



**Instituto Bicentenario  
Inglés de México**

**INSTITUTO BICENTENARIO DEL ESTADO DE MÉXICO**

**“PROTOCOLO PARA UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, APLICADA EN LA  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CENTRADO EN EL TEMA  
DEL ESTRÉS ACADÉMICO”**

**ELABORA:**

**MTRA. ALMA ESMERALDA REYES ALCÁNTARA**

**DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**JULIO DE 2019**

## **Estrés académico en alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, durante sus estudios**

### **RESÚMEN**

El estrés académico es aquel que padecen los alumnos de educación media-superior y superior que tienen como fuente a estresores relacionados con las actividades que van a desarrollar en el ámbito escolar, por lo tanto el objetivo de esta investigación es identificar factores que provocan estrés académico en el Instituto Bicentenario Inglés de México . Se realizará una investigación cualitativa de diseño fenomenológico en el que participaran 6 estudiantes, 3 varones y 3 mujeres, con un rango de edad de 19 a 22 años, que estén cursando el 4<sup>o</sup> semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, pertenecientes al mismo Instituto. Para la recolección de datos se realizarán entrevistas semiestructuradas que serán aplicadas en las instalaciones del IBIM. Los resultados se presentarán en esquemas divididos en categorías y subcategorías. Se pretende que los datos obtenidos permitan identificar los factores estresores de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

**Palabras clave:** estrés, académico, problemas académicos, educación superior.

### **INTRODUCCIÓN**

A través de esta línea de investigación se intenta responder a la presunción de que las actividades y eventos de la vida académica significan para los estudiantes universitarios importantes demandas, capaces de generar diferentes conflictos que, si no son adecuadamente gestionados, se transforman en una fuente de estrés (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016).

Desde que Hans Selye, médico canadiense y eminente autoridad en estrés introdujo, en 1926, el término *stress*, éste se ha convertido en uno de los más utilizados por los diferentes profesionales de la Salud y también empleado en el lenguaje coloquial (González, 1998, como se citó en Díaz, 2010).

El estrés puede ser concebido como un concepto organizador que integra distintas variables y procesos, que permiten entender un amplio conjunto de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal, y que se puede definir como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo esta última valorada como algo que agrava o excede sus propios recursos y que ponen en peligro su bienestar personal (Lazarus y Folkman, 1986, como se citó en García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012).

El estrés es uno de los problemas de salud más generalizado en la sociedad actual. Es un fenómeno multivariable que resulta de la relación entre la persona y los eventos de su medio, los mismos que son evaluados como desmesurados o amenazantes para sus recursos y que ponen en riesgo su bienestar. Los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente de estrés, en términos de Orlandini, por lo tanto en el presente estudio la atención se centra en el estrés académico. Al decir de Orlandini, “Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión, a ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar (Orlandini, 1999, como se citó en Díaz, 2010).

Centrándonos en el estrés académico, cuando el estudiante estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentirse estresado. Si la tensión experimentada se destaca y percibe con claridad, sus pensamientos serán poco esperanzadores y sus emociones negativas, consecuentemente, su esfuerzo y su productividad disminuirán (García, et al., 2012).

Un agente estresor puede ser cualquier estímulo que requiere del organismo una adaptación (Simón y Miñarro, 1990, como se citó en García, et al., 2012). Así, ante el mismo estímulo las reacciones de distintos sujetos pueden ser diversas, como también diversas pueden ser las reacciones que una misma persona exhiba en diferentes momentos y circunstancias (Martin, 2007, como se citó en García, et al., 2012). Así, un suceso o unas circunstancias serán estresantes o no en función de la divergencia entre las capacidades de respuesta que cree tener el sujeto para

responder y la percepción de las demandas del mismo (Cox, 1978, como se citó en García, et al., 2012).

Apoyándonos en la revisión de la literatura acerca de las circunstancias de la vida académica con mayor capacidad para generar estrés entre los estudiantes universitarios realizada por Muñoz (2004, como se citó en Cabanach et al., 2016), nos centramos en 3 grandes grupos de estresores académicos que potencialmente afectan a los estudiantes de los distintos cursos de la formación universitaria: **1) los relacionados con los procesos de evaluación; 2) los que atañen a la sobrecarga de trabajo, y 3) otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como las relaciones sociales (relaciones profesor-estudiante y entre compañeros), la metodología de la enseñanza y diversos componentes organizacionales (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, solapamiento de programas, escasa participación del estudiantado en la gestión y la toma de decisiones, la masificación, etc.).**

De este modo, todo lo relativo a las pruebas y exámenes a los que los estudiantes deben enfrentarse representan un tipo crítico de situaciones de estrés (Evans y Kelly, 2004; Feldman et al., 2008; Spangler, Pekrun, Kramer y Hofman, 2002, como se citó en Cabanach et al., 2016).

