

Estresores académicos y su relación con seis indicadores cuantitativos de la red de apoyo social

Arturo Barraza Macías

Arturo Barraza Macías es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango, México.

Introducción

En la década de los 70's aparecen tres artículos clásicos en el estudio del apoyo social

que lo presentan asociado al estrés psicosocial (Cassel, 1974 y 1976; Cobb, 1976). A partir de entonces, las variables apoyo social y estrés, han sido objeto de múltiples investigaciones (Barrón y Chacón, 1992).

El estudio de la relación entre ambas variables se ha dado a partir de la identificación de dos modelos de relación: el de efecto directo y el del efecto amortiguador (Barrón y Sánchez, 2001). La hipótesis del efecto directo sostiene que el apoyo social tiene un efecto sobre la salud y el bienestar de manera independiente al estrés. Mientras que la hipótesis del efecto amortiguador indica que el apoyo social es un moderador de otros factores que influyen en el bienestar, entre ellos el estrés. Esta segunda hipótesis es la de interés para la presente investigación.

Cohen y Wills (1985) sostienen que el apoyo social puede jugar un papel central en dos diferentes puntos de la cadena causal que relaciona el estrés y la enfermedad (Figura 1).

En primer lugar, el apoyo puede intervenir entre el evento potencialmente estresante y las reacciones o síntomas del estrés, mediante la transformación del proceso inicial de valoración del evento al percibir o sentir que otros pueden y van a proporcionar recursos necesarios para enfrentar la situación potencialmente estresante; con ello pueden redefinir o amortiguar el potencial de los daños que plantea la situación y/o reforzar la propia capacidad percibida para hacer frente a la demanda, y por lo tanto impedir que una situación particular sea valorada como altamente estresante.

En segundo lugar, el apoyo social puede intervenir entre la experiencia estresante, caracterizada por la aparición de múltiples síntomas, y la aparición de resultados que afecten la salud de la persona. Esta intervención se da mediante la reducción o la eliminación de los síntomas del estrés o influyendo directamente en los procesos fisiológicos subyacentes a esos síntomas.

Esta hipótesis teórica, del efecto amortiguador, debe de tener acotaciones necesarias en función de que cuando hablamos de apoyo social no siempre se habla de lo mismo. A este respecto se han definido tradicionalmente dos dimensiones del apoyo social: el estructural y el funcional (Alonso, Menéndez y González, 2013).

a) Apoyo estructural: normalmente este tipo de apoyo es denominado red social y se refiere a la cantidad de relaciones sociales o número de personas con las cuales tiene contacto o puede recurrir el individuo para que le ayuden a resolver sus problemas (p. ej. familia, amigos, vecinos, compañeros de clase, conyugues u otros grupos que impliquen relación de pares), y la interconexión que puede existir entre estas redes. Esta red social tiene características como tamaño, frecuencia de contactos, intensidad de la relación, composición, homogeneidad y fuerza. En función de estas características una red puede resolver mejor unos problemas que otros.

b) Apoyo funcional: este tipo de apoyo tiene un carácter subjetivo y se refiere específicamente a las percepciones de disponibilidad del apoyo. Sus componentes más importantes son el apoyo emocional, informativo, instrumental, afectivo e interacción social positiva.

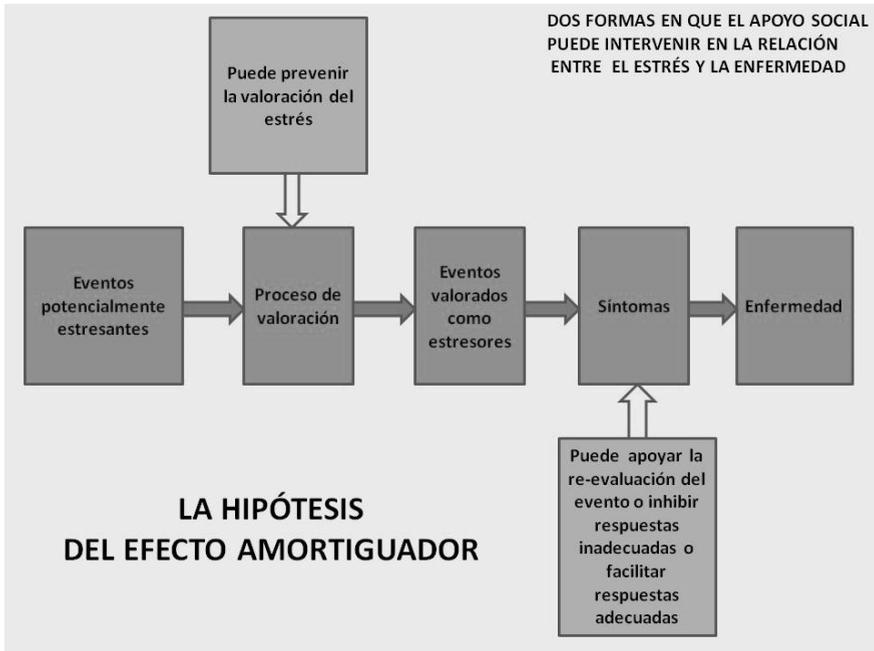
La revisión de la literatura sobre la relación entre las variables: apoyo social y estrés, reporta múltiples investigaciones. Con una intención más ilustrativa que exhaustiva se reseñan los resultados de algunas de estas investigaciones.

