el 64,8% del total de la muestra.

Figura 6. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-4 (Evaluaciones de los profesores).



Las *Evaluaciones de los profesores* mostraron ser una situación que inquietó casi siempre al 38,1% y siempre al 28,6% de los estudiantes, lo que corresponde a un 66,7% del total de la muestra.

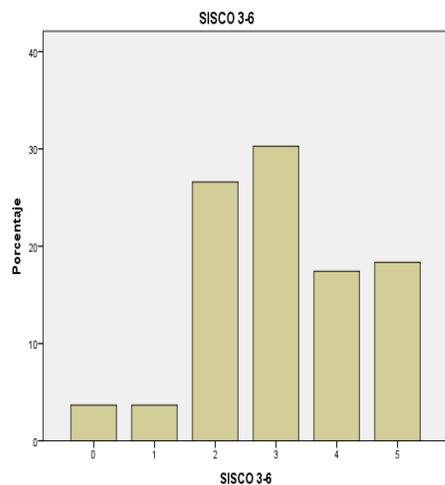
Figura 7. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-5 (Tipo de trabajo de los profesores).



SISCO 3-5 (Tipo de trabajo de los profesores)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	2	1,8	1,9
	2	17	15,6	18,1
Válido	3	41	37,6	57,1
	4	40	36,7	95,2
	5	5	4,6	100,0
	Total	105	96,3	100,0
Perdidos Sistema	4		3,7	
	Total	109	100,0	

En esta grafica se puede ver que un 81,9% del total encuestado mostró que algunas veces el 39%, casi siempre 38,1%, y que una pequeña minoría, 4,8% siempre se sintieron intranquilos con respecto al *Tipo de trabajo que le ponen los profesores*.

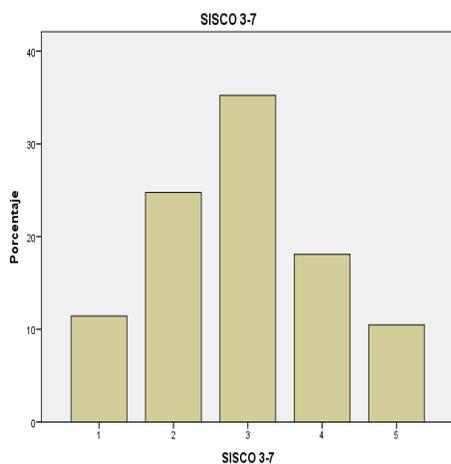
Figura 8. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-6 (No entender los temas de clases).



SISCO 3-6 (No entendimiento de los temas)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	4	3,7	7,3
	2	29	26,6	33,9
Válido	3	33	30,3	64,2
	4	19	17,4	81,7
	5	20	18,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Respecto al nivel de inquietud por *No entendimiento de los temas* el 30,3% de los estudiantes manifestó sentirse inquieto casi siempre, el 26,6% algunas veces y el 17,4 siempre, lo que suma un 74,3 sobre total.

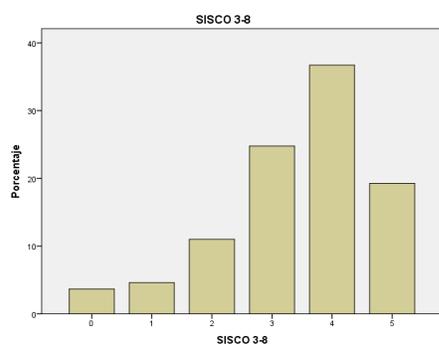
Figura 9. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-7 (Participación en clases).



SISCO 3-7 (Participación en clases).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	12	11,0	11,4
	2	26	23,9	36,2
Válido	3	37	33,9	71,4
	4	19	17,4	89,5
	5	11	10,1	100,0
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

Para la *Participación en clases* el 35% dice sentirse incomodo algunas veces, el 18,1% casi siempre y el 10,5% siempre, lo que forma un 63,8 del total.

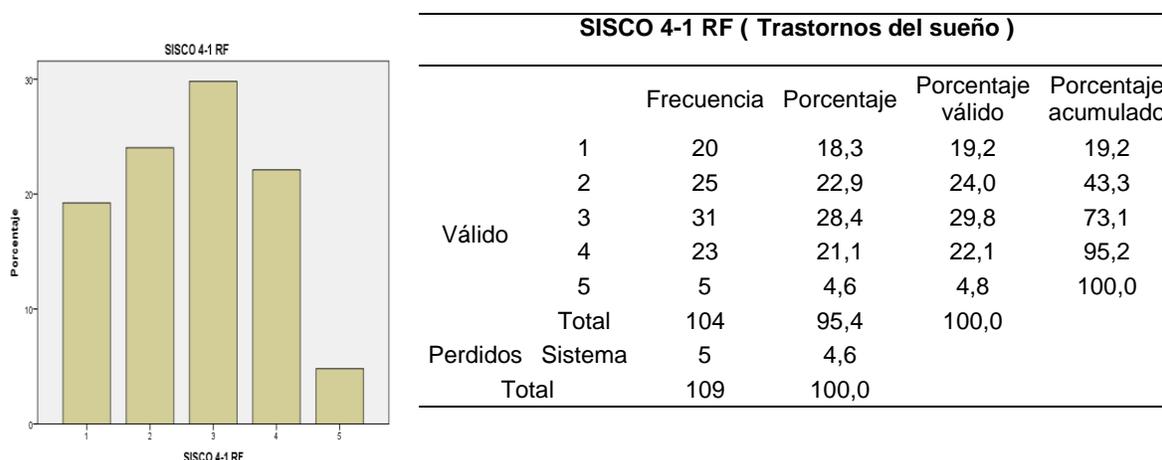
Figura 10. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 3-8 (Tiempo limitado para hacer trabajos).



SISCO 3-8 (Tiempo limitado para hacer trabajos).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	3,7	3,7	3,7
	5	4,6	4,6	8,3
	12	11,0	11,0	19,3
Válido	27	24,8	24,8	44,0
	40	36,7	36,7	80,7
	21	19,3	19,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

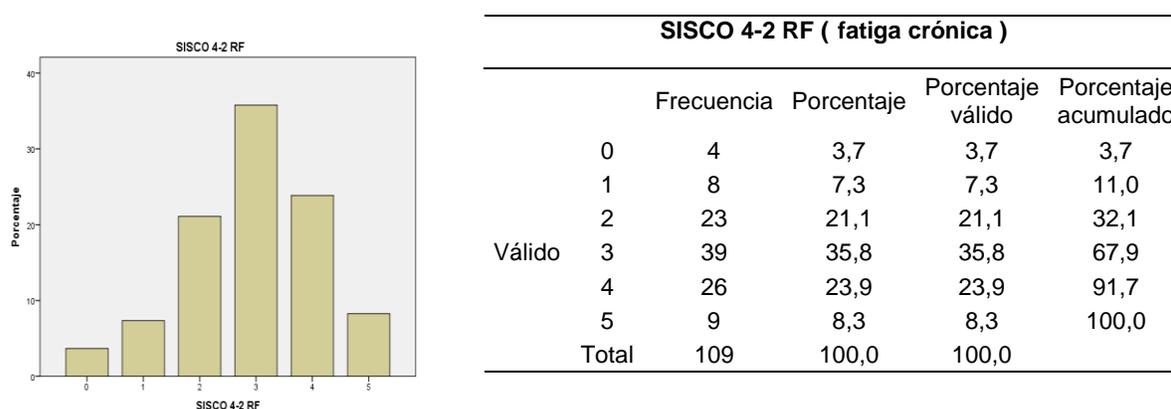
El 80,7% del total mostró sentirse inquieto algunas veces, con el 24,8%, casi siempre, el (36,7%) y siempre (19,3%) en lo que tiene que ver con el *Tiempo limitado para hacer los trabajos*.

Figura 11. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-1 Reacciones físicas (Trastornos del sueño).



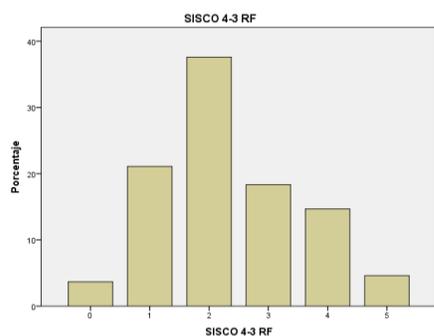
En cuanto a *Trastornos del sueño* se pudo ver que el 29,8% de los estudiantes manifestó sentir algunas veces incomodidad en este aspecto cuando estaban preocupados o nerviosos. El 22,1% dijo que casi siempre tenía esta misma inquietud y solo el 4,8% relató tenerla siempre, lo que forma un 56,7 del total.

Figura 12. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-2 Reacciones físicas (fatiga crónica).



Un 67,9% expreso sentir *Fatiga crónica* cuando estaba nervioso o preocupado, de la siguiente forma: 35,8% algunas veces, 23,9% casi siempre y 8,3 siempre.

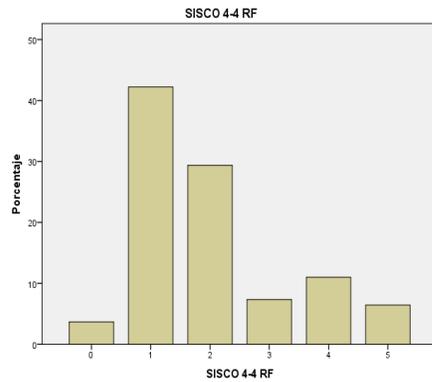
Figura 13. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-3 Reacciones físicas (Dolor de cabeza).



