

ESTRESORES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EDUCANDOS MEXICANOS Y COSTARRICENSES

ESTRESORES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEXICANOS Y COSTARRICENSES

AUTORES: Arturo Barraza Macías¹
Giselle León León²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: leongiselle@hotmail.com

Fecha de recepción: 2015-01-25

Fecha de aceptación: 2015-03-05

RESUMEN

Los objetivos de este estudio fueron determinar los estresores que se presentan con mayor y menor frecuencia entre los educandos de las carreras de educación de una universidad mexicana y una costarricense, y relacionarlo con factores sociodemográficos como género y edad. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio de tipo transeccional y no experimental que se concretó en un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal a través de la aplicación del Inventario de Estresores Académicos a 73 educandos de la Universidad Pedagógica de Durango, México, y 80 educandos de la Universidad Nacional, Heredia, de Costa Rica. Entre sus principales resultados destacan que, existe correspondencia por parte de las dos universidades en estresores académicos, por cuanto solamente difieren en una de los que presentan mayor frecuencia, para el caso de los de menor frecuencia difieren en tres; en relación con la variable género y edad los educandos costarricenses, presentaron mayor número de estresores en relación con los mexicanos.

PALABRAS CLAVE: estrés; estresores; estudiantes; educación; cultura.

ACADEMIC STRESSORS IN EDUCATION STUDENTS. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN MEXICAN AND COSTA RICAN LEARNERS

ABSTRACT

The objectives of this study were to determine the stressors that occur more and less frequently among students of careers education at a Mexican university and a Costa Rican, and relate sociodemographic factors such as

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. SNI 1. Durango, México. E-mail: tbarraza@terra.com.mx

² Doctorado en educación, Docente e investigadora de la Universidad Nacional, División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación .Profesor 2. San José. Costa Rica.

gender and age. To achieve these objectives a study of transactional and non-experimental type that culminated in a design unlike no causal attribution groups through the application of Academic Stressors Inventory of 73 students of the Pedagogical University of Durango, Mexico was conducted and 80 students of the Heredia National Costa Rica University. Among its key findings highlight that there is correspondence from the two universities in academic stressors, because only differ in one of those with greater frequency, in the case of lower frequency differ in three; in relation to the variable gender and age Costa Rican students, presented greater number of stressors in relation to Mexicans.

KEYWORDS: stress; stressors; students; education; culture.

INTRODUCCIÓN

El estudio del estrés ha estado dominado tradicionalmente por tres vertientes conceptuales: a) la que lo define como estímulo, b) la que lo define como respuesta, y c) la que lo define a partir de la interacción persona-entorno (Cox, Griffiths y Rial-González, 2005); sobra decir que en las últimas décadas la conceptualización del estrés, desde la vertiente a la que remite la interacción persona-entorno, es la que se ha ido consolidando, privilegiando la idea del estrés como un fenómeno psicológico.

Uno de los autores clásicos, en esta vertiente conceptual, es Lazarus (2000); para este autor, el estrés psicológico se debe entender como un particular tipo de relación entre la persona y el ambiente. Bajo este supuesto, el estrés se produce cuando la persona valora las demandas o exigencias del entorno como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal.

En esta conceptualización, el principal elemento operativo de este proceso es la evaluación cognitiva que realiza el sujeto. Esta evaluación es importante, porque de ella va a depender la percepción, es decir, el significado que el sujeto le dé a una situación como estresante. En la evaluación primaria, que es la de interés en este trabajo, el sujeto valora una situación como positiva, negativa o irrelevante. Para realizar esta apreciación se tienen en cuenta tanto variables internas o individuales -creencias y valores que el individuo asigna a una situación-, como las variables externas -ambientales, probabilidad de ocurrencia y grado de importancia de sus posibles repercusiones-.

La mayoría de los estudios realizados bajo esta perspectiva teórica (Cárdenas, Méndez y González, 2014; García, De la Torre, De la Villa, Cerezoy Félix, 2014; Linares, Robles y Peralta, 2014; Ortiz, Willey y Chiang, 2014; Otero, 2014; Pérez, Menéndez y Hidalgo, 2014; Ramos y Jordão, 2014, entre otros) han seguido una tendencia empírico acumulativa donde el modelo sirve solamente de fundamento, no se contrasta o se amplía su línea

explicativa. Con la idea de trascender esta perspectiva empírico acumulativa se plantea el presente estudio que busca mediante un estudio comparativo explorar variables culturales que podrían estar impactando la valoración que el sujeto realiza.

La revisión de la literatura permitió identificar seis estudios comparativos que tienen por objeto de estudio al estrés. A continuación se reseña cada uno de estos de manera sucinta.