La percepción de sobrecarga por parte del estudiante representa un factor de vulnerabilidad ante el estrés. Varios trabajos (Kember, 2004; Lesko y Summerfield, 1989, como se citó en Cabanach et al., 2016), han demostrado cómo el incremento en los niveles de carga objetiva de trabajo académico correlacionaba con una mayor percepción de estrés, estados más elevados de ansiedad y un mayor número de problemas de salud auto informados.

La investigación de Kember y Leug (2006), (como se citó en Cabanach et al., 2016) puso de manifiesto cómo modificaciones que implicaban cambios en la metodología de enseñanza y en la relación entre profesor-estudiante podían alterar los niveles de sobrecarga percibida manteniendo un currículo altamente exigente.

Los trabajos de Nerdrum, Rusten y Rnnestad (2009), (como se citó en Cabanach et al., 2016) y de Kyndt, Dochy, Struyven y Cascallar (2011), (como se citó en Cabanach et al., 2016) destacan la importancia de la claridad de la estructura del

programa educativo, y específicamente la información de las demandas del entorno académico, como predictor de la percepción de estrés, por delante de la calidad de los profesores.

En cualquier caso, el estrés académico parece afectar a la práctica totalidad de estudiantes. Así, aproximadamente el 90% de los individuos informan de niveles elevados de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas y ante la gestión del tiempo, constatando que la intervención en este ámbito facilita la reducción del estrés y la autoeficacia para gestionarlo eficazmente. Este dato resulta especialmente importante si consideramos sus potenciales efectos perjudiciales sobre la salud (Lowe, Urquhart, Greenman y Lowe, 2000, 2000; Micin y Bagladi, 2011; Vedhara y Nott, 1996, como se citó en García, et al., 2012) y el deterioro sobre el nivel de ejecución académica si no se sabe mantener en niveles adecuados.

En este sentido, existen numerosos trabajos que indican que los estudiantes de titulaciones relacionadas con Ciencias de la Educación muestran niveles de estrés académico significativamente mayores a los de sus iguales que cursan otras disciplinas (Dyrbye, Thomas y Shanafelt, (2006), como se citó en Cabanach et al., 2016), experimentando un incremento significativo durante la segunda fase de la formación, que conlleva la inmersión en el ámbito clínico-asistencial (Radcliffe y Lester, 2003, como se citó en Cabanach et al., 2016).

Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión (Rich y Scovel, 1987, como se citó en Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera, 2011), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell y Smith, 1993, como se citó en Pulido, et al., 2011), enfermedades cardíacas (Lowe et al, 2000, como se citó en Pulido, et al., 2011) y fallas en el sistema inmune (Vedhara y Nott, 1996, como se citó en Pulido, et al., 2011), y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998, como se citó en Pulido, et al., 2011).

Diversas investigaciones han mostrado que **el estrés académico llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios** ( Dyson y Renk, 2006, como se citó en Pulido, et al., 2011).

Por lo anterior el objetivo de esta investigación es identificar los factores que provocan estrés académico en los estudiantes de la Lic. En Ciencias de la Educación.

## MÉTODO

### 🚦 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La metodología que se utiliza en esta investigación es de **carácter cualitativo**. Una definición aportada por Denzin y Lincoln (1994), destaca que es **multimetodica** en el enfoque, implica un **enfoque interpretativo, naturalista** hacia su objeto de estudio, estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación cualitativa **se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos**, explorándolos desde la perspectiva de los participantes **en un ambiente natural y en relación con el contexto**. Este enfoque cualitativo **busca comprender la perspectiva de los participantes** (Individuos o grupos de pequeñas personas a los que se investigara) acerca de los fenómenos que nos rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, **la forma en que los participantes reciben subjetivamente su realidad**.

Lo **aspectos** de la investigación cualitativa, que dichos autores mencionan son los siguientes:

- ✓ Los objetivos y las preguntas son más generales y enunciativos.
- ✓ Los elementos de justificación en los planteamientos cualitativos son los mismos que en los cuantitativos: conveniencia. relevancia social, implicaciones prácticas, teoría y utilidad metodológica.

- ✓ La flexibilidad de los planteamientos cualitativos es mayor que la de los cuantitativos.
- ✓ Los planteamientos cualitativos son: abiertos, expansivos, no direccionados en su inicio, fundamentados en la experiencia e intuición, se aplican a un número pequeño de casos, el entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teoría fundamentada en la perspectiva de los participantes.
- ✓ Para responder a las preguntas de investigación es necesario elegir un contexto o ambiente donde se lleve a cabo el estudio; asimismo, es preciso ubicar el planteamiento en espacio y tiempo.

### TIPO DE DISEÑO

El **tipo de diseño de esta investigación será fenomenológico**. Dicho diseño se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En términos de Bodgen y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones y el significado de un fenómeno o experiencia. La típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? (Patton, 2002).

En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia (Rodríguez, Gil, García, 1999, 42).

De acuerdo con Creswell (1998), Álvarez-Gayon (2003) y Merterns (2005), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- ✓ El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes.