SISCO 4-3 RF (Dolor de cabeza).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	23	21,1	24,8
	2	41	37,6	62,4
Válido	3	20	18,3	80,7
	4	16	14,7	95,4
	5	5	4,6	100,0
Total	109	100,0	100,0	

En lo que refiere a síntomas como *Dolor de cabeza o migraña*: el 18,3% manifestó haber sentido estos síntomas, algunas veces, cuando estaban preocupados o nerviosos. Mientras que un 14,7% dijo haberlos sentido casi siempre y 4,6% expresó haberlos experimentado siempre lo que conforma un 37,6% del total de la muestra.

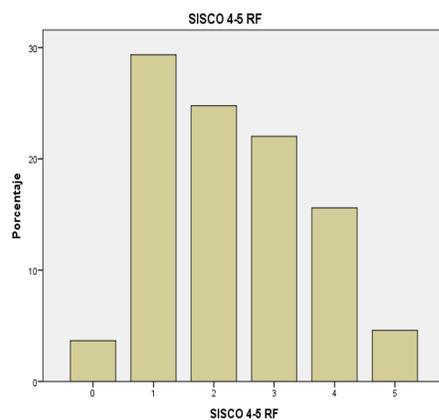
Figura 14. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-4 Reacciones físicas (Problemas de digestión).



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	46	42,2	45,9
	2	32	29,4	75,2
Válido	3	8	7,3	82,6
	4	12	11,0	93,6
	5	7	6,4	100,0
Total	109	100,0	100,0	

En cuanto a *Problemas de digestión*, dolor abdominal o diarrea: el 7,3% expresó sentir estos síntomas algunas veces, el 11% casi siempre y el 6,4% siempre; para constituir así un 24,8% del total de la muestra.

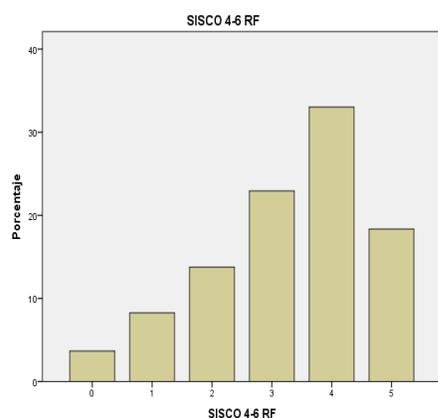
Figura 15. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-5 (Rascarse y morderse las uñas).



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	32	29,4	33,0
	2	27	24,8	57,8
Válido	3	24	22,0	79,8
	4	17	15,6	95,4
	5	5	4,6	100,0
Total	109	100,0	100,0	

En cuanto a síntomas como *Rascarse y morderse las uñas* cuando estaban nerviosos o preocupados, el 22% algunas veces manifestaba estos problemas, el 15,6 casi siempre y el 4,6% siempre. Lo que da un 42,2% del total evaluado.

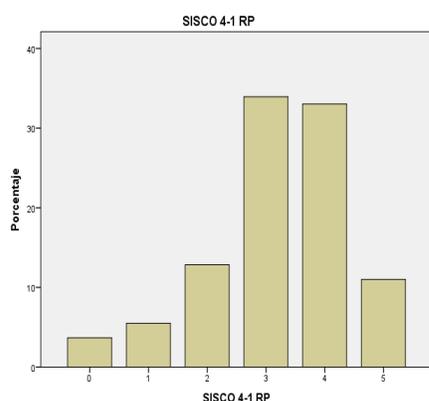
Figura 16. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-6 Reacciones físicas (Somnolencia).



SISCO 4-6 RF (Somnolencia).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	9	8,3	11,9
	2	15	13,8	25,7
Válido	3	25	22,9	48,6
	4	36	33,0	81,7
	5	20	18,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

En cuanto a *Somnolencia* y mayor necesidad de dormir al estar preocupados o nerviosos, los estudiantes respondieron 22,9% algunas veces sentían esto, el 33,0% casi siempre y el 18,3% siempre para un 74,3% del total de la muestra.

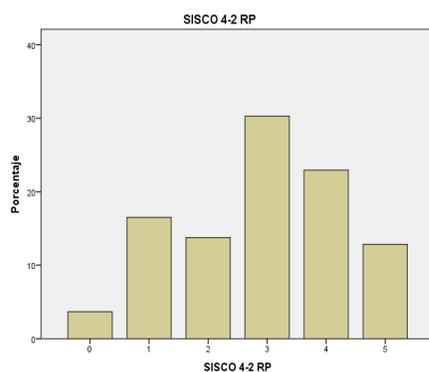
Figura 17. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-1 Reacciones psicológicas (Inquietud).



SISCO 4-1 RP (Inquietud).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	6	5,5	9,2
	2	14	12,8	22,0
Válido	3	37	33,9	56,0
	4	36	33,0	89,0
	5	12	11,0	100,0
Total	109	100,0	100,0	

La frecuencia con la que tuvieron la reacción de habilidad asertiva de *Inquietud* o incapacidad para relajarse, cuando estaban preocupados o nerviosos fue: algunas veces 33,9%, casi siempre 33% y siempre 11% lo que suma un 78% sobre el total.

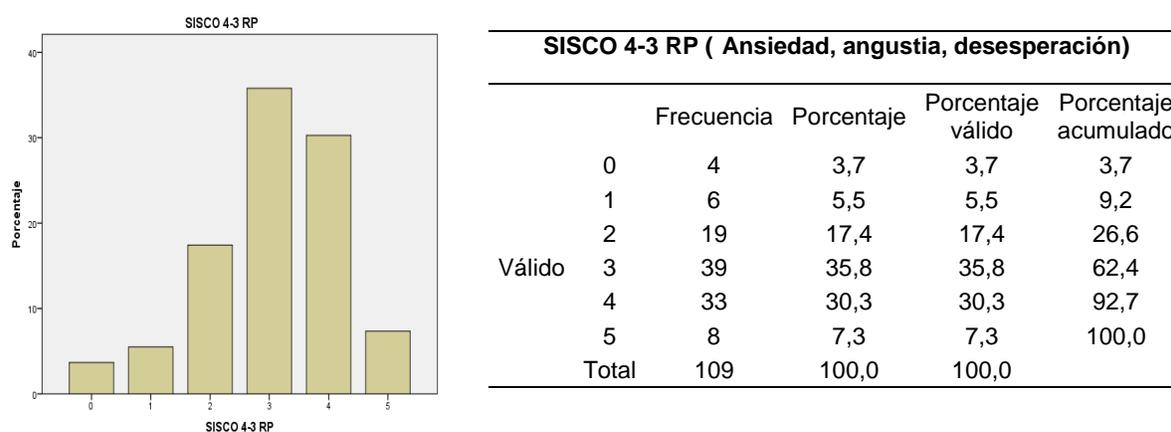
Figura 18. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-2 Reacciones psicológicas (sentimientos de depresión).



SISCO 4-2 RP (Sentimientos de depresión)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	4	3,7	3,7
	1	18	16,5	20,2
	2	15	13,8	33,9
Válido	3	33	30,3	64,2
	4	25	22,9	87,2
	5	14	12,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

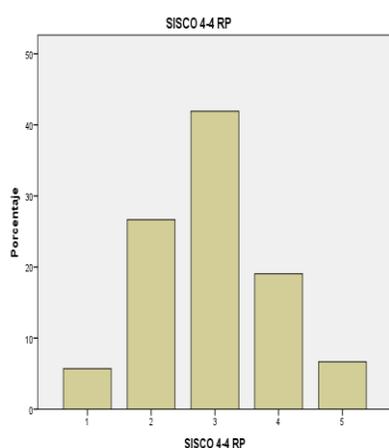
En cuanto a *Sentimientos de depresión* y *tristeza*, el 30,3% dijo haber sentido estos síntomas algunas veces, el 22,9 casi siempre y el 12,8% siempre, para un 66,1 del total.

Figura 19. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-3 Reacciones psicológicas (Ansiedad, angustia, desesperación).



Para sensaciones de *Ansiedad, angustia o desesperación* el 35,8% dijo haberlos manifestado algunas veces, el 30,3% casi siempre y el 7,3% siempre, lo que representa un 73,4% del total.

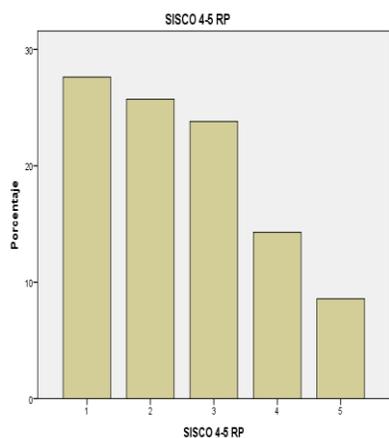
Figura 20. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-4 Reacciones psicológicas (Problemas de Concentración).



SISCO 4-4 RP (Problemas de Concentración).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	5,5	5,7
	2	28	25,7	32,4
	3	44	40,4	41,9
	4	20	18,3	93,3
	5	7	6,4	100,0
	Total	105	96,3	100,0
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

En cuanto a *Problemas de concentración*, el 41,9 manifestó sentir síntomas como estos algunas veces, el 19% casi siempre y el 6.7% siempre, lo que corresponde al 67,6% del total.

