



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Medicina  
Maestría en Ciencias de la Salud con Orientación en Educación

## LOS ESTRESORES ACADÉMICOS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA DE LA F.M.U.A.Q.

### TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestro en Ciencias de la Salud con Orientación en Educación

#### Presenta:

C.D.E.E. Germán González Pérez

#### Dirigido por:

M.C. Minerva Escartín Chávez

#### SINODALES

M.C. Minerva Escartín Chávez  
Presidente

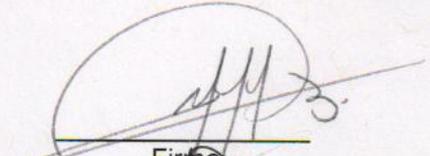
Dr. Adrián Hernández Lomelí  
Secretario

Dr. Pablo García Solís  
Vocal

Dr. Juan Carlos Solís Sáinz  
Suplente

M.C. Nicolás Camacho Calderón  
Suplente

Med. Esp. Enrique Lopez Arvizu  
Director de la Facultad



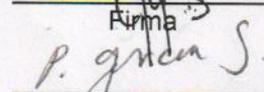
---

Firma



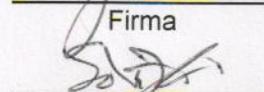
---

Firma



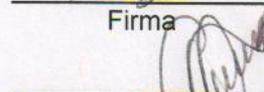
---

Firma



---

Firma



---

Firma

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y  
Posgrado

## RESUMEN

Existen circunstancias estresantes en el estudiante que alteran su dinámica y calidad en el desempeño escolar. Estas situaciones estresantes, denominadas estresores, afectan los niveles cognitivo y fisiológico en forma negativa el rendimiento académico. **Material y métodos:** Se llevó a cabo un estudio con diseño descriptivo, correlacional, se aplicó el cuestionario estresores académicos para determinar los siguientes estresores: competitividad grupal, sobrecarga de tareas, conflicto con tus compañeros, realización de un examen, exposición de trabajos en clase y trabajo grupal, en alumnos de posgrado de odontología una semana previa al primer examen parcial de las materias básicas. Al término del semestre se observó el rendimiento académico, número de estresores y su correlación con el rendimiento académico obtenido. Análisis estadístico se realizó con el software SPSS 15.0, prueba de hipótesis con  $\chi^2$  y  $r$  de Pearson. **Resultados:** de 29 alumnos el 31.0% tuvieron presente dos estresores, sin embargo, más del 40% de la población tuvieron presentes tres o más estresores. Se observó que existió buena correlación entre los estresores académicos y el rendimiento académico con un valor de  $p= 0.000$  es decir, a mayor número de estresores, menor rendimiento académico. **Conclusiones:** Los principales estresores detectados correspondieron a tareas en casa y exámenes, esto nos sugiere que estamos en presencia de un evento muy importante de la vida estudiantil y quizás el determinante se encuentre asociado al estatus de permanencia o calidad del desempeño del estudiante del posgrado de odontología.

Palabras clave: Estresores, rendimiento académico, proceso educativo.

## SUMMARY

There are circumstances in the student stressors that alter the dynamics and quality in school performance. These stressful events, called stressors, affect cognitive and physiological levels negatively on academic performance. **Material and methods:** We conducted a study design was descriptive, correlational, stressors questionnaire was applied to determine the next academic stressors: competitive group, work overload, conflict with colleagues, conducting a review, exhibition of works in class and group work in dentistry graduate students one week prior to the first partial examination of the core subjects. At the end of the semester academic performance was observed, number of stress and its correlation with academic performance obtained. Statistical analysis was performed with SPSS 15.0 software, hypothesis testing with Pearson chi <sup>2</sup> yr. **Results:** of 29 students 31.0% had in mind two stressors, however, over 40% of the population were taken by three or more stressors. It was noted that there was good correlation between academic stressors and academic performance with a value of  $p = 0.000$  ie higher number of stressors, lower academic performance. **Conclusions:** The main stressors identified were for homework and exams, this suggests that we are witnessing a very important event for student life and perhaps the determinant is associated with permanent status or performance quality of graduate student dentistry.

Keywords: Stressors, academic achievement, educational process

**Delia mi esposa amada**  
Gracias por estar siempre a mi lado y permitirme este logro  
**Carlos, Geraldine, Ricardo, Ailyn**  
Son ustedes la motivación para continuar siempre

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme llegar al final de este proceso.

A la Dra. Minerva Escartún, gracias por la guía para la realización de esta tesis, el apoyo que me brindó no tiene precio, le estoy muy agradecido.

Al Dr. Adrian Hernández Lomeli, por todos sus consejos brindados para el buen desempeño de mi vida como alumno y docente, gracias de corazón.

A mi queridísima maestra Dra. Ma. Luisa Leal conocerte como maestra fue genial pero como persona fue maravilloso, gracias por toda la alegría y empuje que siempre me diste.

A mis compañeras de generación Magali, Paty, Alma, Nuri, Claudia todas fueron súper, recuerden que este no es final sino el principio de lo que continua.

Un agradecimiento especial a Jessica (incluido Leo), por todo lo que me has soportado y la gran ayuda que siempre me has brindado gracias.

Finalmente un agradecimiento a mis amigas Maribel porque por su culpa me inscribí a la maestría y siempre me animó hasta el final y a Yola por todos los “usted puede doctorcito” gracias a ambas.

# ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de cuadros	vi
Índice de figuras	vii
I INTRODUCCIÓN	1
II REVISIÓN DE LITERATURA	3
III METODOLOGÍA	17
IV RESULTADOS	19
V DISCUSIÓN	26
VI CONCLUSIÓN	28
VII LITERATURA CITADA	29
VIII ANEXOS	35

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro</b>		<b>Página</b>
1.1	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA DE LA FMUAQ 2008.	22
2.1	DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL DEL TIPO DE ESTRESOR ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA DE LA FMUAQ 2008.	23
2.2	DISTRIBUCIÓN POR PRESENCIA DE NÚMERO DE ESTRESORES EN ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA DE LA FMUAQ 2008.	25
3	DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA DE LA FMUAQ 2008.	26
4	ASOCIACIÓN ENTRE EL ESTRESOR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA FMUAQ 2008	27
5	CORRELACIÓN ENTRE ESTRESORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA FMUAQ 2008	28

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura</b>		<b>Página</b>
1	DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL TIPO DE ESTRESOR ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA FMUAQ 2008	24
2	DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA FMUAQ 2008	26
3	CORRELACIÓN ENTRE ESTRESORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNOS DE POSGRADO DE ODONTOLOGÍA FMUAQ 2008	25

## INTRODUCCIÓN

El proceso educativo está presente desde la temprana edad, de hecho crecemos con él, incluyendo los estresores, compromiso escolar y la aprehensión. Bajo este contexto, el alumno comienza su desarrollo cognitivo a través del desarrollo intelectual, cultural, psicológico y motivacional entre otros. Esto implica un enfrentamiento a situaciones que pueden alterar el estado emocional y por lo tanto su desempeño escolar. Estas situaciones estresantes, llamadas estresores causan una adaptación. El espectro es amplio y puede ir desde el enojo transitorio hasta sentirse amenazado de muerte, la frustración, la angustia y el temor que persiste. La acumulación de estos acontecimientos vitales estresantes (exámenes académicos, problemas financieros, situaciones escolares, etc.) y la ausencia de apoyo social, han estado relacionados de forma significativa con la presencia de síntomas depresivos en los estudiantes y son considerados como factores de riesgo para la depresión. Los recursos psicológicos disponibles del alumno frente a estas situaciones estresantes son diversos, por lo que la respuesta será diferente ante cada situación y determinada por su experiencia y adaptación al medio.

