

# Universidad Abierta Interamericana



Universidad Abierta  
Interamericana

**“Relación del Estrés académico y el Apoyo social  
percibido en estudiantes de Psicología de  
universidad pública y privada”.**

**Tutor:** Remesar, Sergio Esteban

**Alumna:** Gufanti, Soledad Marcela

***Licenciatura en Psicología***

***Facultad de Psicología y Relaciones  
Humanas***

**Fecha:** Abril de 2011.

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre el estrés académico (abarcando tanto los estresores académicos, las estrategias de afrontamiento, y los efectos o consecuencias del estrés) y el apoyo social percibido presente en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (pública) y la Universidad Abierta Interamericana (privada). La muestra estuvo constituida por 120 alumnos de la carrera de Psicología, siendo 60 de la UBA y los restantes 60 de la UAI. Para medir el estrés académico se utilizó el Inventario SISCO de Barraza Macías, mientras que para medir el apoyo social percibido se utilizó el Cuestionario MOS de Apoyo Social de Sherbourne y Stewart. Se hallaron datos que permiten afirmar que ambos grupos no se diferencian en ninguna de las medidas del estrés académico evaluadas. Sin embargo, los estudiantes de la universidad privada reportaron percibir mayor niveles de apoyo emocional, afectivo, instrumental y relaciones de ocio y distracción, que los de la universidad pública. No obstante a ello, no se determinó la existencia de relación entre ambas variables, no cumpliendo el apoyo social percibido una función amortiguadora respecto del estrés académico.

## Palabras claves

Apoyo social percibido; Estrés académico; Estrategias de afrontamiento; Estudiantes universitarios.

## Summary

The present investigation had as general objective to determinate the relation between the academic stress (including so much the academic estresores, the strategies of confrontation, and the effects or consequences of the stress) and the social perceived present support in students of the career of Psychology of the (public) University of Buenos Aires and the Opened Inter-American (private) University. The sample was constituted by 120 students of the career of

Psychology, being 60 of the UBA and the remaining ones 60 of the UAI. To measure the academic stress there was in use the Inventory BarrazaMacías's SISCO, while to measure the social perceived support there was in use the Questionnaire MOS of Social Support of Sherbourne and Stewart. There was situated information that allow to affirm that both groups do not differ in any of the measures from the academic stress evaluated. Nevertheless, the students of the private university brought to perceive major levels of emotional, affective, instrumental support and relations of leisure and distraction, that those of the public university. Nevertheless to it, the existence of relation did not decide between both variables, not meeting the social perceived support respect of the academic stress.

### **Key words**

Social perceived support; academic Stress; Strategies of confrontation; university Students.

## Índice

<b>Capítulo I - Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo II - Marcoteórico</b> .....	<b>6</b>
<b>Sección I</b> :El estrés delimitación conceptual .....	<b>7</b>
Teoría fisiológica, estrés como respuesta .....	<b>9</b>
Teoría de los sucesos vitales, estrés como estímulo .....	<b>11</b>
Teoría de la evaluación cognitiva, definición interactiva .....	<b>12</b>
Distrés Vs.eustrés .....	<b>15</b>
Modelos integradores multimodales .....	<b>16</b>
<b>SecciónII</b> : Los factores del estrés .....	<b>17</b>
<b>Sección III</b> : Estrés académico .....	<b>19</b>
<b>Sección IV</b> : Estresores académicos .....	<b>23</b>
Evaluación .....	<b>24</b>
Sobrecarga de trabajo .....	<b>25</b>
Otras condiciones del proceso de enseñanza -aprendizaje .....	<b>25</b>
Adaptación y transición en el ámbito educativo .....	<b>26</b>
<b>Sección V</b> : Efectos y consecuencias del estrés académico .....	<b>27</b>
<b>Sección VI</b> : Variables moduladoras .....	<b>31</b>
<b>Sección VII</b> :Instituciones educativas las universidades .....	<b>36</b>
<b>Sección VIII</b> :El Apoyo social .....	<b>41</b>
<b>Sección IX</b> :Efectos del apoyo social. Hipótesis de efecto directo-Hipótesis	

del efecto amortiguador.....	46
<b>Sección X: Apoyo social percibido.....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo III - Metodología .....</b>	<b>53</b>
Diseño.....	54
Participantes.....	54
Características socio-demográficas de los sujetos.....	55
Materiales.....	55
Procedimiento.....	57
Sistematización, tratamiento y análisis de datos.....	58
<b>Capítulo IV - Resultados .....</b>	<b>59</b>
Comparación entre alumnos de universidad pública y privada en Estrés académico y Apoyo Social Percibido.....	<b>60</b>
Relación entre estrés académico y Apoyo social Percibido.....	61
Diferencias entre género.....	65
<b>Capítulo V - Discusión.....</b>	<b>67</b>
<b>Capítulo VI - Conclusión.....</b>	<b>75</b>
<b>Capítulo VII - Referencias bibliográficas .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexos</b>	

---

# Capítulo I

---

## *Introducción*

---

El estrés académico es definido como aquel que se produce en el ámbito educativo que podría afectar tanto a profesores en el abordaje de sus tareas docentes, como a estudiantes en cualquier nivel educativo, en especial el del ámbito universitario. (Hernández, Polo y Poza, 1996)

Dicho concepto es conceptualizado como

Un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

1. el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (...)
2. esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante), que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
3. ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (...) para restaurar el equilibrio sistémico. (BarrazaMacías, 2006, p. 126)

Este complejo fenómeno del estrés académico implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, la experiencia subjetiva de estrés, las variables moduladoras y finalmente, los efectos del estrés académico. Todos estos factores pueden presentarse en un mismo entorno organizacional: la universidad. En particular, la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés. (Martín Monzón, 2007).

Para llevar a cabo la presente investigación, se partirá de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre el apoyo social percibido y el estrés académico (expresado en términos de estresores, estrategias de afrontamiento y efectos o consecuencias del estrés académico propiamente dicho) en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (universidad pública) y la Universidad Abierta Interamericana (universidad privada)?

Se puede pensar que existe relación entre tales variables ejerciendo el apoyo social percibido un papel importante para el estudiante, contribuyendo a que el mismo se sienta más ayudado y/o contenido (ya sea por la institución, por la sociedad o por sus relaciones interpersonales), y por lo tanto menos estresado.

De esta forma, el mayor conocimiento respecto de la relación de los estresores, las variables moduladoras y los efectos del estrés académico y el apoyo social percibido surgen como elementos de gran importancia a la hora de planificar y diseñar estrategias de intervención orientadas a mejorar el funcionamiento general, la calidad de los aprendizajes, el desempeño académico, y el bienestar de los estudiantes, no sólo en relación a los aprendizajes logrados, sino también con miras al logro de un decremento en los índices de deserción.

El total de sujetos inscriptos en carreras de pregrado y grado pertenecientes a la rama de Ciencias Humanas, fue de 62.905 alumnos durante el año 2008. De este total, 49.687 fueron inscriptos en universidades de gestión estatal, mientras que 13.218 lo hicieron en universidades de gestión privada. Ahora bien, del total del número de sujetos inscriptos, sólo egresaron 13.965 (sólo el 22,17% del total), siendo 8.961 egresados de universidades públicas (un 18,03%), y 5.004 egresados de universidades privadas (un 37,85% del número de inscriptos). (Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

Frente a los datos expuestos y teniendo en cuenta la diferencia porcentual respecto de la cantidad de egresados en universidades de gestión estatal y la cantidad de egresados en universidades de gestión privada, se pone de relieve la necesidad de realizar reformas ya sean institucionales, sociales o académicas, o el establecimiento de medidas preventivas o políticas de promoción de salud, que contribuyan a que los estudiantes logren continuar y finalizar sus estudios, logrando no sólo un menor nivel de estrés académico presente en los estudiantes (abarcando una disminución de la exposición de los individuos a posibles estresores, sean estos académicos o ambientales; un mayor conocimiento respecto de las estrategias desarrolladas para afrontar dichos estresores, para que las mismas puedan resultar más eficientes a la

hora de amortiguar el nivel de estrés; e intentando como resultado disminuir los efectos o consecuencias del estrés) sino también, y en consecuencia, una disminución en la tasa de deserción.

El objetivo general que guía esta investigación es:

1. Determinar la relación entre el estrés académico (abarcando tanto los estresores académicos, las estrategias de afrontamiento, y los efectos o consecuencias del estrés) y el apoyo social percibido presente en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (pública) y la Universidad Abierta Interamericana (privada).

Por otra parte, los objetivos específicos de dicho trabajo son:

- 1.1. Caracterizar a la muestra de acuerdo a los siguientes datos demográficos: sexo; estado civil; tipo de institución a la que asiste (pública o privada); carrera; año en el que se encuentra;
- 1.2. Conocer el nivel de estrés académico (estresores académicos, estrategias de afrontamiento y efectos del estrés) presente en alumnos de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Abierta Interamericana;
- 1.3. Identificar el apoyo social percibido en alumnos de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Abierta Interamericana;
- 1.4. Relacionar el estrés académico con el apoyo social percibido en estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Abierta Interamericana.

### **Hipótesis**

A modo de hipótesis, se espera encontrar que aquellos estudiantes que tengan un menor apoyo social percibido presenten mayor nivel de estrés académico (expresado en términos de estresores, estrategias de afrontamiento y efectos o consecuencias del estrés académico propiamente dicho).

Asimismo, se espera encontrar que los estudiantes de la universidad privada presenten mayor nivel de apoyo social percibido y, por lo tanto menor nivel de estrés académico, que los alumnos de la universidad pública.

---

# Capítulo II

---

## *Marco teórico*

---

---

# Sección I

---

## *El estrés: delimitación conceptual*

---

Por primera vez, el término estrés fue empleado dentro del ámbito científico por Cannon (1915), quien lo definió como todo estímulo susceptible de provocar una reacción de lucha o de huida.

También se puede definir a dicho concepto como: "*la suma de todos los efectos inespecíficos (actividad normal, agentes productores de enfermedades, drogas, etc.), que pueden actuar sobre el organismo. Estos agentes se llaman alarmógenos, cuando nos referimos a su habilidad para producir stress*" (Selye, 1956, p. 53). Además, dicho autor empleó el término Síndrome General de Adaptación (S. G. A.) para referirse a los cambios que se producen en un sujeto como consecuencia de la presencia de una situación de estrés. Para Selye (1936), la respuesta a dichos cambios era generalizada, es decir, afectaba a todo el organismo, e inespecífica (la misma para cualquier situación de estrés).

Realizando una revisión histórica del concepto de estrés, Pereyra (2006) efectúa una síntesis de las tres fases básicas identificadas por Selye en el denominado S.G.A

- 1. Reacción de alarma:** el organismo amenazado por las circunstancias, se altera fisiológicamente por la activación de una serie de glándulas, especialmente en el hipotálamo, la hipófisis (ubicadas en la parte inferior del cerebro), y las glándulas suprarrenales (...) El cerebro, al detectar la amenaza, estimula al hipotálamo, quien produce factores liberadores, los que constituyen sustancias específicas actuando como mensajeros para zonas corporales también específicas. Una de estas sustancias es la hormona ACTH (adrenocorticotrófica), que funciona como mensajero fisiológico viajando por el torrente sanguíneo hasta la corteza de la glándula suprarrenal. Esta glándula, bajo el influjo de tal mensaje, produce la cortisona u otras hormonas llamadas corticoides. A su vez, otro mensaje (que viaja por la vía nerviosa desde el hipotálamo hasta la médula suprarrenal), activa la secreción de adrenalina. Estas hormonas son las responsables de las reacciones orgánicas en toda la economía corporal.
- 2. Estado de resistencia:** Cuando un individuo es sometido en forma prolongada a agentes lesivos físicos, químicos, biológicos o sociales, el organismo no puede sostener indefinidamente la reacción original,

prosiguiendo entonces su adaptación a dichas demandas de manera progresiva, en una nueva fase de adaptación o resistencia. Durante esta fase suele ocurrir un equilibrio u homeostasis entre el medio ambiente interno y externo del individuo. A diferencia de la primera fase que es breve, esta segunda es más prolongada en el tiempo, dependiendo de la persistencia del agente estresor y la capacidad del organismo para resistir. Cuando esa capacidad disminuye o se agota, se ingresa a la fase siguiente.

- 3. Fase de agotamiento:** Selye (1956) descubrió que luego de "*una prolongada exposición a cualquiera de los agentes nocivos, la adaptación adquirida eventualmente se perdía*" (p. 43). Al sobrevenir el agotamiento, el sujeto suele sucumbir ante las demandas, pues se reducen al mínimo sus capacidades de adaptación e interrelación con el medio. (Pereyra, 2006, p.4)

Muñoz García (1999) en relación al Síndrome General de Adaptación afirma: "*diversos desequilibrios en el S. G. A. son, en opinión de Selye, los desencadenantes de ciertas enfermedades y trastornos, las llamadas por él Enfermedades de Adaptación, que pueden manifestarse durante el período de estrés o con posterioridad*". (p. 17)

Pereyra (2006) establece que desde las diversas disciplinas que abordaron la temática del estrés, es posible distinguir cinco orientaciones teóricas o modelos explicativos de dicho concepto:

### **1. Teoría fisiológica, estrés como respuesta**

Desarrollada por Selye en el año 1956, quien define el estrés como la respuesta inespecífica del organismo ante la demanda de un agente nocivo (estresor) que irrumpe contra el equilibrio homeostático del organismo. Siguiendo a Pereyra (2006), dicha concepción ha recibido diversas críticas, pero puede considerarse como la mayor limitación de la teoría el hecho de "*haber reducido el campo a los aspectos orgánicos en detrimento de las variables cognitivas, conductuales, de personalidad o contextuales intervinientes*". (p. 7). En estrecha relación, Muñoz García (1999) opina que el expositor de esta perspectiva no tuvo en cuenta que los efectos de los

estresores están mediados por factores psicológicos, como la percepción subjetiva que realiza cada individuo del carácter nocivo o amenazante del estresor. Sin embargo, también afirma que existen otras perspectivas teóricas que, si bien consideran el estrés como una respuesta del individuo a ciertos estímulos o situaciones, no restringen dicha respuesta a la dimensión fisiológica. Este es el caso por ejemplo de Valdés y Flores (1985) quienes lo definen como: *“un estado de activación autonómica y neuroendocrina de naturaleza displacentera, que implica un fracaso adaptativo (con cognición de indefensión e inhibición inmunológica y conductual”*. (Valdés & Flores, 1985, p.120)

Otro cuestionamiento realizado sobre esta teoría se realizó sobre el concepto de inespecificidad al que hace referencia la definición aportada por Selye (Pereyra, 2006). Según Selye, la respuesta de estrés es inespecífica ya que es producida por diferentes clases de estresores: *“agentes físicos (frío, calor), psicológicos (insulto, amenaza de agresión), o psicosociales (pérdida de empleo, crisis económica). Todos estos estímulos conducen a la misma respuesta del organismo, que es la activación del eje hipotálamo-hipófiso-suprarrenal”*. (Pereyra, 2006, p.7). Sin embargo, diversas investigaciones (Mason, 1971; Weiss, 1971) demostraron que la respuesta frente a un determinado estresor está generada más por un estímulo emocional, que por el físico.