Oliva (2010) desarrolló su investigación con Fisioterapeutas de la provincia de Cádiz, que desarrollan su labor profesional en la sanidad pública y Educandos de la Diplomatura de Fisioterapia de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Cádiz. Entre los resultados, de interés para el presente trabajo, la autora reporta que el estrés laboral está presente entre los Profesionales de la Fisioterapia, con un 39%, aunque los resultados indican que la mayoría no lo padece. Dentro de este 39%, la autora reporta que son las mujeres, las más numerosas y principales proveedoras de atención sanitaria, las que sufren más estrés.

González (2008) describió la experiencia de estrés académico en estudiantes peruanos y suecos que cursaban el segundo año de la carrera de Educación. La investigación que realizó fue de tipo comparativo y analizó cualitativamente la información recolectada mediante un cuestionario de preguntas abiertas, creado ex profeso, además de entrevistas realizadas al personal administrativo de las universidades de la muestra. Los resultados obtenidos le permitieron a esta autora afirmar que los estudiantes peruanos y suecos coinciden en las situaciones académicas que consideran estresantes, en su percepción negativa de los efectos del estrés en su desempeño, salud y estado de ánimo, y en su interés en un curso sobre afrontamiento. En cambio, los estudiantes difieren considerablemente en su forma de definir el estrés, en algunos efectos negativos específicos y en sus estilos de afrontamiento.

Shashank, Richa y Prakash (2011) realizaron un estudio comparativo sobre el estrés en estudiantes de medicina, ingeniería y enfermería. Los resultados obtenidos por estos autores indican que 17 estudiantes de medicina, 11 de estudiantes de ingeniería y 35 estudiantes de enfermería negaron la presencia del estrés. 26 estudiantes de medicina, 32 estudiantes de ingeniería, y 13 estudiantes de enfermería manifestaron estar experimentando un nivel normal de estrés. Cinco estudiantes de cada una de las facultades de medicina e ingeniería manifestaron tener estrés a tal grado que requerirían atención clínica.

Por su parte Harajyoti, Dipankar, Lipika y Nabanita (2012) realizaron un estudio comparativo sobre el estrés, y los factores que contribuyen a su aparición, entre estudiantes de licenciatura y de postgrado. Para esto aplicaron un cuestionario a 250 estudiantes universitarios de licenciatura y

de posgrado. Entre sus principales resultados reportan que los estudiantes de postgrado fueron más susceptibles al estrés, debido al aumento en la responsabilidad, que los estudiantes de licenciatura. El análisis de género mostró que la experiencia del estrés es más fuerte en las mujeres que en los hombres.

Hernández y Romero (2010) estudiaron la correlación ente los niveles de estrés de estudiantes universitarios y personas adultas mayores, con el objetivo de determinar cuáles son las principales variables que pueden influir en tales niveles. Los autores encontraron que, de manera estadísticamente significativa, los estudiantes presentan mayor estrés que las personas mayores. Los síntomas que más se presentaron en ellos fueron: cansancio, falta de energía, falta de satisfacción con lo que se hace, intranquilidad, problemas para la toma de decisiones, vida apresurada, falta de seguridad y protección, miedo al futuro y a las responsabilidades, falta de tiempo para sí mismo y plazos de tiempo.

Arce, Fariña, Novo y Seijo (2012) realizaron un estudio de campo con 200 estudiantes de Fisioterapia, 110 de ellos estudiaban en el sistema de créditos tradicional, y los otros 100, en el Sistema de Créditos Europeos; entre sus principales resultados destaca, en relación al estrés académico, que los estudiantes del sistema de créditos europeos manifestaron mayores niveles de ira y pensamientos negativos.

Como se puede observar en estas investigaciones, solamente una de ellas realiza un estudio comparativo entre estudiantes de diferentes países (González, 2008) por lo que la comparación sobre el estrés en diferentes culturas nacionales se presenta como un campo fértil para el desarrollo de más estudios.

DESARROLLO

De acuerdo con Lazarus (2000), el contexto no es determinante en la generación del estrés, él centra su atención en la evaluación cognitiva del sujeto.

Haciendo un rastreo de otros modelos para el estudio del estrés se pudo localizar algunos que sí incorporan en sus planteamientos variables contextuales. Un modelo pionero, en este sentido, es el denominado Modelo Socioambiental de French y Kahn (1962); en este modelo sus autores incluyen seis conjuntos de variables, entre ellas, las que denominan "medio ambiente objetivo", entendido éste como las características concretas y objetivas que definen el entorno laboral de una persona. Más recientemente Nelson y Simmons (2003), en su Modelo Holístico del estrés laboral, reconocen cinco fuentes de estrés: exigencias de la función, exigencias interpersonales, exigencias físicas, políticas de trabajo y condiciones de trabajo.