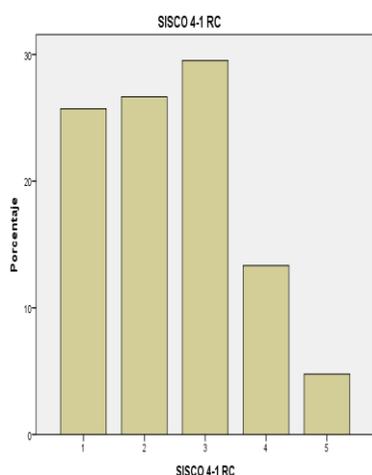
Figura 21. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-5 Reacciones psicológicas (Sentimientos de agresividad).



SISCO 4-5 RP (Sentimientos de agresividad).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	29	26,6	27,6
	2	27	24,8	53,3
	3	25	22,9	77,1
	4	15	13,8	91,4
	5	9	8,3	100,0
	Total	105	96,3	100,0
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

Para la frecuencia de los *Sentimientos de agresividad* o aumento de irritabilidad de los estudiantes cuando estaban preocupados o nerviosos, los resultados obtenidos fueron: 23,8% manifestaron sentirlo algunas veces, el 14,3% casi siempre y el 8,6% siempre, lo que suma el 46,7% sobre el total.

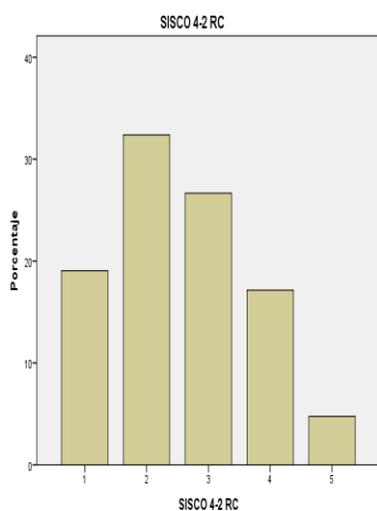
Figura 21. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-1 Reacciones comportamentales (Conflictos o tendencia a discutir).



SISCO 4-1 RC (Conflictos o tendencia a discutir)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	27	24,8	25,7
	2	28	25,7	26,7
	3	31	28,4	29,5
	4	14	12,8	13,3
	5	5	4,6	4,8
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

La frecuencia con la que los estudiantes tuvieron reacciones como *Conflictos o tendencia a discutir* cuando estaban preocupados o nerviosos fueron: el 29,5% algunas veces, el 13,3% casi siempre y el 4,8% siempre, lo que corresponde a un 47,6% del total.

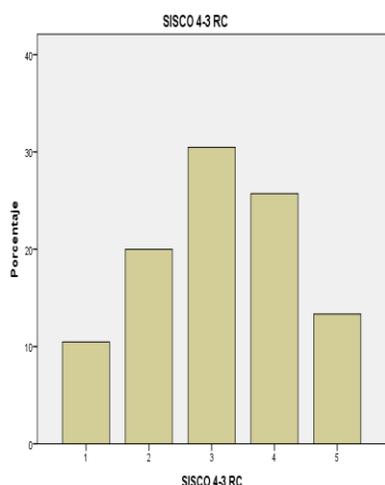
Figura 22. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-2 (Aislamiento de los demás).



SISCO 4-2 RC(Aislamiento de los demás)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	20	18,3	19,0
	2	34	31,2	51,4
	3	28	25,7	78,1
	4	18	16,5	95,2
	5	5	4,6	100,0
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

La frecuencia con la que los estudiantes tuvieron reacciones como *Aislamiento de los demás* cuando estaban preocupados o nerviosos, fueron: 26,7% algunas veces, 17,1% casi siempre y 4,8% siempre para representar así un 48,6% sobre el total.

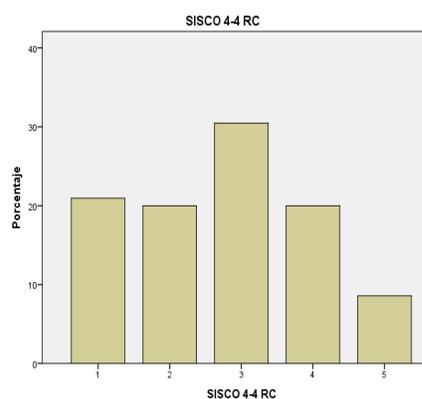
Figura 23. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-3 Reacciones comportamentales (Desgano para hacer labores escolares).



SISCO 4-3 RC (Desgano para hacer labores escolares)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	11	10,1	10,5
	2	21	19,3	20,0
	3	32	29,4	30,5
	4	27	24,8	25,7
	5	14	12,8	13,3
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

La frecuencia con la que los estudiantes tuvieron reacciones como *Desgano para realizar labores escolares* cuando estaban preocupados o nerviosos fueron: 30,5% algunas veces, 25,7% casi siempre y 13,3% siempre, para conformar el 69,5% del total.

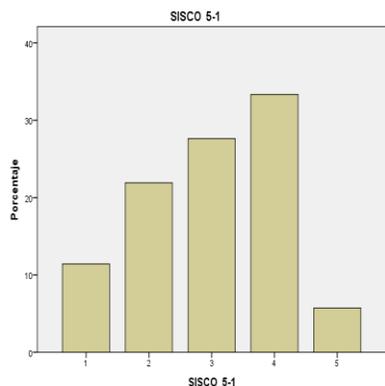
Figura 24. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 4-4 (Aumento o reducción de la alimentación).



SISCO 4-4 RC (Aumento o reducción de la alimentación)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	22	20,2	21,0
	2	21	19,3	20,0
	3	32	29,4	30,5
	4	21	19,3	20,0
	5	9	8,3	8,6
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

La frecuencia con la que los estudiantes tuvieron reacciones como *Aumento o reducción de consumo de alimentos* cuando estaban preocupados o nerviosos fue: 30,5% algunas veces, el 20% casi siempre y el 8,6% siempre, lo que correspondería al 59% de la muestra.

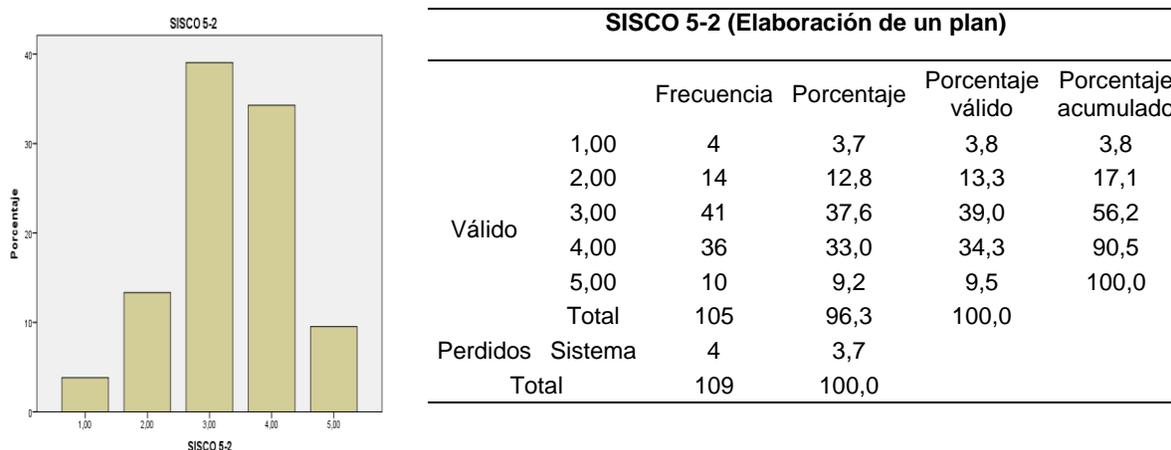
Figura 25. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 5-1 Estrategias de afrontamiento (Habilidad asertiva).



SISCO 5-1 (Habilidad asertiva)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	12	11,0	11,4
	2	23	21,1	21,9
	3	29	26,6	27,6
Válido	4	35	32,1	33,3
	5	6	5,5	5,7
	Total	105	96,3	100,0
Perdidos Sistema	4		3,7	
	Total	109	100,0	

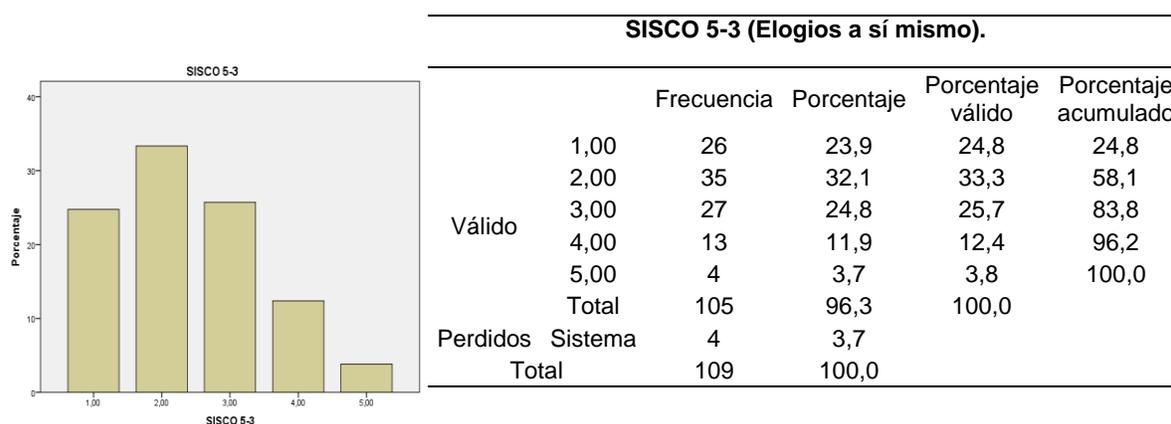
En cuanto a las estrategias utilizadas para enfrentar la situación que les causaba preocupación o nerviosismo, los estudiantes respondieron, refiriéndose a la *Habilidad asertiva*, que el 33,3% utilizaba esta estrategia casi siempre, y el 5,7% siempre, lo que consolida un 39% del total de la muestra.