El rendimiento académico ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura. La complejidad del rendimiento académico esta desde su conceptualización, ya que también se le ha denominado aptitud escolar, desempeño escolar o rendimiento escolar. Generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por razones semánticas, ya que en la literatura la vida escolar y la experiencia docente, son sinónimos. El rendimiento académico es el conjunto de situaciones escolares tales como la convivencia social, la competencia entre compañeros, el ámbito escolar; personales entre los que destaca la intensidad de estudio, la capacidad de competencia, la aptitud, la personalidad y la atención; y otros no cognitivos como los económicos, los sociales y los culturales que en forma conjunta determina el rendimiento académico bien sea en forma positiva o negativa.

Barraza (2002), demostró la presencia de estresores académicos en alumnos de posgrado de pedagogía así como en estudiantes de medicina con un déficit académico, situación semejante reportada por Polo, Hernández y Poza (1996).

En el posgrado, la carga académica, los factores sociodemográficos y económicos condicionan mayor estrés académico que repercute en el desempeño académico. En el área

de odontología, no se han determinado estos estresores académicos y su impacto en el rendimiento académico. El objetivo del presente estudio fue determinar la relación de los estresores académicos y el rendimiento académico en los alumnos de posgrado de odontología de la FMUAQ. Los estresores académicos son factores que pueden actuar de manera positiva o negativa en el rendimiento académico tanto en el alumno de pre y posgrado independientemente de los factores cognitivos, psicológicos y sociales.

## II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### Concepto de educación

Se distinguen dos clases de definiciones útiles para el teórico de la educación; las definiciones descriptivas y las estipulativas. La definición descriptiva es llamada también “definición de diccionario”, porque nos conduce al significado de las palabras mediante la enumeración de características o rasgos propios del concepto a definir. La definición estipulativa es aquella que comienza con éstas o similares palabras: “la educación puede ser pensada como...” (Scheffler, 1969).

El número de definiciones sobre la educación abunda en manuales y antologías. Algunos eruditos han recontado las principales definiciones de educación atribuibles a autores clásicos en teoría educativa. Este esfuerzo lo han hecho, por ejemplo, Rufino Blanco, García Yagüe, Díaz Fabelo y Cunningham (Rufino Blanco, 1930; García Yagüe, 1965; Díaz Fabelo, 1958; Cunningham, 1955).

Rufino Blanco reunió 184 definiciones, a las que habrían de sumarse las de nueva factura posteriores a 1930. Algunas de ellas son: Platón (idealista): “Hemos dicho, y con razón, que una buena educación es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son capaces.” “La educación es el arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado tal por los sabios y más experimentados ancianos”. Herbart (realista): “La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad»; «es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias”. Rousseau (naturalista): “La educación es obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas” “la educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres”; “la educación no es sino la formación de hábitos”. Dewey (experimentalista): “La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.” Sto. Tomás de Aquino (perennialista): “La educación es la promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud” (Rufino Blanco, 1930).

## **El proceso educativo**

La educación es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse. No podemos compartir las doctrinas sumamente influenciadas por el conductismo, que interpretan el comportamiento humano mediante la mágica fórmula del estímulo-respuesta como una suma de reflejos y de predecibles reacciones ante la excitación. Cuando la educación se reduce a un aprendizaje y a una adquisición de hábitos casi cibernéticamente adquiridos, se equipara la educación a un enriquecimiento automático, similar al que desarrollan los animales más próximos al Homo sapiens. La educación, hemos de decir contra interpretaciones del análisis filosófico, no es un entrenamiento ni se adquiere por ensayos de aciertos y errores. Si se nos instara mucho, podríamos admitir que el aprendizaje, entendido en un sentido universal, podría caracterizar el proceso educativo, con tal de que añadamos al aprendizaje el adjetivo «humano», puesto que los mismos neoconductistas discuten entre sí la naturaleza del aprendizaje animal y humano, inclinándose a que éste reúne una serie de condiciones dispensables al aprendizaje animal (Flitner, 1972).

En otro orden de ideas, al abogar por la educación como proceso típicamente humano, significamos que, a pesar de que los fundamentos biológicos condicionen toda la educación, lo que verdaderamente es parte activa del proceso perfectivo es cuanto distingue al hombre de los demás animales, por superiores que sean. Los adiestramientos, explicables sin necesidad de intervención del pensamiento humano y de la libertad, son factibles en el animal; pero el adiestramiento no es educación. Que se prefiera usar la vieja nomenclatura de facultades o potencias, pues diremos entonces que sólo la inteligencia y la voluntad, con la constelación de actividades complementarias y subsidiarias, pueden ser agente de la educación. Las definiciones perennialistas, vertidas en moldes de antropología de facultades, insiste en esta tipicidad humana del proceso educativo. En resumen, sólo puede desenvolverse, por la educación, lo específicamente humano y al modo exclusivamente

humano y mediante potencialidades características del hombre. La condición humana del proceso educativo es su primera y más general característica (Flitner, 1972).

La educación es un proceso intencional, condición verbalizada en formas muy variadas, con expresiones tales como “actividad teleológica”, “actividad intencional”, “actividad directiva”, “actividad planeada”, “actividad finalista”; todo significa lo mismo, el hecho contrario a la espontaneidad del naturalismo rusoniano. La intencionalidad se exige para añadir al desarrollo y maduración una premeditación ideada por el educador o el educando, que facilita, ahorra energías y polariza en determinada dirección el natural desenvolvimiento de la naturaleza humana. Tampoco se admite que la educación sea un aprendizaje, mediatizado por cuanto rodea al hombre, realizado sin que nada actúe con talante conductivo. La intencionalidad está implícita en la misma palabra «educación», etimológicamente entendida (Flitner, 1972).

La intencionalidad es el distintivo de la educación sistemática, por más que haya habido pretensiones de destruir esta nota distintiva con la relevancia dada a la ciega naturaleza, que sin necesidad de apoyaturas advenedizas verifica todo el programa escrito en el código genético y en las virtualidades personales. La intencionalidad no coarta la libertad, sino que favorece la perfecta realización del hombre, en el que no todo es libertad y en el que se mantiene la dignidad con tal de evitar todo género de coacciones. La libertad ilustrada, aun en Rousseau, acepta reglas; es más, las exige y sin ellas no habría fenomenología verdadera de la libertad, que se afianza frente a lo preceptuado, porque se responsabiliza aceptándolo o porque lo rechaza. El ambiente educa en tanto en cuanto está intencionalmente manejado, -entre bastidores, por la planificación escolar, que es ya intencionalidad. Un ambiente no tratado por el aliento humano, siquiera sea la carga ancestral contenida en la cultura, no condiciona educación alguna. La concepción del universo, la escala de valores, las pautas de comportamiento compartidas por los miembros de una comunidad, los mismos prejuicios y estereotipos educan, porque están ya cargados de dominio de la naturaleza y de polarización hacia metas previstas prospectivamente por el hombre; es una intencionalidad implícita, pretéritamente fijada, pero intencionalidad. La intencionalidad conlleva responsabilidad, mientras que la acción exclusivamente natural

exime de esta característica de todo comportamiento libre. La educación habría perdido su sustantividad, si se suprimiera en la operación humana el sentido del hacer y su rectitud (Flitner, 1972).