Estos modelos, mencionados anteriormente, se elaboraron para el estudio del estrés laboral y es en ese campo donde han tenido su máximo desarrollo y aplicación. En el caso del estrés académico solamente un modelo, y no en su formulación original sino en una ampliación posterior, incorporó al contexto para su análisis. Barraza, en el año 2010a, realiza una ampliación de su Modelo Sistémico Cognoscitivista incorporando al estudio del estrés académico seis características que definen los tipos de entornos por el tipo y/o la cantidad de las demandas que presentan; estos entornos pueden ser:

- Exageradamente demandantes
- Con demandas novedosas
- Altamente impredecibles en las demandas
- Escasamente controlables en sus demandas
- Con demandas de alta duración
- Con demandas de elevada intensidad

Los modelos hasta aquí mencionados tienen como rasgo común que abordan el contexto en su ámbito institucional u organizacional pero no rastrean características contextuales a nivel macro (regional o nacional). En ese sentido es que para realizar un estudio comparativo entre dos culturas, se optó por explorar estos contextos mediante el modelo de Hofstede (1991). Este modelo parte del supuesto de que la cultura: a) es un fenómeno colectivo, b) es aprendida y, c) se deriva de un ambiente social. Bajo este modelo se entiende la cultura como la programación mental colectiva que distingue a miembros de un grupo de otro.

Por su parte Hofstede (2001) distingue tres niveles de programación mental: individual (personalidad), colectiva (cultura) y universal (naturaleza humana). El interés por el momento está centrado en el segundo que conduce a la cultura nacional. Este autor identificó y cuantificó cuatro dimensiones de la cultura nacional: distancia de poder, aversión a la incertidumbre, individualismo y masculinidad (Hofstede, 1980).

La distancia de poder se define como el grado en el cual una sociedad acepta la distribución desigual de poder en instituciones y organizaciones. (...) La aversión a la incertidumbre es el grado en el cual los miembros de la sociedad se sienten incómodos en situaciones no estructuradas (...) El individualismo se refiere al grado en el cual los individuos prefieren actuar como individuos en lugar de actuar como miembros de un grupo. (...) La masculinidad se refiere al grado en el cual valores como asertividad, desempeño, éxito, y competición, los que son asociados con el rol masculino, prevalecen sobre valores como la calidad de vida, relaciones personales, servicio,

solidaridad, los que son asociados con el rol femenino, (Farias, 2007, p.90-92)

Objetivos del estudio

1. Determinar los estresores que se presentan con mayor y menor frecuencia entre los educandos de educación de una universidad mexicana y una costarricense.
2. Establecer si existe una diferencia significativa en el nivel de frecuencia con que se presentan los diferentes estresores en función de las variables género y edad entre los educandos de licenciatura de una universidad mexicana y una costarricense.

Método

La presente investigación es un estudio de tipo transeccional y no experimental que se concreta en un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal que permite la comparación entre las dos poblaciones estudiantiles universitarias.

La selección de los dos países obedeció a las diferencias que marcaban en las cuatro dimensiones de la cultura nacional propuestas por Hofstede (1980). La información que se brinda a continuación, sobre cada uno de los países, se obtuvo el mes de diciembre del año 2014 del TheHofstede Centre.

En la primera dimensión denominada "la distancia de poder" México, con una puntuación de 81, se muestra como una sociedad jerárquica; esto significa que la gente acepta un orden jerárquico en el que todo el mundo tiene un lugar y que no necesita más justificación. Por su parte Costa Rica, con una puntuación de 35, es uno de los países más bajos, en esta dimensión, en la región; los costarricenses están muy centrados en la igualdad y el consenso, existiendo una menor distancia entre obreros y trabajadores de cuello blanco.

En la segunda dimensión denominada "individualismo" México, con una puntuación de 30, se considera una sociedad colectivista. Por su parte Costa Rica, con una puntuación de 15, es igual que todos los demás países de América Latina, una sociedad colectivista.

En la tercera dimensión denominada "masculinidad" México, con un puntaje de 69, se presenta como una sociedad masculina. Por su parte Costa Rica, con una puntuación de 21, se considera la sociedad más femenina en América Latina.

En la cuarta dimensión denominada "control de la incertidumbre" México, con un puntaje de 82, tiene una muy alta preferencia por evitar la incertidumbre. Por su parte Costa Rica, con un puntaje de 86, es una de las sociedades con más alta puntuación en la evitación de la incertidumbre.

La universidad seleccionada en México fue la Universidad Pedagógica de Durango, en el estado de Durango, mientras que en Costa Rica fue la Universidad Nacional, Heredia.

La Universidad Pedagógica de Durango es una universidad descentralizada del gobierno del estado de Durango, México, y fue la primera unidad de la Universidad Pedagógica Nacional que se convirtió en universidad estatal. Actualmente cuenta con instalaciones centrales en la ciudad de Durango y con una sede foránea en el municipio de Gómez Palacio en el mismo estado.

Su oferta académica comprende cuatro licenciaturas, dos maestrías y un doctorado. Todas estas carreras en el campo educativo.