Barrón y Chacón (1992) mencionan que la hipótesis del efecto protector del apoyo social frente al estrés no se confirma, "ya que en ningún caso aparecen efectos de interacción entre ambas variables (p. 58). Esta misma conclusión es reportada por Gracia, Musitu y García (1994) quienes afirman que no se han presentado efectos directos del apoyo social en la variable sintomatología, ni sus resultados les permiten inferir un efecto modulador o protector («buffer») del apoyo social comunitario frente al impacto negativo de los estresores en el ajuste psicológico.

En esta misma línea de resultados se presenta el análisis realizado por Landeta (1999), quien después de realizar un análisis de múltiples investigaciones al respecto llega la conclusión de que la evidencia reportada por las distintas investigaciones no es lo suficientemente fuerte como para confirmar los mecanismos de actuación propuestos por Cohen y Wills (1985), a través de los cuales se supone que el apoyo social ejerce su efecto benéfico. En el primer caso, las investigaciones no permiten demostrar que se genera una evaluación más positiva, de la

situación estresante potencial, por parte de aquellas personas que recibe apoyo social, mientras que con relación a la sintomatología fisiológica las investigaciones parecen mostrar un efecto bastante sensible a los aspectos situacionales.

Figura 1
Hipótesis del efecto amortiguador
(adaptación personal basada en Cohen y Wills, 1985)



En los últimos años Barraza, Acosta y Ramírez (2009) abordan la relación que existe entre la red de apoyo social y el estrés de examen en sus tres niveles de análisis: variable teórica, variables intermedias y variables empíricas; Su principal resultado permite afirmar que la red de apoyo social no influye en el estrés de examen.

En contraparte a esta tendencia se encuentran aquellos estudios que si reportan una relación entre la variable apoyo social y el estrés (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008; González y Landeros, 2008; López y Campos, 2002): a) Feldman, et al. (2008) mencionan que la intensidad del estrés académico se correlaciona negativamente con el apoyo de los amigos y con el apoyo social, en lo general. Mientras que la frecuencia de las situaciones de estrés no estuvieron relacionadas con ninguna de las fuentes de apoyo social, b) González y

Landeros (2008) reportan que cuanto mayor es la percepción del apoyo social, menor es el estrés percibido y c) López y Campos (2002) afirman que “la ausencia o disminución de apoyos familiares y sociales se encuentran relacionados de manera inversa con la frecuencia de presentación del estrés laboral” (p. 160).

Más allá de estas diferencias en los resultados hay dos elementos que es necesario destacar: 1) en primer lugar las diversas investigaciones hablan de apoyo social pero no indican a que dimensión se refieren: la estructural o la funcional, y 2) cuando hablan del estrés no indican a que vertiente conceptual se adscriben: la centrada en los estresores, en los síntomas o en la relación persona-entorno. Estas ausencias pueden explicar las diferencias de resultados entre estas investigaciones por lo que se considera necesario continuar la indagación al respecto haciendo las acotaciones y precisiones necesarias.

En el caso de la presente investigación la atención está centrada en la red de apoyo social, en lo específico en la cantidad de personas que la forman, y en las fuentes de estrés o estresores. Con esta relación se busca indagar la primera forma en que el apoyo social puede intervenir en la relación estrés-enfermedad (Figura 1). A partir de eso se formulan los siguientes objetivos de investigación:

Identificar las fuentes de estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en una muestra multinivel de alumnos de la ciudad de Durango.