La educación es una necesidad cultural, característica que aúna las teorías evolucionistas de la educación, para las cuales ésta es una necesidad vital, y las teorías culturalistas, que sustituyen lo biológico o vital por lo cultural. La educación resulta, pues, una necesidad cultural. La necesidad cultural es tanto mayor cuanto mayor sea la distancia que hay entre los adultos de una sociedad y los seres en desarrollo; y esa distancia tiene sólo una explicación: la riqueza de la cultura. En comunidades muy cultas la distancia es grande; en sociedades poco cultas, la distancia es irrisoria. La necesidad, por tanto, de la educación está condicionada por la cultura (Lujuriaba, 1953).

La educación es una función social, faceta muy destacada por quienes subrayan el carácter social de la institución escolar, cosa hoy sumamente frecuente, a pesar de que las teorías sean poco socialistas o sociales, o socializadas. Es tan fuerte el influjo de la sociedad en la educación y viceversa, que no puede olvidarse la dimensión social de la educación. La educación, históricamente hablando, se remonta a los primeros momentos de la humanidad, en los que el homo faber, el homo sapiens y el homo loquens sintieron la necesidad de transmitir a las generaciones posteriores las adquisiciones tecnológicas, teóricas y simbólicas por ellos conquistadas. En los pueblos más primitivos la educación no fue una actividad reglada y sistematizada, antes bien fue una manifestación espontánea de la madurez alcanzada filogenéticamente. A medida que las invenciones del hombre fueron mayores en número y perfección, la sociedad fue impotente para legar a los seres en desarrollo el acervo cultural propio. Se ideó entonces una institución -la escuela- cuyo cometido fue hacer teleológicamente cuanto de forma espontánea había sido ejecutado en un principio. Así nació la sistematización escolar. Este es el motivo por el cual se ha descargado en la institución escolar la función social de perpetuar la cultura a través de las generaciones y los siglos (Lujuriaba, 1953).

El proceso educativo, en cuanto desarrollo, es un proceso natural y espontáneo; y, en cuanto aprendizaje, es artificial e intencional. El proceso educativo es genético, lo que permite calificar a la educación de «antropogénesis», por su fundamento biológico y psicológico; y adquirido, por tener intervención el aprendizaje. La naturaleza representa lo estático y genético; la artificialidad, la cultura, el aprendizaje y la intencionalidad simbolizan la adaptación y asimilación del medio. En el proceso educativo hay un verdadero maridaje entre maduración y aprendizaje, pues se realiza en un ser que es a la vez naturaleza y espíritu, instinto e inteligencia (Flitner, 1972).

### **Situaciones particulares del alumno**

El afecto, el amor, como también lo opuesto, emerge y crece en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación e intercambio propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo (Fernández, 1998). Desarrollo que en una en primera instancia compete a la familia y consecutivamente a la escuela. El contexto escolar es identificado como un sistema social complejo en el cual los niños y niñas hacen la competencia a otros, actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasan y triunfan en el proceso de adaptación social (Bossard y Stoker, 1969). El afecto, el amor, como también lo opuesto, emerge y crece en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación e intercambio propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo (Fernández, 1998).

Desarrollo que en una en primera instancia compete a la familia y consecutivamente a la escuela. El contexto escolar es identificado como un sistema social complejo en el cual los niños y niñas hacen la competencia a otros, actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasan y triunfan en el proceso de adaptación social (Bossard y Stoker, 1969), son muchos los autores que coinciden en el desarrollo de componentes tales como: El conocimiento y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la capacidad de resolver problemas, la habilidad para establecer vínculos, la autoeficacia percibida, la habilidad para automotivarse y autorecompensarse, la asertividad, e interiorización de las normas sociales (Shapiro, 1998; Trianes, 1997; Vallés, 2000).

## **Rendimiento académico**

El rendimiento académico ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno (Humberto de Spínola, 1990), sin embargo para Morales (1999), es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinada por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional) que afectan directamente el desempeño académico de los individuos (Morales, 1999). La definición de Jiménez (2000), menciona que el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparada con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000).

Como se ve la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño escolar o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. Para la segunda mitad del siglo XX se ha conocido una expansión sin precedentes de los sistemas universitarios de todos los países. España no ha sido ajena a estas tendencias internacionales, de hecho, a utilizado conjuntos de datos individuales donde se especifican ecuaciones de rendimiento académico que buscan identificar las características de los alumnos, sus familias, profesores, compañeros y centros que están asociadas con el aprendizaje (García, 2000).

Numerosas investigaciones muestran evidencias de la influencia de múltiples factores de índole personal y ambiental sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (Baker, 2004).

Con frecuencia se investiga la capacidad predictiva de las calificaciones en secundaria y la puntuación conseguida en los exámenes de acceso sobre los resultados académicos obtenidos en la Universidad. Así, por ejemplo, Betts y Morell (1999)

encuentran un gran impacto de las notas previas sobre las calificaciones medias obtenidas en un campus de la Universidad de California (Betts, 1999).

Entre los estudios que analizan el rendimiento académico en el primer año de la Universidad, destaca el de Aitken (1982) para Massachusetts. Se identifica un efecto adicional del origen socioeconómico representado por el nivel educativo del padre (Aitken, 1982).

Un estudio reciente realizado por Omar (2002), donde analizan el rendimiento académico de estudiantes mexicanos encontraron una vinculación significativa entre la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales con el rendimiento académico (Omar, 2002).

Cabe destacar tres estudios realizados en la universidad iberoamericana (UIA) en México y que se relacionan con el rendimiento académico y algunas de sus variables predictivas, en primera instancia, destaca el realizado por Celis (1986) quien abordó la investigación sobre los subtest de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones especiales del DAT, como elementos predictivos de rendimiento académico de la UIA, en alumnos que ingresaron en otoño de 1981 y primavera de 1982, donde encontraron que a mayor edad de ingreso a la UIA, disminuye el puntaje global académico obtenido por el alumno.

El pronóstico del éxito académico en estudiantes ha tomado un nuevo curso que involucra la evaluación de recursos individuales y sociales (Fernández, 2004).

En el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad, en otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo. De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1994):

- Los orientados al dominio: sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

- Los que aceptan el fracaso: sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso: aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso de la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

En este orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgosa para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Es importante señalar la necesidad de crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico. Para aprender es necesario:

- a) Que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje.
- b) Que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas (Núñez, 1996).

Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, 1993; Zimmerman, 1992).

Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González-Pineda, 1997; Núñez, 1995).

El rendimiento académico apropiado de los alumnos universitarios, puede hacer referencia a aspectos muy diversos y son múltiples los factores que pueden influirlo: el

lugar de control interno o externo (García,1998), el patrón de conducta tipo A o tipo B (Pérez, 2000; Sanjuán, 1995), la inteligencia (Marín, 2000), los estados emocionales (Díaz, 2001; Gutiérrez, 1996; Herrera, 2002; Valero, 1999) y otros factores como el cursar o no la carrera deseada, el tiempo dedicado al estudio, las expectativas hacia la universidad, etc. (Álvarez, 2000; Marín, 2000; Pancer, 2000).