A modo de síntesis se puede afirmar que *“este modelo (...) tiene una orientación médico-biológica y se basa en el concepto de homeostasis, término utilizado inicialmente por Cannon (1932) para explicar el proceso de adaptación fisiológica del organismo a través del mantenimiento del equilibrio interno.”* (Sandín, 2003, p.143)

Para finalizar con esta perspectiva, Muñoz García (1999) concluye diciendo: *“en definitiva, el estrés como respuesta englobaría a los diversos mecanismos cognitivos, fisiológicos, emocionales, conductuales y de afrontamiento que se ponen en marcha en el sujeto ante los estímulos estresores. Estos mecanismos*

*(...) están estrechamente relacionados (...) con los efectos inmediatos, resultados, o efectos a corto plazo del estrés". (p.25)*

## **2. Teoría de los sucesos vitales, estrés como estímulo**

Al explicar dicha perspectiva, Muñoz García (1999) toma como referencia las definiciones aportadas por Appley y Trumbull (1967), quienes caracterizan al estrés como situaciones nuevas, intensas, rápidamente cambiantes e inesperadas. Menciona además que el estrés ha sido definido *"como cualquier suceso que causa una alteración en los procesos homeostáticos (Burchfield, 1979)." (Muñoz García, 1999, p.20)*

Si bien la mayoría de las investigaciones se han centrado en estudiar la influencia del estrés sobre la salud y en los factores biológicos y psicológicos implicados, resulta importante considerar también el papel que juegan los factores sociales, y más específicamente la naturaleza y origen de los estresores (Sandín, 2003). Existen tres formas principales de estresores sociales, a saber: *"sucesos vitales (cambios agudos que requieren reajustes drásticos durante un corto período de tiempo) (...); estrés de rol (demandas persistentes que requieren reajustes durante períodos de tiempo prolongados) (...); y contrariedades cotidianas (mini eventos que requieren pequeños reajustes diarios)" (Sandín, 2003, p. 141)*. Una de las principales conclusiones a las que arribó dicho autor es que *"estos tres tipos de estresores sociales pueden contribuir de forma independiente en la predicción de las perturbaciones de la salud asociadas al estrés. Tales categorías de estresores suelen actuar de forma interrelacionada y suelen influirse mutuamente". (p. 141)*

De acuerdo con esta perspectiva, las situaciones sociales pueden provocar altos niveles de estrés que, al mismo tiempo, afectan a la salud, la calidad de vida y la longevidad (Cockerham, 2001). *"Las condiciones sociales (organización social, apoyo social, aspectos socioeconómicos, rol laboral, género, etc.) pueden estar implicadas tanto en el origen como en las consecuencias de las experiencias estresantes". (Sandín, 2003, p. 143)*

Uno de los investigadores más influyentes en el estudio de los factores sociales fue Thomas Holmes, quien desarrolló un marco para investigar las relaciones entre los fenómenos sociales y la enfermedad, elaborando en 1956 la Schedule of Recent Experience (SER), traducido como Inventario de Experiencia Reciente. Este inventario permitía reflejar la carga social a la que están sometidos los seres humanos, particularmente aquellos que padecen alguna enfermedad, y que afectan negativamente a la salud. (Sandín, 2003). Dentro de esta perspectiva, es posible definir a los sucesos vitales como *“experiencias objetivas que causan un reajuste sustancial (es decir, un cierto nivel de cambio) en la conducta del individuo (...) Son acontecimientos que implican cambio en las actividades usuales de los individuos que lo experimentan (el potencial estresante de un suceso vital está en función de la cantidad de cambio que conlleva)”*. (Sandín, 2003, p. 145)

Entre las críticas formuladas a esta concepción que toma al concepto de estrés como estímulo, Muñoz García destaca la realizada por Barrón (1988):

No explican las diferencias individuales en la reactividad y la vulnerabilidad ante una misma situación estresante; apoyan una concepción del hombre como mero sufridor pasivo de las condiciones ambientales; gran cantidad de actividades normales producen alteraciones en los procesos homeostáticos, de modo que incluso cualquier cambio de postura, podría ser considerado como estrés. (Muñoz García, 1999, p.21)

### **3. Teoría de la evaluación cognitiva, definición interactiva**

En opinión de Muñoz García (1999) este *“nuevo enfoque, que permite dar cuenta de las diferencias interindividuales en la reactividad y vulnerabilidad a las demandas y presiones del ambiente, ha venido imponiéndose con fuerza desde los años sesenta y setenta, sobre todo a partir de la publicación de las obras de Lazarus (1966)”*. (p.26)

En relación a esta perspectiva, Pereyra (2006) opina que la misma atribuye a la persona la acción principal del proceso, destacando que el estrés es originado a partir de la evaluación cognitiva que realiza el individuo una vez que se establece la mediación entre los componentes internos y los provenientes del

entorno. Los principales expositores de esta teoría son Lazarus y Folkman (1986), quienes definen al estrés como: *"la relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar"* (p. 43). Para estos autores, el carácter estresante de la relación entre el individuo y su ambiente, estará determinado por dos procesos mediadores, dinámicos e interrelacionados: la evaluación que realiza el individuo de la situación (evaluación primaria), y la manera en que la afronta (evaluación secundaria). (Muñoz García, 1999)

Mediante la evaluación primaria, el sujeto interpreta cada acontecimiento como: a) Irrelevante (si no tiene un especial significado para él); b) Benigno (si le produce emociones placenteras) (...); o c) Estresante. A su vez, un evento es evaluado como estresante por el sujeto si supone para él: a) un perjuicio o pérdida afectivos, lo que genera emociones negativas de resultado (pena, rabia, decepción); b) una amenaza (el sujeto prevé principalmente el daño o pérdida al que puede dar lugar el evento, generándose emociones anticipatorias negativas, como miedo o ansiedad); o c) un reto o desafío (el sujeto prevé principalmente la probabilidad de dominar la situación y de responder con éxito a ella, generándose emociones anticipatorias positivas, como excitación o confianza). (...) Cuando un evento es interpretado primariamente como estresante se pone en marcha la evaluación secundaria: el sujeto valora qué es lo que puede hacer para afrontar adecuadamente la situación (...) La evaluación secundaria ha de entenderse como un complejo proceso evaluativo mediante el cual el sujeto trata de asegurarse de que una estrategia determinada va a servir efectivamente para alcanzar el resultado esperado y de que él va a ser capaz de llevarla a cabo con éxito. (Muñoz García, 1999, pp. 28-29)

Por su parte, Lazarus y Folkman (1986, p.141) definen el afrontamiento como *"aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo"*. Las estrategias de afrontamiento del estrés pueden estar dirigidas hacia el problema, *"hacia la modificación o resolución de la situación estresante"* (Muñoz García, 1999, p. 30); o hacia la emoción, *"hacia la*

*regulación de la respuesta emocional que produce en el sujeto la situación estresante". (p. 30)*

A continuación agrega que ambos tipos de evaluaciones (primaria y secundaria) *"interactúan entre sí determinando el grado de estrés y la magnitud y calidad de la reacción emocional, pudiendo dar lugar a una reevaluación de la situación en función de la información que el sujeto va recibiendo del entorno". (Muñoz García, 1999, p. 29)*

De esta manera, se tiene en cuenta no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los diversos acontecimientos vitales, las características de nuestro ambiente social y determinados valores personales, que pueden ejercer o no su influencia como factores estresores, pudiendo tener consecuencias en cualquier ámbito de la vida. Los llamados estresores o factores estresantes son las situaciones desencadenantes del estrés y pueden ser cualquier estímulo, externo o interno (tanto físico, químico, acústico o somático como sociocultural) que, de manera directa o indirecta, propicie la desestabilización en el equilibrio dinámico del organismo (homeostasis). Es decir, cómo un individuo responde a los acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal de dicho individuo como de la situación en la cual dichos acontecimientos suceden (Hernández, Polo y Poza, 1996).

Muñoz García (1999) considera que existe una perspectiva que tiene varios puntos en común con la elaborada por Lazarus y Folkman, la desarrollada por Labrador y Crespo (1993), quienes diferencian cuatro etapas principales en la respuesta cognitiva de estrés, a saber, *"1) Recepción automática de la información; 2) Análisis de la información en términos de demandas de la situación; 3) análisis de la situación en términos de los recursos propios para hacer frente a esas demandas; y 4) toma de decisiones sobre qué conducta o conductas llevar a cabo para hacer frente a esas demandas."* (Muñoz García, 1999, p. 30)

#### 4. Distrés versus eustrés

Al respecto Pereyra (2006) citando a Gutiérrez García (1998), opina que si bien Selye diferenció entre el eustrés (o buen estrés) del distrés (o también llamado mal estrés), estos distinguieron su concepción general del término. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el eustrés es aquel que conlleva connotaciones positivas para la salud y se considera una forma básica de motivación; mientras que el distrés es el estrés con connotaciones negativas para la salud, las que pueden conducir a disfunciones, diferentes trastornos, enfermedades y muerte (Laham, 2007). Según esta autora, dentro de las principales consecuencias que puede provocar el eustrés, se encuentran: consecuencias emocionales (alegría, felicidad), biológicas (fortalecimiento del sistema inmunológico, permitiendo un mayor autocontrol de la activación cardiovascular), psicológicas (incrementa la autoconfianza y la autoestima; permite una mayor percepción del control, mayor percepción del apoyo social disponible, aumenta la capacidad de desconexión, evitando la sobrecarga) y conductuales (favorece un mayor incremento en la motivación hacia hábitos saludables, mejorando la calidad de vida, entre otras). Por otra parte, y respecto de las posibles consecuencias que puede ocasionar el distrés, agrega: dentro de las emocionales, hostilidad, ansiedad, miedo, depresión y una hiperactivación sostenida; como consecuencia biológica puede producirse un considerable incremento de la actividad cardiovascular y la posibilidad de padecer enfermedades tales como úlceras, cáncer, artritis, asma, etc. También puede ocasionar consecuencias psicológicas, presentando por ejemplo actitudes desadaptativas, e incrementando la probabilidad de conflictos, existiendo una mayor incapacidad para establecer relaciones interpersonales, con la consecuente pérdida de la percepción del apoyo social disponible. Y finalmente agrega las consecuencias conductuales, a saber, mayor posibilidad de que se desarrollen hábitos perjudiciales para la salud, dado que se puede manifestar cierta reducción de la atención y la concentración, existiendo de esta manera un aumento en la probabilidad de accidentes. Se observan además la presencia de actitudes violentas y agresivas.

A modo de cierre de esta perspectiva, Pereyra agrega que al explicar la principal pretensión de la misma: *“se intenta establecer un modelo que proporcione soluciones a los aspectos negativos de las situaciones de estrés y destaque la relevancia de los aspectos activos y positivos: un modelo que promueva el eustrés(Gutiérrez, 1998)”* (Pereyra, 2006, p.12).

## 5. Modelos integradores multimodales

*“Para dar cuenta del significado del concepto de estrés es necesario recurrir a modelos explicativos lo suficientemente globales para abarcar los diferentes componentes intervinientes, pero a la vez, lo suficientemente específicos para precisar y focalizar las acciones concretas (...) Este enfoque responde a un nuevo paradigma que podríamos llamar Modelos Multimodales”* (Pereyra, 2006, p. 13). Dentro de esta perspectiva, el autor considera como el modelo más satisfactorio al elaborado por Sandín (1995), compuesto por siete etapas que comprenden los siguientes principios:

- I. **Demandas psicosociales:** comprende el estrés psicosocial o los estresores ambientales;
- II. **Evaluación cognitiva:** incluye la evaluación primaria, la evaluación secundaria, así como los procesos de reevaluación;
- III. **Respuesta de estrés:** incluye respuestas fisiológicas, psicológicas, emocionales, cognitivas y motoras;
- IV. **Estrategias de afrontamiento (coping):** esfuerzos conductuales y cognitivos que emplea el individuo para enfrentar las demandas internas y externas;
- V. **Apoyo social:** incluye la disponibilidad de personas de confianza, lazos sociales, pertenencia a una red social;
- VI. **Variables disposicionales:** incluye los tipos de personalidad, los factores hereditarios, el sexo;
- VII. **Estatus de salud:** si bien este principio depende de los anteriores, existen determinadas conductas relacionadas con la salud que pueden promover o inhibir los efectos del estrés.

---

## Sección II

---

### *Los factores del estrés*

---

Para realizar una clasificación de los factores del estrés, se tomará como referencia la realizada por González (1991), llevada a cabo de acuerdo al grado de participación que los factores del estrés tienen en la experiencia de estrés.