En total se aplicaron en esta universidad 73 cuestionarios. La distribución de los educandos encuestados, según las variables sociodemográficas de interés para este estudio, fue: el 26% corresponden al género masculino y el 74% al género femenino; el 37% presentaba, al momento de la aplicación del cuestionario, una edad de 18 a 20 años, el 41.1% una edad de 21 a 23 años, el 5.5% una edad de 24 a 26 años, y el 16.4% una edad de 27 años o más.

La Universidad Nacional es una de las cuatro universidades públicas de Costa Rica, a nivel histórico es la segunda casa de estudios universitarios creada en el país, tiene sus orígenes en la Escuela Normal de principios del siglo veinte y en la Normal Superior de los años sesenta.

Está constituida por 6 campus, un recinto y una sede interuniversitaria. La División de Educología forma parte del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) el cual está integrado por 4 unidades académicas: Educación Básica, Educación Rural, Educación para el Trabajo, el Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia y Educología.

Educología ha sido la unidad que históricamente se ha ocupado de atender la formación de profesionales a nivel de secundaria, es decir, forma en el componente pedagógico a los futuros docentes que se desempeñarán como profesionales de III ciclo comprendido entre el primer y tercer año del colegio y IV ciclo que abarca los 2 o 3 últimos años de secundaria de acuerdo a la modalidad que seleccione el estudiante, académica o técnica.

En total se aplicaron en esta universidad 80 cuestionarios a estudiantes de diferentes carreras de enseñanza de la División de Educología. La distribución de los educandos encuestados, según las variables sociodemográficas de interés para este estudio, fue: el 45% corresponden al género masculino y el 55% al género femenino; el 8.8% presentaba, al momento de la aplicación del cuestionario, una edad de 18 a 20 años, el 50% una edad de 21 a 23 años, el 27.5% una edad de 24 a 26 años, y el 13.8% una edad de 27 años o más.

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la encuesta y el instrumento fue el Inventario de Estresores Académicos (Barraza, 2010b); este inventario consta de 27 ítems donde cada uno refiere un estresor académico en lo particular. Para responder a este cuestionario los encuestados seleccionaron entre seis opciones referidas a la frecuencia con la que perciben ese estresor: nunca (0), casi nunca (1), rara vez (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Originalmente el Inventario de Estresores Académicos (IESA) presentó las siguientes propiedades psicométricas:

- Una confiabilidad de .92 en alfa de cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitudes desiguales.
- Evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados; los resultados permitieron reconocer que: a) todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de presencia de los diferentes estresores académicos.

En la presente aplicación el IESA obtuvieron los siguientes resultados en el análisis de sus propiedades psicométricas:

α) Educandos mexicanos:

- Una confiabilidad de .90 en alfa de cronbach y de .85 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitudes desiguales.
- Evidencia de validez basada en la estructura interna a partir del procedimiento identificado como validez de consistencia interna; los resultados permitieron reconocer que: a) todos los ítems, a excepción del número uno, correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado,

β) Educandos costarricenses:

- Una confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .93 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitudes desiguales.
- Evidencia de validez basada en la estructura interna a partir del procedimiento identificado como validez de consistencia interna; los resultados permitieron reconocer que: a) todos los ítems

correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.

El instrumento se aplicó en el mes de noviembre del año 2014 y para la protección de los participantes se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar no se solicitó el nombre y, en la presentación del mismo, se les aseguró la confidencialidad de los resultados, b) en el background solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas que eran de interés para el estudio y en ningún momento se les solicitó algún otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato, y c) en la presentación del cuestionario se les hacía saber a los participantes que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo, o de no hacerlo. Con estas medidas se aseguró la confidencialidad de los participantes y, además, se obtuvo, de manera indirecta, su consentimiento informado. Así mismo, el proyecto que dio origen a la presente investigación fue aprobado por el Comité de Investigación Educativa, dependiente del Programa de Investigación de la Institución a la que se encuentra adscrito el primer autor, por lo que se obtuvo una supervisión institucional de las implicaciones éticas del trabajo elaborado.

El análisis de resultados se realizó con el programa PASW. Los análisis realizados fueron: a) estadística descriptiva, b) prueba t para muestras independientes, y c) ANOVA de un solo factor. En los dos últimos casos la regla de decisión fue $p < .05$.

Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados: a) caso: universidad mexicana, b) caso: universidad costarricense, y c) análisis comparativo entre los educandos de las dos instituciones.

Caso: universidad mexicana

Los resultados descriptivos, obtenidos mediante la aplicación del inventario utilizado, se presentan en la tabla 1. Como se puede observar las demandas del entorno escolar que son valoradas con mayor frecuencia como estresores son: "La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días", "Realización de un examen", "Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo", "La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, entre otros)" y "Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo". Mientras que las demandas del entorno escolar que son valoradas con menor frecuencia como estresores son: "El inicio de las clases", "Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as", "La apariencia física de mis profesores/as", "Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer

comentarios, entre otros)” y “Tener problemas personales con mis profesores/as”.