Otros factores adicionales que influyen pueden ser psicológicos o emocionales como ansiedad o depresión, manifestados como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y, en casos extremos, depresión profunda y la afectación de otros factores no cognitivos como las finanzas, la comodidad, el transporte, la cultura o la práctica de deporte (Rodríguez, 2002; Jacobs, 2002).

Numerosos estudios han aportado datos que apoyan la tesis de que diversas dimensiones del ambiente familiar se encuentran muy implicadas en el rendimiento académico de los hijos (Bempechat, 1990; Castejón, 1998; Fantuzzo, 1995; Martínez-Pons, 1996).

Los resultados de la mayoría de estas investigaciones nos informan que dicha relación es fundamentalmente indirecta: las condiciones familiares inciden significativamente sobre las características cognitivas y motivacionales que el alumno pondrá en juego a la hora del aprendizaje escolar y el proceso concreto de aprendizaje sobre el rendimiento académico último.

La infinidad de aspectos que afectan el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a una institución de nivel superior, probablemente incluyen no solo influencias externas como entorno familiar (Morales, 1999), amistades, características socio-demográficas (Orejuela, 1999), entre otros, sino también juega papel fundamental la salud mental (Roseta, 2003), comprendiendo dentro de ella alteraciones psicológicas, vocación, crisis de identidad, baja autoestima, así como también el género de la persona, sus expectativas de realización personal, la aptitud o la motivación (Sarasa, 2002; Valle, 2003; Ray, 2003), a más de otros factores que son el resultado de la fusión de todos los anteriores

o algunos de ellos, como son el estrés (Restrepo, 1998) y las emociones (Corral de Zurita, 2002; Rivera, 2000), entre ellas ansiedad.

De ahí la importancia de la evaluación. ¿Cuántas formas de evaluar tenemos?, ¿Cuáles son los aspectos a tener en cuenta?; hay que tomar al aprendiz en forma integral para poder conceptualizarlo y despertar el interés de los docentes para que todos conozcan a la evaluación, no solo como una calificación numérica, sino como un conjunto de actividades que sirven para conocer el avance o el logro alcanzado por el alumno que espera enriquecer sus conocimientos por medio del docente (Rodríguez, 1997).

La evaluación es el conjunto de acciones o actividades organizadas y sistemáticas que se realizan para reconocer los avances y los logros de un programa, y a su vez sirva para reforzar y continuarlo (Hernández, 1993). La propia práctica de la evaluación se convierte en un factor condicionador del aprendizaje y de la metodología didáctica (Camilloni, 1998).

En el estudio " análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico ", Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales: 1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades. 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad" (Cascón, 2000)

Bermúdez (2006) en su estudio menciona que para estimar el rendimiento académico se calculó la nota promedio de ese semestre por medio de tres indicadores:

promedio aritmético de los cursos, la nota del curso promedio principal a manera de aproximación al promedio ponderado, y el número de cursos reprobados en ese semestre (Bermúdez, 2006).

### **Estresores académicos**

Los estresores son estímulos que sobrecargan al sujeto y producen una respuesta biológica y psicológica de estrés. De este modo, cualquier evento que sea considerado como dañino o amenazante para la salud y el bienestar, y que además reduzca la facultad de sobrellevarlo apropiadamente, se podría juzgar como estresor. (Oros, 2005).

La escuela de medicina es reconocida como un estresor ambiental que a menudo ejerce un efecto negativo sobre el rendimiento académico, la salud física y el bienestar de los estudiantes (Mosley, 1994).

El funcionamiento familiar podría actuar como soporte o como agravante de las diferentes circunstancias estresantes que rodean al estudiante de medicina, de acuerdo a su dinámica y calidad (Gaviria, 2002).

De manera general, el referirnos al estresor indica el estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica. Las situaciones estresantes llamadas estresores que pueden causar el cambio o adaptación, son de un espectro enorme; desde el enojo transitorio a sentirse amenazado de muerte; desde la frustración o la angustia al temor que nunca cede. A veces, la causa difiere enormemente. Un divorcio es normalmente muy estresante, pero una boda también puede serlo. El fallecimiento de un familiar produce estrés pero también un nacimiento (Barraza, 2005).

Existen tres clases de estresores:

Físicos

Sociales

Psicológicos

Entre los físicos están el ruido, las toxinas y todas las demás sustancias concretas que pueden ejercer algún impacto en nuestro organismo. A menos que sean muy severos, con el tiempo tendemos a adaptarnos a la mayoría de ellos. Los estresores sociales provienen de nuestra interacción con las demás personas.

Algunos acontecimientos, como la pérdida de un ser humano o los conflictos con los demás, constituyen otra fuente de estrés. Estos estresores sociales son externos y, por lo regular, están al menos parcialmente bajo nuestro control. En cambio, los estresores psicológicos tienen lugar en el interior de nuestra psique y comprenden todas las emociones como frustración, ira, odio, celos, miedo, tristeza y sentimientos de inferioridad. La exposición continua al estrés suele dar lugar a síntomas mentales y físicos constantes, como pueden ser la:

Irritabilidad o estado depresivo.

Conducta impulsiva e inestabilidad emocional.

Dificultad de concentración.

Temblores y tic nerviosos.

Predisposición a asustarse.

Tensión emocional e hipervigilancia.

Impulsos irresistibles de gritar, correr o esconderse.

Fatiga crónica. Insomnio y/o pesadillas.

Palpitaciones cardíacas.

Cefaleas de tipo migrañoso.

Sequedad de boca y sudoración.

Dolor en la parte inferior de la espalda.

Disminución o aumento del apetito (Barraza, 2004).

Cuando el organismo se enfrenta a un estresor actúa en el sentido de disminuir o eliminar el estrés y, como consecuencia, pueden producirse cambios fisiológicos que van a influir sobre el mismo en su enfrentamiento con las demandas vitales (Alonso, 1993).

Cohen y Lazarus (1979) definen las estrategias de afrontamiento como: los esfuerzos, tanto intrapsíquicos como orientados hacia la acción, para manejar las demandas

ambientales e internas, y los conflictos entre ambas, que se evalúan como que exceden los recursos de una persona. Los recursos de que dispone una persona para hacer frente a situaciones o acontecimientos estresantes son muy diversos. Según Folkman y Lazarus (1986) podemos señalar los siguientes:

Materiales y económicos, Vitales, Psicológicos, Técnicas de solución de problemas, Habilidades sociales, Apoyo social (Barraza, 2004).

Parece que, sobre todo en relación a las situaciones de evaluación, los alumnos más experimentados han desarrollado habilidades de afrontamiento que hacen que descienda el nivel de estrés percibido (Polo, 1996).

En el caso del estrés académico, Barraza (2003) y Polo, (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico. Con base en estos estudios, los estresores que se pueden considerar propios del estrés académico, en cada uno de los casos, son los siguientes:

Para Barraza (2003) son: Competitividad grupal, sobrecargas de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los asesores, problemas o conflictos con tus compañeros, las evaluaciones, tipo de trabajo que se te pide.

Y para Polo, Hernández y Poza (1996) son: Realización de un examen, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.), subir al despacho del profesor en horas de tutorías, sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.), masificación de las aulas, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para

aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.), la tarea de estudio, trabajar en grupo.