- ✓ Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de posibles significados.
- ✓ Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- ✓ En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

### PARTICIPANTES

Se recogerán los datos de 6 alumnos de la licenciatura en Ciencias de la Educación, con un rango de edad de 19 a 22 años, pertenecientes al IBIM ubicada en la ciudad de Toluca Estado de México. La población total estará integrada por 3 hombres y 3 mujeres que estén cursando el cuarto semestre de la.

Los alumnos que participarán en esta investigación lo harán voluntariamente con previo conocimiento del objetivo de la investigación. Los participantes serán seleccionados por conveniencia de los investigadores cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser alumno inscrito del Instituto Bicentenario de México, campus Toluca.
- Estar cursando el 4º semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Estudiar en el turno sabatino.
- Cumplir con la edad establecida.

### INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La **entrevista cualitativa** es más íntima, flexible y abierta (King y Horrock, 2009). Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998).

Creswell (2009) coincide en que las entrevistas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal manera que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios; señala que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados. Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permiten obtener información personal detallada. Una desventaja es que proporcionan información “permeada” por los puntos de vista del participante.

Las **características** esenciales de las entrevistas cualitativas de acuerdo con Rogers (2005) y Willig (2008):

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es Flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistado ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.
8. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Cuevas, 2009).

Las entrevistas se estructuraran y se desarrollaran de acuerdo a los siguientes **rubros**: Procesos de evaluación, sobre carga de trabajo, proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones sociales entre profesores y compañeros, componentes organizacionales (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios).

Los datos serán recogidos por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están determinadas. Regularmente las entrevistas van estructurándose con forme avanza el trabajo de campo, por eso no es usual que sean estructuradas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

## PROCEDIMIENTO

Se les da a conocer por escrito, el objetivo de la investigación a los 6 participantes, previamente seleccionados por conveniencia de los investigadores y que cumplan con los criterios de inclusión, y a su vez se les debe solicita permiso para la realización y grabación de la entrevista. Los participantes firman el documento de mutuo acuerdo y ser informados que sus respuestas no serán utilizadas con fines ajenos a la investigación.

La entrevista semiestructurada será aplicada de manera individual, en diferente día y espacio, a cada uno de los participantes. La aplicación de la entrevista será realizada por los investigadores del presente estudio quienes se encargarán de realizar las preguntas y recopilar evidencias de cada una de las entrevistas además de aclarar las dudas que lleguen a surgir. El espacio de aplicación será dentro del Instituto Bicentenario Inglés de México en un aula o en un cubículo de la biblioteca. El aula o cubículo deberá contar con una buena iluminación. La duración aproximada de cada entrevista será de 60 minutos y será grabada en una sola sesión.

## REFERENCIAS

Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A., Franco,V (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 41-50.

Cohen, S., Tyrell, D.A.J. y Smith, A.P (1993). Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 131-140.

Cox, T. (1978). *Stress*. Oxford, England: University Park.

Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Revista Humanidades Medicas*, 10 (1).

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R. y Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U. S. and Canadian medical students. *AcademicMedicine*, 81, 354-373.

Evans, W. y Kelly, B. (2004). Pre-registration diploma student nurse stress and coping measures. *Nurse Education Today*, 24, 473-482.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.net.2004.05.004>

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.

González, F.M. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Ciencias Médicas.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta Ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta Ed.). México: Mc Graw Hill

Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape student's perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 165-184. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000190778>

Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31, 185-198. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572074>

Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K. y Cacallar, E. (2011a). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30, 135-150. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501329>

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

Lesko, W. A. y Summerfield, L. (1989). Academic stress and health changes in female college students. *Health Education*, 20, 18-21. <http://dx.doi.org/10.1080/00970050.1989.10616086>

Lowe, G., Urquhart, J., Greenman, J. y Lowe, G. (2000). Academic stress and secretory immunoglobulin. *Psychological Reports*, 87, 721-722.

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

Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.

Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico: Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Nedrum, P., Rustøen, T., Rønnestad, M. H. (2009). Psychological distress among nursing, physiotherapy and occupational therapy students: A longitudinal and predictive study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 363-378. <http://dx.doi.org/10.080/00313830903043133>

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

Pulido, M. A., Serrano, M. L., Valdés, E., Chávez, T., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011) Estrés académico en estudiantes universitarios, *Revista Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.

Radcliffe, C. y Lester, H. (2003). Perceived stress during under graduate medical training: A qualitative study. *Medical Education*, 37, 32-38. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01405.x>

Rich, A. R. y Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: A cross-lagged panel correlation analysis. *Psychological Reports*, 60, 27-30.

Rodríguez, G., Gómez, G., y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª Ed.). S. L.: Aljibe.

Simón, V. y Miñarro, J. (1990). Estrés: una perspectiva psicobiológica. En Palafox, S. y Vila, J. (eds.), *Motivación y emoción* (345-377), Madrid: Alhambra Universidad.

Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., y Hofmann, H. (2002). Student's emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 413-432. <http://dx.doi.org/10.1080/106158002100005655>

Vedhara, K. y Nott, K. (1996) The assessment of the emotional and immunological consequences of examination stress. *Journal of Behavioural Medicine*, 19, 467-478.