Tabla 1

Datos descriptivos de la universidad mexicana

Ítems	Media	Desv. típ.
La competencia con los compañeros de mi grupo	1.99	1.328
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	2.97	1.312
Realización de un examen	3.04	1.398
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clase	2.53	1.300
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	2.61	1.379
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	2.46	1.352
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2.36	1.466
<i>El inicio de las clases</i>	<i>1.83</i>	<i>1.332</i>
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	2.58	1.178
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	2.57	1.398
La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	2.60	1.381
<i>Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as</i>	<i>1.88</i>	<i>1.301</i>
La forma en que enseñan mis profesores/as	2.10	1.300
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	2.36	1.348

Ítems	Media	Desv. típ.
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	2.23	1.448
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	2.07	1.466
<i>La apariencia física de mis profesores/as</i>	<i>1.55</i>	<i>1.481</i>
<i>Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)</i>	<i>1.82</i>	<i>1.532</i>
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	2.00	1.546
Tomar clases en grupo nuevo	2.38	1.524
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	2.66	1.434
Participar en equipos donde no están mis amigos	2.13	1.361
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	2.17	1.454
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	2.10	1.484
Asistir a clases aburridas o monótonas	2.32	1.608
<i>Tener problemas personales con mis profesores/as</i>	<i>1.92</i>	<i>1.651</i>
El nivel de exigencia de mis profesores/as	2.12	1.471

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas y las más bajas con cursivas

El análisis de la relación entre la variable género y cada uno de los estresores académicos indagados por el inventario aplicado se muestra en la tabla 2. Como se puede observar, solamente en el caso del estresor académico "La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as", marcó una diferencia significativa para la variable género.

Tabla 2.

Relación entre la variable género y cada uno de los estresores académicos en la universidad mexicana

Ítems	t	gl	Sig. (bilateral)
La competencia con los compañeros de mi grupo	-.749	71	.456
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	-.097	71	.923
Realización de un examen	-.535	69	.595
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clase	-1.891	70	.063
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	-.503	70	.616
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	-.731	70	.467
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.025	70	.980
El inicio de las clases	-.970	70	.336
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	- 2.317	71	.023
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	.241	67	.810
La forma de evaluación en mis profesores/as (através de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	-1.036	70	.304
Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	-1.373	71	.174
La forma en que enseñan mis profesores/as	-1.428	69	.158
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	-1.761	71	.083
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	-.444	71	.658
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	-.598	71	.552

Ítems	t	gl	Sig. (bilateral)
La apariencia física de mis profesores/as	-.078	69	.938
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	-.272	70	.786
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	1.212	71	.230
Tomar clases en grupo nuevo	-.371	70	.712
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	-.107	69	.915
Participar en equipos donde no están mis amigos	.109	68	.913
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	-1.516	70	.134
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	.565	70	.574
Asistir a clases aburridas o monótonas	-.342	70	.733
Tener problemas personales con mis profesores/as	-1.710	70	.092
El nivel de exigencia de mis profesores/as	-.968	71	.336

Nota: $p < .05$. Señalada con negritas

El análisis de la relación entre la variable edad y cada uno de los estresores académicos indagados por el inventario aplicado se muestra en la tabla 3. Como se puede observar en ninguno de los estresores académicos indagados, la variable edad marcó una diferencia significativa.

Tabla 3.

Relación entre la variable edad y cada uno de los estresores académicos en la universidad mexicana

Ítems	F	Sig.
La competencia con los compañeros de mi grupo	1.356	.264
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	.130	.942
Realización de un examen	2.404	.075
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clase	1.414	.246
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	.401	.752

Ítems	F	Sig.
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	.291	.832
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.172	.915
El inicio de las clases	.055	.983
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	.346	.792
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	1.928	.134
La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	1.374	.258
Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	1.629	.191
La forma en que enseñan mis profesores/as	1.070	.368
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	1.682	.179
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	.290	.833
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	.131	.941
La apariencia física de mis profesores/as	1.356	.264
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	.783	.507
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	.557	.645
Tomar clases en grupo nuevo	.828	.483
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	.080	.971
Participar en equipos donde no están mis amigos	.759	.521
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	1.011	.393
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	2.640	.056
Asistir a clases aburridas o monótonas	1.543	.211
Tener problemas personales con mis profesores/as	.541	.656
El nivel de exigencia de mis profesores/as	.255	.857

Nota: $p < .05$. Señalada con negritas

Caso: universidad costarricense

Los resultados descriptivos, obtenido mediante la aplicación del inventario utilizado, se presentan en la tabla 4. Como se puede observar las demandas del entorno escolar que son valoradas con mayor frecuencia como estresores son: "La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días", "Realización de un examen", "Que mis profesores/as estén mal preparados/as", "La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)" y "Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo". Mientras que las demandas del entorno escolar que son valoradas con menor frecuencia como estresores son: "La competencia con los compañeros de mi grupo", "El inicio de las clases", "La apariencia física de mis profesores/as", "Los horarios de clase en los que tengo que asistir" y "Tomar clases en grupo nuevo".