Numerosos estudios de investigación han tenido como objeto valorar la salud mental y presencia de patologías psicológicas en estudiantes universitarios. Algunos de estos estudios han puesto de manifiesto una significativa prevalencia de enfermedad psiquiátrica en los universitarios, especialmente en los estudiantes de medicina y odontología, destacando principalmente los trastornos de ansiedad y depresión. La acumulación de acontecimientos vitales estresantes (exámenes académicos, problemas financieros, etc.) y la ausencia de apoyo social, han estado relacionados de forma significativa con la presencia de síntomas depresivos en los estudiantes y son considerados como factores de riesgo para la depresión (Lugo, 2004).

### III MATERIAL Y MÉTODO

Se realizó un estudio Descriptivo, Comparativo y Correlacional a alumnos del segundo semestre de los posgrados en Endodoncia, Odontopediatria y Ortodoncia de la Escuela de Odontología de la Facultad de Medicina en el año 2008.

En este estudio no hubo tamaño de muestra, pues se incluyó a toda la población que consta de 29 alumnos; 10 de endodoncia, 10 de odontopediatria y 9 de ortodoncia. A los cuales se les explicó el trabajo de investigación a realizar y se les dio a firmar un consentimiento informado para poder aplicarles el cuestionario “Estresores académicos”, tiene como objetivo identificar los estresores académicos presentes en los alumnos de los posgrados de odontología, es tomado de los instrumentos utilizados por Barraza, de donde se tomó solo los ítems referentes los estresores académicos, este instrumento fue validado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde lo aplicó a alumnos de posgrado. Los estresores a identificar fueron seis, y a cada uno se les designaron seis preguntas dando un total de 36 ítems. Este cuestionario fue aplicado anteriormente en una prueba piloto con una población similar a la estudiada, es decir, alumnos de los mismos posgrados pero que cursaban el cuarto semestre.

Una semana previa al primer examen parcial, los alumnos contestaron el cuestionario antes mencionado, cabe destacar que todos los alumnos de los posgrados tienen que cursar materias básicas en el mismo grupo y a la misma hora. Los cuestionarios que se tomaron en cuenta fueron los que contestaron correctamente, siendo estos 29.

Se caracterizó a la población según las siguientes variables:

Edad: (años)

Género: (masculino, femenino.)

Estado civil: (casado, soltero, divorciado, viudo, unión libre.)

Trabajo: (si, no.)

Número de hijos: (1 al 10)

Los estresores académicos que se midieron fueron:  
Competitividad grupal, sobrecarga de tareas, conflictos con tus compañeros, realización de un examen, exposición de trabajos en clase, trabajo en grupo. En todos ellos se midió la presencia o ausencia del estresor, así como número de estresores presentes en cada uno de los alumnos.

En el caso del rendimiento académico se tomó como parámetro la calificación obtenida al final del semestre, antes de ser colocada en el acta curricular por el profesor. Se utilizó el siguiente parámetro; rendimiento alto corresponde a una calificación  $\geq 8.5$  y un rendimiento bajo corresponde a una calificación  $< 8.5$ . Finalmente se realizó la correlación entre los estresores y el rendimiento académico.

Se utilizó el programa estadístico SPSS V15.0 para realizar el análisis de los datos y las Pruebas estadísticas que fueron:

Frecuencias y porcentajes

Medidas de tendencia central: (media)

Dispersión: (desviación estándar)

Prueba de  $\chi^2$

Prueba de correlación: r de Spearman.

## IV RESULTADOS

De 29 alumnos a quienes se les aplicó la encuesta el 62.1% fueron del género femenino y el 38% del masculino, con una proporción de 1.6:1. La edad promedio fue de  $26.1 \pm 1.4$  años. Predominó el estado civil soltero (89.7%), por su parte los casados (10.3%) tuvieron solo un hijo.

Tabla 1. Variables sociodemograficas de los alumnos de Posgrado de Odontología FMUAQ 2008			
Variable	Media D.E.		
Edad (años)	$26.10 \pm 1.4$		
Min-Max	24-31		
	Frecuencia	%	*IC
<b>Género</b>			
Masculino	11	37.9	20.2-55.5
Femenino	18	62.1	44.4-79.7
<b>Estado civil</b>			
casado	3	10.3	-0.7-21.3
soltero	26	89.7	78.6-100.7
<b>Número de hijos</b>			
0	26	89.7	78.6-100.7
1	3	10.3	-0.7-21.3
<b>Trabajo</b>			
Si	17	58.6	40.6-76.5
No	12	41.4	23.4-59.3
<b>Especialidad</b>			
Ortodoncia	9	31.0	14.1-47.8
Endodoncia	10	34.5	17.1-51.8
Odontopediatria	10	34.5	17.1-51.8

Fuente: Instrumento de recolección de datos

\*Intervalo de confianza al 95%

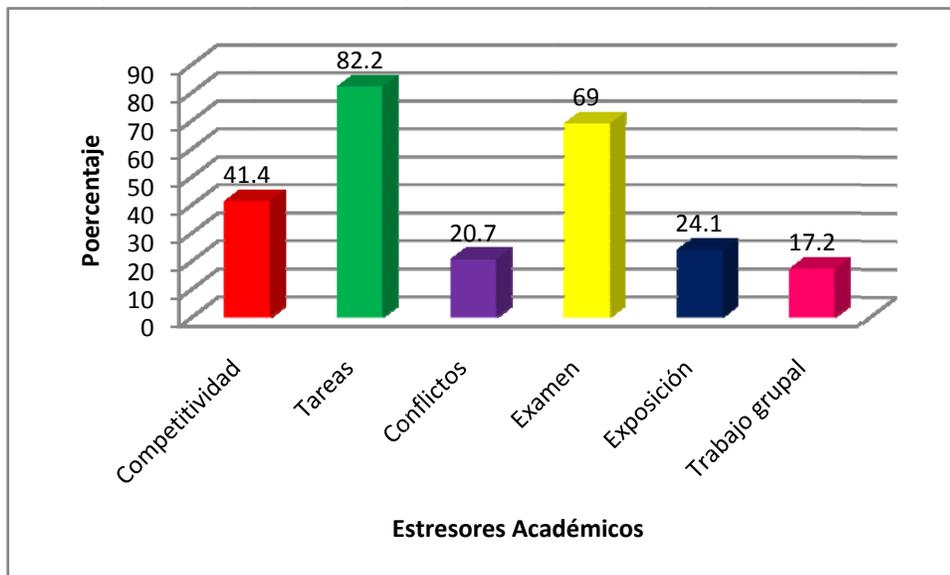
En la tabla 2.1 Se observa la presencia o ausencia de los estresores académicos en los alumnos de posgrado de odontología, cabe destacar que el estresor “tareas”, se encuentra en el 82.2% (IC 69.0-96.5) de la población estudiada, también, el estresor examen se encuentra con un 69.0% (IC 52.1-85.3). El trabajo grupal como estresor solo se presentó en el 17.2% (IC 3.4-30.9), los demás estresores mostraron un comportamiento equitativo.