Se definen tres tipos de factores:

- Factores internos de estrés: variables propias del sujeto en relación directa con la respuesta de estrés. *“Un ejemplo de este tipo de factor lo constituye el denominado Índice de Reactividad al Estrés, que se define como el grupo de pautas habituales de respuesta cognitiva, emocional, conductual ante situaciones percibidas como potencialmente nocivas, peligrosas y desagradables”* (Pereyra, 2006, p.14).
- Factores externos de estrés: corresponde a los estresores del medio ambiente que pueden sobrecargar la regulación homeostática del individuo.
- Factores moduladores: hace referencia tanto a las variables del medio ambiente como a las variables del propio sujeto que no tienen relación directa con la respuesta de estrés, pero que *“actúan condicionando, modulando o modificando la interacción entre los factores externos e internos de estrés. Dentro de estos factores moduladores, se pueden señalar variables como el apoyo social, determinados estados afectivos y características de personalidad”* .(Pereyra, 2006, p. 15)

---

## Sección III

---

### *Estrés académico*

---

Para llevar a cabo el curso de la investigación, se tomará como referencia la definición realizada por Muñoz García (1999) en relación al estrés académico, quien lo define como: *“el impacto que puede producir en el estudiante su mismo entorno organizacional: la escuela, el instituto, la universidad.”* (p.50). Al respecto también opina que: *“El estrés académico propiamente dicho apunta a aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos. Sería, pues, la percepción subjetiva de estrés.”* (p. 52).

Muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provocan estrés, lo que puede repercutir de forma negativa en la salud, el bienestar y el propio rendimiento académico de los estudiantes. Al respecto, es bien sabido que los estudiantes deben enfrentarse cotidianamente a diversas exigencias, desafíos, que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de distinta índole. Esta situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés hacia el estudio, y autocrítica (Caballero, Abello& Palacios, 2007), e incluso llevarlos a la pérdida del control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Martín Monzón, 2007). Sin embargo, resulta relevante destacar que la respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación así como de la propia situación a la que nos refiramos.

Por otra parte y respecto de las universidades, estas instituciones suelen ser lugares altamente estresantes. En ellas, los alumnos no solamente construyen aprendizajes, sino que, como parte de esos aprendizajes, se enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, se constituyen en estresores. *“Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A esta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar”.* (Orlandini, 1999, p. 143)

En los últimos años se ha desarrollado en paralelo un creciente interés por el estrés académico que puede afectar a los estudiantes (Muñoz García, 2003).

Al respecto, Barraza (2007) afirma: *“ingresar a una institución educativa, mantenerse como alumno regular y poder egresar de ella suele ser una experiencia que muchos alumnos consideran estresante”*. (p.1)

De acuerdo a investigaciones realizadas en relación a esta temática, se hallaron datos que demuestran la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores niveles en los primeros años de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes y siendo menor en los últimos (Muñoz García, 1999). De igual forma, investigaciones más recientes (Monzón, 2007) también hallaron que los exámenes conforman uno de los estresores académicos fundamentales en la vida estudiantil, que pueden provocar consecuencias a nivel conductual, cognitivo, emocional y/o fisiológico. En un estudio realizado por Barraza Macías (2003), quien investigó las características de estrés académico de alumnos de educación media superior, se hallaron datos que dan cuenta que el 86 % de los alumnos reconocen la presencia del estrés académico, el cual fue caracterizado con un nivel medianamente alto. En relación a los síntomas presentes en los alumnos como respuesta al estrés académico, se halló que los síntomas que se presentan con mayor intensidad en los alumnos de educación media superior son los psicológicos. Entre ellos, los que se hallaron con mayor prevalencia e intensidad fueron: la fatiga crónica, la somnolencia, la inquietud, los sentimientos de depresión y tristeza, la ansiedad, los problemas de concentración y el bloqueo mental. Por su parte y en relación con los estresores, los alumnos atribuían el nivel de estrés académico al exceso de responsabilidad por cumplir con las tareas, la sobrecarga de ellas, la evaluación de los profesores y la calidad de trabajos que éstos le solicitan a los alumnos.

*“Los estudiantes se enfrentan cada vez más a retos y exigencias del medio que demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diversa índole (...) dejando muchos de ellos sus estudios o disminuyendo de manera considerable su rendimiento académico”*. (Caballero, Abello& Palacio, 2007, p. 98). A continuación dichos autores agregan que los problemas psicológicos que

padecen los estudiantes están relacionados con tensión, la que se encuentra asociada a situaciones en las que los mismos deben absorber una gran cantidad de información en un tiempo limitado (Kanters, Bristol & Attarian, 2002 citado en Caballero, Abello & Palacio, 2007). Además, también están sometidos a un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que suelen experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés (Fisher, 1994). Así, la exposición continua a estas situaciones estresantes puede deteriorar en forma progresiva el funcionamiento del organismo con la consecuente aparición de problemas de salud (Fisher, 1987 citado en Bedoya, Perea Paz y Martínez, 2006).

Teniendo en cuenta algunos modelos generales del estrés psicosocial y en otros modelos utilizados en el ámbito organizacional (Lazarus y Folkman, 1986; Peiró y Salvador, 1993), se pueden diferenciar cuatro grupos de variables relevantes del estrés académico: los estresores académicos, el estrés académico experimentado por el estudiante, los efectos y las consecuencias del estrés y las variables moduladoras.

---

## Sección IV

---

### *Estresores académicos*

---

Siguiendo a Muñoz García (1999) y en relación a los estresores académicos, éstos corresponden a *“aquellos factores o estímulos del ambiente*

*organizacional educativo (eventos, demandas) que sobrecargan y presionan de algún modo al estudiante".(p. 52).*

Entre las primeras investigaciones realizadas en relación a identificar los estresores académicos en estudiantes de Psicología, se puede destacar la desarrollada por Tyrrell (1992, citado en Muñoz García, 1999). Como resultado de esta investigación se encontró que los estresores académicos más frecuentemente señalados por los estudiantes fueron: *"el miedo a retrasarse en el trabajo del curso, la poca motivación para estudiar, la falta de tiempo (...) y la preocupación sobre la capacidad personal de estudio"* (p. 61).

Por su parte, Barraza (2003) propone un conjunto de estresores que considera como propios del estrés académico, a saber, competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, ambiente físico desagradable, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los compañeros y/o profesores, evaluaciones y tipo de trabajo que se les solicita a los estudiantes.

Otros trabajos reconocen que los principales estresores académicos son: realización de un examen, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula, sobrecarga académica, masificación de las aulas, falta de tiempo para cumplir con las actividades requeridas, trabajar en grupo, entre otros. (Hernández, Polo & Poza, 1996)

Retomando las ideas de Muñoz García (1999), es posible distinguir cuatro grupos de estresores académicos relativos a: la evaluación; la sobrecarga de trabajo; otras condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje; y los problemas de adaptación y transición dentro del ámbito educativo. A continuación, se realizará una breve explicación de cada uno de estos estresores:

**1. Evaluación:** al hablar de evaluación, es posible agrupar aquellos estudios que tratan aspectos tales como exámenes orales y escritos, parciales, finales, la preparación de los mismos, la ansiedad que conlleva la evaluación en sí, la preocupación personal por el rendimiento, el nivel de exigencia, la espera de notas, las calificaciones obtenidas, el miedo al fracaso, la incertidumbre del sujeto respecto de las expectativas del profesor, de qué

manera va a valorar y calificar el mismo el rendimiento y aprendizaje de los alumnos, entre otros (Muñoz García, 1999). Por este motivo, los exámenes son considerados por dicho autor como el estresor más potente, pudiendo ejercer sus efectos tanto a nivel cognitivo, conductual, fisiológico y emocional. Finalmente, afirma que todos estos aspectos *“tienen que ver con las apreciaciones subjetivas que hacemos, tanto de la situación como de nuestra capacidad para afrontarla”*. (Muñoz García, 1999, p. 65).

**2. Sobrecarga de trabajo:** Muñoz García (1999) agrupa la sobrecarga de trabajo como las demandas excesivas, problemas para distribuir y aprovechar el tiempo, falta de tiempo libre, dificultad para compatibilizar las actividades académicas con otras, necesidad de desarrollar una gran capacidad de atención y concentración. De todo ello, opina el autor, *“se derivan además percepciones subjetivas y estados de preocupación sobre la propia capacidad de trabajo, las aptitudes para terminar la carrera, etc., que ya de por sí son evaluadas como estresantes por los sujetos”*. (p. 68)

En contraste con lo expuesto en el punto anterior, a saber, que los exámenes son considerados como el estresor más potente (Muñoz García, 1999), otras investigaciones dan cuenta de que no son las evaluaciones las que generan más estrés, sino la relación cantidad de trabajo/ tiempo, es decir los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para llevarlas a cabo. (Bedoya, Perea Paz y Martínez, 2006)

**3. Otras condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje:** para abordar esta clase específica de estresor, Muñoz García (1999) contempla las siguientes condiciones:

- I. la relación profesor-alumno, muy mediatizada por las características de ambos (método pedagógico o estilo de enseñanza, grado de competencia del profesor en la materia que imparte, personalidad del profesor, información, retroalimentación y ayuda o apoyo dadas al alumno (...), problemas de ambigüedad de rol (...), clima social fomentado en el aula);

II. diversas variables organizacionales de las que no son responsables directos e inmediatos ni profesores, ni alumnos (planes de estudio, ordenación académica de horarios, turnos y grupos, tamaño de los grupos, condiciones físicas de trabajo y recursos disponibles, trámites burocráticos (...)). (p. 69)

En otras investigaciones se consideraron algunos estresores de carácter organizacional, como por ejemplo problemas de horario, inadecuación de los planes de estudio, la politización de la universidad, los problemas administrativos o la masificación (Cahir& Morris, 1991; Jackson, 1968, citado en Muñoz García, 1999). Al respecto de los problemas de masificación, numerosas investigaciones dan cuenta de que los grupos excesivamente grandes son disfuncionales dado que *“a medida que aumenta el tamaño del grupo, más difícil será trabajar en él, más conflictos intragrupo surgirán, más insatisfechos estarán sus miembros, menor será el nivel de participación de sus componentes, etc.”* (Ovejero, 1988, p. 174).

**4. Adaptación y transición en el ámbito educativo:** los problemas de adaptación y transición dentro del ámbito educativo, suponen para cualquier individuo un proceso de resocialización, un esfuerzo para adaptarse a su nuevo status, a nuevos roles, nuevas responsabilidades, normas, y a nuevas demandas académicas. (Muñoz García, 1999)

*“El cambio o transición de un ambiente a otro son características habituales de la vida, sin embargo, en la mayoría de los casos, estos cambios se asocian a estrés e, incluso, pueden tener efectos poderosamente negativos sobre algunas personas, afectando a su bienestar personal y a su salud en general”* (Hernández, Polo& Poza, 1996, p. 2). En relación al estrés académico, los mismos autores agregan: *“con la entrada al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno”*.(p. 1).

---

## Sección V

---

### *Efectos y consecuencias del estrés académico*

---

Los efectos que los estresores académicos tengan sobre la salud, el bienestar y el rendimiento del estudiante universitario, van a depender en mayor medida de la percepción subjetiva que el mismo tenga respecto de los estresores y de qué manera los afronte (Muñoz García, 1999). *“Experiencia subjetiva y afrontamiento del estrés son dos procesos íntimamente unidos y en continuo cambio, en función de las relaciones del sujeto con su ambiente”*. (Muñoz García, 1999, p. 77)

El estrés académico produce en los sujetos una serie de efectos inmediatos y transitorios, de los que pueden desprenderse consecuencias cuyo carácter resulta más duradero. Algunos autores han establecido dicha distinción entre efectos a corto plazo o resultados, y efectos a largo plazo o consecuencias del estrés. (Lazarus&Folkman, 1984)

Al decir efectos y consecuencias del estrés académico, se hace referencia a las variables fisiológicas, físicas, psicológicas, comportamentales que se implican como producto de los estresores en el sujeto.

Barraza (2007) afirma que en una situación de estrés los alumnos suelen presentar reacciones fisiológicas, entre las que destaca:

- Disminución de las defensas;
- Aumento de tamaño de los glóbulos rojos y disminución en cantidad de los mismos;
- Alteración de las plaquetas;
- Incremento de las frecuencias cardíacas y respiratorias.

En relación a las reacciones físicas Barraza (2006) afirma que son aquellas que implican una reacción propia y específica del cuerpo, como sería el caso de:

- Sudoración en las manos;
- Temblores musculares;
- Migrañas;
- Trastornos en el sueño;
- Fatiga crónica;
- Hiperventilación (respiración corta y rápida);
- Pérdida del apetito;

- Elevada presión arterial;
- Disfunciones gástricas;
- Excesiva sudoración;
- Aumento o pérdida de peso;
- Temblores o tic nerviosos.

Respecto de las reacciones psicológicas, resulta de suma importancia mencionar que, de acuerdo a una investigación llevada a cabo por Bedoya, Perea Paz y Martínez (2006) se relevaron datos que dan cuenta que *“el estrés informado por los alumnos es fundamentalmente psicológico, es decir, los alumnos piensan de forma negativa o se preocupan ante determinadas demandas académicas”*. (p. 19)

Por su parte, Barraza (2005) enumera las siguientes reacciones:

- Ansiedad;
- Nerviosismo;
- Angustia;
- Miedo;
- Irritabilidad;
- Problemas de concentración;
- Sentimientos de depresión y tristeza;
- Susceptibilidad;
- Preocupación excesiva;
- Inquietud.

Finalmente, al enunciar las reacciones comportamentales, producto del estrés académico, Barraza (2005) incluye:

- Fumar excesivamente;
- Olvidos frecuentes;
- Aislamiento;
- Conflictos interpersonales frecuentes;
- Tendencia a polemizar;
- Desgano;
- Dificultad para aceptar responsabilidades;

- Aumento o reducción del consumo de alimentos;
- Dificultad para mantener las obligaciones contraídas;
- Indiferencia hacia los demás.

---

## Sección VI

---

### *Variables Moduladoras*

---

Respecto de las variables moduladoras, Muñoz García afirma: *"las estrategias de afrontamiento que el sujeto pone en marcha ante la experiencia de estrés pueden ser consideradas (...) como efectos y variables moduladoras del estrés académico. Son un efecto inmediato de la experiencia de estrés, puesto que, dependiendo de la valoración que el estudiante haga de la situación, éste tenderá a afrontarla de un modo u otro"* (Muñoz García, 1999, p. 53). Por su parte, Lazarus y Folkman (1986, p.141) definen el afrontamiento como *"aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo"*. Dichos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas y en otros, con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos o estrategias de afrontamiento que domina, sea por aprendizaje o por descubrimiento, ante una determinada situación. Sin embargo, resulta necesario diferenciar entre los estilos de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento.

Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Mientras que las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. (Fernández-Abascal, 1997, p.190)

Según Pelechano (2000), uno de los autores que más sistemáticamente ha investigado el proceso de afrontamiento en España, los estilos y estrategias no son conceptos contrapuestos, sino complementarios, representando el primero formas estables y consistentes de afrontar el estrés, mientras que el segundo se refiere a acciones más específicas. De hecho existen marcos teóricos que combinan la perspectiva disposicional que representan los estilos

de afrontamiento con la perspectiva contextual que representan las estrategias de afrontamiento (Moos & Holahan, 2003 citado en García, Rodríguez Franco & García Martínez, 2007).

Frydenberg y Lewis (1997, citado en Figueroa, Contini, Lacunza, Levín & Estévez Suedan, 2005) afirman que la información que es posible vislumbrar a partir de los modos de afrontamiento de un sujeto, es útil para poder interpretar sus sentimientos, ideas y conductas, definiendo al afrontamiento como las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectivas.

Por su parte, Casullo y Fernández Liporace (2001) entienden a la capacidad de afrontamiento como el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos, acciones) que un sujeto utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan.

*“Algunos factores como la constitución genética, la inteligencia, la relación con los padres, las experiencias previas y el optimismo, entre otros, son un excelente predictor de la posibilidad de que una persona adquiera la maestría efectiva para afrontar el estrés”.*(Cruz y Vargas, 2001 citado en Barraza, 2006, p. 8)

Tal como se mencionó en la sección anterior, es posible distinguir entre dos tipos básicos de estrategias de afrontamiento: el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento centrado en la emoción (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & Freire, 2010). Sin embargo, a pesar de esta diferenciación, ambos tipos de afrontamiento ocurren conjuntamente y pueden interaccionar mutuamente (Lazarus & Folkman, 1985). *“Así, afrontar una situación estresante mediante estrategias centradas en la emoción puede reducir el estrés hasta el punto de facilitar la realización de un afrontamiento centrado en el problema y, a su vez, el afrontamiento centrado en el problema puede reducir la amenaza y, consiguientemente, aliviar el estrés emocional”.*(Cabanach et al., 2010, p. 53). A continuación, estos autores agregan que las estrategias de afrontamiento más estudiadas son las que propusieron Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen (1986), a

saber: la confrontación, el escape-evitación, la planificación, la búsqueda de ayuda o el apoyo social, el distanciamiento, la aceptación de responsabilidad, el autocontrol y la reevaluación positiva. En la confrontación la actuación se dirige al enfrentamiento directo de las situaciones, lo que se traduce en el uso de estrategias asertivas, las que en ocasiones pueden implicar conductas con cierta carga agresiva (Cabanach et al., 2010). En relación a la estrategia de escape-evitación, Cabanach et al. opinan que hace referencia a aquellas conductas opuestas a la confrontación, es decir, aquellas conductas en las que de algún modo el sujeto trata de huir o evitar la situación problemática. Respecto de la planificación, agregan que implica el análisis de la situación y el posterior desarrollo de un plan de acción para enfrentar la situación. *“La búsqueda de ayuda o apoyo social se refiere a permanecer en contacto con otros a través de la expresión de afecto, o bien con el objetivo de saber más sobre la situación y facilitar la solución de problemas”*.(p. 54). En relación al distanciamiento, afirma que corresponde a aquellos mecanismos que tienden a reducir el esfuerzo dirigido al afrontamiento alejándose de la fuente de estrés, ya sea por renuncia o por ensoñación. Para explicar la aceptación agregan que tal estrategia se corresponde con los razonamientos a través de los que el sujeto logra tomar conciencia, aceptando que los acontecimientos son reales. Finalmente, para concluir afirman: *“la persona también podría enfrentar el estrés tratando de mantener bajo control sus propias emociones y afectos (autocontrol), y/o reinterpretando la situación estresante, tratando de sacar la parte positiva o ver la situación desde una perspectiva más favorable”*. (Cabanach et al., 2010, p. 54).

Por otra parte, Martín Monzón (2007) indica que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, que pueden actuar como protectores, transformándose de esta forma en variables moduladoras. Los factores protectores han sido definidos en función de ciertas características personales y ambientales, o de la percepción que tiene el individuo de ellos moderando los efectos del estrés y aumentando su resistencia (Bagés, 1990).

Tal como se expresó anteriormente, en la presente investigación se pondrá el énfasis únicamente en el apoyo social percibido como variable moduladora del estrés académico presente en los estudiantes universitarios. Por su parte, el apoyo social constituye uno de los factores protectores más investigado en la actualidad. Muñoz García (1999) afirma: *“aunque algunos datos parecen corroborar la hipótesis del efecto directo del apoyo social sobre la salud (Barrón y Chacón, 1992), en el caso del estrés académico los resultados reflejan más bien una función protectora o amortiguadora”* (p. 97). Al respecto, León y Muñoz (1992 citado en Martín Monzón, 2007) indican que los estresores sociales a los que pueden verse expuestas las personas en cualquier ámbito, sólo tendrán efectos negativos cuando el nivel de apoyo social sea percibido como bajo. En el ámbito académico se ha encontrado que el apoyo social podría actuar como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román y Hernández, 2005), ya que contribuiría a que los estudiantes afronten a los estresores propios de su ambiente con mayores posibilidades de éxito (Labrador, 1995, citado en Martín Monzón, 2007).

Dentro de las variables moduladoras también se encuentran las variables psicosocioeducativas, entre las que figuran por ejemplo las características y factores propios de la institución educativa y la metodología de enseñanza que en ella se imparte (nivel, curso, turno, institución pública o privada) (Muñoz García, 1999). En diversas investigaciones (Celis et al., 2001; Mancipe et al., 2005; Marty et al., 2005; Polo et al., 1996; & Rosales et al., 2003, citado en Barraza, 2007), se hallaron datos que permiten arribar a la siguiente conclusión: existe una mayor presencia de estrés académico durante los primeros semestres de la licenciatura.

Entre los diversos factores potencialmente estresantes, la presente investigación abordará el impacto que el sistema universitario, junto con sus presiones, demandas, irregularidades (tanto del ámbito público como privado) y el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes, pueden llegar a tener sobre el estrés académico presente en los mismos.

---

## Sección VII

---

### *Instituciones educativas: las universidades*

---

La correcta identificación y evaluación de las variables que intervienen en el proceso educativo así como en el exitoso desarrollo de las habilidades de los individuos se vuelve un fundamental desafío tanto para los investigadores como para quienes trabajan en el ámbito de la educación". (Liporace&Ongarato, 2005, p. 3)

Por tal motivo, al hablar de las instituciones educativas, es posible hacer referencia al concepto de organización dado que las mismas cumplen los requisitos básicos establecidos por Mayntz (1972, citado en Muñoz García, 1999) para cualquier organización. Estos requisitos son:

Son entidades sociales con un número de miembros que puede ser precisado y en las que existe una diferenciación interna de las tareas de dichos miembros; están orientadas hacia fines y objetivos específicos; están configuradas racionalmente para cumplir los fines y objetivos fijados. (p. 45).

Las autoridades a cargo del Ministerio de Educación de la Nación plantean políticas de promoción de la universidad Argentina y programas acerca de la calidad universitaria, entendiendo la calidad como

Búsqueda de la excelencia en tres dimensiones: los procesos de formación de profesionales, académicos y científicos; las condiciones institucionales que sostienen a la universidad pública en el marco de su autonomía, responsabilidad social, pluralismo ideológico y respeto por los valores democráticos; y las dinámicas de integración y articulación del sistema educativo entre niveles e instituciones. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2010)

Entre los diversos programas lanzados por el Ministerio de Educación de la Nación, resulta destacable el Programa de Calidad Universitaria (PCU), cuyos objetivos principales son:

Promover y mejorar la calidad de los procesos de producción y transferencia de conocimientos (...); promover y mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad, y en función de la pertinencia y equidad que debe asumir la

universidad en razón de su rol (función) social; promover y mejorar la calidad institucional, fortaleciendo las capacidades y mecanismos de gestión de las universidades sobre sus distintos procesos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2010).

En relación a los fines y objetivos de cualquier entidad educativa, Muñoz García (1999) agrega que otra característica de las organizaciones tiene que ver con la complejidad, multiplicidad y ambigüedad de los mismos, lo que en su opinión puede *“dar lugar a conflictos de objetivos entre los colectivos o subsistemas sociales implicados en la enseñanza (profesores, alumnos, padre, comunidad), al tener cada uno de ellos perspectivas, prioridades y jerarquías de valores distintas”* (Muñoz García, 1999, p. 47). Paralelamente dicho autor considera que la falta de control sobre el entorno educativo (también llamada incontrolabilidad) es considerada también una fuente de estrés e insatisfacción para el estudiante. *“Los sistemas de enseñanza tradicionales ofrecen al alumno pocos mecanismos eficaces para transmitir al profesor sus expectativas y su valoración crítica acerca de la labor docente que éste está desarrollando, y para participar activamente en el proceso educativo”*. (Muñoz García, 1999, p. 113). Entre las posibles soluciones planteadas frente a esta problemática, dicho autor plantea la posibilidad de instaurar ciertos mecanismos metodológicos que *“aportaran al profesor una retroalimentación (no meramente informativa, sino también efectiva) para poder modificar los aspectos defectuosos de su desempeño docente (...); y brindaran al alumno la posibilidad de influir de algún modo en la conducta del profesor y de cooperar activamente con él en la buena marcha del grupo y de la asignatura”*. (p. 114). Sin embargo, también afirma que el grado de no directividad que logre alcanzar el profesor estará determinado por ciertas cuestiones, como por ejemplo el tamaño del grupo.

Barraza (2006) sostiene que cuando un sujeto inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde es inscripto (ya sean estas universidades públicas o privadas), se enfrenta a una serie de demandas o exigencias que tales instituciones le plantean. Estas demandas o exigencias (input), se presentan en dos niveles: el general, que comprende la institución en su

conjunto, y el particular, que abarca el aula escolar. En el primer nivel, el institucional, se pueden encontrar demandas o exigencias como: el respeto del horario y calendario escolar, el integrarse a la forma de organización institucional (cuatrimestres o años; turno mañana, tarde, noche, etc.), el participar en las prácticas curriculares (evaluaciones de fase o módulo, sesiones de integración de contenidos, servicio social, prácticas profesionales, etc.), y realizar las actividades de control escolar (inscripción, reinscripción, derecho de examen, etc.), entre otras. *“En el caso del segundo nivel, el áulico, se pueden encontrar demandas o exigencias (input) relacionadas con el docente (forma de enseñar, personalidad, estrategias de evaluación, etc.) o con el propio grupo de compañeros (rituales, normas de conducta, competencia, etc.)”* (Barraza, 2006, p. 4)

A partir de lo expresado anteriormente, es evidente que no se presta el interés que merece lo relacionado al sentimiento de inclusión de sus estudiantes, al nivel de apoyo social brindado ni al estrés que genera exponerse a las exigencias académicas y universitarias. Todos estos factores resultan de gran interés porque pueden inducir a que los estudiantes abandonen o se demoren en sus estudios. Esto se manifiesta en el siguiente gráfico, en donde como se puede observar, según datos actualizados, la relación existente entre el número de estudiantes, el número de inscriptos a las universidades, y finalmente el número de alumnos que concluyen egresándose en la carrera de Psicología, son altamente desparejos respecto uno de otros, razón por la que resulta de suma relevancia poder inferir posibles causas de estos hechos:

	Universidad Pública			Universidad Privada		
	Estudiantes	Nuevos Inscriptos	Egresados	Estudiantes	Nuevos Inscriptos	Egresados
<b>Psicología</b>	58.481	11.329	2.864	22.135	5.664	1.709

Fuente: CIIE-SPU (2009)

Tal como se puede apreciar en el cuadro anterior, del total de estudiantes del año 2008 de la carrera de Psicología de universidades públicas (58.481), sólo egresan 2.864, es decir, sólo finalizan sus estudios un 4,89% del total de alumnos. En el caso de la universidad privada, llegan a finalizar la carrera un 7, 72% respecto del total.

De acuerdo a los datos expuestos, en las secciones y capítulos siguientes se pondrá el énfasis tanto en el apoyo social brindado a los estudiantes, ya sean estos de universidades públicas o privadas, como al nivel de apoyo social percibido por los mismos.

---

# Sección VIII

---

## *El Apoyo Social*

---

La presencia de apoyo social se encuentra generalmente asociada a un adecuado ajuste en diversas áreas de la vida cotidiana de los individuos (Malecki&Demaray, 2000 citado en Liporace&Ongarato, 2005).

Ahora bien, para abordar el apoyo social y su influencia sobre el estrés académico, se tomará como referencia la definición aportada por Barrón (2001), quien toma la definición realizada por Lin, Dean y Ensel (1986), quienes conceptualizan el apoyo social como “*provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos*”. (Barrón & Sánchez, 2001, p. 17) Gracia y Herrero (2006) sostienen que

Cada uno de estos ámbitos proporciona diferentes sentimientos de vinculación. Así, el estrato más externo y general, la comunidad, hace referencia a las relaciones con la comunidad más amplia. La participación en este estrato se refleja en el grado en que la persona se involucra en la comunidad y las organizaciones de carácter voluntario. Este tipo de vinculación refleja la integración en la comunidad de la persona y proporciona un sentimiento de pertenencia a una estructura social amplia y un sentido general de identidad social. El siguiente estrato, más cercano a la persona, consiste en las redes sociales a través de las cuales se accede directamente a un número relativamente amplio de otras personas. Estas tienen un grado elevado de especificidad y tienden a construirse a partir de características como las relaciones familiares, el mundo laboral o la amistad. Este tipo de relaciones proporcionan sentimientos de vinculación (...) Finalmente, el ámbito más próximo al individuo lo constituye el conjunto de sus relaciones íntimas o de confianza, del que deriva un sentimiento de compromiso, y donde se asume una serie de normas de reciprocidad y de responsabilidad por el bienestar del otro. (p. 329)

Sin embargo, estos tres niveles no son independientes, sino que se encuentran interconectados, emergiendo de cada estrato externo y general las relaciones del estrato interno. (Barrón, 1996)

Tardy (1985), por su parte, propuso un modelo que tomaba en cuenta cinco dimensiones del apoyo social: dirección, disposición, descripción/evaluación,

contenido y red o entramado. La dimensión vinculada a la dirección se refiere a si el apoyo sociales dado o recibido. La disposición involucra, a su vez, dos subdimensiones: disponibilidad (a qué apoyo se tiene acceso) y puesta en acto (qué apoyo se ha utilizado efectivamente). La dimensión descripción/evaluación se refiere a distinguir simplemente cómo el apoyo se describe o se evalúa. En cuanto a contenido, existen cuatro tipos en este modelo: emocional, instrumental, informacional y/o evaluativo. Finalmente, la última dimensión en este modelo es la red o entramado social, es decir, la/s fuente/s o los miembros de la red de apoyo social disponible/s para cada persona en particular.