Establecer la relación entre seis indicadores de la red de apoyo social y las fuentes de estrés en una muestra multinivel de alumnos de la ciudad de Durango.

Método

La presente investigación es un estudio correlacional, transversal y no experimental. Sus participantes fueron 97 alumnos de la ciudad de Durango elegidos mediante un muestreo por conveniencia. La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas que constituían el background del cuestionario aplicado, fue:

El 35.7% corresponden al género masculino y el 64.3% al género femenino. La edad mínima era de 10 años y la máxima de 54 años, siendo el promedio 24 años. El 3.1% cursaban, en el momento de la aplicación del cuestionario, estudios de educación primaria, el 17.5% de secundaria, el 44.3% de educación media superior, el 22.7 de licenciatura y el 12.4% cursaban un posgrado.

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario con 36 ítems distribuidos de la siguiente manera:

Tres ítems constituían el background del cuestionario y comprendían las variables sociodemográficas género, edad y nivel educativo que estudia.

Seis ítems eran los indicadores empíricos del tamaño de la red de apoyo social de los encuestados: integrantes de la familia, amigos dentro de la escuela, amigos fuera de la escuela, pareja, pertenencia a un club o asociación y número de amigos agregados al *facebook*.

27 ítems que constituían el Inventario de Estresores Académicos (IESA) (Barraza, 2010); donde cada ítem refiere un estresor académico en lo particular. Para responder a este cuestionario los encuestados tienen 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).

El IESA presentó originalmente una confiabilidad de .92 en alfa de cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown. Así mismo, se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que permitió 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 investigación el IESA obtuvo una confiabilidad de .92 en alfa de Cronbach y de .87 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown.

La aplicación de este instrumento se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre del 2013 en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Durango. Para la protección de los participantes se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar no se pidió el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados y b) 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.

El análisis de resultados se realizó en dos momentos: en un primer momento se realizó el análisis descriptivo a través de la media aritmética y en un segundo momento se realizó el análisis correlacional a través de los estadísticos t de Student y el r de Pearson según correspondiera (en ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$). Todos los análisis se realizaron con el programa PASW.

Resultados

El análisis de resultados se realizó en dos momentos: a) en un primer momento se hizo el análisis descriptivo, tanto de los estresores co-

mo de los indicadores de la red de apoyo social, utilizando la media para caracterizar ambos tipos de indicadores, y b) en un segundo momento se realizó el análisis correlacional entre cada uno de los estresores y los seis indicadores de la red de apoyo social utilizando los estadísticos t de Student y r de Pearson y tomando como regla de decisión $p < .05$. Todos los análisis se realizaron con el programa PASW.

a) Análisis descriptivo

Tabla 1
Media de cada uno de los estresores del IESA

Ítems	Media
La competencia con los compañeros de mi grupo.	1.82
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	3.05
Realización de un examen	3.45
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	2.32
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	2.58
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	2.29
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2.54
El inicio de las clases	1.91
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados, por parte de mis profesores/as	2.13
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	2.08
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	2.56
Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	1.83
La forma en que enseñan mis profesores/as	2.18
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	2.36
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	2.13
<i>Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as.</i>	<i>1.78</i>
<i>La apariencia física de mis profesores/as</i>	<i>1.12</i>
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	1.90
<i>Los horarios de clase en los que tengo que asistir</i>	<i>1.77</i>
Tomar clases en un grupo nuevo	2.16
Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo	3.10
Participar en equipos donde no están mis amigos	2.09
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en la clase	2.18
El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	2.09
Asistir a clases aburridas o monótonas	2.35
Tener problemas personales con mis profesores/as	1.95
El nivel de exigencia de mis profesores/as	2.64

Nota: las medias más altas se señalan con negritas y las más bajas con cursiva.

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que constituyen el IESA se presentan en la Tabla 1. Como se puede observar aquellas demandas del entorno que son valoradas como estresores más frecuentemente son: Realización de un examen, Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo, y La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días. Mientras que las que son valoradas con menos frecuencia son: La apariencia física de mis profesores/as, Los horarios de clase en los que tengo que asistir, y La poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as.

En el caso de los seis indicadores de la red de apoyo social se obtuvieron los siguientes resultados:

El mínimo de integrantes de su familia que tienen es de dos y el máximo de 10, siendo cuatro el promedio de integrantes.

El mínimo de amigos dentro de la escuela es de cero y el máximo de 100, siendo el promedio de 10 amigos.

El mínimo de amigos fuera de la escuela es de uno y el máximo de 125, siendo el promedio de 14 amigos.