Tabla 4

Datos descriptivos de la universidad costarricense

Ítems	Media	Desv. típ.
<i>La competencia con los compañeros de mi grupo</i>	1.63	1.562
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	3.05	1.321
Realización de un examen	2.83	1.188
la personalidad y el carácter de los/as que me imparten clase	2.41	1.498
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	2.23	1.559
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	2.68	1.088
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2.01	1.555
<i>El inicio de las clases</i>	.95	1.179
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	2.28	1.475
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	2.95	1.713
La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	2.86	1.473

Ítems	Media	Desv. típ.
Mi falta de capacidad para hacer bien mis trabajos que me piden mis profesores/as	1.80	1.664
La forma en que enseñan mis profesores/as	2.32	1.403
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	2.54	1.340
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	2.35	1.450
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	1.94	1.372
<i>La apariencia física de mis profesores/as</i>	<i>.79</i>	<i>1.270</i>
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	2.01	1.471
<i>Los horarios de clase en los que tengo que asistir</i>	<i>1.66</i>	<i>1.668</i>
<i>Tomar clases en grupo nuevo</i>	<i>1.78</i>	<i>1.583</i>
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	3.21	1.565
Participar en equipos donde no están mis amigos	2.02	1.583
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	2.16	1.571
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	2.21	1.411
Asistir a clases aburridas o monótonas	2.53	1.653
Tener problemas personales con mis profesores/as	2.14	1.908
El nivel de exigencia de mis profesores/as	2.53	1.583

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas y las más bajas con cursivas

El análisis de la relación entre la variable género y cada uno de los estresores académicos indagados por el inventario aplicado se muestra en la tabla 5. Como se puede observar, en siete casos la variable género marca una diferencia significativa.

Tabla 5.

Relación entre la variable género y cada uno de los estresores académicos en la universidad costarricense

Ítems	t	gl	Sig. (bilateral)
La competencia con los compañeros de mi grupo	-.645	78	.521
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	- 1.866	78	.066
Realización de un examen	.056	78	.955
la personalidad y el carácter de los/as que me imparten clase	- 1.802	78	.075
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	-.014	78	.989
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	- 2.177	78	.033
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	- 3.643	78	.000
El inicio de las clases	.341	78	.734
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	-.744	78	.459
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	- 1.345	78	.183
La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	.448	78	.656
Mi falta de capacidad para hacer bien mis trabajos que me piden mis profesores/as	-.511	78	.611
La forma en que enseñan mis profesores/as	.847	78	.399
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	- 2.116	78	.038
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	- 1.988	78	.050
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	-.941	78	.349

Ítems	t	gl	Sig. (bilateral)
La apariencia física de mis profesores/as	- 1.860	78	.067
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	-.677	78	.500
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	- 1.612	78	.111
Tomar clases en grupo nuevo	.155	78	.877
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	- 1.997	78	.049
Participar en equipos donde no están mis amigos	1.890	78	.062
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	- 1.271	78	.207
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	- 2.943	78	.004
Asistir a clases aburridas o monótonas	- 2.514	78	.014
Tener problemas personales con mis profesores/as	.123	78	.902
El nivel de exigencia de mis profesores/as	- 1.268	78	.208

Nota: $p < .05$. Señalada con negritas

El análisis de la relación entre la variable edad y cada uno de los estresores académicos indagados por el inventario aplicado se muestra en la tabla 6. Como se puede observar en 14 ítems la variable edad marca una diferencia significativa.

Tabla 6.

Relación entre la variable edad y cada uno de los estresores académicos en la universidad costarricense

Ítems	F	Sig.
La competencia con los compañeros de mi grupo	1.942	.130
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	1.949	.129
Realización de un examen	1.305	.279
la personalidad y el carácter de los/as que me imparten clase	1.246	.299
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	4.149	.009

Ítems	F	Sig.
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	4.228	.008
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	8.693	.000
El inicio de las clases	3.179	.029
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	4.533	.006
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	1.783	.158
La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	2.614	.057
Mi falta de capacidad para hacer bien mis trabajos que me piden mis profesores/as	1.074	.365
La forma en que enseñan mis profesores/as	1.818	.151
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	3.099	.032
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	3.641	.016
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	2.329	.081
La apariencia física de mis profesores/as	.847	.473
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	2.609	.058
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	.684	.564
Tomar clases en grupo nuevo	4.974	.003
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	2.801	.046
Participar en equipos donde no están mis amigos	7.076	.000
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	3.280	.025
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	3.509	.019
Asistir a clases aburridas o monótonas	.759	.520
Tener problemas personales con mis profesores/as	3.529	.019
El nivel de exigencia de mis profesores/as	6.923	.000

Nota: $p < .05$. Señalada con negritas

Análisis comparativo

La comparación, entre la frecuencia con la que se presenta cada estresor, en las dos universidades estudiadas se presentan en la tabla 7. Como se puede observar la diferencia significativa se presenta solamente en cuatro casos: "El inicio de las clases", "La apariencia física de mis profesores/as", "Tomar clases en grupo nuevo" y "Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo". En los tres primeros estresores los educandos costarricenses tienen un mayor nivel presencia, mientras que en el cuarto son los educandos mexicanos quienes lo presentan con mayor frecuencia.