Malecki y Demaray (2002 citado en Liporace & Ongarato, 2005) definen el apoyo social como *“las percepciones del apoyo general o los comportamientos de apoyo específicos disponibles por parte de las personas que conforman la red social particular de cada individuo, que mejoran su funcionamiento y/o pueden amortiguar consecuencias o resultados adversos.”* (p. 4)

Barrón (1996) agrega que para abordar de manera eficaz el apoyo social se deben tomar en consideración tres perspectivas de estudio, a saber, la perspectiva estructural, funcional y contextual. Respecto de la perspectiva estructural, Barrón (1996) define el apoyo social *“en términos del número de determinadas relaciones claves que mantiene el sujeto (amigos, familiares), frecuencia de contacto con los mismos”* (p. 13). Esta perspectiva se refiere además a la existencia, cantidad y frecuencia de las relaciones sociales que un sujeto mantiene, constituyéndose esto último en uno de los indicadores claves para evaluar la integración y la participación social de un individuo. (Rodríguez, Pastor & López Roig, 1993)

En relación a la perspectiva funcional, se define el apoyo social *“en términos de las funciones que las relaciones sociales pueden cumplir en relación con el bienestar del sujeto”* (Rodríguez, Pastor & López Roig, 1993, p. 357). A continuación agregan al respecto: *“en este sentido, el apoyo social puede definirse como una transacción interpersonal que incluye uno de los siguientes aspectos: a) preocupación emocional (amor, empatía, etc.); b) ayuda instrumental (bienes y servicios); c) información (acerca del contexto); o d)*

*valoración (información relevante para la autoevaluación).*” (House, 1981, p. 39 citado en Rodríguez, Pastor & López Roig, 1993, p. 357)

La influencia de apoyo social sobre el bienestar psicológico ha sido claramente establecida (Barrón & Chacón, 1990; Herrero & Musitu, 1998), tanto de sus aspectos funcionales (es decir, las funciones que cumplen las relaciones sociales) como de sus aspectos estructurales (esto es, la composición de las redes sociales).

Finalmente, y en relación a la perspectiva contextual, Barrón (1996) afirma que se debe tener en cuenta, a la hora de medir el apoyo social, los contextos ambientales y sociales en los que el apoyo es percibido, movilizado, aportado o recibido. Por tal motivo, para abordar esta temática habría que tener en cuenta determinadas dimensiones contextuales (Cohen & Syme, 1985 citado en Barrón, 1996, pp. 18-19)

1. Características de los participantes, ya que en función de su procedencia de una fuente u otra el mismo tipo de apoyo puede ser efectivo o no. El mismo recurso puede ser aceptable si proviene de un determinado sujeto, e inaceptable si lo proporciona otra persona. (...)
2. Momento en que se da el apoyo, dado que las necesidades de ayuda cambian según se afronta la situación estresante. El afrontamiento con el estrés es un proceso que puede implicar la necesidad de distintos tipos de apoyo en momentos diferentes (...) El momento en que se ofrece el apoyo está ligado al afrontamiento y a las fases del mismo, provocando que el apoyo que es adecuado en un momento concreto puede no serlo en otro.
3. Duración. La habilidad de los donantes para mantener y/o cambiar el apoyo durante el tiempo es crucial, especialmente para aquellas personas que presentan problemas crónicos o que sufren estrés a largo plazo.
4. Finalidad. Por último, la efectividad del apoyo social depende (...) de la adecuación entre el apoyo que se da y las necesidades suscitadas por el problema concreto. Es decir, diferentes problemas requerirán distintos tipos de apoyo social.

A modo de síntesis, es posible agregar que el apoyo social constituye uno de los factores protectores con resultados más positivos para aumentar la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, los estresores diarios,

las crisis personales. (Adler & Matthews, 1994; Feldman, 2001; Pacheco & Suárez, 1997 citado en Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008).

Ahora bien, vinculando el estrés académico con el apoyo social percibido, algunas investigaciones recientes (Feldman y et al., 2008) arrojaron resultados que dan cuenta que las condiciones favorables de salud mental están asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico; que la relación entre el apoyo social y el estrés académico (las asociaciones entre ambas variables) varían de acuerdo al género y la fuente de apoyo social. También se halló que las mujeres reportaron mayor intensidad de estrés académico; indicaron percibir más apoyo emocional de la familia y de las personas cercanas que los hombres. Para éstos, se encontró que es el apoyo de las personas cercanas, y el apoyo en general, el que está asociado con una menor intensidad de estrés. Además, se encontró que el mayor apoyo social estuvo vinculado con una menor intensidad del estrés académico.

---

## Sección IX

---

*Efectos del apoyo social.  
Hipótesis del Efecto  
Directo- Hipótesis del  
Efecto Amortiguador*

---

Se plantean dos efectos del apoyo social, que dieron lugar a las perspectivas que se conocen como hipótesis del efecto directo e hipótesis del efecto de amortiguación.

Respecto a la primera, hipótesis de efectos directos, defiende que el apoyo social tiene un efecto sobre la salud y el bienestar, independientemente del estrés. Los estudios al respecto se centran en los efectos que las relaciones sociales tienen sobre la morbilidad y la mortalidad de los sujetos. (Durá& Garcés, 1991). A continuación agregan: *“los resultados parecen indicar que las personas que tienen relaciones sociales y vínculos sociales viven más tiempo y tienen mejor salud física y mental que aquellas que no establecen tales vínculos”*(p. 259). Dicho en otras palabras, según esta hipótesis, *“a mayor nivel de apoyo social menor será el malestar psicológico experimentado, y a menor grado de apoyo social mayor será la incidencia de trastornos, independientemente de si la persona está expuesta a estresores o no”* (Barrón, 1996, p. 31). Barrón agrega: *“cualquier incremento en el nivel de apoyo social producirá un aumento del bienestar o una mejora del nivel de salud, independientemente de los niveles iniciales de apoyo social”*. (p.31)

Por otra parte, desde la hipótesis del efecto amortiguador o “TheBufferinghypothesis” (Cobb, 1976; Cohen &Wills, 1985 citado en Durá& Garcés, 1991) se concibe el apoyo social como esencialmente un moderador de otros factores que influyen en el bienestar, en concreto los acontecimientos vitales estresantes. *“El estrés psicosocial tendrá efectos negativos sobre la salud y el bienestar de aquellas personas que no tengan apoyo social, mientras que estos efectos negativos se reducirán en aquellas personas con fuertes apoyos sociales”* (Durá& Garcés, 1991, p. 259). En otras palabras y bajo este modelo, el apoyo social interviene como variable "mediadora" en la relación entre estrés y enfermedad, situación que puede ocurrir de dos maneras. En la primera, el apoyo social permite a los individuos redefinir la situación estresante y enfrentarla mediante estrategias no estresantes, o bien inhibiendo los procesos psicopatológicos que podrían desencadenarse en la ausencia de

apoyo social. La segunda forma en la que el apoyo social amortigua los efectos del estrés es evitando que los individuos definan una situación como estresante. La certeza de un individuo de que dispone de muchos recursos materiales y emocionales puede evitar que dicho individuo defina como estresante la que, típicamente, otros individuos definirían en esos términos. Esta no-definición evita que se genere la respuesta psicofisiológica que a su vez repercute en la salud. (Castro, Campero & Hernández, 1997)

Investigaciones recientes han tendido a acumular evidencia empírica en favor de alguna de estas dos hipótesis: hipótesis del efecto directo (Thoits, 1982 citado en Castro, Campero & Hernández, 1997), e hipótesis del efecto amortiguador (Cobb, 1976 citado en Castro, Campero & Hernández, 1997). Se ha dejado entrever que un mayor énfasis en la comparación de ambas hipótesis no incrementará significativamente nuestro entendimiento de cómo el apoyo social evita la enfermedad y/o fortalece la salud (Cohen & Syme, 1985).

A modo de conclusión y a pesar de la controversia en relación a la definición del concepto de apoyo social, es posible afirmar sin embargo que el apoyo social juega un papel muy importante (directo o indirecto) en la determinación de los niveles de salud y bienestar de los individuos (Castro, Campero & Hernández, 1997).

---

# Sección X

---

## *Apoyo Social Percibido*

---

Tal como se mencionó en capítulos anteriores, la presente investigación abordará la relación del apoyo social percibido por los estudiantes, desde una perspectiva funcional, sobre el estrés académico. La perspectiva funcional puede considerarse multidimensionalmente (Sherbourne, 1992): emocional (amor, empatía), instrumental (tangible), informativo (consejos o feedback), valoración (ayuda a la autovaloración) y compañerismo durante el tiempo libre. El apoyo social puede expresarse a través de todos los individuos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, lo que contribuye proporcionando un recurso emocional tangible (Feldman et al., 2008). Es importante tener en cuenta, agrega Feldman et al. (2008) que

no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos (...) El apoyo social es un fenómeno que envuelve tanto elementos objetivos (eventos actuales y actividades) como elementos subjetivos (en términos de la percepción y significado otorgado por el individuo).(p. 741)

Barrón (2001) sostiene que es importante para examinar los efectos del apoyo social en la salud y el bienestar de las personas, distinguir entre el apoyo social recibido y el apoyo social percibido. A su juicio, ambos tipos de apoyo son importantes, pudiendo incrementar el bienestar de los sujetos. Dice al respecto: *“como afirma Vaux (1988), percibir que existe apoyo social disponible, aunque sea falso, aumenta el bienestar psicológico, es decir, aunque no se reciba como tal, puede tener esa percepción, efectos beneficiosos para el sujeto (...)Lo ideal sería que existiese realmente el apoyo y la persona lo percibiera así”*. (Barrón, 1996, p. 21)

Durante la década del ´70 comenzó un gran interés por abordar el apoyo social, más específicamente aquel que proviene de las redes informales de apoyo (amigos, familia, compañeros de trabajo, etc.) (Rodríguez, Pastor & López Roig, 1993) Ahora bien, al hablar de apoyo social se tienen en cuenta ciertas variables: la noción de proximidad emocional o intimidad, la procedencia del apoyo, el tipo de apoyo, la cantidad de apoyo recibido y la percepción de apoyo

por parte del sujeto. En relación a este último punto, es posible afirmar que: *“esta variable subjetiva hace referencia al grado en que el sujeto percibe la existencia de relaciones proveedoras de apoyo suficientes y adecuadas”* (Rodríguez, Pastor & López Roig, 1993, p. 357). Siguiendo en la misma línea de pensamiento, agregan que es fundamental considerar las características objetivo-estructurales por un lado, y las subjetivo-funcionales por otro, para lograr una completa descripción de las relaciones sociales proveedoras de apoyo. *“Obtener información acerca del apoyo social que recibe un sujeto, supone también indagar acerca de las funciones sociales que realmente son percibidas por el sujeto como efectivamente proveedoras de apoyo”*.(p. 357)

En el apoyo social percibido es posible destacar el aspecto subjetivo del concepto, conceptualizándolo en términos cognitivos (Barrón, 1996). Dicha autora toma la definición de Cobb (1976) quien concibe el apoyo social como perteneciente a información de una de estas tres clases: *“1) Información que le lleva al sujeto a creer que cuidan de él y es amado; 2) Información que le lleva a creer que es estimado y valorado; e 3) Información (...) que le lleva a creer que pertenece a una red de comunicaciones y obligaciones mutuas”*. (Barrón, 1996, p. 20)

La importancia dada al apoyo social percibido merece ser destacada ya que así lo expresan resultados obtenidos de investigaciones recientes: existe una asociación positiva entre el apoyo social percibido y el bienestar psicológico, siendo el apoyo social una variable mediadora del papel del estrés en el deterioro psicológico y la depresión. (Barrón & Sánchez, 2001)

Otras investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios reflejaron que buenos niveles de apoyo social están asociados con buena salud mental (Feldman et al., 2008). En la misma investigación pero específicamente en relación con el apoyo social percibido, se obtuvieron datos que dan cuenta que el alto apoyo social percibido, es el proveniente de la familia y amigos, ya que constituyen las figuras más significativas con las cuales el estudiante comparte sus problemas, sean éstos académicos o personales. Sin embargo, también se hallaron datos que dan cuenta que si bien el apoyo social brindado por la

familia es el más disponible, éste no presenta relación con el nivel de estrés académico, mientras que sí se encontró relación con el apoyo proveniente de amigos, de personas cercanas y apoyo en general respecto del estrés académico.

Probablemente, los problemas académicos pueden ser más compartidos con los amigos o compañeros de curso que con la familia misma, ya que el ambiente académico impone demandas que son comunes para los compañeros que pueden ayudarse mutuamente para resolver los problemas de este ámbito. (Feldman et al., 2008, p. 747).

---

# Capítulo III

---

## *Metodología*

---

## **Diseño**

En la presente investigación, el diseño utilizado fue descriptivo, correlacional y transversal. Asimismo, el tipo de muestreo fue no probabilístico, accidental y estratificado.

## **Participantes**

Se encuestaron 158 estudiantes universitarios del Gran Buenos Aires Y Capital Federal. Sin embargo, para la presente investigación sólo se tuvieron en cuenta 120 de ellos, dados los criterios de exclusión que se detallarán a continuación. De los 120 estudiantes, 60 sujetos fueron estudiantes de universidad pública (Universidad de Buenos Aires), y los restantes 60 sujetos fueron estudiantes de universidad privada (Universidad Abierta Interamericana), independientemente de la edad de los mismos. Se tomaron solo estudiantes de la carrera de Psicología. Se contó con la colaboración de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y con la Universidad de Buenos Aires (UBA) para la recolección de datos.