El 49% tiene una pareja estable y el 51% no la tiene. El 26.8% pertenecen a un club o asociación mientras que el 73.2% no pertenecen.

El número de amigos agregados a su *facebook* es de cero y el máximo de 1500, siendo el promedio de 265 amigos.

b) Análisis correlacional

El análisis realizado entre los diferentes estresores que indaga el IESA y los seis indicadores de la red de apoyo social se presentan en la Tabla 2. Como se puede observar el número de estresores que se relacionan con los indicadores de la red de apoyo social es muy bajo; de los seis indicadores es el número de amigos en *facebook* el que más se relaciona con los estresores (5 de 27) mientras que el número de integrantes de la familia y pertenecer a un club o asociación no se relacionan con ningún estresor. Los resultados obtenidos en las relaciones identificadas permiten hacer las siguientes afirmaciones:

A mayor número de amigos dentro de la escuela es menor la frecuencia con que es valorada como estresor la demanda: exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo. En este caso se confirma el efecto modulador del apoyo social sobre el estrés.

A mayor número de amigos fuera de la escuela es mayor la frecuencia con que son valoradas como estresores las demandas: la competencia con los compañeros de mi grupo y la apariencia física de mis profesores/as. En este caso no se confirma el efecto modulador del apoyo social sobre el estrés encontrándose una relación inversa.

A mayor número de amigos fuera de la escuela es menor la frecuencia con que es valorada como estresor la demanda: exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo. En este caso se confirma el efecto modulador del apoyo social sobre el estrés.

El tener pareja influye en que sean valoradas con mayor frecuencia, como estresores, las demandas: la poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as, el tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.), los horarios de clase en los que tengo que asistir y el nivel de exigencia de mis profesores/as. En este caso no se confirma el efecto modulador del apoyo social sobre el estrés encontrándose una relación inversa.

A mayor número de amigos agregados en el *facebook* es mayor la frecuencia con que son valoradas como estresores las demandas: el inicio de las clases, la apariencia física de mis profesores/as, mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.), los horarios de clase en los que tengo que asistir y asistir a clases aburridas o monótonas. En este caso no se confirma el efecto modulador del apoyo social sobre el estrés encontrándose una relación inversa.

Tabla 2

Nivel de significación de la relación entre cada uno de los estresores y los seis indicadores de la red de apoyo social

Ítems	IF	ADE	AFE	P	C-A	FB
La competencia con los compañeros de mi grupo.	.358	.267	.045	.358	.687	.574
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	.877	.198	.688	.696	.597	.416
Realización de un examen	.635	.300	.985	.248	.971	.686
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	.592	.497	.661	.923	.945	.779
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	.787	.010	.025	.098	.999	.841
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	.415	.714	.938	.018	.777	.656
El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.309	.912	.327	.021	.145	.709
El inicio de las clases	.822	.983	.993	.071	.807	.016
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados, por parte de mis profesores/as	.246	.552	.612	.851	.200	.431
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	.188	.202	.174	.179	.124	.320
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	.197	.760	.390	.283	.974	.959

Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	.780	.977	.715	.088	.888	.300
La forma en que enseñan mis profesores/as	.930	.363	.057	.787	.091	.099
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	.130	.607	.479	.619	.875	.957
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	.827	.785	.178	.121	.666	.237
Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as.	.300	.989	.527	.053	.486	.659
La apariencia física de mis profesores/as	.625	.867	.048	.388	.721	.028
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	.481	.415	.142	.228	.392	.023
Los horarios de clase en los que tengo que asistir	.781	.260	.084	.039	.901	.050
Tomar clases en un grupo nuevo	.960	.245	.841	.495	.419	.752
Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo	.333	.446	.402	.109	.581	.997
Participar en equipos donde no están mis amigos	.545	.311	.807	.477	.653	.544
Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en la clase	.731	.425	.340	.170	.493	.208
El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	.382	1.00	.885	.933	.735	.153
Asistir a clases aburridas o monótonas	.166	.464	.068	.715	.409	.027
Tener problemas personales con mis profesores/as	.774	.736	.590	.414	.071	.146
El nivel de exigencia de mis profesores/as	.830	.935	.677	.031	.267	.095

Nota: se señala con negritas el nivel de significación menor a .05. IF (integrantes de la familia), ADE (amigos dentro de la escuela), AFE (amigos fuera de la escuela), P (pareja), C-A (club o asociación) y FB (amigos en el *facebook*).