Tabla 7.

Comparación de la frecuencia con que se presenta cada uno de los estresores en las universidades mexicana y costarricense

Ítems	t	gl	Sig. (bilateral)
La competencia con los compañeros de mi grupo	- 1.534	151	.127
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	.363	151	.717
Realización de un examen	- 1.032	149	.304
la personalidad y el carácter de los/as que me imparten clase	-.504	150	.615
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	- 1.610	150	.110
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/ las profesores/as	1.093	150	.276
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	- 1.418	150	.158
El inicio de las clases	- 4.337	150	.000
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	- 1.383	151	.169
Que mis profesores/as estén mal preparados/as	1.487	147	.139

Ítems	t	gl	Sig. (bilateral)
La forma de evaluación en mis profesores/as (a través de ensayos, trabajo de investigación, búsquedas en internet, etc.)	1.142	150	.255
Mi falta de capacidad para hacer bien mis trabajos que me piden mis profesores/as	-.316	151	.753
La forma en que enseñan mis profesores/as	1.024	149	.307
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	.834	151	.406
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	.499	151	.618
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as	-.571	151	.569
La apariencia física de mis profesores/as	-	149	.001
	3.402		
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	.792	150	.430
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	-	151	.198
	1.294		
Tomar clases en grupo nuevo	-	150	.019
	2.375		
Tener tiempo limitado para hacer mi trabajo	2.244	149	.026
Participar en equipos donde no están mis amigos	-.427	148	.670
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en clase	-.017	150	.987
No poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	.491	150	.624
Asistir a clases aburridas o monótonas	.775	150	.439
Tener problemas personales con mis profesores/as	.759	150	.449
El nivel de exigencia de mis profesores/as	1.621	151	.107

Nota: $p < .05$. Señalada con negritas

CONCLUSIONES

La hipótesis subyacente al presente estudio es que las culturas nacionales, en que se desenvuelven las diferentes universidades, pueden influir en la frecuencia con que se presentan los diferentes estresores académicos. El análisis realizado permitió reconocer las siguientes diferencias:

- Entre las demandas que son valoradas con mayor frecuencia como estresores solamente difieren en una los educandos de ambas universidades; en el caso de la universidad mexicana aparece el estresor "Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo", mientras que en el caso de la universidad costarricense aparece el estresor "Que mis profesores/as estén mal preparados/as".
- Entre las demandas que son valoradas con menor frecuencia como estresores los educandos de ambas universidades difieren en tres; en el caso de la universidad mexicana aparecen como estresores con menor frecuencia: "Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as", "Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, entre otros)" y "Tener problemas personales con mis profesores/as", mientras que en el caso de la universidad costarricense aparecen como estresores con menor frecuencia "La competencia con los compañeros de mi grupo", "Los horarios de clase en los que tengo que asistir" y "Tomar clases en grupo nuevo".
- En el caso de la relación entre la variable género y los diferentes estresores académicos, la universidad mexicana solamente presenta en un caso una diferencia significativa, mientras que la universidad costarricense lo presenta en siete casos.
- En el caso de la relación entre la variable edad y los diferentes estresores académicos, la universidad mexicana no presenta casos donde se marque una diferencia significativa, mientras que la universidad costarricense lo presenta en 14 casos.
- En la comparación directa de la frecuencia con que aparece los diferentes estresores en cada una de las universidades los resultados marcan cuatro casos donde esta diferencia es significativa.

Las diferencias aquí mostradas reflejan, por una parte, como el funcionamiento psicológico es similar en todas las culturas, pero también reflejan que hay ciertas características contextuales que pueden marcar diferencias significativas en ese funcionamiento. En ese sentido se coincide con Poortinga (2013), cuando afirma que "Human beings can be said to possess a disposition, or set of dispositions, enabling the construction of an elaborate and complex niches with important local variations that we tend to call cultures" (p. 1144).