Figura 26. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 5-2 Estrategias de Afrontamiento (Elaboración de un plan).



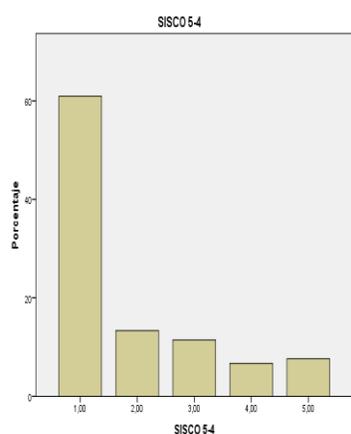
Para el uso de la estrategia de *Elaboración de un plan* y ejecución de sus tareas, el 39% manifestó usar algunas veces esta, el 34,3% casi siempre y el 9,5 siempre. Estos valores representan un 82,9 del total de la muestra.

Figura 27. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 5-3 Estrategias de Afrontamiento (Elogios a sí mismo).



En lo que tiene que ver con con la estrategia de *Elogios a si mismo*, el 25,7% expresó usarla algunas veces, el 12,4% casi siempre y solo el 3,8 siempre; para conformar así un 41,9% del total de los encuestados.

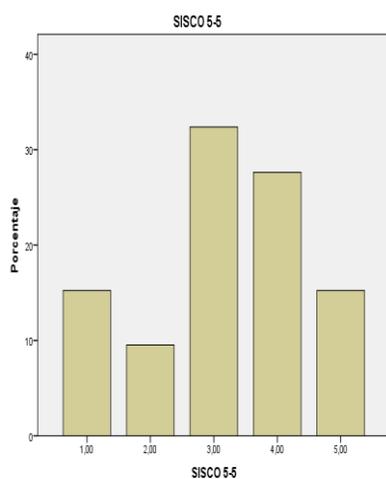
Figura 28. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 5-4 (La religiosidad).



SISCO 5-4 (La religiosidad).					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	1,00	64	58,7	61,0	61,0
	2,00	14	12,8	13,3	74,3
Válido	3,00	12	11,0	11,4	85,7
	4,00	7	6,4	6,7	92,4
	5,00	8	7,3	7,6	100,0
	Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7			
Total	109	100,0			

Respecto a la estrategia *Religiosidad*, llama la atención, los valores bajos en su uso, como que el 11,4% la use solo algunas veces, el 6,7% casi siempre y el 7,6% siempre, lo que forma el 25,7 del total.

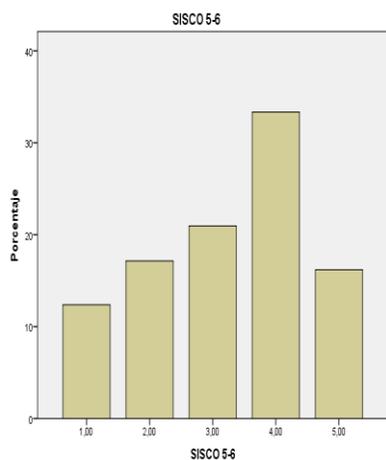
Figura 29. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 5-5 (Buscar información del problema).



SISCO 5-5 (Buscar información del problema)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	16	14,7	15,2
	2,00	10	9,2	24,8
	3,00	34	31,2	57,1
	4,00	29	26,6	84,8
	5,00	16	14,7	100,0
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

Respecto a la estrategia de *Buscar información sobre el problema*, el 32,4% la usa algunas veces, el 6,7% casi siempre y el 7,6% lo hace siempre, lo que forma el 25,7% del total de la muestra.

Figura 30. Histograma y tabla de frecuencia SISCO 5-6 (Hablar de la situación con alguien).



SISCO 5-6 (Hablar de la situación con alguien)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	13	11,9	12,4
	2,00	18	16,5	29,5
	3,00	22	20,2	50,5
	4,00	35	32,1	83,8
	5,00	17	15,6	100,0
Total	105	96,3	100,0	
Perdidos Sistema	4	3,7		
Total	109	100,0		

La estrategia de *Hablar de la situación con alguien*, manifestó ser usada en la siguientes proporciones: 21% algunas veces, el 33,3% casi siempre y el 16,2% siempre; estos constituyen el 70,5 del total de encuestados.

6.2 Correlación de variables

Se realizó la correlación con el coeficiente de Pearson de cada uno de los reactivos, los subtotales y totales del INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO de Barraza (2007) y del instrumento AUTOCONCEPTO FORMA 5, de Musitu y Garcia (1999), obteniendo numerosas correlaciones entre diferente variables. A continuación de detallaran las correlaciones más relevantes.

Tabla 31. Correlación del Total autoconcepto académico.

Variables correlacionadas		Total autoconcepto social	Total autoconcepto familiar	Total autoconcepto físico
Total autoconcepto académico	Correlación de Pearson	,301**	,350**	,332**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	109	109	109

La variable total *Autoconcepto académico* correlaciona significativamente con el total de *Autoconcepto social*, lo que puede indicar que aquellos sujetos que presentan un óptimo autoconcepto de su relaciones interpersonales, suelen tener una buena percepción de si, con respecto a su desempeño académico y que las personas que presentan un bajo autoconcepto respecto a su vida social, pueden presentar autoconcepto bajo en lo relacionado a su ámbito académico.

La siguiente descripción es sobre la positiva correlación del total de *Autoconcepto académico* con el total de autoconcepto familiar marca (podría indicar) que quienes poseen un alto autoconcepto en este ámbito, de igual forma tendrán altos puntajes en el autoconcepto del área académica. Y que tener un bajo autoconcepto familiar repercutirá en resultados bajos en cuanto al autoconcepto académico.

En la tercera correlación del cuadro, correlación alta en cuanto al total del *Autoconcepto académico*, con el *Autoconcepto físico*, lo que puede interpretarse como que, las personas que poseen un autoconcepto académico elevado tenderán a tener un autoconcepto físico alto; y quienes posean un bajo autoconcepto académico, tendrán mayor probabilidad de presentar autoconcepto físico bajo.

Tabla 32. Correlación del Total autoconcepto social.

Variables correlacionadas		Total autoconcepto emocional	Total autoconcepto familiar	Total autoconcepto físico
Total autoconcepto social	Correlación de Pearson	-,295**	,259**	,388**
	Sig. (bilateral)	,002	,006	,000
	N	109	109	109

El anterior cuadro correlaciona el resultado total de la variable *Autoconcepto social* con el total del *Autoconcepto emocional*, donde se observa una positiva correlación, lo que puede verse como que, una persona que posea un adecuado autoconcepto social, es decir que se perciba como una persona con óptimo desempeño a nivel social, tenderá a percibirse como una persona óptima emocionalmente, o de otra

manera, una persona con una autopercepción (autoconcepto) emocional negativa, tenderá a percibirse negativamente en cuanto a su actuar social.

La segunda correlación del cuadro se resalta de forma positiva entre el total de *Autoconcepto social* con el total de del autoconcepto familiar, donde se podría describir que un alumno que posea un autoconcepto familiar alto, es decir que se perciba con buen desempeño en su vida familiar, tenderá a poseer y a percibirse óptimamente en cuanto a su obrar social, o en lo que se conoce como autoconcepto social.

Siguiendo con la descripción del cuadro, se relaciona el total del *Autoconcepto social* con el total del *Autoconcepto físico*, es decir la autopercepción de la persona en cuanto a su desempeño a nivel físico y en cuanto a su actuar socialmente. Aquí se marca una correlación positiva, lo que quiere decir que una persona que tenga un autoconcepto social alto, tenderá a tener un alto autoconcepto físico. Por otro lado si la persona tiene un bajo autoconcepto social crecerá la posibilidad de que tenga un autoconcepto físico bajo.

Tabla 33. Correlación del Total autoconcepto familiar.

Variables correlacionadas	Total autoconcepto físico
Correlación de Pearson	,453**
Total autoconcepto familiar	Sig. (bilateral) ,000
N	109

La correlación que se observa en el cuadro anterior corresponde al *Total del autoconcepto familiar* con el total del *Autoconcepto físico*, el primero hace

referencia a la autopercepción que el sujeto tiene dentro de su entorno familiar, el segundo a la percepción que tiene la persona de su desempeño y de su apariencia física. Esto se puede interpretar como, una persona que posee un autoconcepto familiar elevado, tenderá a tener un alto autoconcepto físico. Dicho de otro modo, las personas que tienen un autoconcepto físico bajo, probablemente tendrán un autoconcepto físico disminuido.

Tabla 34. Correlación Reacciones situacionales de estrés académico.