Discusión de resultados

Con base en los resultados obtenidos se pueden establecer tres conclusiones: a) la prevalencia de ciertos estresores en los alumnos de educación media y superior, b) la emergencia de las redes sociales, y c) la contrastación del modelo teórico de la presente investigación.

Las demandas del entorno que son valoradas más frecuentemente como estresores son: "Realización de un examen", "Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo", y "La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días"; estos estresores también son reportados en otras investigaciones previas, como las de Ba-

rraza (2009), Del Toro, Gorguet, Pérez y Ramos (2011), García, Pérez, Pérez y Natividad (2012) y Mendoza, Cabrera, González, Martínez, Pérez y Saucedo (2010).

Estos resultados parecen indicar que, a pesar del carácter idiosincrático del proceso de valoración de las demandas del entorno (Lazarus y Folkman, 1986), se reporta la prevalencia de un conjunto de estresores que de manera recurrente son reportados por los alumnos investigados al preguntarles lo que les estresa. Bajo esta conclusión es posible afirmar, y generalizar, que las demandas del entorno que más estresan a los alumnos de educación media superior y superior son la evaluación del docente (incluida la realización de un examen), la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo para realizar las actividades escolares.

En el caso de los seis indicadores de la red de apoyo social indagados, sobresale el número de amigos agregados al *facebook* por dos razones: el tamaño, ya que es la que más miembros tiene, y por ser la que mayor efecto tiene en los estresores; esta importancia debe ser valorada por los investigadores del apoyo social y hacerlos que vuelvan su mirada a las redes sociales.

La cercanía, tamaño o frecuencia como indicadores que normalmente se usan para valorar la red de apoyo social deberán de ser también trasladados a las redes virtuales como el *facebook*. Más allá de la investigación orientada al trastorno (p. ej. el cyberbullyng o la adicción al internet) con la que algunos investigadores al querido abordar el fenómeno de las redes sociales es necesario abordar su parte positiva y ésta debe ser con relación al apoyo social percibido o efectivo que pueden brindarse los miembros de estas redes virtuales.

Con relación al modelo teórico, que respalda la indagación empírica en el presente trabajo, es posible afirmar que la cantidad de miembros de una red social no influye en la valoración de las demandas, que realizan los alumnos, para constituirlos en estresores académicos; en lo específico las relaciones encontradas se muestran contradictorias ya que mientras unas confirman una relación positiva, otras muestran una relación negativa.

Ante estos resultados es necesario continuar la indagación al respecto pero siempre y cuando se aclaren dos aspectos en cada investigación: a que dimensión del apoyo social se refieren y a que vertiente conceptual del estrés se adscriben. Si se continúan los trabajos de investigación bajo estas condiciones se podrá en un tiempo adecuado hacer la contrastación correcta de este modelo teórico.

Referencias

- Alonso, A., Menéndez, M. y González, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19, 118-123.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y Burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283
- Barraza, A. (2010). *Inventario de Estresores Académicos*. Visión Educativa IUNAES, 4(9), 68-70.
- Barraza, A., Acosta, M. y Ramírez, F. (2009). El papel de la red de apoyo social en el estrés de examen de los alumnos de educación media superior. En A. Barraza, D. Gutiérrez y D. I. Ceniceros. *Alumnos y profesores en perspectiva* (pp. 111-133). México: UPD.
- Barrón, A. y Chacón, F. (1992). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Revista de Psicología Social*, 7(1), 53-59
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and «stress»: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104, 107-123.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Del Toro, A.Y., Gorguet, Y.; Pérez, Y. y Ramos, D.A. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1), 17-22.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- García, R., Pérez, F., Pérez, J. y 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, M.T. y Landeros, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- Gracia, E., Musitu, G. y García, J. F. (1994). Estrés, apoyo social y ajuste psicológico en padres que maltratan a sus hijos. *Revista de Psicología Social*, 9(2), 193-204
- Landeta, O. (1999). Efecto Amortiguador del Apoyo Social ante Situaciones de Estrés: Revisión de los Mecanismos Implicados. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(2-3), s/p.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- López, L. y Campos, J. (2002). Evaluación de factores presentes en el estrés laboral. *Revista de Psicología*, 9(1), 149-165.
- Mendoza, L.; Cabrera, E. M.; González, D.; Martínez, R.; Pérez, E. J. y Saucedo, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en Estudiantes Universitarios. *ENE, Revista de Enfermería* 4(3):35-45.