### Criterios de inclusión:

- Estudiantes de la carrera de Psicología de universidad pública y privada, del Gran Buenos Aires y Capital Federal.

### Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no acepten participar del estudio;
- Estudiantes que estén pasando por una situación de estrés reciente ajena al ámbito académico, a saber, proceso de duelo, mudanzas, separación, pérdida o cambio de empleo; debido a que dichas cuestiones pueden constituirse en fuente de estrés, pero sin relación directa al estrés académico propiamente dicho correspondiente al ámbito universitario.

## Características socio-demográficas de los sujetos

Tal como se mencionó anteriormente, el 50% de la muestra estuvo constituida por estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (universidad pública), mientras que el otro 50% estuvo compuesta por estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana (universidad privada), siendo todos los encuestados (120) alumnos de la carrera de Psicología. Del total de los encuestados el 64,2% son mujeres.

Asimismo, la mayoría de los encuestados son solteros/as (88,3%), un 6,7% casado/a, un 3,3% divorciado/a y un 1,7% viudo/a.

En relación al año de la carrera que se encuentran cursando, el 34,2% se encuentra en 4° año; el 20% en 3°; el 18,3% en 2°; el 15% en 1°; mientras que el 12,5% se encuentra promediando el 5° año.

## Materiales

### *Encuesta Datos Personales*

Se construyó un cuestionario ad hoc para llevar a cabo la presente investigación. El mismo consistió en 5 (cinco) ítems con el objetivo de caracterizar la muestra en función de ciertos aspectos socio-demográficos, a saber, sexo, estado civil (soltero/a; casado/a; viudo/a y divorciado/a), tipo de institución en la que estudia (universidad pública o privada), carrera y año de la carrera en el que se encuentra.

### *Inventario SISCO del Estrés académico*

Este cuestionario diseñado por Barraza Macías (2006) tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes. La estructura de este instrumento se compone por cinco apartados con 31 ítems, distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. Para la

presente investigación, se realizó una adaptación de este ítem de filtro, la cual se basó en un ítem con opción múltiple de respuesta. De tal forma, aquellos casos en que se seleccionara una de las opciones de respuesta (ver criterios de exclusión), se daba por finalizada la administración del inventario.

- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- 8 (ocho) ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 (quince) ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- 6 (seis) ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 23 ítems de los 31 que lo componen; en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular. Este inventario presenta una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach (general) de .90 (es importante resaltar que en la dimensión estresores el alfa = .85; en la dimensión síntomas es de .91 y finalmente, en la dimensión estrategias de afrontamiento es de .69). Estos resultados y el hecho de que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento permiten afirmar que los ítems del Inventario SISCO pueden ser considerados homogéneos, en el sentido de que miden lo mismo (el estrés académico).

Para llevar a cabo la presente investigación sólo se tuvieron en cuenta para el análisis tres dimensiones del instrumento, a saber: la dimensión Estresores, la dimensión Síntomas y la dimensión que evalúa las Estrategias de Afrontamiento.

#### *Cuestionario MOS de Apoyo social*

El cuestionario MOS de apoyo social desarrollado por Sherbourne y Stewart (1991) del grupo el MOSS-SSS, The Medical Outcomes Study Social Support Survey, centraliza el análisis en la percepción de ayuda. Este cuestionario está conformado por 20 ítems: el primer ítem informa sobre el tamaño de la red social. El resto de los ítems conforman 4 (cuatro) escalas que miden:

- Apoyo emocional: ítems 3, 4, 8, 9, 13, 16, 17 y 19. Puntuación máxima: 40, media: 24 y mínima: 8.
- Ayuda material o instrumental: ítems 2, 5, 12 y 15. Puntuación máxima: 20, media: 12 y mínima: 4.
- Relaciones sociales de ocio y distracción: ítems 7, 11, 14 y 18. Puntuación máxima: 20, media: 12 y mínima: 4.
- Apoyo afectivo referido a expresiones de amor y cariño: ítems 6, 10 y 20. Puntuación máxima: 15, media: 9 y mínima: 3.

El índice global máximo de apoyo social es de 95, con un valor medio de 57 y un mínimo de 19. La consistencia interna para la puntuación total es alta (alfa = 0.97) y para las subescalas oscila entre 0.91 y 0.96. La fiabilidad test-retest es elevada (0.78).

#### **Procedimiento**

La participación de los sujetos de la investigación fue estrictamente voluntaria y con la pertinente aclaración de conservar el anonimato de cada uno de los alumnos.

Para llevar a cabo la recolección de datos, el experimentador se desplazó a cada una de las facultades de Psicología ya mencionadas, a saber, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (sede Lomas de Zamora), a fin de hacer entrega de los tres cuestionarios a cada uno de los estudiantes seleccionados. Todos los alumnos aceptaron cordialmente participar de la presente investigación, demostrándose muy bien predispuestos y entusiasmados con la propuesta. Cada uno de estos cuestionarios debían ser auto administrados en presencia del investigador y en el mismo entorno institucional.

### **Sistematización, tratamiento y análisis de datos**

Se utilizó el *StatisticalPackageforthe Social Sciences* (SPSS, versión 17 en español) para la confección de la matriz de datos y la carga de los mismos, utilizando para la confección de los gráficos y las tablas el *Microsoft Office Excel* (versión 2007). El SPSS también se utilizó para la obtención de los estadísticos descriptivos de las variables de interés, así como para la realización de los análisis estadísticos pertinentes: ShapiroWilk para el análisis de la normalidad de las variables en estudio, Chi cuadrado para la asociación de variables nominales; correlaciones de Pearson o Spearman (dependiendo de la naturaleza de las variables a relacionar); *T* de Student para la comparación de grupos en variables con distribución normal y *U* de Mann Whitney cuando no se asumió la normalidad de la variable.

---

# Capítulo IV

---

## *Resultados*

---

En primer lugar, para determinar la normalidad de las variables dependientes se realizó la prueba ShapiroWilk. Tanto en los alumnos de la universidad pública como en los de la universidad privada, las distribuciones de las subescalas Estresores y Síntomas no se apartan significativamente de un modelo normal ( $ps > .1$ ). Sin embargo, en la subescala Recursos la distribución de la variable no se ajustó a un modelo normal en ninguna de las condiciones ( $ps < .05$ ).

Las cuatro subescalas que componen la variable Apoyo Social Percibido (apoyo emocional, apoyo instrumental, relaciones de ocio y distracción y apoyo afectivo), no se ajustan a un modelo normal ( $ps < .01$ ).

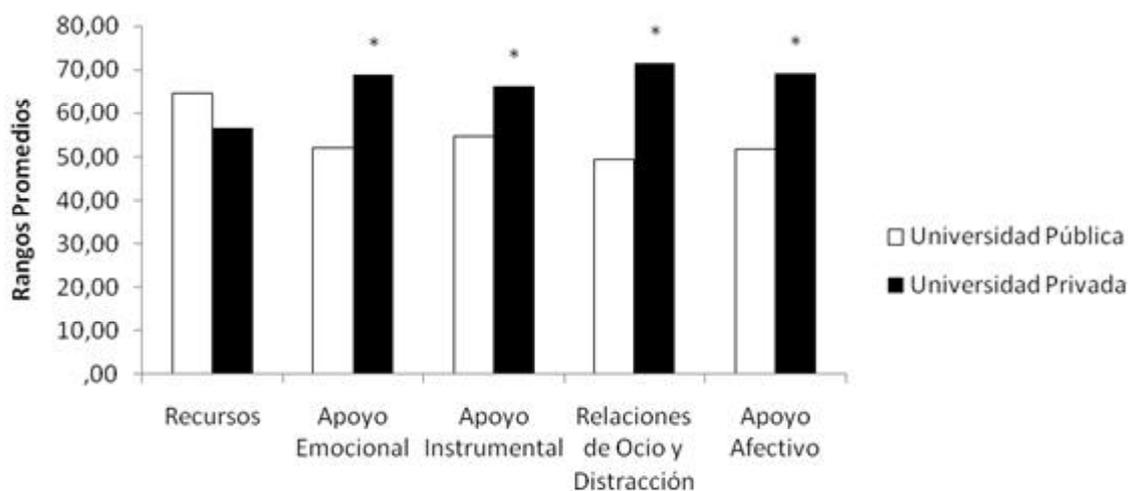
### **Comparación entre alumnos de universidad pública y privada en Estrés Académico y Apoyo Social Percibido**

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de ambas instituciones en las subescalas Estresores,  $T(118)$ : 1.32, *ns*, Síntomas,  $T(105.74)$ : 1.7, *ns*, y Recursos,  $U$ : 1556, *ns*. Estos datos evidencian que ambas condiciones no se diferenciaron en ninguna de las medidas de estrés académico evaluadas.

Con respecto al cuestionario de Apoyo Social Percibido, se halló que los alumnos de universidad privada reportaron niveles significativamente superiores en Apoyo Emocional ( $U$ :1295), Apoyo Afectivo ( $U$ :1281), y Relaciones de Ocio y Distracción ( $U$ : 1140.5,  $ps < .01$ ). En cuanto a la variable Apoyo Instrumental, se halló una significación marginal, también en la dirección de un mayor nivel en estudiantes de universidad privada ( $U$ :1451.5,  $p = .06$ ). De estos resultados se puede observar que los alumnos de universidad privada perciben un mayor nivel de Apoyo Social que los de universidad pública. (Ver Tabla I).

**Tabla I.** *Subescalas Recursos y Apoyo Social Percibido en universidad pública y universidad privada*

	Institución	Rango promedio
<b>Recursos</b>	Pública	64,57
	Privada	56,43
<b>Apoyo Emocional</b>	Pública	52,08
	Privada	68,92
<b>Apoyo Instrumental</b>	Pública	54,69
	Privada	66,31
<b>Relaciones de Ocio y Distracción</b>	Pública	49,51
	Privada	71,49
<b>Apoyo Afectivo</b>	Pública	51,85
	Privada	69,15



**Figura I:** Rangos Promedios obtenidos por estudiantes de universidad pública y estudiantes de universidad privada en las subescalas Recursos y las correspondientes al Apoyo Social Percibido; \* =  $p < 0.05$ .

### Relación entre Estrés académico y Apoyo social percibido

Se procedió a realizar el test Rho de Spearman para correlacionar las subescalas de la variable Estrés Académico y Apoyo Social Percibido, para

poder así determinar la existencia o no de relación entre las mismas en la universidad pública por un lado, y en la privada por otro lado.

### **Universidad pública**

Se observó que las distintas sub-escalas del estrés académico arrojaron asociaciones positivas entre ellas: Estresores con Síntomas ( $Rho: .70, p < .01$ ); Síntomas y Recursos ( $Rho: .319, p < .05$ ). Entre las subescalas Recursos y Estresores se halló una correlación marginal ( $Rho: .262, p = .04$ ). De estos resultados, se puede observar que a mayores estresores, mayores síntomas y mayores recursos, y viceversa.

Respecto de la variable Apoyo Social Percibido se halló que las cuatro subescalas que la componen correlacionan positivamente ( $ps < .01$ ).

Entre todas las subescalas de Estrés Académico y Apoyo Social Percibido se hallaron correlaciones inversas. Sin embargo, las correlaciones estadísticamente significativas que se hallaron fueron: Apoyo Instrumental y Estresores ( $Rho: -.37, p < .01$ ), presentando Apoyo Instrumental correlaciones marginales con Síntomas ( $Rho: -.26, p = .04$ ) y con Recursos ( $Rho: -.26, p = .04$ ). La subescala Relaciones de Ocio y Distracción presentó una correlación marginal con Estresores ( $Rho: -.26, p = .04$ ), hallándose una correlación estadísticamente significativa con Síntomas ( $Rho: -.28, p < .05$ ). A partir de los resultados obtenidos se observa que a mayor Apoyo Instrumental percibido por los alumnos de la universidad pública, menos Estresores, Síntomas y Recursos; y a mayores Relaciones de Ocio y Distracción, menos Estresores y Síntomas.

Entre las restantes subescalas, si bien se hallaron correlaciones negativas, no resultaron ser estadísticamente significativas ( $ps > .1$ ). (Ver Tabla II).

**Tabla II.** *Correlaciones entre variables en estudiantes de universidad pública*

		Síntomas	Recursos	Apoyo Emocional	Apoyo Instrumental	Relaciones de Ocio y Distracción	Apoyo Afectivo
<b>Estresores</b>	<i>Rho</i>	,705	,262	-,211	-,374	-,265	-,142
	<i>p</i>	,000	,043	,106	,003	,041	,278
	N	60	60	60	60	60	60
<b>Síntomas</b>	<i>Rho</i>		,319	-,169	-,263	-,287	-,044
	<i>p</i>		,013	,196	,042	,026	,741
	N		60	60	60	60	60
<b>Recursos</b>	<i>Rho</i>			-,115	-,261	-,138	-,151
	<i>p</i>			,383	,044	,292	,251
	N			60	60	60	60
<b>Apoyo Emocional</b>	<i>Rho</i>				,707**	,865**	,709**
	<i>p</i>				,000	,000	,000
	N				60	60	60
<b>Apoyo Instrumental</b>	<i>Rho</i>					,598**	,601**
	<i>p</i>					,000	,000
	N					60	60
<b>Relaciones de Ocio y Distracción</b>	<i>Rho</i>						,712**
	<i>p</i>						,000
	N						60

\*\* $p < .01$ ; \*  $p < .05$

### Universidad privada

En la variable Estrés Académico, se halló una asociación positiva estadísticamente significativa entre las subescalas Estresores y Síntomas ( $Rho: .39, p < .01$ ). Si bien se encontraron correlaciones inversas entre las restantes subescalas, no resultaron ser estadísticamente significativas entre las subescalas Estresores y Recursos ( $Rho: -.13, ns$ ) ni tampoco en Síntomas y Recursos ( $Rho: -.06, ns$ ). Estos datos evidencian que a mayores Estresores, mayores Síntomas en estudiantes de universidad privada.

Respecto de la variable Apoyo Social Percibido se halló que las cuatro subescalas que la componen correlacionan positivamente ( $ps < .01$ ).