Variables correlacionadas	Reacciones psicológicas de estrés académico.
Reacciones situacionales de estrés académico	Correlación de Pearson
	,502**
	Sig. (bilateral)
	,000
	N
	115

A partir de este punto, se correlacionan subtotales, en este caso el resultado total del *Dominio situacional del estrés académico*, con el total del dominio de *Reacciones psicológicas del estrés académico*. El dominio situacional diferenciado por situaciones como competencia con compañeros, sobrecarga de tareas, personalidad del profesor, las evaluaciones, trabajos, participación, etc. Mientras que las reacciones psicológicas se refieren a inquietud, sentimientos de depresión, ansiedad, desconcentración, irritabilidad, etc. Donde se puede ver una correlación positiva de los dos dominios, lo que se podría interpretar como, aquellos estudiantes que manifiesten elevadas niveles de reacción situacional ante el estrés académico, tenderán a tener elevados niveles de reacción psicológica ante el estrés académico. Dicho de otra forma, quienes presenten bajos niveles de reacción situacional ante el estrés académico, posiblemente presentarán bajos niveles de reacción psicológica ante el estrés académico.

Tabla 35. Correlaciones del Total Autoconcepto Social.

Variables correlacionadas		Nivel de preocupación	Tiempo para trabajos
Total autoconcepto social	Correlación de Pearson	,330**	,266**
	Sig. (bilateral)	,001	,005
	N	105	109

En el cuadro se observa la correlación positiva entre la variable *Total del autoconcepto social* (autopercepción del desempeño en el área social) y del reactivo (ítem) de *Nivel de preocupación* o estrés durante el semestre, lo que quiere decir que una persona con un alto autoconcepto social tenderá a tener un elevado nivel de preocupación o estrés en su semestre académico. Y que quienes tengan un bajo autoconcepto social, generalmente presentarán un bajo nivel de preocupación en cuanto a su desempeño académico.

La siguiente correlación es del *Autoconcepto social* con el reactivo referente al *Estrés por el tiempo limitado para hacer los trabajos*, donde se observa una correlación positiva, lo que se puede tomar como que, una persona que siente un elevado nivel de estrés por el tiempo insuficiente para realizar sus trabajos académicos, tenderá a tener un autoconcepto social bajo, mientras que por el contrario, personas con autoconcepto social alto, tenderán a percibir niveles de estrés bajos con relación al tiempo limitado para realizar sus trabajos académicos.

Tabla 35. Correlaciones del Total Autoconcepto físico.

Variables correlacionadas		Sobre carga de trabajos	No entender los temas de clase	Participación en clase	Tiempo limitado para trabajos
Total autoconcepto físico	Correlación de Pearson	,261**	,279**	,360**	,317**
	Sig. (bilateral)	,007	,004	,000	,001
	N	105	105	105	109

La siguiente descripción corresponde a la correlación entre la variable *Total del autoconcepto físico* (autopercepción del rendimiento y apariencia física) y la de estrés por *Sobrecarga de trabajos académicos*, donde la correlación positiva observada da a entender que quienes se autoperciben, o tienen un autoconcepto físico alto, tenderán a sentir un alto nivel de estrés por la sobrecarga de trabajos dentro de sus funciones académicas. Dicho de otra manera, quienes posean un autoconcepto físico bajo, tenderán a sentir un menor, o bajo nivel de estrés por la percepción de volumen de trabajos dentro de sus labores académica.

En la correlación correspondiente al *Total de autoconcepto físico* y al reactivo del *Estrés por no entender los temas de clase*, se muestra que un autoconcepto físico elevado tendería a hacer que la persona sintiera menos estrés por no entender los temas o las explicaciones que impartiera el docente en la clase. Por otro lado un autoconcepto físico bajo se relacionaría con un mayor estrés como reacción al nivel de entendimiento de los temas de la clase por parte del alumno.

La parte en la que se correlaciona el *Autoconcepto físico*, con el *Estrés por la participación en clase*, nos dice que quienes poseen un autoconcepto físico elevado, tenderán a tener un alto nivel de estrés en cuanto a participación en

clase, y que los sujetos que tengan un bajo autoconcepto físico, tenderán a tener un bajo nivel de estrés en cuanto a esa misma participación en clases.

La última correlación de esta serie es entre el *Total del autoconcepto físico* y el *Nivel de estrés por el tiempo limitado para los trabajos académicos*, donde se describe que una persona con un autoconcepto físico elevado tenderá a tener un mayor nivel de estrés por la percepción de un limitado tiempo para poder realizar su trabajos académicos; o que un sujeto con un bajo autoconcepto físico posiblemente presentará un bajo nivel de estrés relacionado al tiempo limitado para realizar sus tareas académica.

Tabla 36. Correlaciones del Nivel de preocupación en la carrera.

Variables correlacionadas		Reacción (situacional) ante el estrés académico	Reacción (psicológica) ante el estrés académico
Nivel de preocupación en la carrera	Correlación de Pearson	,484**	,392**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	115	115

A partir de este apartado, describiremos correlaciones entre ítems de los cuestionarios aplicados con subtotales de los mismos e ítem por ítem. En este primer cuadro por ejemplo se puede observar que existe una correlación positiva entre el *Nivel de preocupación en la carrera* y la *Reacción situacional ante el estrés académico*, es decir que los estudiantes que manifestaron un alto nivel de preocupación durante su semestre, tuvieron un altos niveles en cuanto a su reacciones en situaciones de estrés académico, como por ejemplo en la participación en clase.

Siguiendo con el *nivel de preocupación en el semestre académico*, también marcó una correlación positiva con la *Reacción psicológica ante el estrés académico*, lo que se podría entender cómo, cuando los estudiantes presentan un alto nivel de preocupación en su semestre, posiblemente presentaron altos niveles de reacción psicológica ante el estrés académico, reacciones psicológica como depresión o angustia, por mencionar algunas.

Tabla 37. Correlación del Nivel de preocupación.

Variables correlacionadas	Total Auc. social
	Correlación de Pearson
	,330**
Nivel de preocupación	Sig. (bilateral)
	,001
	N
	105

En esta oportunidad se pudo ver la correlación entre el *Nivel de preocupación* de los estudiantes durante el semestre, con el *Total del autoconcepto social*, lo que se podría describir como, los estudiantes que presentaron altos niveles de preocupación durante el semestre, manifestaron también, tener altos niveles de autoconcepto social, dicho de otra forma, quienes se preocuparon altamente en el semestre, se autoperciben de manera positiva en sus actuaciones sociales. De otra manera, los estudiantes que manifiesten bajos niveles de preocupación en su semestre, probablemente tenderán a tener bajos niveles en su autoconcepto social.

Tabla 38. Correlación de Sobrecarga de tareas.

Variables correlacionadas	Total Auc. físico
	Correlación de Pearson
	,261**
Sobrecarga de tareas	Sig. (bilateral)
	,007
	N
	105

En este cuadro se presenta la correlación de *Sobrecarga de tareas* con el *Total de autoconcepto físico*, lo que se puede describir como, los estudiante que se estresan por la alta sobrecarga de tareas, generalmente poseen un alto nivel de autoconcepto físico, y que quienes se estresan en menor nivel por la sobre carga de tareas, tenderán a poseer un autoconcepto físico bajo.

Tabla 39. Correlación de Personalidad del profesor.

Variables correlacionadas	Reacción ante el estrés académico(situacional)
	Correlación de Pearson
	,328**
Personalidad del profesor	Sig. (bilateral)
	,000
	N
	115

En el cuadro se relacionan las variables *Personalidad del profesor* y la *Reacción situacional ante el estrés académico*, donde la correlación observada se puede tomar como positiva, ya que nos indica que quienes se alteraron o estresaron a costa de la personalidad del profesor, también mostraron un alto nivel en cuanto al

estrés académico situacional. De otra forma, los estudiantes que se estresaron en niveles bajos por la personalidad del profesor, muestran niveles bajos en el estrés académico situacional.

Tabla 40. Correlación de Evaluaciones con porcentaje, nota.

Variables correlacionadas	Reacción ante el estrés académico(situacional)	
Evaluaciones con porcentaje, nota.	Correlación de Pearson	,255**
	Sig. (bilateral)	,006
	N	115

En esta correlación se puede observar que los estudiantes que manifestaron estrés académico elevado por las *Evaluaciones con porcentaje de notas*, manifestaron también, elevados *Niveles de estrés académico en el dominio situacional* del cuestionario, por otro lado quienes mostraron niveles bajos de estrés académicos por las evaluaciones con porcentaje de notas, marcaron también niveles bajos en el dominio de la reacción situacional del estrés académico.

Tabla 41. Correlaciones de Tipos de trabajo que deja el profe.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés académico (situacional)	Reacción ante el estrés académico (psicológica)
Tipo de trabajo que deja el profe.	Correlación de Pearson	,280**	,270**
	Sig. (bilateral)	,002	,004
	N	115	115

En esta correlación positiva se puede ver que los estudiantes que manifestaron altos niveles de estrés por el *Tipo de trabajo que deja el profesor*, marcaron también un elevado nivel de *Estrés académico en el dominio situacional*, esto hace pensar que un estudiante que haya manifestado niveles bajos de estrés ante el tipo de trabajos que deja el profesor, por lo general manifestará niveles bajos en el dominio situacional del estrés académico.

La otra correlación del cuadro es entre el *Tipo de trabajo que deja el profesor*, esta vez, con el dominio *Reacción psicológica ante el estrés académico*, en esta se puede observar que un estudiante que manifieste altos niveles de estrés académico por el tipo de trabajo que deja el profesor, tenderá a manifestar elevados niveles en el dominio de reacción psicológica ante el estrés académico, o de otra forma, los estudiante que manifiestan bajos niveles de estrés académico por el tipo de trabajos que dejan los profesores, muy posiblemente mostrará bajos niveles de en el dominio reacción psicológica ante el estrés.