Cabe mencionar que las diferencias entre las dos culturas nacionales, sobre todo en los aspectos relacionados con las dimensiones denominadas la distancia de poder y masculinidad, no permiten explicar claramente los desacuerdos encontradas. Sin embargo se podrían esbozar dos hipótesis alternativas:

- La diferencias en las culturas nacionales, en la dimensión denominada "masculinidad", genera que en el caso de los educandos costarricenses la variable género marque una diferencia significativa en la frecuencia con que se presentan diferentes estresores.
- La diferencias en las culturas nacionales, en la dimensión denominada "la distancia del poder", genera que en el caso de los educandos costarricenses la variable edad marque una diferencia significativa en la frecuencia con que se presentan diferentes estresores.

Para contrastar estas hipótesis se tendría que hacer uso de variables intervinientes que van más allá del propio modelo teórico utilizado. Tal vez se debería de pensar en una conjunción de variables derivadas de la cultura nacional y de la cultura institucional. En este punto se coincide con Tinbergen (1963, citado por Poortinga, 2013), quien propuso que en el análisis de la conducta los investigadores deberían hacerse múltiples preguntas sobre el contexto inmediato.

Por otra parte, la no diferencia en la mayoría de los estresores pudiera ser explicado por las puntuaciones similares que presentan cada país en la dimensión denominada "control de la incertidumbre". Esta dimensión de la cultura nacional es congruente con las características institucionales: a) demandas novedosas, b) altamente impredecibles y c) escasamente controlables, que Barraza (2010a) le atribuye a las instituciones que suelen generar estrés en sus estudiantes.

A manera de cierre se puede afirmar que los resultados aquí mostrados marcan un punto de partida para iniciar los estudios transculturales en el campo de estudio del estrés.

BIBLIOGRAFÍA

- Arce, R.; Fariña, F.; Novo, M. y Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40(2), 3-10.
- Barraza, A. (2010a). La relación persona-entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Internacional de Psicología*, 11(1), 1-11.
- Barraza, A. (2010b). Inventario de estresores académicos. *Visión Educativa IUNAES*, 4(9), 68-70.
- Cárdenas, M.; Méndez, L. M. y González, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-22.
- Cox, T.; Griffiths, A. y Rial-González, E. (2005). *Investigación sobre el estrés relacionado con el trabajo*. Belgium: Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo.
- Farias, P. (2007). Cambio en las distancias culturales entre países: Un análisis a las dimensiones culturales de Hofstede. *Opción*, 23(52), 85-103.
- French, J. R. P. y Kahn, R. L. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *The Journal of Social Issues*, 18, 1-47.
- García, M. C.; De la Torre, M. J.; De la Villa, M.; Cerezo, M. T. y Félix, P. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325

- González, M. P. (2008). Percepción de estrés, experiencias académicas estresantes y afrontamiento en los estudios. Una investigación comparativa entre estudiantes de educación de Perú y Suecia. *Educación*, XVII(32), 49-66.
- Harajyoti, M.; Dipankar, G.; Lipika, B. y Nabanita, H. (2012). A Comparative study on stress and its contributing factors among the Graduate and Post-graduate students. *Advances in Applied Science Research*, 3(1), 399-406
- Hernández, Z. E. y Romero, E. (2010). Estrés en Personas Mayores y Estudiantes Universitarios: Un Estudio Comparativo. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 56-68.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in works-related values*. Beverly Hills, C. A.: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nation*. Thousand Oaks., C. A.: Sage Publications.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España, Biblioteca de Psicología - Editorial Desclée De Brouwer.
- Linares, J.; Robles, H. y Peralta, M. (2014). Modificación de la personalidad mediante una terapia cognitivo-conductual de afrontamiento al estrés. *Anales de Psicología*, 30(1), 114-122.
- Nelson, D., y Simmons, B. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. Quick y L. Tetrick (Eds.). *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 97-119). Washington, D. C.: American Psychological Association
- Oliva, P. (2010). *Las habilidades sociales como moduladoras del estrés laboral en el ejercicio profesional de la fisioterapia: Un estudio comparativo entre profesionales y educandos de la provincia de Cádiz*. Tesis Doctoral de la Universidad de Cádiz.
- Ortiz, M. S.; Willey, J. F. y Chiang, J. J. (2014). How stress gets under the skin o cómo el estrés psicológico se introduce bajo la piel. *Revista Médica de Chile*, 142, 767-774.
- Otero, H. (2014). La mujer, el estrés y el cuidado de un familiar dependiente. Estudio de casos múltiples. *Revista Sexología y Sociedad*, 10(25), 23-29.
- Pérez, J.; Menéndez, S. e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32.
- Poortinga, Y. H. (2013). Research on Culture in Psychology: Taking Stock and Looking Forward. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(2), 1136 - 1148
- Ramos, V. y Jordáo, F. (2014). Género y estrés laboral: semejanzas y diferencias de acuerdo a factores de riesgo y mecanismos de coping. *Revista Psicología*, 14(2), 218-229.
- Shashank P. B.; Richa, Y. y Prakash, B. B. (2011). A comparative study of stress among students of medicine, engineering, and nursing. *Indian Journal Psychological Medicine*, 33(2), 145-148