Entre las subescalas Apoyo Instrumental y Recursos se halló una correlación positiva estadísticamente significativa ( $Rho: .26, p < .05$ ). Si bien se encontraron correlaciones positivas leves entre las demás variables, no resultaron ser

estadísticamente significativas entre las subescalas Apoyo Emocional y Síntomas ( $Rho: .05, ns$ ), Apoyo Emocional y Recursos ( $Rho: .19, ns$ ), Apoyo Instrumental y Síntomas ( $Rho: .19, ns$ ) ni tampoco entre Apoyo Afectivo y Recursos ( $Rho: .19, ns$ ). También se hallaron correlaciones inversas leves que no resultaron ser estadísticamente significativas. La subescala Estresores correlacionó con Apoyo Emocional ( $Rho: -.10, ns$ ), con Apoyo Instrumental ( $Rho: -.00, ns$ ), con Relaciones de ocio y Distracción ( $Rho: -.09, ns$ ) y con Apoyo Afectivo ( $Rho: -.15, ns$ ). La subescala Síntomas también presentó correlaciones inversas leves que no resultaron significativas con Relaciones de ocio y Distracción ( $Rho: -.07, ns$ ), y con Apoyo Afectivo ( $Rho: -.04, ns$ ). Finalmente, se halló una correlación inversa leve que no resultó estadísticamente significativa entre la subescala Recursos y la subescala Relaciones de Ocio y Distracción ( $Rho: -.06, ns$ ). (Ver Tabla III)

A partir de los resultados expuestos se observa que a mayor percepción de Apoyo Instrumental, mayores Recursos presentan los estudiantes de la universidad privada.

**Tabla III.** Correlaciones entre variables en estudiantes de Universidad Privada

		Síntomas	Recursos	Apoyo Emocional	Apoyo Instrumental	Relaciones de Ocio y Distracción	Apoyo Afectivo
Estresores	$Rho$	,392*	-,139	-,100	-,005	-,096	-,154
	$p$	,002	,290	,448	,972	,465	,241
	N	60	60	60	60	60	60
Síntomas	$Rho$		-,061	,050	,197	-,075	-,043
	$p$		,641	,702	,132	,568	,744
	N		60	60	60	60	60
Recursos	$Rho$			,191	,267*	-,061	,195
	$p$			,144	,039	,646	,136
	N			60	60	60	60
Apoyo Emocional	$Rho$				,334**	,543**	,446**
	$p$				,009	,000	,000
	N				60	60	60
Apoyo	$Rho$					,324*	,373**

Instrumental	$\rho$	,011	,003
	N	60	60
Relaciones de Ocio y Distracción	$Rh$		,540**
	$\rho$		,000
	N		60

\*\* $p < .01$ ; \*  $p < .05$

### Diferencias entre género

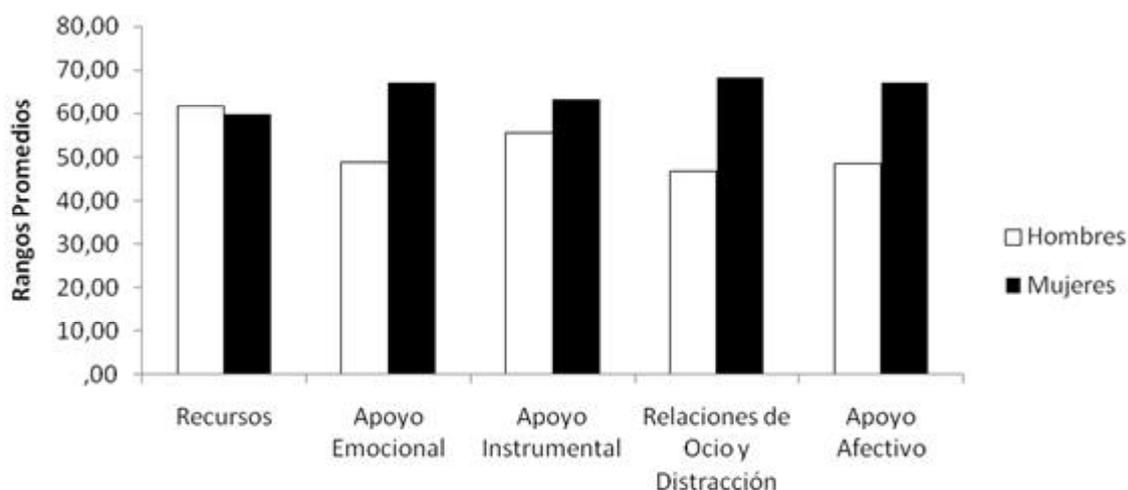
No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las subescalas Estresores,  $T(118)$ :  $-1.20$ , *ns*, Síntomas,  $T(67.94)$ :  $-.98$ , *ns*, y Recursos,  $U$ : 1605, *ns*. Estos datos evidencian que hombres y mujeres no se diferenciaron en ninguna de las medidas de estrés académico evaluadas.

Con respecto al cuestionario de Apoyo Social Percibido, se halló que las mujeres reportaron niveles significativamente superiores en Apoyo Emocional ( $U$ : 1154), Relaciones de Ocio y Distracción ( $U$ : 1065.5) y en Apoyo Afectivo ( $U$ : 1137,  $ps < .01$ ). En la subescala Apoyo Instrumental, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $U$ : 1442.5, *ns*). De estos resultados se puede observar que las mujeres perciben un mayor nivel de Apoyo Emocional, Relaciones de Ocio y Distracción y de Apoyo Afectivo que los hombres. (Ver Tabla IV)

**Tabla IV.** Subescalas Recursos y Apoyo Social Percibido en hombres y mujeres

	Sexo	Rango promedio
Recursos	Hombres	61,67
	Mujeres	59,84
Apoyo Emocional	Hombres	48,84
	Mujeres	67,01
Apoyo Instrumental	Hombres	55,55
	Mujeres	63,27
Relaciones de	Hombres	46,78

Ocio y Distracción	Mujeres	68,16
	Hombres	48,44
Apoyo Afectivo	Mujeres	67,23



**Figura II:** Rangos Promedios obtenidos por hombres y mujeres en las subescalas Recursos y las correspondientes al Apoyo Social Percibido.

Si bien se encontró una diferencia porcentual superior al 10 % a favor del número de mujeres de la universidad privada en relación al número de mujeres de la universidad pública, dicha diferencia no resultó estadísticamente significativa,  $\chi^2(1): 1.77, p > .1$ . A partir de estos resultados se observa que el hecho de que las mujeres perciban un mayor nivel de Apoyo Emocional, Relaciones de Ocio y Distracción y Apoyo Afectivo, no se debe a que la mayoría de los sujetos encuestados de la universidad privada fueron mujeres. (Ver Tabla V).

**Tabla V.** Total de hombres y mujeres de universidad pública y total de hombres y mujeres de universidad privada.

			Institución		Total
			Pública	Privada	
<b>Sexo</b>	<b>Hombres</b>	Recuento	25	18	43

		% dentro de Institución	41,7%	30,0%	35,8%
	<b>Mujeres</b>	Recuento	35	42	77
		% dentro de Institución	58,3%	70,0%	64,2%

---

## Capítulo V

---

### *Discusión*

---

El principal objetivo de la presente investigación era determinar la relación entre el estrés académico (expresado en términos de estresores, síntomas y recursos) y el apoyo social percibido en estudiantes de universidad pública y universidad privada. En segundo lugar, se esperaba encontrar que los estudiantes de la universidad privada presenten un mayor nivel de apoyo social percibido y consiguientemente un menor nivel de estrés académico que los estudiantes de la universidad pública.

En relación al estrés académico, no se hallaron diferencias entre ambos grupos en ninguna de las subescalas que se tuvieron en cuenta para la investigación, a saber, estresores, síntomas y recursos. Es decir, se encontraron datos que permiten afirmar que el tipo de institución (sea pública o privada) no influye en relación a los estresores a los que se exponen los estudiantes, ni en cuanto a los síntomas que se presentan como consecuencia, así como tampoco a las estrategias de afrontamiento o recursos que utilizan los alumnos frente a las demandas y/o conflictos académicos.

Con respecto a los niveles de apoyo social percibido obtenidos de ambas instituciones, los resultados demuestran una diferencia a favor de los estudiantes de la universidad privada en relación a las distintas medidas evaluadas de dicha variable, a saber, apoyo emocional, apoyo afectivo, relaciones de ocio y distracción y apoyo instrumental. Si bien se puede pensar que, en función de los datos expuestos, los estudiantes de la institución privada perciben mayor apoyo social, tal percepción no necesariamente se deba a que la universidad privada en tanto institución brinde más apoyo social a sus estudiantes que la pública, dado que se puede inferir que tanto el apoyo emocional, afectivo, instrumental y las relaciones de ocio y distracción podrían provenir principalmente de la familia, amigos, compañeros, es decir, de las relaciones interpersonales que mantienen los sujetos. En estrecha relación, es importante tener en cuenta que, en un gran número de casos, puede ocurrir que los individuos que realizan sus estudios en una institución privada tienen la posibilidad de poder abonar una cuota mensual, contando quizás con cierta ayuda familiar al respecto. Además, muchos de los estudiantes que asisten a

este tipo de institución, no tienen necesidad económica como para trabajar o independizarse de sus respectivas familias, o si lo hacen, no necesariamente se encuentran en la obligación de aportar a su núcleo familiar. En cambio, en lo que atañe a los estudiantes de la universidad pública, en ella los alumnos por lo general deben trabajar, siendo sostenes de sus propias familias o realizando cierto tipo de aporte. Puede ocurrir también que muchos de ellos provengan de sectores con recursos económicos bajos o medios bajos. Por estas posibles inferencias se puede pensar que el estudiante de la universidad pública presente un menor nivel tanto en el apoyo emocional, afectivo, instrumental y relaciones de ocio y distracción percibidos. Por todo lo expuesto, no resulta convincente afirmar que tales tipos de apoyos provengan de la universidad en tanto institución, debido a que la universidad pública cumple una función social, brindándole a un numeroso grupo de personas la posibilidad de formación y ascenso social, las que si no contaran con esta posibilidad quizás nunca podrían llegar a lograrlo. En cambio, la universidad privada puede considerarse como una institución formativa pero con fines de lucro, que brinda la posibilidad de formar académica y profesionalmente a determinados sectores de la sociedad. Desde esta perspectiva, puede inferirse que si bien los alumnos de la universidad privada obtuvieron mayores niveles de apoyo emocional, afectivo, instrumental y relaciones de ocio y distracción, cuando hablamos de apoyo social percibido (en términos de percepción de apoyo proveniente de la institución), tal vez los estudiantes de la universidad pública reporten mayor nivel que los de la privada.

Siguiendo a Muñoz García (1999) también se puede afirmar que esta diferencia de las medidas de apoyo social mencionadas, puede manifestarse en función del clima social fomentado en el aula, variables organizacionales (condiciones físicas de trabajo, recursos disponibles y trámites burocráticos). En relación al clima en el aula, nos referimos exclusivamente a que en la universidad pública quizás resulta más difícil mantener a todos los compañeros a lo largo de la carrera, debido a la amplia oferta de días y horarios para cursar las materias. Por esta razón, puede ocurrir que en este tipo de instituciones resulte más

complicado formar redes sociales entre los alumnos, y como consecuencia presenten menor nivel de apoyo social afectivo, emocional, instrumental, y de relaciones de ocio y distracción que los estudiantes de la universidad privada, quienes en la mayoría de los casos establecen relaciones fuera del ámbito universitario. Sin embargo, en relación a los trámites burocráticos, podemos pensar que la universidad pública actualmente permite acceder a ellos de una forma más cómoda y práctica para su alumnado, ya que la mayoría de ellos (inscripción a materias, a exámenes finales, etc.) pueden realizarse a través de internet, situación que se contrapone a la universidad privada.

Como se mencionó anteriormente, puede pensarse que la diferencia entre ambas universidades se deba también a que el estudiante de la universidad privada es considerado como un cliente, más que como un alumno, razón por la que la institución intentaría que el mismo se sienta cómodo en todo sentido. En cambio, en la pública el alumno defiende sus derechos a través del centro de estudiantes por ejemplo. Aunque si bien el sistema es democrático y participativo, en la mayoría de los casos está contaminado con partidismo político y baja representación del alumnado en relación al claustro docente. Frente a esta situación y, tal como plantea Barrón (1996) se puede pensar que la diferencia parte del hecho de que el alumno de la universidad privada recibe información de la propia institución que lo hace sentir que es estimado y valorado como tal, provocando un sentimiento de pertenencia a un red de obligaciones mutuas.

El hecho de que sea mayor el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes de la universidad privada puede influir de algún modo en la posibilidad de que ellos logren finalizar sus estudios, ya que como se expuso en secciones anteriores, es mayor el porcentaje de alumnos que egresan de la universidad privada que los que egresan de la pública. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008). Esto se puede explicar por diversas condiciones, a saber, en primer lugar puede producirse que los estudiantes de la universidad privada finalicen sus estudios por una condición pura y exclusivamente económica. Y

en segundo lugar, por el nivel de exigencia que se les imparte a los alumnos, siendo en la universidad pública superior en la mayoría de los casos.

Siguiendo con la misma problemática planteada en el párrafo anterior, la deserción universitaria, puede pensarse además que el alumno, al no sentirse apoyado por la institución, puede experimentar cierta pérdida de interés hacia el estudio (Caballero, Abello & Palacios, 2007), e incluso llevarlos a la pérdida del control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Martín Monzón, 2007).