Tabla 42. Correlación de No entender los temas que se explican.

Variables correlacionadas		Total autoconcepto físico
No entender los temas que se explican.	Correlación de Pearson	,279**
	Sig. (bilateral)	,004
	N	105

En este cuadro se puede ver la correlación positiva entre el reactivo alusivo a *no entender los temas que se explican en clase* y el *Total del autoconcepto físico*, de esto se podría decir que los estudiantes que manifiestan altos niveles de estrés por no entender los temas que se explican en clase, probablemente manifestarán altos nivel en su total de autoconcepto físico y que quienes manifiesten un bajo nivel de estrés ante no entender los temas que explican en clase, muy posiblemente marcarán unos niveles bajos en su autoconcepto físico.

Tabla 43. Correlaciones de participación en clase.

Variables correlacionadas		Total autoconcepto físico	Reacción situacional ante el estrés académico
Participación en clase	Correlación de Pearson	,360**	,241**
	Sig. (bilateral)	,000	,010
	N	105	115

Se describe la correlación entre la *Participación en clase* y el *Autoconcepto físico*, luego entre participación en clase y *Reacción situacional ante el estrés académico*. De la primera se puede decir que los estudiantes que muestran altos niveles de estrés por la participación en clase, muestran también altos niveles en la

percepción de sí en su parte física, por el contrario, quienes manifiestan bajos niveles de estrés por la participación en clases, muestran así mismo, bajos niveles en su autoconcepto físico.

La segunda correlación se puede describir de la siguiente forma, un estudiante que haya manifestado altos niveles de estrés académico por la participación en clase, probablemente tendrá altos niveles de estrés académico en el dominio situacional, y que el sujeto que tenga bajos niveles de estrés académico por participación en clases, manifestará bajos niveles de estrés académico situacional.

Tabla 44. Correlaciones de Tiempo limitado para trabajos.

Variables correlacionadas	Total Auc. Social	Total Auc. físico	Reacción ante el estrés académico (situacional)	Reacción ante el estrés académico (psicológica)
Tiempo limitado para trabajos				
Correlación de Pearson	,266**	,317**	,407**	,309**
Sig. (bilateral)	,005	,001	,000	,001
N	109	109	115	115

En el cuadro, se correlaciona en un primer momento el estrés por el *Tiempo limitado para realizar los trabajos*, donde se observa que los estudiante que marcaron en un nivel elevado de estrés por el tiempo limitado para hacer los trabajos, marcaron también un alto nivel de *Autoconcepto social*. Esto se puede tomar como, quienes hayan obtenido niveles bajos de estrés por la percepción para hacer los trabajos, marcaron niveles bajos en el autoconcepto social.

Ahora nos ocuparemos de la correlación del estrés causado por el *Tiempo limitado para realizar los trabajos con Autoconcepto físico*, donde se observa que los estudiante que manifestaron sentirse altamente estresados con el tiempo para realizar los trabajos académicos mostraron tener elevados niveles en el autoconcepto físico, lo que por otro lado se podría mirar cómo, quienes marcan niveles bajos de estrés por el tiempo limitado para realizar los trabajos de la U, marcarán niveles bajos en la autopercepción física de sí.

En cuanto a la correlación del estrés por el *Tiempo limitado para realizar los trabajos académicos con la Reacción ante el estrés académico* (situacional) se podría decir que el alto nivel de estrés mostrado por los estudiantes en cuanto al tiempo limitado para hacer los trabajos académico son directamente proporcionales a los altos niveles de estrés académico situacional o dicho de otra forma, quienes manifiestan niveles bajos de estrés por el tiempo limitado para realizar los trabajos académicos, tenderán a mostrar niveles bajos de estrés académico en el dominio situacional.

La última correlación del cuadro corresponde al estrés generado por el *Tiempo limitado para trabajos académicos*, con la *Reacción ante el estrés académico* en su dominio psicológico, de esta se expresa que quienes marcan niveles altos de estrés por el tiempo limitado para realizar los trabajos académicos, marcan de igual forma niveles elevados en la reacción ante el estrés académico en el dominio situacional y viceversa. Quizá el estrés causado por el tiempo limitado para hacer los trabajos, genera por si solo niveles elevados de estrés, que influyen directamente en las reacciones psicológicas en el ámbito académico, dentro de estas, angustia, depresión y otras.

Tabla 45. Correlaciones de Trastornos del sueño.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés académico (situacional)	Reacción ante el estrés académico (psicológica)	Reacción ante el estrés académico (Afrontamiento)
Trastornos del sueño	Correlación de Pearson	,373**	,240**	-,249**
	Sig. (bilateral)	,000	,010	,008
	N	115	115	114

En el cuadro se detalla la correlación entre el reactivo *Trastornos del sueño* con los dominios *Reacción situacional*, *Psicológica* y de *Afrontamiento* ante el estrés académico. Donde se puede observar que los estudiantes que manifestaron altos niveles en trastornos del sueño, manifestaron a su vez altos niveles en los dominios reacción situacional y psicológica ante el estrés académico, es decir, correlación positiva; mientras que estos mismos estudiantes, manifestaron niveles bajos en la reacción de afrontamiento ante el estrés académicos, ya que la correlación fue negativa.

Tabla 46. Correlaciones de Fatiga crónica.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Fatiga crónica	Correlación de Pearson	,384**	,315**
	Sig. (bilateral)	,000	,001
	N	115	115

Siguiendo con las correlaciones, en esta ocasión nos ocupamos del reactivo *Fatiga crónica* con la *Reacción situacional ante el estrés académico*. Donde se observa que los estudiantes que marcaron niveles elevados de fatiga crónica, marcaron de igual manera altos niveles en cuanto a la reacción situacional ante el estrés académico, o dicho de otra manera, un estudiante que marca bajos niveles en el reactivo del dominio físico correspondiente a fatiga crónica, tendera a marcar niveles bajos en su reacción situacional de estrés académico.

Dentro de este mismo cuadro se puede observar que el reactivo *Fatiga crónica*, correlacionó positivamente con el reactivo *Respuesta psicológica ante el estrés académico*. Lo que quiere decir que un estudiante que haya manifestado altos niveles de fatiga crónica, marcará a la par altos niveles en la reacciones psicológicas ante es el estrés académico, o lo que es lo mismo, quienes marcan niveles bajos de fatiga crónica, marcaron a su vez niveles bajos en cuanto a las reacciones psicológicas ante el estrés académico.

Tabla 47. Correlaciones de Problemas de digestión.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)	Reacción ante el estrés (Afrontamiento)
Problemas de digestión	Correlación de Pearson	,560**	,409**	-,271**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,004
	N	115	115	114

Es este grupo de correlaciones nos encargaremos del reactivo atinente a *Problemas de digestión* en un primer momento con el dominio correspondiente a *Reacción situacional ante el estrés académico*, lo que querría decir que los estudiantes que manifiestan niveles altos en cuanto a problemas de digestión,

manifiestan también altos niveles en la reacción situacional ante el estrés académico, en la reacción psicológica ante el estrés académico y en la reacción de afrontamiento ante el mismo tipo de estrés. Lo que se podría mirar de otra manera, como, quienes marcaron niveles bajos en problemas digestivos, marcaron a su vez niveles bajos en la reacción situacional ante el estrés académico, en la reacción psicológica ante el estrés académico y en la reacción de afrontamiento ante ese mismo estrés.

Tabla 48. Correlaciones de Rascarse, morderse las uñas, etc.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Rascarse, morderse las uñas, etc.	Correlación de Pearson	,703**	,498**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	115	115

Siguiendo con las correlaciones, en esta oportunidad se tratará la correlación positiva entre el reactivo alusivo a conductas como *Rascarse y morderse las uñas*, con la *Reacción situacional ante el estrés académico* primero, luego con la *Reacción psicológica ante el estrés académico*. Donde se puede observar que quienes marcan elevados niveles en conductas como rascarse y morderse la uñas, marcaron también altos niveles en la reacción situacional ante el estrés académico y en la reacción psicológica ante el estrés académico. De igual forma quienes marcan niveles bajos en el reactivo de conductas como rascarse y morderse las uñas, marcan niveles bajos en la reacción situacional ante el estrés académico y en la reacción psicológica ante el estrés académico.

Tabla 49. Correlaciones de Somnolencia, mayor necesidad de dormir.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)	Reacción ante el estrés (Afrontamiento)
Somnolencia, mayor necesidad de dormir.	Correlación de Pearson	,703**	,497**	-,298**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001
	N	115	115	118

En este cuadro se atenderán los resultados correspondientes a la correlación entre el reactivo propio de *Somnolencia* y la *Reacción situacional ante el estrés académico*, en un primer momento, luego con la *Reacción psicológica ante el estrés académico* y por último con la *Reacción de afrontamiento* contra ese mismo tipo de estrés; donde se puede observar que los estudiantes que marcaron un alto nivel en el reactivo de somnolencia, lo tuvieron en los dominios de las respuestas situacional, psicológica y de afrontamiento ante el estrés académico. De igual forma, las personas que marcan niveles bajos en el reactivo atinente a somnolencia, marcan bajo también bajos niveles en los dominios de las respuestas situacional, psicológica y de afrontamiento ante el estrés académico.