Tabla 2.1 Distribución porcentual del tipo de estresor alumnos de Posgrado de Odontología FMUAQ 2008			
<b>Estresor</b>	<b>Estado</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>*IC</b>
Competitividad	Presente	41.4	23.4-59.3
Tareas	Presente	82.2	69.0-96.5
Conflictos	Presente	20.7	5.9-35.4
Examen	Presente	69.0	52.1-85.3
Exposición	Presente	24.1	8.5-39.6
Trabajo grupal	Presente	17.2	3.4-30.9

Fuente: Instrumento de recolección de datos

\*IC: Intervalo de confianza al 95%

Figura 1  
Distribución porcentual del tipo de estresor  
alumnos de Posgrado de Odontología  
FMUAQ  
2008



Fuente: Instrumento de recolección de datos

La tabla 2.2 muestra que el 31.0% (IC 14.1-47.8) tienen presente dos estresores y que ninguno de los alumnos que fueron estudiados tienen los seis estresores presentes. Sin embargo, más del 40% de la población tienen presentes tres o más estresores.

Tabla 2.2 Distribución por presencia de número de estresores alumnos de Posgrado de Odontología FMUAQ 2008			
No. estresores	Frecuencia	Porcentaje	*IC
1	7	24.1	8.5-39.6
2	9	31.0	14.1-47.8
3	6	20.7	5.9-35.4
4	4	13.8	1.2-26.3
5	3	10.3	-0.7-21.3
6	0	0	0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	

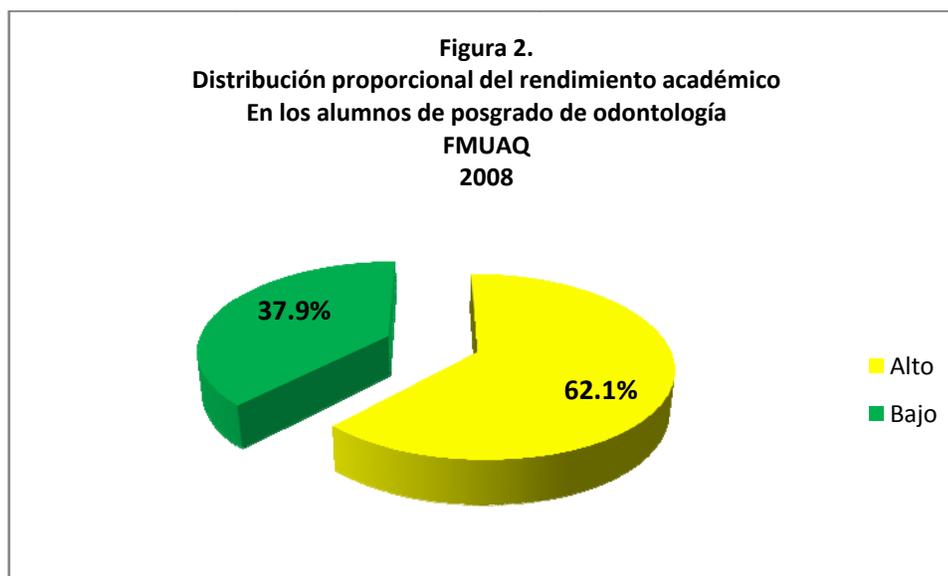
Fuente: instrumento de recolección de datos  
\*IC: Intervalo de confianza al 95%

En la tabla 3 se observa el comportamiento de la población con respecto al alto rendimiento, siendo este de un 62.1% (IC 44.4-79.7) y con bajo rendimiento el 37.9% (20.2-55.5) hay una relación casi de 2:1

Tabla 3 Distribución porcentual del rendimiento académico en los alumnos de Posgrado de Odontología FMUAQ 2008			
Rendimiento Académico	Frecuencia	Porcentaje	*IC
Alto	18	62.1	44.4-79.7
Bajo	11	37.9	20.2-55.5
Total	29	100	

Fuente: instrumento de recolección de datos

\*IC: Intervalo de confianza al 95%



Fuente: instrumento de recolección de datos

En la tabla 4 se muestra la fuerza de asociación entre cada uno de los estresores y el rendimiento académico destacando la significancia estadística del estresor “conflictos entre compañeros” (p= 0.018) y trabajo grupal (p= 0.004). En cuanto a los estresores examen y exposición el valor de p fue de (0.53 y 0.51) que aunque no es estadísticamente significativa, muestra una cierta fuerza de asociación.

Tabla 4 Asociación entre el estresor y el rendimiento académico en los alumnos de Posgrado de Odontología FMUAQ 2008				
<i>Estresor</i>	<i>OR</i>	<i>*IC 95%</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Valor P</i>
Competitividad	4.55	0.915 - 22.6	3.61	.065
Tareas	.90	0.125 – 6.45	.011	.644
Conflictos	14.16	1.36 –147.07	6.62	<b>.018*</b>
Examen	8.0	0.838 – 76.36	3.98	.053
Exposición	6.66	1.00 – 44.09	4.39	.051
Trabajo grupal			9.88	<b>.004*</b>

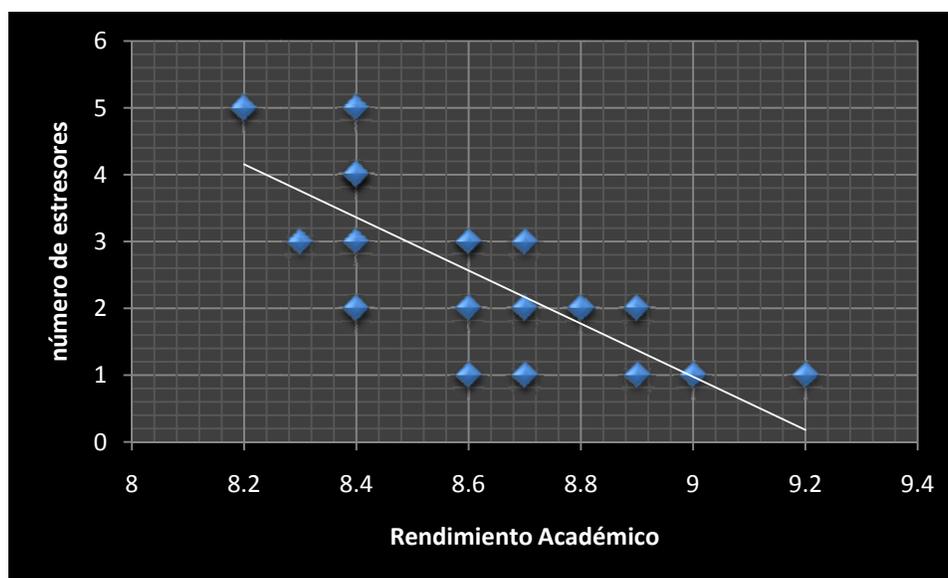
Fuente: instrumento de recolección de datos

\*IC: Intervalo de confianza al 95%

En la tabla 5 se observa que existe una buena correlación entre número de estresores académicos y el rendimiento académico con un valor de  $p= 0.000$  es decir a mayor número de estresores, menor rendimiento académico.

Tabla 5 Correlación entre estresores y rendimiento académico alumnos de Posgrado de Odontología FMUAQ 2008	
r Pearson	Valor de P
-.743	0.000

Figura 3  
Correlación entre estresores y rendimiento académico  
alumnos de Posgrado de Odontología  
FMUAQ  
2008



## V DISCUSIÓN

El proceso educativo es complejo, en él participan factores internos y externos que rodean al alumno en el ámbito escolar, familiar y laboral. Sin embargo, el estudiante tiene la capacidad de adaptación, y de equilibrio.