Se afirma, a partir de lo expuesto, que si bien los estudiantes de la universidad privada reportaron mayor nivel de apoyo social percibido en las medidas mencionadas que los de la pública, en cuanto a los estresores, síntomas y recursos no se hallaron datos para establecer que existen diferencias entre ambos grupos, razón por la cual se establece que en esta muestra de estudiantes el apoyo social percibido no ejerce una función amortiguadora respecto del estrés académico. Al no encontrar diferencias en cuanto a los niveles de estresores en ambos grupos, podemos establecer que el estrés académico no varía en función del tipo de gestión institucional, sino que lo que sí varía es el apoyo social percibido en los grupos, pero no ejerciendo la función de minimizar el nivel de estrés. Esto entra en discrepancia con los resultados hallados por Feldman et al (2008), quienes arribaron a la conclusión de que el mayor apoyo social se puede vincular con una menor intensidad del estrés académico. De la misma manera, se presenta una contradicción con lo planteado por León y Muñoz (1992 citado en Martín Monzón, 2007), quienes indican que los estresores sociales a los que pueden verse expuestas las personas en cualquier ámbito, sólo tendrán efectos negativos cuando el nivel de apoyo social sea percibido como bajo. Asimismo, Labrador (1995, citado en Martín Monzón, 2007) establece que el apoyo social contribuye a que los estudiantes afronten a los estresores propios de su ambiente con mayores posibilidades de éxito. A partir de lo dicho, no obstante, se puede pensar que en la presente investigación no se presentó una relación entre el apoyo social percibido con el estrés académico debido a que percibir niveles elevados de

apoyo social no es suficiente a la hora de amortiguar los efectos del estrés, necesitando los alumnos no sólo percibir sino también recibir apoyo social, ya que como plantea Barrón (1996): *“lo ideal sería que existiese realmente el apoyo y la persona lo percibiera así”*. (p.21)

Por otra parte, la relación entre el apoyo social percibido y el estrés académico indicó que las asociaciones varían de acuerdo al tipo de institución. Se encontró que los estudiantes de la universidad pública logran amortiguar los estresores académicos, los síntomas que se manifiestan por la exposición a los mismos, y los recursos utilizados para afrontar el estrés académico, en función del apoyo instrumental que perciben (ya sea el provisto por la institución o por las relaciones interpersonales). Asimismo, estos estudiantes a medida que perciben contar con mayor cantidad de relaciones de ocio y distracción, evalúan en forma menor a las demandas del entorno como posibles estresores, presentando además menos sintomatología, situación que no necesariamente tenga que ver con la institución, sino más bien con su propia realidad social. A partir de esto se puede pensar que los estudiantes de la universidad pública necesitan percibir un mayor nivel de apoyo instrumental, es decir, en palabras de Sherbourne (1992) apoyo tangible, para poder manejar de forma más efectiva la exposición y los efectos del estrés académico.

A diferencia de los resultados expuestos, los estudiantes de la universidad privada reportaron que percibir un mayor nivel de apoyo instrumental, aumenta la cantidad de recursos a la hora de hacer frente al estrés académico. Este resultado se relaciona con la hipótesis del efecto directo planteada por Durá& Garcés (1991), quienes establecen que las personas que tienen relaciones sociales y vínculos sociales tienen mejor salud física y mental que aquellas que no la tienen, contribuyendo esto a que la persona cuente con una mayor cantidad de recursos para afrontar los distintos acontecimientos.

En relación al género, en las subescalas Estresores, Síntomas y Recursos, hombres y mujeres no reportaron diferencias al respecto. Es decir, se puede pensar que no hay diferencias entre los sexos a la hora de determinar a las distintas demandas académicas como estresores, ni tampoco respecto de los

síntomas que se presentan, ni los recursos utilizados para afrontar la situación estresante.

Sin embargo, en relación a las medidas evaluadas del Apoyo Social Percibido, las mujeres reportaron percibir mayor apoyo emocional, afectivo, obteniendo asimismo niveles superiores en la subescala relaciones de ocio y distracción. Es importante destacar que el hecho de que el total de mujeres de la muestra tomada resultó superior que el total de hombres, y que además, el total de mujeres de la universidad privada resultó también ser superior que el de la universidad pública, esta situación no ejerció influencia en ninguno de los resultados obtenidos. Por este motivo se afirma que si bien las mujeres reportaron mayores niveles de apoyo social percibido que los hombres, esto no estuvo intermediado por el hecho de haber tomado a más mujeres que a hombres. Asimismo, tal como se mencionó anteriormente, si bien las mujeres de la universidad privada resultaron ser más que las de la universidad pública, tal diferencia tampoco es posible tomarla como variable extraña dado que resultó no intervenir a la hora de afirmar que los estudiantes de la universidad privada reportaron mayores niveles de Apoyo Social Percibido que los de la universidad pública.

A partir de todo lo expuesto, y para finalizar se sugiere para futuras investigaciones determinar si existen diferencias entre alumnos de universidad pública y de universidad privada en relación al tipo de estresores que impactan en cada uno de ellos (su naturaleza), a la variedad de síntomas que presentan cada uno de los grupos, y a los recursos que utilizan para afrontar las diversas demandas académicas. Además a partir de las diferencias halladas en la presente investigación en relación al género, se sugiere indagar las asociaciones que se establecen en hombres y mujeres entre las medidas del estrés académico y el apoyo social percibido, para poder determinar si difieren entre sí.

A modo de cierre, sería interesante determinar la relación entre estrés académico y apoyo social percibido, pero agregando variables que no se tuvieron en cuenta en la presente investigación: situación ocupacional, cantidad

de horas trabajadas, composición familiar, familiares a cargo, estado civil, nivel de ingresos del grupo familiar, entre otras.

---

# Capítulo VI

---

## *Conclusión*

---

A partir de los resultados obtenidos y en función de los objetivos propuestos, se concluye la presente investigación afirmando que:

- ✓ No se hallaron datos que revelen relación entre los niveles de estrés académico (expresado en términos de estresores, síntomas y recursos) y los niveles de apoyo social percibido en estudiantes de psicología de UBA y de la UAI;
- ✓ No se presentaron diferencias entre los niveles de estrés académico reportados por los estudiantes de UBA y los estudiantes de UAI;
- ✓ Los estudiantes de la universidad privada (UAI) reportaron mayores niveles en las medidas que conforman la variable apoyo social percibido (apoyo emocional, afectivo, instrumental y relaciones de ocio y distracción) que los estudiantes de la universidad pública (UBA);
- ✓ En esta muestra de estudiantes, el apoyo social percibido no cumple una función amortiguadora del estrés académico.

---

## Capítulo VII

---

### *Referencias bibliográficas*

---

Bagés, N. (1990). Estrés y salud. El papel de los factores protectores. *Comportamiento*, 1(1), 16-27.

Barraza Macías, A (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara*. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza01.htm>

Barraza Macías, A. (2005). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-19-1-caracteristicas-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html>

Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>

Barraza Macías, A. (2007). *Estrés Académico: un estado de la cuestión*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-232-1-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.html>

Barraza Macías, A. (2007). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com>

Barrón, A. & Chacón, F. (1990). Efectos directos y protectores frente al estrés del apoyo social. *Investigaciones psicológicas*, 8, 197-206.

Barrón, A. (1996). *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.

Barrón, A. & Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.

Bedoya, S., Perea Paz, M. & Martínez, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15 - 20.

Caballero, C; Abello, R. & Palacios, J (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.

Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Applegaton-Century-Crfts.

Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L. y García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *ActasEspañolas de psiquiatría*, 35(1), 29-39.

Castro, R., Campero, L. & Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Revista de Saúde Pública*, 31(4). Recuperado de: [http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0034-89101997000400012&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0034-89101997000400012&script=sci_arttext&tlng=e)

Casullo, M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones*, 6(1), 25-49.

Cockerham, W.C. (2001). *Handbook of medical sociology*. Nueva York: Prentice-Hall.

Cohen, S. & Syme, L. (1985). Issues in the study and application of social support. In: Cohen, S. & Syme, S. L. (ed), *Social support and health*. New York, Academic Press, p. 4.

Durá, E. & Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 257-271.

Feldman, L.; Goncalves, L.; Chacón, G.; Zaragoza, J.; Bagés, N. & Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en los estudiantes universitarios venezolanos. *Redalyc*, 7(3), 739-751.

Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (Eds.). *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.

Fernández Liporace, M. & Ongarato, P. (2005). Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 2(1), 43 - 50.

Figuroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M. y Estévez Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.

Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham, UK: The society for Research into Higher Education Open University Press.

Folkman, S. & Lazarus, R. S., (1985). If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

Gracia, E. & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.

Hernández, J.M., Polo, A. y Poza, C (1996), Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. Recuperado de [http://www.unileon.es/estudiantes/atencion\\_universitario/articulo.pdf](http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf)

Herrero, J. & Musitu, G. (1998). Apoyo social, estrés y depresión: Un análisis causal del efecto supresor. *Revista de Psicología Social*, 13, 195-203.

Labrador, F. J. & Crespo, M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.

Laham, M. (2007). *Estrés y trastornos cardiovasculares: un enfoque cognitivo*. Recuperado de: [http://www.psicocardiologia.com.ar/?kk\\_seccion=art\\_profesionales&kk\\_id=4&kk\\_pagina=0](http://www.psicocardiologia.com.ar/?kk_seccion=art_profesionales&kk_id=4&kk_pagina=0)

Lazarus, R. S. & S. Folkman (1984/1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca, S. A.

Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. Universidad de La Rioja, 25(1), 87-99.*

Mason, J. W. (1971). A re-evaluation of the concept of “non-specificity” in stress theory. *Journal of Psychiatric Research, 8, 323-333.*

Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2010). Recuperado de [http://www.me.gov.ar/spu/guia\\_tematica/CALIDAD/calidad.html](http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CALIDAD/calidad.html)

Ministerio de Educación de la Nación, Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2009), *Estadísticas Universitarias. Anuario 2008, 37-189.*

Muñoz García, F.J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Muñoz García, F.J. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*, México FC.

Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Editorial Herder.

Peiró, J.M. & Salvador, A. (1993) *Estrés laboral y su control*. Madrid: Eudema.

Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.

Pereyra, M. (2006). *Estrés y salud*. Recuperado de <http://mpereyra.com/archivos/EstresySalud.pdf>

Rodríguez Marín, J., Pastor, M. A., López Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Redalyc*, 5, 349-372.

Román, C. y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-8.

Sabino, C. (1994). *Como hacer una tesis*, Caracas, Panapo.

Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32-36.

Selye, H. (1956). *The Stress of life*. New York: McGraw-Hill

Sherbourne, C.D. & Stewart, A.L. (1991). The MOS Social Support Survey. *SocSciMed*, 32, 705-714.

Sherbourne, C.D. (1992). Social functioning: social activity limitations measures. In A.L. Stewart y J.E. Ware (eds.). *Measuring functional status and well-being: The Medical Outcomes Study approach*, 173-181. Durham, N.C; Duke University Press.

Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187 – 202.

Valdés, M. & Flores, T. (1985). *Psicobiología del estrés. Conceptos y estrategias de investigación*. Barcelona, España: Martínez Roca, S.A.

Weiss, J.M. (1971). Effects of coping behavior in different warning signal conditions on stress pathology in rats. *Journal of Comparative and PsysiologicalPsychology*, 1, 1-14.

---

# Anexos

---

A continuación se presentan una serie de ítems. Se solicita su colaboración para completar cada uno de ellos con los datos requeridos, los que serán manejados con absoluta confidencialidad. Muchas gracias.

### **Datos personales**

1. Sexo:

a) Masculino

b) Femenino

2. Estado civil:

a) Soltero/a      c) Viudo/a

b) Casado/a      d) Divorciado/a

3. Tipo de institución en la que estudia:

a) Pública

b) Privada

4. Carrera: \_\_\_\_\_

5. Año de carrera en el que se encuentra: \_\_\_\_\_

## INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

1.- Durante el transcurso de este semestre has pasado por alguna de estas situaciones?

- Proceso de duelo;
- Separación;
- Mudanza;
- Pérdida o cambio de empleo

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

### 3.- DIMENSIÓN ESTRESORES

3.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3.1.- La competencia con los compañeros del grupo					
3.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					

3.3.- La personalidad y el carácter del profesor					
3.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
3.5.- Problemas con el horario de clases					
3.6.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
3.7.- No entender los temas que se abordan en la clase					
3.8.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
3.9.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra <hr/> (Especifique)					

#### 4.- DIMENSIÓN SÍNTOMAS (REACCIONES)

4.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

<b>Subdimensión: Síntomas o Reacciones físicas</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)					
4.3.- Dolores de cabeza o migrañas					
4.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
<b>Subdimensión: Síntomas o reacciones psicológicas</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.					

4.10.- Problemas de concentración					
4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Subdimensión: Síntomas o reacciones comportamentales</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
4.13.- Aislamiento de los demás					
4.14.- Desgano para realizar las labores escolares					
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra <hr/> (Especifique)					

## 5.- DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

5.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
5.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
5.3.- Concentrarse en resolver la situación que me preocupa					
5.4.- Elogios a sí mismo					
5.5.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5.6.- Búsqueda de información sobre la situación					
5.7.- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa					
5.8.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra					
_____					
(Especifique)					

## Cuestionario MOS de apoyo social

Las siguientes preguntas se refieren al apoyo o ayuda de que usted dispone:

1.- Aproximadamente, ¿Cuántos amigos íntimos o familiares cercanos tiene usted?(Personas con las que se siente a gusto y puede hablar acerca de todo lo que se le ocurre).

Escriba el nº de amigos íntimos y familiares cercanos: \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_

Todos buscamos a otras personas para encontrar compañía, asistencia u otros tipos de ayuda ¿Con qué frecuencia dispone usted de cada uno de los siguientes tipos de apoyo cuando lo necesita?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de veces	Siempre
2. Alguien que le ayude cuando tenga que estar en la cama					
3. Alguien con quien pueda contar cuando necesita hablar					
4. Alguien que le aconseje cuando tenga problemas					
5. Alguien que le lleve al médico cuando lo necesita					
6. Alguien que le muestre amor y afecto					
7. Alguien con quien pasar un buen rato					
8. Alguien que le informe y le ayude a entender una situación					
9. Alguien en quien confiar o con quien hablar de sí mismo y sus preocupaciones					

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de veces	Siempre
10. Alguien que le abrace					
11. Alguien con quien pueda relajarse					
12. Alguien que le prepare la comida si no puede hacerlo					
13. Alguien cuyo consejo realmente desee					
14. Alguien con quien hacer cosas que le ayuden a olvidar sus problemas					
15. Alguien que le ayude en sus tareas domésticas si está enfermo					
16. Alguien con quien compartir sus temores o problemas más íntimos					
17. Alguien que le aconseje como resolver sus problemas personales					
18. Alguien con quien divertirse					
19. Alguien que comprenda sus problemas					
20. Alguien a quien amar y hacerle sentirse querido					