Tabla 50. Correlaciones de Inquietud, incapacidad de relajarse.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Inquietud, incapacidad de relajarse.	Correlación de Pearson	,261**	,279**
	Sig. (bilateral)	,007	,004

N

105

105

En este apartado se describe la correlación entre el reactivo, dentro del cuestionario SISCO de estrés académico, correspondiente a la *Inquietud e incapacidad de relajarse*, con el dominio *Reacción situacional ante el estrés académico* y con el dominio de la *Reacción psicológica* ante ese mismo tipo de estrés. En esta ocasión se puede observar que quienes resultaron con un alto nivel en inquietud e incapacidad de relajarse, marcaron también altos niveles en el dominio de reacción situacional ante el estrés académico y con el dominio de la reacción psicológica ante ese mismo estrés. Y quienes puntuaron niveles bajos en inquietud e incapacidad de relajarse marcaron de igual manera bajos puntajes en el dominio de reacción situacional ante el estrés académico y con el dominio de la reacción psicológica ante el estrés académico.

Tabla 51. Correlaciones de Sentimientos de depresión.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)	Reacción ante el estrés (Comportamental)
Sentimientos de depresión (decaído)	Correlación de Pearson	,353**	,380**	-,243**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,009
	N	115	115	115

A continuación se sigue con las correlaciones entre el reactivo correspondiente a *Sentimientos de depresión* con los dominios de *Reacción Situacional*, *Psicológica* y *Comportamental ante el estrés académico*, donde se puede ver que quienes presentaron altos niveles de sentimientos de depresión, marcaron también altos niveles en los dominios de reacción situacional, psicológica y comportamental ante el estrés académico; a su vez quienes puntuaron bajo en sentimientos de

depresión, lo hicieron de igual forma en los dominios de reacción situacional, psicológica y comportamental ante el estrés académico.

Tabla 52. Correlaciones de Ansiedad, angustia, desesperación.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Ansiedad, angustia, desesperación.	Correlación de Pearson	,311**	,410**
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	115	115

Ahora revisaremos la correlación positiva del reactivo *Ansiedad, angustia y desesperación* con los dominios del SISCO correspondientes a *Reacción situacional* y *Reacción psicológica ante el estrés académico*, en la que se puede decir que los estudiantes que marcaron puntuaciones altas en el reactivo ansiedad, angustia y desesperación, lo hicieron en igual proporción en reacción situacional y psicológica ante el estrés académico. Quienes marcaron puntajes bajos en el reactivo ansiedad, angustia y desesperación, lo hicieron de esa forma en reacción situacional y psicológica ante el estrés académico.

Tabla 53. Correlaciones de problemas de concentración.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Problemas de concentración	Correlación de Pearson	,530**	,543**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	115	115

En la presente descripción, se presenta la correlación entre el reactivo del SISCO correspondiente a los *Problemas de concentración* con los dominios de *Reacción situacional* y *Reacción psicológica* ante el estrés académico, donde resultó que las personas que mostraron altos niveles de estrés académico, específicamente en problemas de concentración, marcaron niveles altos en los dominios de reacción situacional y psicológica ante el estrés académico; así mismo, quienes obtuvieron niveles bajos en problemas de concentración, los tuvieron en los dominios de reacción situacional y psicológica ante el estrés académico.

Tabla 54. Correlaciones de Sentimientos de agresividad, irritabilidad.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Sentimientos de agresividad, irritabilidad	Correlación de Pearson	,530**	,543**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	115	115

Avanzando en las correlaciones, se describe ahora la correlación entre el reactivo de *Sentimientos de agresividad* con los dominios de *Reacción situacionales* y

Reacción psicológica ante el estrés académico, de esto se puede decir que quienes marcaron altos niveles en el reactivo de sentimientos de agresividad lo hicieron de esa forma en los dominios de reacciones situacionales y psicológicas ante el estrés académico. Y que quienes marcan bajos puntajes en el reactivo de sentimientos de agresividad, marcaron niveles bajos de igual manera en los dominios de reacciones situacionales y psicológicas ante el estrés académico.

Tabla 55. Correlaciones de Conflictos, tendencia a discutir.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológica)
Conflictos, tendencia a discutir	Correlación de Pearson	,456**	,420**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	115	115

En el presente cuadro se detalla la significatividad de las correlaciones entre variables como el reactivo del SISCO correspondiente a *Conflictos y tendencia a discutir* con los dominios de *reacciones situacionales y reacciones psicológicas ante el estrés académico*. Esto indica que los estudiantes que tienen niveles altos en conflictos y tendencias a discutir, presentaran también altos niveles en los dominios de reacciones situacionales y psicológicas ante el estrés académico. Así mismo, quienes manifiesten bajos niveles en conflictos y tendencias a discutir tendrán, de igual forma, niveles bajos en los dominios de reacciones situacionales y psicológicas ante el estrés académico.

Tabla 56. Correlaciones de Aislamiento de los demás.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológico)
Aislamiento de los demás	Correlación de Pearson	,275**	,259**
	Sig. (bilateral)	,003	,005
	N	115	115

Seguimos ahora con el cuadro que refiere la correlación entre el reactivo del *Aislamiento de los demás*, con los dominios de *Reacción Situacional* y *Psicológica ante el estrés académico*, que muestran que los estudiantes que obtuvieron altos niveles en aislamiento de los demás, lo obtuvieron también en los dominios de reacción situacional (,275) y psicológica (,259) ante el estrés académico. Dicho de otra manera, quienes obtengan puntajes bajos en aislamiento de los demás, tenderán también a tenerlo en lo concerniente a los dominios de reacción situacional y psicológica ante el estrés académico.

Tabla 57. Correlaciones de Desgano para las tareas escolares.

Variables correlacionadas		Reacción ante el estrés (Situacional)	Reacción ante el estrés (Psicológico)
Desgano para las tareas escolares	Correlación de Pearson	,407**	,564**
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	63	63

Es esta parte se abordara la correlación del reactivo desgano para las tareas escolares con los dominios reacción situacional y psicológica ante el estrés académico. Lo que se puede decir de esta correlación es que los alumnos que marcan altos puntajes en cuanto a desgano para las tareas escolares, lo marcan de igual forma en los dominios reacción situacional y psicológica ante el estrés académico. Y que los estudiantes que marcan bajas puntuaciones en desgano para las tareas escolares, tienen también bajas puntuaciones en los dominios reacción situacional y psicológica ante el estrés académico.

Tabla 58. Correlación de Evaluaciones con porcentaje, nota.

Variables correlacionadas	Reacción ante el estrés (Situacional)
Aumento o reducción de la alimentación.	Correlación de Pearson ,261**
	Sig. (bilateral) ,007
	N 105

Ahora se revisa la correlación obtenida entre la pregunta referente al *Aumento o reducción de la alimentación* y la *Reacción situacional ante el estrés académico*. Lo que se observa en esta correlación es que los estudiantes que marcaron altos puntajes en aumento o reducción de la alimentación, lo marcaron también en la reacción situacional ante el estrés académico, así como quienes marca bajo en una variable, marcaran proporcionalmente en la otra.

Tabla 59. Correlación de Reacción comportamental ante el estrés académico.

Variables correlacionadas		Sentimientos de depresión, decaimiento	Buscar info. sobre el problema	Hablar de la situación con alguien
Reacción ante el estrés (Comportamental)	Correlación de Pearson	-,243**	,456**	,456**
	Sig. (bilateral)	,009	,000	,000
	N	115	115	115

Reacción comportamental ante el estrés académico, correlacionó negativamente con los *Sentimientos de depresión*, positivamente con la *Reacción de búsqueda de información sobre el problema* y también positivamente con *Hablar de la situación con alguien*. Esto quiere decir que quienes marcaron altos puntajes en el dominio de reacción comportamental ante el estrés académico, marcaron bajos puntajes en sentimientos de depresión, pero marcaron altas puntuaciones en búsqueda de información y en hablar de la situación con alguien más.

Tabla 60. Correlación de Buscar información sobre el problema.

Variables correlacionadas		Reacción antes el estrés (Comportamental)
Buscar info. sobre el problema	Correlación de Pearson	,456**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115

Se correlaciona a continuación la *Búsqueda de información sobre el problema* con la *Reacción comportamental ante el estrés académico*, la cual marcó positivamente, lo que quiere decir que quienes marcan puntaje elevado en

búsqueda de información sobre el problema, marcan a su vez altos puntajes en el dominio de la reacción comportamental ante el estrés académico. De igual manera quienes marcan bajo en una variable, a su vez, marcan bajos niveles en la otra.

Tabla 61. Correlaciones de Reacción de afrontamiento ante el estrés académico.

Variables correlacionadas		Trastornos en el sueño	Problemas de digestión, dolor abdominal	Rascarse, morderse las uñas.	Somnolencia, mayor necesidad de dormir.
Reacción ante el estrés (Afrontamiento)	Correlación de Pearson	-,249**	-,271**	-,298**	-,298**
	Sig. (bilateral)	,008	,004	,001	,001
	N	114	114	118	118

Llama la atención que la correlación del dominio *Reacción de afrontamiento ante el estrés académico* fue negativa en cuanto a *Trastornos del sueño* (-,249), a *Problemas de digestión* (-,271), a *Rascarse, morderse las uñas* (-,298) y a *Somnolencia* (-,298). De esto se podría decir que cuanto más elevado sea el nivel en el dominio de reacción de afrontamiento ante el estrés académico, más bajo se marcará en los niveles de trastornos del sueño, problemas de digestión, rascarse las uñas y de somnolencia.