El género está relacionado con la cantidad de estresores presentes, por ejemplo, Bedoya (2006), reporta que en relación de los estresores en estudiantes de tercer año se obtuvieron mayores puntajes para varones en todos los estresores, sin embargo, en estudiantes de cuarto año las mujeres obtuvieron mayores puntajes que los varones para todos los estresores a excepción de sobrecargas de tareas y trabajos de cursos. Sin embargo, para Gaviria (2000), en su estudio sobre estudiantes de medicina afirma que, está demostrado que la mujer es más vulnerable debido a aspectos inherentes al género (hormonales y psicosociales) y podrían algunos estresores académicos, tener un mayor impacto en ella. Para Oros (2005), sus resultados indican que no existe una asociación significativa entre el género y la percepción de estresores.

Los resultados coinciden con Gaviria pues en el género femenino existe un 55.6% con presencia de 3 a 5 estresores, en contraste con el género masculino donde solo hubo 27.3%, aunque cabe mencionar también, que en el caso de la presencia de uno a dos estresores, el género masculino presentó un 72.8% y el femenino 44.4%.

En el estudio de Celis (1986), el estresor realización de exámenes es el principal en su población de estudio, pero también la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. Para Barraza (2004) las evaluaciones fueron también el estresor con mayor presencia en su población de estudio y la más baja es la competitividad dentro del grupo, y coincide con Polo, (1996) que reportan la competencia entre compañeros como un estresor ubicado debajo de la media teórica. De igual manera, colocan a la falta de tiempo para cumplir con las obligaciones académicas como uno de los principales estresores, mostrando que la relación cantidad de trabajo/tiempo se percibe como un estresor importante. Nosotros encontramos al estresor tareas con mayor presencia en la población con un 82.2% y coincidimos con Celis, Barraza, Polo, Hernández y Poza al

considerar la realización de examen como uno de los estresores con mayor presencia con un 69.0%.

Los estresores con menor presencia en la población estudiada fueron trabajo grupal con un 17.2% y conflictos con tus compañeros con 20.7% coincidiendo con Barraza (2004), pues en su estudio en alumnos de posgrado reporta solo el 1% de presencia de conflicto con tus compañeros.

En cuanto al autoconcepto académico, Martín (2007), realizó un estudio en donde los estudiantes de todas las carreras muestran un descenso en el autoconcepto académico en el periodo cercano a los exámenes. Dicho autoconcepto puede llegar a ser un importante predictor no sólo del rendimiento de los estudiantes, sino también de la vulnerabilidad física y psicológica a los estresores académicos.

Para Vélez (2008), el porcentaje de estudiantes que trabaja en su tiempo libre no es importante, pero vale la pena resaltar que es una actividad que requiere de una gran carga horaria, lo que influye de forma significativa con muy bajo rendimiento académico, posiblemente por incumplimiento en las tareas, asistencia irregular, desconcentración de clases y apatía a las actividades del aula por cansancio. Nosotros encontramos al 58.6% de la población que trabaja, y consideramos que esto conlleva a utilizar gran parte del tiempo extra clase trabajando y afectando directamente el desempeño académico de manera negativa.

Finalmente al realizar la correlación entre los estresores y el rendimiento académico encontramos que existe una correlación de  $-0.743$  lo que significa que es una buena correlación, ya que a mayor número de estresores, menor rendimiento académico

## VI CONCLUSIÓN

Los estresores académicos son un fenómeno de elevada frecuencia en nuestra población estudiada, con un predominio en el género femenino al tener presente más de tres estresores. Su carácter de proceso multifactorial, multidimensional, abarca manifestaciones que influyen de manera directa el desarrollo social, conductista y cognitivo-afectivo, los cuales se asocian, a los resultados del rendimiento académico.

Los principales estresores detectados corresponden a tareas en casa y exámenes, esto nos sugiere que estamos en presencia de un evento importante de la vida estudiantil y quizás el determinante se encuentre asociado al estatus de permanencia o calidad del desempeño del estudiante del Posgrado de Odontología.

La sobrecarga académica nos sugiere el alumno, está en un medio que no le permite el disfrute en la realización de su tarea. Recibir calificaciones deficientes podría estar asociado al sentimiento de fracaso, olvidando el aspecto social del alumno. Definitivamente el acumulo de estresores afectan directamente al rendimiento académico.

## VII LITERATURA CITADA

- Aitken, N. 1982. College Student Performance, Satisfaction and Retention. *Journal of Higher Education* 53 (1): 32-50.
- Álvarez R. 2000. Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Edt. ICE, Sevilla. 87-88.
- Baker, S. 2004. A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and individual differences*. 35(3).569-591.
- Barraza M. 2004. El estrés académico en los alumnos de posgrado. En: Revista electrónica: [Psicologiacientifica.com](http://Psicologiacientifica.com)
- Bempechat, J. 1990. The role of parental involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *Trends and issues* n° 14 New York; Columbia University.
- Bermudez, S.B. Durán, O.M. Escobar, A.C. Morales, A.A. 2006. Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de medicina. *Med-UNAB*. 9(3).198-204.
- Betts, J. Y Morrell, D. 1999. The Determinants of Undergraduate Grade Point Average. *The Journal of Human Resources* 34 (2):268-2
- Blanco, R. 1930. Teoría de la educación, Ed. Hernando, Madrid, Vol. I, págs. 93-124; 124-148.
- Bossard, J.H. Stoker, E. 1969. Sociología del desarrollo infantil. Madrid: Aguilar. pag. 514.

- Camilloni, A. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina 1998.
- Cascón I. 2000. Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo grado de BUP. IN: disponible en URL: <http://www3.usal.es/-inicio/investigación/jornadas/jornada2/comun/C19.htm/>.2000.
- Celis, G.A. 1986. Los subtest de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T., como elementos predictivos del rendimiento académico en la U.I.A., México. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Iberoamericana. College. Education Economics. 8 (1):5-15.
- Corral de Zurita., Nilda, E. Analia, E. 2002. Metas académicas y rasgos cognitivos-emocionales de estudiantes universitarios. Chaco Argentina: Facultad de Humanidades UNNE.
- Cunningham, w. F. 1955. Filosofía de la educación, El Ateneo, Buenos Aires, páginas 28-32.
- Díaz Fabelo, T. 1958. Estudio crítico de la educación a través de la Historia, Publicaciones del Colegio Nacional de Maestros Normales y Equiparados, La Habana. Pág. 114
- Díaz, R.J. Glass, C.R. Arnkoff, D.B. Tanofsky-Kraff, M. 2001. Condition, anxiety, and prediction of performance in 1 st-year law students. Journal of educational Psychology. 93(2):420-429.
- Fernández, B.P. 2004. Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-modd scale. Psychological Reports. 94:751-755.

- Fernández, I. 1998. Prevención de la violencia y la resolución de conflictos: el clima
- Flitner, W. 1972. Manual de Pedagogía general, Herder, Barcelona, pág. 77.
- García Yagüe, J. 1965. ¿Qué es educar?, en Bordón, 17, págs. 323-348.
- García, L. Fumero, A. 1998. Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. Análisis y modificación de conducta; 24,3:65-67.
- García, M. 2000. La Enseñanza de la Economía: una Aplicación de las Funciones de Producción Educativas”. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo. Pág. 56
- Gaviria, S., Rodríguez, A., Álvarez, T. 2000 Calidad de la relación familiar y depresión en estudiantes de medicina de Medellín, Colombia. Rev. Chil. Neuro-psiquiatr. 40(1): 41-46.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J:C., González-Pumariiega, S., García, M. 1997. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Psicothema. 9(2): 271-289.
- Gutiérrez, M. 1996. Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. Ansiedad y Estrés. 2:2-3:173-194.
- Herrera, A. Maldonado, A. 2002. Depresión, cognición y fracaso académico. Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud. 2(1):25-50.
- Humberto de Spinola, B.R. 1990. Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de Medicina-UNNE. Revista paraguaya de sociología. 78:143-167.