7 DISCUSIÓN.

Con relación al objetivo de la investigación, indagar por la relación del estrés académico y autoconcepto académico en estudiantes de ciudad universitaria de la Universidad de Antioquia, los resultados mostraron aspectos de relevancia, pese a que no se encontraron correlaciones entre las grandes variables de la investigación.

7.1 Correlaciones al interior del constructo de autoconcepto.

Cómo se mencionó en el la parte metodológica del trabajo, la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999), está compuesto por 30 ítems que evalúan 5 dimensiones, 6 ítems por dimensión, con una escala de respuesta que oscila de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 99 (“Totalmente de acuerdo”). Las cinco dimensiones son: autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico. La validez de constructo de las cinco dimensiones ha sido ampliamente constatada en numerosos estudios.

Como se esperaba, se presentaron correlaciones altas a interior de estos tipos de autoconcepto, por ejemplo entre el dominio de *Autoconcepto académico* con respecto al autoconcepto social (,301), familiar (,350) y físico (,332). (Tabla 31). Lo que se puede hacer pensar que poseer un alto autoconcepto académico podría ser un factor que impulsa hacia una autopercepción positiva en los roles social, físico y familiar.

En cuanto a la correlación del autoconcepto social este marcó una tendencia positiva con respecto al autoconcepto familiar ($,259$), físico ($,388$) y negativa en cuanto a autoconcepto emocional ($-,295$), (tabla 32). Esto podría interpretarse como algo paradójico, ya que se esperaría quienes poseen un autoconcepto social elevado, por lo general presentarían un alto autoconcepto emocional, que les permitiera tener conexión emocional con las personas con las que tratan, lo que favorecería también a altos niveles en el autoconcepto familiar. Pero, apegándonos a los hallazgos, podríamos afirmar que quienes manifiestan bajos niveles en *Autoconcepto emocional*, hacen o buscan ser rodeados por otros, que incluirían los familiares.

Por su parte, el autoconcepto familiar, tuvo correlación positiva con el autoconcepto físico ($,453$), de lo que se podría decir que, quizá la familia llega a ser un alentador hacia la formación de un autoconcepto físico elevado en la mayor parte de los alumnos.

7.2 Correlaciones al interior del constructo de estrés académico.

Como se mencionó en el apartado correspondiente a metodología, el instrumento SISCO, inventario de estrés académico (Barraza, 2007), esta escala tiene como objetivo principal observar la incidencia de los distintos acontecimientos estresantes que han tenido lugar en el ámbito académico del sujeto, su estructura está conformada por cinco dominios agrupados en 31 ítems. Como era de esperar, se presentaron pocas correlaciones en cuanto al grueso de totales o subtotales al interior de estos tipos de estrés, como es el caso de la correlación positiva entre el total del dominio de *Reacción situacional* del estrés académico, con el total del dominio de la reacción psicológica del estrés ($,502$) lo que sugiere pensar que por diversas situaciones ocurridas dentro del contexto (trabajo, exámenes, evaluaciones, participación, etc.) de las jornadas escolares, las

personas van a tener la tendencia a presentar aumentos en las sensaciones de irritabilidad, depresión, ansiedad. Inquietud, etc.

7.3. Correlaciones entre estrés académico y autoconcepto

Si bien Berrio (1997) afirma que el autoconcepto académico se ve influido por el estrés diario, incluido dentro de estas tareas académicas, en los resultados del presente trabajo no se hallan correlaciones relevantes entre el estrés académico y el autoconcepto. No obstante, como bien lo muestra la tabla 6, se hallan ciertas correlaciones aisladas entre estos dos constructos, como el caso de la relación entre el autoconcepto social, con los reactivos del SISCO correspondientes al nivel de preocupación ($,330$) y a el tiempo limitado para hacer los trabajos ($,266$) lo que podría tomarse como si a las personas que marcaron altos niveles de autoconcepto social, justamente por el tiempo que dedican a sus actividades sociales, se les limitara un poco más el tiempo para dedicar a sus labores académicas y por ende aumente su nivel de preocupación.

Dentro de estas correlaciones aisladas también se marcan las que tienen que ver con el dominio autoconcepto físico del AF5, con los reactivos del SISCO, sobrecarga de trabajos ($,261$), no entender los temas de clase ($,279$), participación en clase ($,360$) y tiempo limitado para trabajos académicos ($,317$). Esto sugiere que los estudiantes que presentan niveles elevados en autoconcepto físico, podrían verse motivados a favorecer aspectos que tenga que ver con su seguridad en cuanto a la percepción del propio físico, que permita a su vez una atención elevada a la parte física, esto puede llevar a que por que quieren cuidar su imagen por lo que le será más estresante su participación en clase. También, el interés y energía dedicados al aspecto físico puede jugar en contra del tiempo (si lo suponemos como factor) para las labores académicas y por ende el entendimiento de los temas.

8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente trabajo mostró que en general hubo pocas correlaciones entre ambas variables, más allá de las mencionadas. Directamente no se han encontrado estudios que correlacionen estrés académico y autoconcepto como tal. Pero permitió conocer los niveles de estrés académicos en la Universidad de Antioquia, ya que el 96,3% de los estudiantes reportó haber manifestado momentos de estrés en su último semestre, de estos un 73,3% en un nivel medio. Como se había mencionado, no se hallaron correlaciones significativas con la parte académica del AF5, que era lo que se quería indagar en este estudio.

Otra posibilidad sería, instruir a esta población al conocimiento de sus niveles de estrés académico y a las consecuencias que podrían estar expuestos, así como también las ventajas que les ofrece la particularidad de potenciar su autoconcepto, ya que los hallazgos se pueden articular a las estrategias de intervención en salud que implementa la U de A. Tanto para esta misma población estudiantes universitarios, como para próximos aspirantes a entrar a la Universidad de Antioquia.

Hay que tener en cuenta que para trabajos posteriores con estas variables se recomienda principalmente contar con una muestra probabilística, para darle una validez significativa a los resultados y poder obrar con base en estos, ya que el manejo de los instrumentos puede brindar estas facilidades.

9 REFERENCIAS

Arce, R., Fariña, F., Novo, M.& Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40 (2), 3-10. ISSN: 0210-2773.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara, Memoria electrónica del IV Congreso Regional de Investigación Educativa, 15-20.

Barraza, A. (2006) Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*. 9 (3), 110 – 129. ISSN 1870-8420

Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: el papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Visión Educativa lunaes*, 5 (11), 36-44.

Berrio, N. (2011) *Caracterización psicométrica del Inventario de Estrés Académico en estudiantes de pregrado de La Universidad De Antioquia*. (Tesis). Departamento de Psicología. Universidad de Antioquia.

Berrio, N. (2011) *Caracterización psicométrica del Inventario de Estrés Académico en estudiantes de pregrado de La Universidad De Antioquia*. (Tesis). Departamento de Psicología. Universidad de Antioquia.

Cabanach, G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2009). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51- 64. ISSN 2171-2069.

Cabanach, G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2009). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51- 64. ISSN 2171-2069.

Carrobbles, J. (1996). *Estrés y trastornos psicofisiológicos*. En Vicente E. Caballo, Gilberto Buela-Cascal y José Antonio Carrobbles (comps), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos* (pp. 406-450). Madrid: Siglo XXI editores.

Colegio Colombiano de Psicología (2012). *Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia*. Bogotá: Autor.

Cruz, Carlos & Vargas, (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México: Alfa Omega.

Eснаоla, A., Goñi, A., Madarriaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 179 – 194. ISSN 2254-4372.

Eснаоla, I., Rodríguez, A., Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109 – 117. ISSN 20129728.

García, F & Musitu, G. (2001). AF5 Autoconcepto Forma 5. (Manual). Publicaciones de psicología aplicada. TEA ediciones (5-37). ISBN 84-7174-677-8.

Guarino, I., Gavidia, I., Antor, M., & Caballero, H. (2000). Estrés, Salud Mental y Cambios Inmunológicos en Estudiantes Universitarios. *Psicología Conductual*, 8 (1), 57-71.

Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M., Restrepo, E. & Salazar, I., (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7-17.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. *Metodología de la Investigación* (2003). Pág. 20-45. Mc Graw Hill. México D. F.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. ISSN 0213-3334.

Mendoza, L., Cabrera, E., González, D., Martínez, R., Pérez, E., & Saucedo, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *ENE, Revista de Enfermería*, 4(3), 35-45.

Murgui, S., García, C., García, A., & García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (2) 263–269. ISSN 1988-5636.

Orlandini A. *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: FCE; 1999.

Palacios Goñi, E. (2009) *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco. ISSN978-84-9860-393-4.

Palacios Goñi, E. (2009) *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco. ISSN978-84-9860-393-4.

Pellicer, O., Salvador, A., & Benet, I., (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14 (2), 317-322. ISSN 0214 – 9915.

Pérez, C., Ruiz, I., Bolaños, P., & Jáuregui, I. (2013). Cortisol salival como medida de estrés durante un programa de educación nutricional en adolescentes. *Nutrición Hispana*, 28 (1), 211–216. ISSN 0212-1611.

Robledo, L., Arcila, A., Buriticá, L., & Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. *Guía didáctica y módulo*, Pág. 95 – 97

Román, C., Ortiz, F. & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 2-8. ISSN 1681-5653.

Sandín, B. (2008). *El estrés*. En Amparo Belloch, Bonifacio Sandín, Francisco Ramos (comps), Manual de psicopatología (pp. 407-446). España: Mcgraw-hill /Interamericana.