- Jacobs G. 2002. Non academic factors affecting the academic success of Grenadian students at St. Georges University. *SGV*. 120-133.
- Jiménez, M. 2000. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*- 24:21-48.
- Lazarus R.S., Folkman S. 1986. Estrés y procesos cognitivos. *Revista Latinoamericana de Psicología* 31(2): 43.
- Lujuriaba, L. 1953. *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, pág. 48.
- Marín, M. Infante, E. Troyano, Y. 2000. El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 32(3).505-517.
- Martín Monzón I.M. 2007. Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología* 25(1): 87-99.
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A. 1993. Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology* 18, 2-14.
- Morales, A. L. 1999. El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Andalucía: Consejería de educación y ciencia*. pag. 213.
- Mosley T et al. 1994. Stress, coping and well-being among third-year medical students. *Academic Medicine*. 69 (9):765-7.
- Nuñez J.C., González-Pumariega S. 1996. Editorial, Procesos motivacionales y aprendizaje. *Psicología de la instrucción*. Barcelona, Vol. 2 418-420.

- Nuñez, J.C., González-Pineda, J.A., García, M.S., González, S., García, S.I. 1995. Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Rev. Galega de Psicopedagogía*. 10(11) 219-242.
- Omar, A. Uribe, H. Ferreira, M.C. Leal, E.M. Terrones, A.J.M. 2002. Atribución transcultural del rendimiento académico: un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la sociedad Mexicana de Psicología*. 17(2).
- Oros B. Laura, Vogel K.G. 2005. Eventos que generan estrés en la infancia: diferencia por sexo y edad. *Enfoques*, Otoño vol. XVII (001): 85-101.
- Pancer S.M., Pratt M.W., Hunsberger B.E. 2000. Great expectations: the relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*. 30(10): 2100-2111.
- Pérez, M.A. Borda, M. 2000. Estrategias de intervención para potenciar el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de enseñanza universitaria*. No. Extraordinario. 273-280.
- Pérez, S.G. Rodríguez, M. Borda, R. 2003. Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*. 67(68).26-33.
- Polo, A., Hernández, J.M. y Pozo, C. 1996. Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev. Ansiedad y estrés*. 2 159-172.
- Restrepo, A. Jaramillo, F. Marín, J.C. 1998. Estrés en estudiantes de medicina del instituto de ciencias de la salud. *CES medicina*. 2(1):38-42.

- Rivera J.J. 2000. Las emociones y el bajo rendimiento académico (ensayo). Ex aula. 1(6): 25-26.
- Rodríguez, R. Viegas, C. Abreu, S. 2002. Daytime sleepiness and academic performance in medical students. Arq. Neuro-Psiquiatric. 60(1):12-23.
- Scheffler, I. 1969. The Language of Education, Thomas and Co., Traducción castellana: «El lenguaje de la educación», El Ateneo, Buenos Aires. Pag. 316.
- Shapiro S, Shapiro D, Schwartz G. 2000. Stress management in medical education. Academic Medicine. 75 (7):748-59.
- Shapiro, L. E.1998. La inteligencia emocional de los niños. Barcelona: Ediciones B. pag 223
- Trianes, M.V. Muñoz, A.M. Jiménez, M. 1997. Competencia social: su educación y tratamiento. Madrid: Pirámide. pag 163
- Valero, L. 1999. Evaluación de ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. Anales de Psicología. 15(2):223-231.
- Vallés, A. Vallés, C.2000. Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas. Madrid, pag 185.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martínez-Pons, M. 1992. Self-motivation for academic attainment: the role of Self-efficacy beliefs and personal goal setting. American educational research journal. 29,(1): 663-676.

## VIII ANEXOS

### “CUESTIONARIO ESTRESORES ACADÉMICOS”

#### INSTRUCCIONES

El presente cuestionario tiene como fin identificar los estresores académicos en los alumnos, la espontaneidad y sinceridad con que respondas será manejada con anonimato y confidencialidad ya que solo busca obtener resultados globales. Llena de manera clara y precisa lo siguiente:

**Género:** Hombre ( ) Mujer ( ) **Edad:** \_\_\_\_\_ **Trabajas:** Si ( ) No ( )

**Estado civil:** Casado ( ) Soltero ( ) Divorciado ( ) Viudo ( ) Unión Libre ( )

**Número de hijos:** \_\_\_\_\_

Ítem		SI	NO
1	He tenido problemas con uno o varios compañeros de la clase.		
2	Antes me sentía con tiempo para convivir con mis amigos.		
3	Tiemblo de manera incontrolable cuando tengo que exponer en clase.		
4	En este semestre quiero demostrar un mejor desempeño.		
5	Algunas veces me agota el exceso de trabajo escolar en casa.		
6	El conocer el resultado de algún examen siempre me tiene inquieto.		
7	Me incomoda ser interrumpido durante mi exposición.		
8	Me siento actualmente obligado a competir con el grupo.		
9	No me gusta el trabajo en grupo, porque termino haciéndolo solo.		
10	Los profesores exageran con el trabajo para la casa.		
11	No me angustia el que alguien más pueda sobresalir académicamente.		
12	Saber que el examen que realizaré es con preguntas abiertas no me preocupa.		
13	Me molesta el poco tiempo que tengo para realizar mi tarea.		
14	Me enoja saber que no todos los de mi equipo realizan su máximo esfuerzo en el trabajo que nos designaron.		
15	Pienso que hay quienes se esfuerzan menos y obtienen mejor calificación que yo.		
16	No me gusta sentirme observado cuando estoy frente al grupo.		
17	Es muy importante para mí obtener el mejor promedio de mi grupo.		
18	No me gustan los exámenes demasiado largos.		
19	Este semestre me incomoda la presencia de algunos compañeros.		
20	Me molesta que en este semestre no tenga suficiente tiempo para convivir con mi familia.		
21	Me incomoda que solo a mí me preocupa el trabajo del grupo.		
22	Saber que no estudie bien para el examen, me frustra.		
23	Siempre me siento molesto si otro compañero sobresale demasiado.		
24	No me molesta si no soy aceptado por mis compañeros.		
25	Me enoja que no me pongan atención al tema que estoy explicando.		
26	Cuándo sé que voy a tener exámenes no puedo ni dormir.		
27	No me gusta el trabajo grupal porque prefiero hacerlo solo.		
28	Siento que me ignoran en el salón de clases.		
29	Me cuesta trabajo ponerme de acuerdo con los demás.		
30	Algunas veces pienso que mis compañeros hablan mal de mí.		
31	Me preocupa no poder explicar bien un tema.		
32	No me preocupo mucho por los exámenes.		
33	Estoy agotado por no poder dormir bien, porque es mucha la tarea.		
34	Me considero capaz de realizar el trabajo solo y sin ayuda de nadie.		
35	Me siento incómodo hablando frente al grupo.		
36	Siento el ambiente tenso cuando estoy con algunos compañeros.		